

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

SIDIANE FERREIRA BATISTA

**Reflexões sobre a compreensão responsiva ativa de alunos de EJA:  
um olhar a partir de práticas de letramento**

Maceió  
2015

SIDIANE FERREIRA BATISTA

**Reflexões sobre a compreensão responsiva ativa de alunos de EJA:  
um olhar a partir de práticas de letramento**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de mestra.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli

Maceió  
2015

**Catlogação na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade**

B333r Batista, Sidiane Ferreira.  
Reflexões sobre a compreensão responsiva ativa de alunos de EJA: um olhar a partir de práticas de letramento / Sidiane Ferreira Batista. – 2015.  
112 f. : il.

***Orientadora: Rita Maria Diniz Zozzoli.***

Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2015.

***Bibliografia: f. 85-89.***

Apêndices: f. 90-98.  
Anexos: f. 99-112.

1. Atitudes responsivas ativas. 2. Educação de jovens e adultos.  
3. Letramento. I. Título.

CDU: 801

 UFAL	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS</b> <b>FACULDADE DE LETRAS</b> <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA</b>	 PPGLL
---	--	--

## TERMO DE APROVAÇÃO

**SIDIANE FERREIRA BATISTA**

Título do trabalho: “REFLEXÕES SOBRE A COMPREENSÃO RESPONSIVA ATIVA DE ALUNOS DE EJA: UM OLHAR A PARTIR DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO”

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

*Rita Zozoli*

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozoli (PPGLL/UFAL)

Examinadores:

*Rita de Cássia Souto*

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (PPGLL/UFAL)

*Antonio Cícero de Araújo*

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Antônio Cícero de Araújo (IFAL)

Maceió, 25 de junho de 2015.

À minha luz divina, minha mãe, Maria Madalena,  
que é o meu maior exemplo de luta e persistência.

Ao meu pai, Silvestre Ferreira, que nunca  
mediu esforços para minha formação.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, autor e princípio de tudo, pois sem Ele nada é possível.

À minha orientadora, Professora Dra Rita Zozzoli, pela orientação, competência, atenção e cuidado dedicado a este trabalho.

À Professora Dra Rita Souto, pela valiosa contribuição no Exame de Qualificação e por ser um exemplo de dedicação e conhecimento na Academia.

Ao Professor Dr. Antônio Cícero de Araújo, pela cuidadosa leitura e relevante contribuição no Exame de Qualificação.

Ao meu amigo, Antônio Lima, por ter tornado esse momento possível, e principalmente, por partilhar comigo de tantas experiências.

À minha amiga, Cláudia Moura, pelo carinho, cuidado e alegrias partilhadas nesse importante momento da minha vida.

À minha amiga, Ana Lúcia Sales, pelo apoio, companheirismo e compreensão nos momentos difíceis.

À minha mãe, pela infinita dedicação, atenção, sacrifício e amor em prol da minha edificação holística.

Ao meu pai, por seu exemplo de seriedade e honestidade.

Aos meus irmãos, Sivonaldo Ferreira, Sandra Ferreira e Santhiago Ferreira, pelo amor, carinho e cumplicidade que compartilhamos.

À minha avó, Maria Solidade, por suas orações e cuidados.

À minha sogra, Madalena Batista, pela presença amiga e companheira.

Ao meu querido esposo, Márcio Batista, pelo apoio, incentivo e por acreditar que esse momento seria possível.

Aos meus amáveis filhinhos, Petrus Batista e Laetitia Batista, por existirem em minha vida trazendo muito amor e felicidade.

Aos alunos partícipes da pesquisa, pela incomensurável contribuição.

À escola que gentilmente permitiu a realização desta pesquisa.

Aos meus alunos, que justificam a razão da minha docência e conseqüentemente deste estudo.

*A teoria sem a prática vira 'verbalismo',  
assim como a prática sem teoria, vira ativismo.*

*No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis,  
a ação criadora e modificadora da realidade.*

Paulo Freire

## RESUMO

O presente trabalho é uma reflexão acerca da compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, ANO) de alunos da Educação de Jovens e Adultos em uma perspectiva de trabalho com os letramentos. Nessa dissertação de mestrado, refletimos e analisamos a responsividade dos alunos nessa modalidade de ensino em uma escola da rede pública da cidade de Maceió, Alagoas, procurando identificar fatores que facilitam ou dificultam esse tipo de compreensão. Foi realizada uma abordagem de cunho etnográfico (TRIVIÑOS, 1987), utilizando descrição e interpretação, em uma auto-observação (MATTOS, 2002), seguindo alguns princípios da pesquisa-ação (BARBIER, 2007), em uma perspectiva de pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2008). Os resultados apontam para o fato de que a intermediação do professor numa perspectiva de ensino com os letramentos, no sentido de abrir espaços na sala de aula para que a responsividade se desenvolva, tem significativo papel no desenvolvimento da compreensão ativa dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Para fundamentação teórica dialogamos com Bakhtin (2003), em relação à concepção de língua/linguagem, Bakhtin/Volochinov (2006) e Zozzoli (1999, 2002, 2008, 2012) para refletir sobre a compreensão responsiva ativa, Kleiman (1998, 2007), Rojo (2009, 2012) e Street (1984) para pensarmos sobre os letramentos no processo de ensino e aprendizagem e com Freire (1987, 1988, 1999, 2001) para contextualizar a Educação de Jovens e Adultos.

**Palavras-chave:** Compreensão responsiva ativa. Letramento. Educação de Jovens e Adultos.

## ABSTRACT

This work is a reflection on the active responsive understanding of students of the Youth and Adult Education in the perspective of literacies. In the present work, we reflect and analyze the responsiveness of students in this type of education in a public school in the city of Maceió, Alagoas, seeking to identify factors that facilitate or hinder this kind of understanding. An ethnographic approach was used (TRIVIÑOS, 1987), using description and interpretation, in a self-observation (MATTOS, 2002), following some principles of the action research (BARBIER, 2007), in a qualitative research perspective (CHIZZOTTI, 2008). The results point to the fact that the intermediation of the teacher in teaching perspective with literacies, opening up spaces in the classroom in other to the responsiveness development, has a significant role in the development of active students' understanding of the Youth and Adult Education. For theoretical argument we dialogue with Bakhtin (2003), on the conception of language, Bakhtin / Voloshinov (2006) and Zozzoli (1999, 2002, 2008, 2012) to reflect on the active responsive understanding, Kleiman (1998, 2007), Rojo (2009, 2012) and Street (1984) to think about the literacies in teaching and learning process and Freire (1987, 1988, 1999, 2001) to contextualize the Youth and Adult Education.

**Keywords:** Active responsive understanding. Literacy. Youth and Adult Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 .....	108
Figura 2 .....	109
Figura 3 .....	110
Figura 4 .....	111
Figura 5 .....	112

## LISTA DE SÍMBOLOS

### NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO<sup>1</sup>

Utilizamos os códigos a seguir, adaptados de Dino Preti (2005), com seus respectivos sentidos nas transcrições:

( )	Incompreensão de palavras ou segmentos
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu
/	Truncamento
Maiúscula	Entonação enfática
::	Prolongamento de vogal ou consoante (como s, r)
-	Silabação
?	Interrogação
...	Qualquer pausa
((minúscula))	Comentários descritivos
----	Comentários que quebram a sequência temática.
(...)	Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto, não no seu início.
“ ”	Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação.

---

<sup>1</sup> Disponível em: PRETI, Dino (org.). O Discurso oral culto: Projetos paralelos – NURC/SP (Núcleo USP). São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005, p. 19.

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>13</b>
<b>1 LINGUAGEM, RESPONSABILIDADE, LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 O papel da linguagem na responsividade.....</b>	<b>19</b>
1.1.1 A responsividade no ensino e aprendizagem de língua/linguagem.....	21
<b>1.2 O letramento como prática social no contexto escolar.....</b>	<b>24</b>
<b>1.3 O contexto da Educação de Jovens e Adultos.....</b>	<b>31</b>
1.3.1 Os sujeitos da EJA: alunos e professor.....	32
<b>2 ABORDAGEM METODOLÓGICA: À PROCURA DE ENCAMINHAMENTOS.....</b>	<b>36</b>
<b>2.1 Abordagem de pesquisa adotada.....</b>	<b>36</b>
<b>2.2 Situando a pesquisa numa área de estudo.....</b>	<b>42</b>
<b>2.3 O contexto escolar.....</b>	<b>45</b>
2.3.1 A professora pesquisadora.....	46
2.3.2 A turma observada.....	47
2.3.3 A coleta de dados.....	48
<b>3 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>50</b>
<b>3.1 Refletindo sobre a prática.....</b>	<b>50</b>
3.1.1 A responsividade na carta de apresentação.....	51
Texto 1.....	57
Texto 2.....	60
Texto 3.....	62
3.1.2 A responsividade na notícia sobre o bolsa família.....	68
Texto 1.....	71
Texto 2.....	72
Texto 3.....	74
Imagem 1.....	75
Imagem 2.....	77
Imagem 3.....	78

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>87</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>92</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>98</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No contexto educacional, uma das maiores preocupações dos últimos tempos está relacionada à compreensão<sup>2</sup> do aluno. No meio acadêmico, muitos trabalhos têm sido desenvolvidos a fim de que essa compreensão, tanto em sala de aula como fora dela, seja cada vez mais aprimorada.

Alguns estudos, como os de Zozzoli (2002, 2012), ainda apontam que, nos mais diversos níveis de ensino, os alunos têm apresentado dificuldades no tocante à compreensão, o que requer um empreendimento de esforços no sentido de minimizá-las. Isso porque a compreensão proporciona ao sujeito melhores condições de participar ativamente do contexto em que vive; o que lhe garante uma condição de existência que possa superar a reprodução dos fatos sociais.

Como professora de Língua Portuguesa, sinto-me na responsabilidade de contribuir com esse empreendimento de esforços. Assim, assumindo a condição de professora-pesquisadora, proponho uma auto-observação, procurando analisar fatos e fenômenos da compreensão na minha sala de aula. Utilizar a sala de aula como espaço de investigação implica refletir sobre determinada prática adotada e, a partir dela, repensar posicionamentos e posturas que contribuam para a formação do aluno, de modo que possa posicionar-se ativamente em sua trajetória.

A compreensão representa condição essencial para que o sujeito assuma uma atitude responsiva ativa na situação real em que está inserido. Para Bakhtin, a compreensão se situa na perspectiva da interação<sup>3</sup>, pois

Toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (2003, p. 272)

Essa compreensão se desenvolve nos mais diversos espaços onde o sujeito possa estar inserido, valendo-se da linguagem para sua concretização. Na escola, por exemplo, os sujeitos

---

<sup>2</sup> Neste trabalho concebemos compreensão como a possibilidade de responder ao outro no contexto mediato e imediato (BAKHTIN, 2003). É também denominada por compreensão responsiva ativa (ZOZZOLI, 2002, 2012). Esse termo será melhor desenvolvido em seções posteriores.

<sup>3</sup> Interação é o ponto norteador de todo pensamento bakhtiniano, caracterizado pela relação dialógica, na qual o sujeito se constitui à medida que interage com o outro. Será melhor apresentado posteriormente.

interagem à procura de respostas aos mais variados discursos, mas, naturalmente, trazem à discussão os diversos enunciados já vivenciados socialmente em seus contextos histórico-sociais.

No entanto, para essa compreensão ser melhor desenvolvida<sup>4</sup> é necessário uma postura docente que possa contribuir com o desenvolvimento dessa compreensão, que trabalhe com a materialidade linguística sem desvinculá-la do plano discursivo, abordando-se, por exemplo, a gramática “num sentido amplo, em que se incluem fenômenos de língua desde os menores (plano micro) até aqueles ligados a fenômenos do discurso (plano macro), que por sua vez estão relacionados com o uso social da linguagem”. (ZOZZOLI, 2012, p. 264).

Faz-se necessário, assim, um investimento efetivo nos procedimentos metodológicos adotados em sala de aula, no intuito de desenvolver essa compreensão, pois somente dessa forma pode-se garantir uma sociedade mais crítica e reflexiva, que responda ativamente àquilo com o que ela se depara.

A compreensão se apresenta, dessa forma, como requisito essencial na formação social, uma vez que o ato de ler representa condição essencial na formação crítica e relativamente autônoma<sup>5</sup> (ZOZZOLI, 1999, 2003, 2007) do sujeito. Nesse sentido, torna-se compromisso de toda a sociedade, mas sobretudo da escola, unir esforços nesse processo de formação do sujeito, pois isso eleva as relações de convivência humana.

Assim, pensar em práticas de letramento desenvolvidas em sala de aula – não apenas no âmbito da apresentação ou reprodução, mas num fazer sentido linguístico, contextualmente situados, contribui significativamente para o processo de compreensão responsiva ativa.

Se o letramento pode ser entendido como “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2001, p. 72), as práticas de letramento “são os padrões culturais de uso da leitura e da escrita em uma situação particular” (BARTON, 1994, *apud* JUNG, 2007, p. 87). Nesse sentido, os

---

<sup>4</sup> Adotamos o termo desenvolvimento do ponto de vista Vygotskyano. O desenvolvimento da linguagem e de outras funções cognitivas estão submetidas ao desenvolvimento sócio-cultural. Ele mantém, na explicação da regulação inter e intracognitiva, o elo genético que relaciona as duas formas (afinal, se a função reguladora da linguagem se constrói no processo de desenvolvimento, em meio a contingências intersubjetivas e sociais, linguagem e pensamento não poderiam ter uma mesma raiz genética) (VYGOTSKY, 2002, P. 48). Embora Vygotsky afirme que linguagem e pensamento não tem as mesmas raízes, reconhece que linguagem e pensamento se encontram nos diversos campos: afetivo, cognitivo, social e motor.

<sup>5</sup> Considera-se neste estudo que a autonomia “nunca é completa e é concebida como oscilante, nunca estável, mesmo no que concerne a um único sujeito” (ZOZZOLI, 2006, p. 126). A autonomia relativa caracteriza-se como a possibilidade de o sujeito apresentar indícios de autoria em meio às diferentes funções sociais que ele assume. A escola, por sua vez, precisa criar espaços para que seja desenvolvida, na vida do sujeito, essa autonomia.

sujeitos utilizam seu conhecimento cultural nas atividades de leitura e escrita como marcas de resposta ativa.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>6</sup>, por exemplo, a forma como as atividades comumente têm sido desenvolvidas na sala de aula representam condições desfavoráveis para a compreensão dos alunos. Estudos, como o de Geraldi (2006), Rojo (2009), Kleiman (1998) e Zozzoli (2002, 2003, 2006, 2007, 2012;), têm apontado estreita relação entre o baixo rendimento escolar e os processos de compreensão leitora, uma vez que quando pensamos em sujeitos leitores pensamos em sujeitos que ultrapassam os limites do texto, pois as produções textuais jamais podem ser vistas como o resultado, mas como parte de um processo que se estabelece na interação verbal e não verbal (Zozzoli, 2002, p. 20). A esse respeito, Kleiman (1998) afirma que

à assimetria que é constitutiva do discurso escolar, devemos acrescentar outra que advém da própria condição do aluno analfabeto: o estigma que ser analfabeto acarreta para o adulto, numa sociedade letrada, a diminuição que a condição de aluno iniciante lhe traz, além da desconstrução que sofre enquanto sujeito, uma vez que seu saber não encontra espaço na escola, que privilegia o saber livresco. (KLEIMAN, 1998, p. 177)

Considerando a importância da formação de sujeitos responsivos, e não apenas de meros expectadores, é que se justifica a necessidade de trabalhar a compreensão responsiva ativa em sala de aula, principalmente com alunos de EJA.

Para tanto, esta pesquisa, situada na Linguística Aplicada, justifica-se também pela sua natureza: é uma proposta de auto-observação, em uma perspectiva de cunho etnográfico, que visa a contribuir para a prática pedagógica do professor de língua portuguesa no que se refere ao aprimoramento da compreensão responsiva ativa a partir de práticas de letramento desenvolvidas em sala de aula.

O objetivo principal deste trabalho, portanto, é refletir sobre a compreensão responsiva ativa dos alunos de EJA, dentro de um processo de letramento, em uma escola da rede pública de ensino. Em seus objetivos específicos, a pesquisa procura analisar a compreensão responsiva ativa desses alunos, identificando fatores que facilitam ou dificultam essa compreensão; observar o trabalho do professor de Língua Portuguesa no desenvolvimento da

---

<sup>6</sup> A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que nasceu da necessidade de oferecer uma melhor chance para pessoas que, por qualquer motivo, não concluíram o ensino fundamental e/ou o médio na idade apropriada. Surge como uma ação de estímulo aos jovens e adultos, proporcionando seu regresso à sala de aula. (EJA, Brasil). Em 1.3, essa modalidade de ensino será melhor apresentada.

compreensão ativa na sala de aula de EJA e identificar as práticas de letramento que podem ser realizadas nesse contexto para desenvolver esse tipo de compreensão.

Com base nos objetivos apresentados e procurando direcionar o caráter investigativo da pesquisa, norteamos este trabalho com as seguintes perguntas: como se dá a compreensão responsiva ativa dos alunos da EJA da turma observada durante as práticas de letramento? Quais fatores estão relacionados ao evidenciamento ou ocultamento dessa compreensão? Em que medida o professor de Língua Portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento desse tipo de compreensão? Quais práticas de letramento em sala de aula poderiam favorecer um desenvolvimento processual dessa compreensão?

O desenvolvimento da compreensão responsiva ativa dá-se pela interação verbal entre os sujeitos do discurso, pressupondo-se que eles têm conhecimento da situação social onde estão inseridos e da comunicação sócio-verbal; que eles compartilhem de um horizonte espacial comum e conheçam a materialidade da comunicação em sua concretização.

Dessa forma, depreende-se, a partir do conceito de língua/linguagem de Bakhtin e seu Círculo, a noção de sujeito como um ser eminentemente ativo, responsável por suas ações e responsivo ao outro. Adota-se essa concepção de sujeito, um ser que não admite passividade frente às relações sociais, não age de maneira absolutamente individual e toda relação “eu – outro” se dá na comunicação social intermediada pela comunicação verbal realizada por meio de enunciados concretos, ainda que sua autonomia não seja plena.

Isso requer, então, que as práticas de letramento propostas na escola contribuam para o desenvolvimento da compreensão desses sujeitos, ou seja, o professor deve subsidiar as interações sócio-verbais a partir de materialidades contextuais discursivas relevantes no processo educacional de seus alunos, pois como afirma Bakhtin (2003),

o próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente [...] e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência de enunciados anteriores... – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecido do ouvinte (BAKHTIN, 2003, p. 292).

A compreensão responsiva ativa desse sujeito sempre ocorre, seja pela réplica no diálogo cotidiano seja, até mesmo, através de uma resposta silenciosa. Quando o interlocutor compreende o sentido discursivo do ato linguístico, posiciona-se, concordando ou discordando, mesmo que parcialmente (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). Isso engendra o

ato de resposta ativa, fazendo com que cada enunciado concreto realizado em uma esfera de atividade humana específica torne-se um elo na comunicação discursiva.

Ao lado da posição do sujeito como um ser dialógico, construído na interação social, já exposta, esta pesquisa aborda o trabalho com os letramentos, na perspectiva de que, quanto mais os alunos tornam-se letrados, maiores possibilidades de interação lhes são permitidos, logo de respostas ativas.

A utilização da abordagem dos letramentos deve-se ao fato de que ao trabalhar nesta perspectiva no processo educacional estabelece-se uma forte relação com o que a escola pode oferecer à sociedade e o que a sociedade demanda da escola. Assim, a proposta do trabalho com letramentos propõe reconhecer o processo de transformação social, pois, somente assim, é que a escola conhece e reconhece a vida social do aluno e ele é inserido na vida em sociedade não apenas como mero assistente, mas como autor de sua história.

A esse respeito, Rojo (2010, p. 200) afirma que escolarização é esperança, e os letramentos, os meios que todos podem e devem ter para a conquista de um mundo melhor.

Na concepção do trabalho com os letramentos na escola, temos maiores possibilidades de proporcionar ao processo de ensino-aprendizagem uma compreensão de mundo, e, conseqüentemente dos alunos não apenas no lugar de meros leitores/decodificadores, mas como sujeitos, cidadãos, homens e mulheres de direitos e deveres que têm muito a usufruir da sociedade, mas também muito a oferecer.

Em sentido amplo, letramento designa práticas de leitura e escrita. Para Kleiman (1998, p. 177-178), hoje o letramento é visto como maneiras de estruturação discursiva que afetam, como outras formas de falar sobre o mundo, a nossa própria relação com esse mundo.

Nessa perspectiva, o aluno aprende a fazer uso e envolve-se nas atividades de leitura e escrita das práticas situadas historicamente. Dessa forma, quanto mais ele busque inserir-se nos mais variados meios de informação e comunicação, mais ele convive efetivamente com a leitura e a escrita, entrando no universo do letramento.

Uma proposta de estudo que articule questões de compreensão responsiva ativa e letramento, voltado para o espaço de sala de aula parece ser uma alternativa para que se possa vislumbrar tomada de decisões para que o reflexo da sala de aula seja o mais proveitoso possível no desenvolvimento da compreensão. Assim, essa articulação voltada para o contexto da EJA representa uma possibilidade de refletir como se dão as práticas nessa modalidade de ensino e assim possibilitar avanços.

A primeira parte do trabalho teoriza acerca do papel da língua/linguagem no ensino e aprendizagem da línguas na Educação de Jovens e Adultos, a partir de uma discussão sobre letramentos e suas implicações na responsividade do contexto da EJA.

A segunda parte do trabalho apresenta a metodologia utilizada, à procura de incidências que suscitem reflexões acerca da compreensão responsiva na sala de aula de EJA. Assim, adotando uma abordagem de pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada, analisou-se o contexto de uma sala de aula da EJA na cidade de Maceió/AL, em uma escola da rede pública.

A terceira parte do trabalho, ficará centrada em uma reflexão sobre a compreensão responsiva dos alunos da turma observada a partir da análise de práticas de letramento propostas pelo professor.

Por fim, apresentam-se as considerações que sintetizam as reflexões apresentadas no tocante a limites e avanços encontrados no processo de desenvolvimento da compreensão responsiva ativa dos alunos da EJA, bem como sugerindo caminhos que possam contribuir para melhorar esse processo de desenvolvimento.

## **1 LINGUAGEM, RESPONSABILIDADE, LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Neste capítulo, apresentaremos um panorama teórico de alguns conceitos que embasam a pesquisa, tais como linguagem, responsividade, letramentos e Educação de Jovens e Adultos. Para isso, iniciamos com uma breve discussão sobre o papel da linguagem na responsividade do sujeito. Em seguida, discutimos a responsividade no ensino e aprendizagem da língua/linguagem e o papel dos letramentos nesse processo. Finalizando essa discussão apresentamos uma contextualização da Educação de Jovens e Adultos.

### **1.1 O papel da linguagem na responsividade**

Para Bakhtin, (2003, p. 261) “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, nesse sentido, é necessário adotar uma concepção de língua que consiga dar conta da interação verbal. Essa interação, por sua vez, é fator condicionante para a formação dos sujeitos, pois como afirma Goulart,

os conhecimentos e os valores que construímos na vida cotidiana são muito fortemente arraigados em cada um de nós. Estão ligados às histórias de nossas famílias, de nossos grupos sociais, às nossas experiências no mundo, enfim, são povoadas de muitas visões de mundo, muitas palavras, muitas vozes, de várias origens, que dialogicamente se fundam no social, um social não homogêneo (GOULART, 2011, p. 43).

Entendemos, então, que a linguagem, em sua dinâmica, tem sentido na interação verbal entre os sujeitos do discurso, o que pressupõe que os interlocutores devam conhecer a situação na qual está inserida a comunicação sócio-verbal, pois esses sujeitos são partícipes de determinado horizonte espacial e devem, através da linguagem, compreender as diversas particularidades do mundo, tanto construídas na vida cotidiana, empiricamente, quanto na tradição de formação das mais diversas áreas do conhecimento (GOULART, 2011).

Nesse sentido, o processo de interação pode possibilitar a compreensão ativa (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), o que pode levar os sujeitos a atuarem efetivamente em

seus contextos sociais, articulando experiências sociais que já possuem com as novas experiências adquiridas. Corroborando com essa ideia, Geraldi (2006, p. 41) afirma que a linguagem é uma forma de interação; mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Segundo Bakhtin/Volochinov,

Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser *ativo* deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 135).

Desse modo, na sala de aula, como espaço de constante diálogo e de interação, pode-se promover o desenvolvimento desse tipo de compreensão, pois a escola “é o espaço responsável pelo adentramento do sujeito em vivências tais que, necessariamente, viabilizem um projeto de compreensão de mundo” (RANGEL, 2005, p. 28). A esse respeito, concordamos com Zozzoli, quando afirma que

a noção de compreensão responsiva ativa requer, em termos de ações de sala de aula, um trabalho com a leitura do texto que abra espaço para o diálogo, no lugar de um questionário com perguntas prontas, o que significa a necessidade de se estabelecer uma interação, que, embora sempre assimétrica, proporcione ao aluno o lugar de enunciador, integrando diversos conhecimentos de mundo, como, por exemplo, entre os conhecimentos da cultura letrada e os de grupos culturais não letrados aos quais possam pertencer os alunos em alguns casos. (ZOZZOLI, 2012, p. 264).

Nessa perspectiva, refletir sobre essa compreensão no contexto de sala de aula pode contribuir para um ensino contextualizado, dialogado e que permita ao sujeito ser agente, atuando segundo seus anseios e aspirações, sofrendo influências do social e contribuindo com a formação da sociedade.

### 1.1.1 A responsividade no ensino e aprendizagem da língua/linguagem

A partir da ideia de Bakhtin (2003) e Bakhtin/Volochinov (2006), compreendemos o sujeito como um ser ativo, responsável por suas ações e decisões e responsivo ao outro, constituído nas relações sociais. É, pois, nessas relações que assume uma posição responsiva nas situações cotidianas, sejam em relação a si mesmo, sejam em relação ao outro. Assim, é na comunicação social intermediada pela interação verbal, realizada por meio de enunciados concretos que se dá a relação apreciativa eu – outro.

Sobre essa relação, Bakhtin (2003, p. 321) afirma que a “toda compreensão é prehe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor”. Essa noção de “alternância dos sujeitos falantes” leva a questão de que o outro não pode ser considerado como um destinatário passivo que se limita a compreender o enunciado do sujeito locutor: “esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva” Bakhtin (2003, p. 321).

Desse modo, a compreensão responsiva ativa dá-se a partir do processo dialógico da comunicação humana entre os interlocutores envolvidos, ainda que não haja um interlocutor real, pois a ação se desenvolve não somente na relação imediata dos interlocutores, mas também com o discurso do outro visto em outros momentos e outras formas na relação dialógica. Para Bakhtin/Volochinov (2006), a enunciação é o produto da interação de dois sujeitos socialmente organizados.

Esses autores afirmam que todo ato de compreensão é uma resposta ideologicamente apresentada aos discursos com os quais o sujeito se depara. Não necessariamente a resposta tem que ser uma réplica a pergunta, e sim a um discurso, este, por sua vez, pode ser mediato ou imediato.

Nesse sentido, ainda de acordo com as concepções de Bakhtin/Volochinov (2006), podemos considerar que cada palavra da enunciação em processo de compreensão, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Por isso, podemos entender que compreensão não se limita a um posicionamento discursivo sobre uma determinada situação, mas, sim, a apropriação do discurso do outro para a constituição da enunciação, e assim poder responder, com suas próprias palavras, o discurso do outro. Assim, compreender é opor a palavra do locutor a uma contrapalavra.

Nesse sentido, compreender é utilizar o discurso com o qual o sujeito se depara para formar o discurso-resposta. Assim, a atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 2003, p. 291).

Dessa forma, compreender é responder a um determinado enunciado concreto/discursivo, para o mesmo autor em questão, cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. Logo, não há enunciado ou discursos isolados, ou enunciadores primários. Nesse sentido, cada sujeito encontra o mundo e seus discursos existentes e será ainda um respondente desses enunciados.

Dessa forma, só compreendemos um enunciado alheio quando reagimos às palavras dos discursos alheios, participamos do discurso do outro. Como afirma Bakhtin, temos essa reação quando as palavras despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. A esse respeito podemos afirmar que estamos sempre nos posicionando ideologicamente nas mais diversas situações inerentes a nossa vida.

Por mais que nossos discursos pareçam nossos, estão permeados por outros discursos; são outras vozes que se fundem em nossas vozes de forma que parecem ser nossas, chegando ao ponto de esquecermos que essas vozes já estavam presentes no âmbito ideológico, mesmo antes do nosso discurso. Por isso que, muitas vezes, reforçamos nossas palavras, concordando ou discordando com as palavras do outro, como se nelas estivessem nossos propósitos.

Nesse sentido, admitimos que somos sempre interlocutores, pois toda resposta está permeada por outros discursos. A esse respeito, Zozzoli (2002) apresenta a existência do sujeito relativamente autônomo, visto que a autonomia é instável, podendo oscilar e o mesmo sujeito pode, em seus posicionamentos ideológicos, apresentar ora com mais, ora com mesmos indícios de autonomia, mas nunca com plena autonomia, pois, apesar da responsividade dos sujeitos serem representadas pelo discurso interior ou próprio, esse enunciado é influenciado por outros discursos, o que implica que o sujeito é feito por outros e é participante da constituição do outro.

Para Bakhtin, o discurso se encontra no discurso de outrem e não pode deixar de participar da interação viva e tensa. Logo, compreensão ativa não é só entender a significação morfossintática, fonética e/ou semântica da palavra, mas reagir a ela. De forma isolada, as palavras não possuem significação, mas apenas na responsividade, isto é, no diálogo com a palavra do outro é que elas estabelecem significado. A palavra está intimamente ligada à vida, e é na vida que as palavras têm existência, é na dialogicidade entre os interlocutores e seus discursos que a palavra se constitui.

Desse modo, a vida se utiliza da língua e a língua se utiliza da vida na busca de sentido para a existência. Bakhtin/Volochinov (2006) afirmam que a vida começa apenas no momento em que uma enunciação encontra outra (p. 183). As palavras não são de ninguém e não comportam um juízo de valor. Estão a disposição de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor; estes podem ser diferentes e até mesmo contrários no que diz respeito à ideologia; ou seja, a palavra não possui uma função ideológica específica, mas a situação que será usada é que lhe dará a função ideológica específica. Não que ela passe a existir com uma função ideológica pré-determinada, como diz o filósofo russo, uma só palavra pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa.

O uso da palavra pelo interlocutor se constitui uma resposta, como também o silêncio, ainda a não compreensão se constitui em uma compreensão, e assim, compreensão ou resposta ativa, uma vez que Bakhtin/Volochinov (2006) não admitem a possibilidade de haver compreensão passiva. Toda ação humana exige uma reação do outro, pois no homem há uma necessidade de provocação a atitudes discursivas do outro, tendo em vista que os sujeitos se constituem nesse diálogo.

Pelo fato de toda enunciação exigir uma reação do outro, Bakhtin/Volochinov (2006) apresentam como exemplo que até o choro de um recém nascido espera uma resposta ativa de sua mãe; o choro identifica um fato real da vida humana e se apresenta na expectativa da reação do outro.

Nessa perspectiva, não há um único discurso que tome existência no social sem que ocorra o encontro da palavra do locutor e a palavra do interlocutor. A adesão ao outro, concordando ou discordando, aceitando ou não a palavra que lhe é direcionada é que mantém a “ponte” que existe entre mim e os outros, onde atravessam as ideologias e sobre essa adesão é exercida a resposta ativa.

A responsividade não deve ser vista como prática de linguagem, dever ser vista como a possibilidade de existência da linguagem. A resposta ativa não existe apenas no responder a um determinado discurso; pelo contrário responde a outros enunciados já postos socialmente em um contexto histórico-social.

A escola, portanto, aparece com o objetivo de responder às demandas sociais e a partir da constatação de que o seu papel é preponderante para a inserção do sujeito em práticas sociais que favoreçam a sua participação na sociedade para uma efetiva atuação como ator social. Faz-se necessário considerar que, em sala de aula, as relações dialógicas devem ser estabelecidas de tal modo que a linguagem esteja a serviço do sujeito para sua participação social. Nesse sentido, o trabalho com a compreensão ativa assume lugar de destaque,

sobretudo pela possibilidade que se tem de favorecer a convivência de sujeitos mais participativos na sociedade, pois ao tempo em que o trabalho desenvolvido na sala de aula abre espaços para que a responsividade se concretize, em uma concepção de língua/linguagem social e ideológica, oportuniza ao sujeito mais espaços de reflexão acerca de seu contexto social.

Dessa forma, a leitura apresenta-se como uma possibilidade de compreensão responsiva ativa, pois ao ler estamos em interação tanto com aquilo que o outro diz quanto com aquilo que nós ressignificamos a partir da leitura.

Assim, no trabalho com a leitura, deve-se considerar que “na medida em que a leitura possui esta dimensão dinâmica e dialógica, ativa os conhecimentos anteriores do sujeito, construídos na interação social e instaura um processo de produção de sentidos que extrapola a leitura do texto.” (RANGEL, 2005, p. 29).

É interessante considerar essa dialogicidade no desenvolvimento da compreensão responsiva ativa no processo de ensino e aprendizagem de línguas, tendo em vista a oportunidade que a leitura oferece no processo de compreensão do mundo, o que torna os sujeitos cada vez mais conhecedores de si mesmo, dos outros e conscientes de sua função social.

Nessa perspectiva, pensar o contexto educacional demanda ações cujos reflexos devem assegurar ao sujeito potencialidades para atuar em seu meio social. Na Educação de Jovens e Adultos, esse papel da escola se diferencia em razão da especificidade dos sujeitos pertencentes a essa modalidade de ensino, como veremos mais adiante.

Nesse sentido, a linguagem exerce papel fundamental na constituição dos sujeitos como atores sociais e pode se desenvolver a partir de práticas de letramento, um importante fator para o desenvolvimento da compreensão ativa.

## **1.2 O letramento como prática social no contexto escolar**

No convívio social, as relações estão se tornando cada vez mais complexas, seja no contexto econômico, cultural e político, o que requer o atendimento a exigências múltiplas para conviver e sobreviver nessa configuração de uma sociedade marcada pelo processo de globalização.

Nos dias atuais, ser apenas alfabetizado, significando saber ler e escrever, em uma perspectiva de decodificação, representa condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. Diferente de tempos passados, em que as pessoas que sabiam assinar o nome e decodificar textos simples eram consideradas suficiente. Hoje, no entanto, ler de forma mecânica não garante ao sujeito interação plena com os diferentes discursos que circulam na sociedade de modo a responder ativamente. Faz-se necessário, então, não apenas decodificar sons e letras, mas entender os significados e usos das palavras em diferentes contextos. Como afirma Rojo (2010),

O termo “letramento” busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos e comunidades diversificadas culturalmente.” (p. 26)

Em sentido amplo, os letramentos respondem às necessidades contemporâneas pois representam práticas de leitura e escrita nos diversos contextos sociais em que os sujeitos estão inseridos; os alunos devem aprender a fazer uso e envolver-se nessas práticas. Assim, para entrar no universo do letramento é preciso apropriar-se das práticas cotidianas que envolvem os mais variados meios de informação, convivendo efetivamente com a leitura e a escrita.

As profundas mudanças sociais exigem novas formas de representação da realidade, novos signos, por isso, como afirma Kleiman (1998, p. 175-176), o letramento é visto como maneiras de estruturação discursiva que afetam, como outras formas de falar sobre o mundo, a nossa própria relação com esse mundo. Para essas formas de falar sobre o mundo, a linguagem e suas formas/faces tem se vinculado, desvinculado e extra-vinculado aos variados papéis sociais.

Nesse embate de construção de novos sentidos e significados, a linguagem tem lugar central, pois os sujeitos, que vivem em constante interação, já não conseguem mais desvincular-se do uso da leitura e da escrita em suas vidas sociais e de alguma forma faz-se necessário que a escola contribua para o uso social da leitura e da escrita.

Contudo, o uso social da leitura e da escrita está intrinsecamente ligado à responsividade, não está atrelado ao fato de a pessoa ser ou deixar de ser alfabetizada. Dessa forma, por exemplo, um sujeito que jamais foi a escola pode muito bem se apropriar com criticidade dos sentidos de leitura e escrita em seus posicionamentos e papéis sociais, pois apesar de reconhecermos a importância do acesso à escola e com ele poder utilizar a

linguagem escrita, por exemplo, essa condição não é determinante para que o sujeito se torne ou não letrado.

Um processo de ensino e aprendizagem na perspectiva dos letramentos é diferente de da alfabetização, pois um agente de letramento é aquele que ensina a ler e escrever em um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do sujeito. O letramento tem como objetivo a reflexão dos aspectos sociais da língua escrita. Isso significa adotar no ensino uma concepção social da escrita, em oposição a uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais. Assim, letrado, como afirma Soares,

é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 1998, p.17).

Entendemos que os estudos do letramento contemplam impactos sociais que o uso da escrita e da leitura proporcionam. Essa abrangência vem tomando sentidos cada vez mais ampliados e necessários ao desenvolvimento do sujeito.

Para Street (1984), o letramento possui dois enfoques: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O modelo autônomo concebe a escrita como autônoma, logo o texto como um produto completo em si mesmo, totalmente desvinculado de qualquer contexto que possibilite responsividade.

A interpretação, nesse modelo, é determinada pelo funcionamento interno do texto, esse como um produto acabado em si mesmo. Aqui há uma oposição clara entre escrita e oralidade (STREET, 1984). Há uma valorização da escrita e desvalorização da oralidade, o que provoca a impossibilidade de preparar o aluno para a vida cotidiana, pois em sua convivência, a comunicação, normalmente, é muito mais oral do que escrita.

Esse modelo, segundo Kleiman (1995, p. 22), refere-se à escrita como “modelo completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”. Dentre as características da lógica deste modelo, a autora apresenta três: a maior capacidade de abstração do sujeito a partir da aquisição da escrita, a superioridade da escrita em relação ao oral por ser considerado um produto completo e efetivos efeitos considerados positivos pelos diversos veículos de comunicação.

Em contrapartida, no modelo de letramento ideológico as práticas de letramento envolvem não apenas a cultura, mas outros aspectos sociais e a estrutura política. Por isso há

uma aquisição entre o desenvolvimento cognitivo e o uso da leitura/escrita com o contexto social em que a escola e o sujeito estão inseridos. Esse modelo de letramento responsabiliza-se pela captação das várias vozes socioculturais que constroem o cotidiano dos sujeitos.

Sendo assim, esta pesquisa adota esse último modelo de letramento, pois compreende a língua/linguagem como produto social construído na interação, no dialogismo que constrói os sujeitos, e que também é construída por esses partícipes sociais.

Segundo Street (1984), no modelo ideológico, as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade (*apud* KLEIMAN, 1995, p. 38). Entretanto ele destaca que esse modelo não deve ser compreendido como oposto ao modelo autônomo. Aqui a aquisição da escrita na escola é percebida sobre outra lógica: a da relação cultural e de poder. A autora defende que o modelo ideológico compreende que os seus estudos ampliam o campo de investigação de leitura e de escrita, já que aborda questões como a linguagem oral e escrita, ou seja, as diversas práticas discursivas.

Nesse modelo de letramento, as práticas variam segundo o contexto onde são realizadas, o que nos faz entender que elas são situadas, ou seja práticas sociais plurais e situadas que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferentes, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam (BUZATO, 2007, p. 153). Há sujeitos que participam mais outros menos dessas práticas de letramento. Dessa forma, os sujeitos sempre serão letrados, embora, em determinados meios, algumas práticas são mais valorizadas que outras.

Nessa perspectiva, pensar o sujeito implica levar em conta suas práticas sociais e culturais nos mais variados aspectos de usos da linguagem oral e escrita, uma vez que o letramento se apresenta como um fenômeno que prepara o sujeito para assumir as mais variadas funções sociais.

Há, assim, uma correlação evidente entre práticas de letramento e práticas sociais, pois, à medida que o sujeito conhece as práticas de letramento passa também a melhor conceber as práticas sociais nas quais está inserido. Para Street (1984), práticas de letramento são os episódios observáveis das situações cotidianas que se formam e se constituem pelas práticas sociais.

As práticas de letramento na escola, de uma forma geral, ainda têm sido adotadas de forma que não desenvolvem, de modo satisfatório, a responsividade do sujeito, pois, como afirma Zozzoli (2002), o trabalho executado com a compreensão e a produção de textos nesse

ambiente é reflexo de uma concepção de ensino e aprendizagem voltada para a transmissão e memorização de conteúdos.

Assim, refletir sobre essas questões é função primordial do professor, para que ele possa repensar os alicerces sobre os quais se sustentam as práticas de ensino e aprendizagem da leitura na escola. É preciso saber quais são os discursos, orais e escritos, que caracterizam a sociedade contemporânea e como trazê-los para sala de aula. Haverá, assim, um estreitamento entre os discursos orais e escritos, da mesma forma que ocorre na vida cotidiana dos sujeitos, o que podemos definir como letramento escolar.

Kleiman (1995), Rojo (2001), Signori (2007) (*apud* BUNZEN, 2010, p. 100), conceituam letramento escolar como um conjunto de práticas discursivas da esfera escolar que envolvem os usos da escrita em contínua inter-relação com outras linguagens. Sendo assim, Bunzen (2010) sugere que pensar a escola numa perspectiva de letramentos é adentrar no ambiente sociológico, cultural e antropológico, pois o universo de discursos que permeia tal ambiente tem total representatividade nas respostas geradas e atribuídas para e nesse ambiente.

A escola, por sua vez, se apresenta como a agência de letramento por excelência, com o compromisso de promover práticas de letramento que possam inserir o sujeito nesse fazer sentido da leitura e da escrita, para que ele possa responder às demandas que são impostas na convivência social, como afirma Kleiman (1998):

A escola serve de cenário privilegiado para o exame dos aspectos ideológicos, socialmente determinados, do fenômeno, especialmente quando contrastamos aspectos de subculturas letradas fora da escola com aspectos da subcultura letrada em contexto escolar. (p. 176)

Assim, trabalhar com a perspectiva dos letramentos no processo educacional pode revelar um interesse em sanar as dificuldades dos alunos, conhecendo e identificando seu processo de atuação social. Isso porque a proposta do trabalho com letramentos propõe reconhecer o processo de transformação social, pois, somente assim, é que a escola conhece e reconhece a vida social do aluno e ele é inserido na vida em sociedade não apenas como observador, mas como autor de sua história. Segundo Rojo (2010),

Os novos estudos do letramento definem práticas letradas como “os modos culturais de se utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas”. Práticas de letramento ou letradas são, pois, um conceito que parte de vida socioantropológica. Tem-se de reconhecer que são variáveis em diferentes comunidades e culturas. (ROJO, 2010, p. 26)

Na concepção do trabalho com letramentos na escola temos maiores possibilidades de proporcionar ao processo de ensino e aprendizagem uma leitura de mundo, não apenas como meros leitores, mas como sujeitos, cidadãos, homens e mulheres de direitos e deveres que têm muito a aproveitar da sociedade, mas também muito a oferecer. Nesse sentido, todo o processo de ensino e aprendizagem deve partir da concepção de que o sujeito é constituído a partir e na interação com o outro, por isso é um ser ativo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

Para atender a essa demanda social, o sujeito precisa estar inserido em práticas de letramento que contemplem as mais diversas formas de interação pela linguagem, que não se limitem apenas ao texto oral ou escrito, mas que também contemplem o visual, o que requer uma perspectiva de letramento multimodal.

Em uma sociedade cada vez mais visual, é bastante comum a utilização de textos multimodais, pois eles apresentam várias linguagens, suas representações e significações. Dentro deste contexto multimodal, os textos não verbais têm ganhado significativo espaço, principalmente com o advento da internet e dos recursos midiáticos.

Os textos multimodais, de acordo com Kress e Van Leeuwen (1996, p.183), “são aqueles cujos sentidos são produzidos através do uso de mais de um código semiótico”. Dessa forma, são textos multimodais aqueles que se utilizam do código verbal e o visual em sua composição.

Assim, o letramento multimodal transcende a compreensão dos códigos verbais por envolver a utilização de imagens, ícones e gestos, o que requer da escola que, através da utilização da diversidade de gêneros discursivos<sup>7</sup>, atenda essa nova demanda de compreensão.

Nessa perspectiva, a escola pode atender às mais diversas necessidades do sujeito, de tal forma que ele possa inserir-se na sociedade onde vive, desenvolver-se e atuar de modo responsivo. Discorrendo sobre a perspectiva multimodal, Vieira (2007, p. 24) afirma que:

Pressionado pelas mudanças, o letramento hoje não se refere, apenas, às habilidades de leitura e de escrita. O letramento típico da pós-modernidade agrega ao texto escrito inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens. Passa a exigir do sujeito letrado habilidades interpretativas básicas que devem atender às necessidades da vida diária. (VIEIRA, 2007, p. 24)

---

<sup>7</sup> Para Bakhtin (2003, p. 277), os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis de enunciados e apresentam três características: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Esses elementos estão associados a esferas de atividade, a interlocutores, suas necessidades temáticas e intenções comunicativas. A partir desse posicionamento, entendemos gêneros discursivos como posicionamentos possíveis para cada ação da linguagem, ou seja, é através de gêneros discursivos que os sujeitos interagem, oralmente ou por escrito, na vida social.

A partir desse posicionamento de Vieira (2007), podemos considerar que uma perspectiva de trabalho com letramento multimodal pode auxiliar na análise de textos visuais, contribuindo também para a formação do sujeito.

O trabalho com textos multimodais hoje, ao tempo em que acompanha os avanços da tecnologia, deve inserir os sujeitos em diversas práticas de letramento, tornando-os cada dia mais letrados, logo participantes ativos da sociedade.

Pelo fato de os textos multimodais também serem carregados de valor ideológico, as práticas com esses textos na sala de aula devem levar o sujeito a indagar e responder questionamentos, contribuindo para a formação de uma consciência reflexiva.

Mas para isso é necessário que o sujeito compreenda o que as imagens representam no seu contexto social, ou seja, a linguagem e o meio social mantêm entre si uma relação de dependência. A linguagem não existe se não estiver situada em um contexto social. Dessa forma, as imagens visuais e a linguagem nos seus modos semióticos são construídas socialmente (KRESS e VAN LEEUWEN,1996).

Apesar de os textos multimodais estarem presentes no cotidiano do sujeito, ainda não se verifica com frequência a utilização desses textos em sala de aula. Entretanto, talvez pela cultura arraigada na escola, as imagens ainda são enxergadas como meios de menor especialização que a linguagem verbal. A escola marginaliza os textos visuais, negando, assim, o direito dos sujeitos conviverem com esse letramento na escola, como considera Kress e Van Leeuwen (1996).

Embora haja, em alguns casos, a marginalização de textos multimodais, é importante salientar que a linguagem multimodal permite aos sujeitos a interação, a partir dos discursos aos quais são expostos, imaginar e repensar sua realidade contextual, pois qualquer discurso é uma estrutura ativa que possibilita ao aluno ampliar sua visão de mundo em seu contexto social.

A partir de um trabalho com discursos multimodais na escola, pode-se oferecer ao aluno a oportunidade de tornar-se sujeito mais responsivo ativamente aos diversos discursos que o circulam; sujeitos que façam escolhas mais criteriosas e responsáveis, pois a eles é revelada a possibilidade de participação nas mais variadas situações de seu cotidiano.

Desse modo, é preciso que a escola esteja atenta ao uso crescente de textos não verbais e textos multimodais, enxergando que o uso desses textos faz parte deste processo de letramento, quando os alunos desenvolvem as múltiplas linguagens que lhes são apresentadas em todo o seu contexto social, tornando-os capazes de atribuir sentido ao que leem, ou seja, capazes de utilizarem essa prática de leitura em situações cotidianas.

Na EJA, por exemplo, o trabalho com imagens pode representar uma proposta significativa, pois possibilita a discussão das diversas leituras e dos diversos sentidos presentes no cotidiano dos sujeitos.

### 1.3 O contexto da Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é caracterizada pela oferta de educação para pessoas em situações educacionais diferenciadas. Constitui-se, portanto, como uma modalidade da Educação Básica que garante a jovens e adultos o direito a formar-se na especificidade de seu tempo humano e assegura-lhes permanecer e continuar seus estudos ao longo da vida.

Os diversos programas dessa modalidade de ensino recebem os mais variados públicos, com os mais variados perfis de jovens e adultos, como se afirma no *Caderno do MEC*,

os programas de EJA têm sido crescentemente procurados por um público heterogêneo, cujo perfil vem mudando em relação à idade, expectativas e comportamento. Trata-se de um jovem ou adulto que historicamente vem sendo excluído, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela sua expulsão da educação regular ou mesmo da supletiva pela necessidade de retornar aos estudos. Não é só o aluno adulto, mas também o adolescente; não apenas aquele já inserido no mercado de trabalho, mas o que ainda espera nele ingressar; não mais o que vê a necessidade de um diploma para manter sua situação profissional, mas o que espera chegar ao ensino médio ou à universidade para ascender social e profissionalmente (BRASIL, 2007, p. 23).

Entre as expectativas apresentadas pelos alunos de EJA, destaca-se a necessidade de inserção social, seja por meio de um emprego, seja por meio de uma ascensão no quadro do emprego que já possui, ou ainda pela oportunidade de conhecimento de mundo e realidade social em todas as suas esferas. Para esses sujeitos, a educação precisa, como afirma Freire,

Refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a

prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. (FREIRE, 2001, p. 16)

O acesso ao ensino e à aprendizagem, nessa conjuntura, toma lugar central, tendo em vista a oportunidade do desenvolvimento na escola da compreensão de mundo, com o objetivo de formar sujeitos cada vez mais conhecedores de si mesmos, do outro e de sua função social.

### **1.3.1 Os sujeitos da EJA: alunos e professor**

Como já foi exposto, EJA é a oferta a jovens e adultos que não tiveram, por razões diversas, o acesso à educação básica no tempo previsto. Essa oferta da EJA está ligada às mais diversas necessidades desses alunos, que visam a alcançar os mais variados objetivos. Dessa forma, vale salientar que no espaço dialógico de sala de aula da EJA, alguns aspectos merecem ser considerados, tais como: valorização da cultura local, modo de enfrentar o cotidiano, entre outras situações que circulam o cotidiano dos discentes.

Essa modalidade de ensino é um campo de práticas e reflexão que transcende os limites da escolarização, pois abrange processos formativos das mais diversas ordens, tais como qualificação para o trabalho, a formação política e o desenvolvimento comunitário. (PIERRO, et al, 2001).

É nessa perspectiva que alguns princípios norteadores da EJA devem ser seguidos para que os processos formativos do aluno dessa modalidade sejam contemplados. Isso a partir da consideração de que

A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo afastada da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar. Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos. (BRASÍLIA, 2006, p. 4)

Essa característica do alunado da EJA reforça a necessidade de se considerar o contexto sócio-histórico desse grupo no fazer pedagógico o que se configura num trabalho

com letramentos, maiores esforços para o desenvolvimento das habilidades da linguagens, ou como afirma Kleiman:

Um caso especial para o estudo dos processos de linguagem que reproduzem ou mudam relações sociais, bem como a relação entre esses processos e a aprendizagem. Nesse contexto de comunicação intercultural, encontram-se problematizados os vários parâmetros do sucesso ou do fracasso na aprendizagem. Isto porque, à assimetria que é constitutiva do discurso escolar, devemos acrescentar outra que advém da própria condição do adulto analfabeto: o estigma que ser analfabeto acarreta para o adulto, numa sociedade letrada, a diminuição que a condição de aluno iniciante lhe traz, além da desconstrução que sofre enquanto sujeito, uma vez que seu saber não encontra espaço na escola, que privilegia o saber livresco. (KLEIMAN, 1998, p. 177)

Esses sujeitos estigmatizados normalmente pertencem às classes menos favorecidas economicamente, e trazem grandes carências de emprego, moradia, saúde, entre outras, como aponta Moraes,

o aluno da EJA apresenta um conjunto de características muito peculiar que envolve o retorno à escola como sendo a via possível para se alcançar postos mais elevados no mercado de trabalho, um lugar nesse mesmo mercado, ou, ainda, para as mulheres – donas de casa, em específico – uma oportunidade e de vivenciarem uma atividade produtiva diferente das realizadas das realizadas no interior do próprio lar. Em geral, esse aluno chega à escola com grande receio de não conseguir cumprir com as exigências institucionais e, ao mesmo tempo, apresenta uma visão de escola completamente atrelada à perspectiva empirista de educação. Isto o leva a refutar quaisquer propostas de ensino que sejam distintas do conhecido e ‘clássico’ modelo de uma aula transmitida via quadro de giz, com pouco diálogo, muita cópia e repleta de exercícios repetitivos para que o aluno execute (MORAES, 2006, p. 05).

Os alunos de EJA estão, muitas vezes, à margem da sociedade. Muitos deles são moradores de regiões periféricas onde os serviços básicos de infraestrutura públicos são escassos e insuficientes para atender à demanda da comunidade, principalmente no tocante à saúde, ao trabalho e ao lazer.

A partir da realidade sócio-econômica dos alunos dessa modalidade, podemos afirmar que sua maioria tem renda insuficiente para manter a família, o que indica que grande parte deles sejam atendidos por programas sociais do governo, a exemplo do Bolsa Família<sup>8</sup>. Na maioria dos casos, eles não têm oportunidade de aproveitar o que a sociedade contemporânea

---

<sup>8</sup> É um programa do governo federal que oferece uma ajuda de custo mensal para as famílias que comprovam baixa renda.

tem oferecido econômica e culturalmente. A escola é uma das mais importantes formas de acesso a atividades culturais e de lazer.

Como já foi muitas vezes debatido, a baixa frequência, que gera afastamentos e evasões estão intimamente ligados ao cotidiano desse público. As situações mais comuns são: violência, processos migratórios, subempregos, trabalhos precários e temporários, intempéries climáticas, conflitos familiares. Há, ainda, os alunos que por outros motivos foram levados a interromper seus estudos, mas agora tentam retomar sua vida estudantil.

Grande parte dos jovens que frequentam essas salas de aulas já formaram famílias, já assumem diversos papéis sociais, sobretudo de luta pela sobrevivência. Eles revelam uma enorme preocupação acerca de sua ocupação ou manutenção no mercado de trabalho.

Os alunos adultos, pais e mães de família, trabalhadores e idosos são pessoas que não estudaram ou que há muito deixaram de estudar e agora vêm em busca do resgate de sua condição de cidadãos através do estudo. Normalmente esses alunos, além de frequentarem a escola, trabalham, o que resulta, em muitos casos, dificuldade de aprendizado, pois chegam à escola cansados após longas jornadas de trabalho.

Pensar então na EJA, é pensar na formação do professor para atuar nessa modalidade de ensino, uma vez que esse contexto exige uma metodologia diferenciada das demais modalidades, em função do construto sócio-histórico pertencente a esses alunos, o que requer a transcendência de uma abordagem de letramento autônomo.

Espera-se, assim, que os profissionais tenham consciência de sua função: mediar a chegada do cidadão no mercado de trabalho, para que este viva em sociedade com mais qualidade.

Entre os principais desafios enfrentados por esse profissional destaca-se a capacidade para lidar com as diferenças. Esse profissional deve, em primeiro plano, estar preparado para lidar com as diferentes necessidades do jovem e do adulto inserido nesse contexto de EJA, além de admitir que entre eles sempre haverá histórias de vida diferentes, o que acarreta que uma prática de ensino pode responder aos anseios do jovem, mas não do adulto. Isso pode se caracterizar como uma das causas de evasão na modalidade.

Atuando nessa modalidade, o professor deve conhecer as relações sociais em que os alunos estão inseridos e para desenvolver as habilidades de que eles precisam, deve explorar diversas situações de seu cotidiano em sala de aula, e o aprimoramento da compreensão ativa nesse contexto tem grande relevância.

Segundo Freire (2002),

Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizadores assumem desde o começo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem (p. 58).

Entendamos, nesse processo, que o contexto escolar traz responsabilidades que vão além do simples ato de ensinar a ler e a escrever como decodificação, pois isto já não se constitui como necessidade primordial de convivência, mas é necessário levar os alunos a reconhecerem as práticas de letramento de seu convívio social, ou seja, fazer uso da leitura e da escrita de modo efetivo em contextos historicamente situados, compreendendo para agir com responsividade. A esse respeito, Rojo (2010, p. 200) afirma que escolarização é esperança, e letramentos os meios que todos podem e devem ter para a conquista de um mundo melhor.

O sucesso no ambiente de ensino e aprendizagem de jovens e adultos depende da capacidade que o professor tem de identificar as potencialidades de cada aluno, pois o fará descartar métodos de ensino que não condizem com suas expectativas. Deve-se abrir espaço para ideias e posicionamentos dos alunos em busca de uma educação que os torne mais responsivos.

Espera-se que o professor se envolva em um processo de reconhecimento contínuo dos alunos envolvidos nesse processo, no qual não há espaço para preconceitos nem julgamentos. Que os alunos com suas histórias de vida e realidades cotidianas assumam lugar central no processo de ensino e aprendizagem. Que o professor acredite no potencial de seus alunos e os ajude a melhorar enquanto pessoas e profissionais. Que haja a promoção de um ambiente participativo cheio de interação.

Enfim, o que se espera de um professor de EJA é que ele enxergue essa modalidade de ensino como um meio capaz de transformar significativamente a vida dos sujeitos envolvidos. Que ele entenda que a escola para esses sujeitos representa uma maneira de reescrita da história de vida. Espera-se, ainda, que este profissional esteja constantemente envolvido em formações, o que poderá garantir a visão democrática e participativa da realidade do ensino e aprendizagem de jovens e adultos.

## 2 ABORDAGEM METODOLÓGICA: À PROCURA DE ENCAMINHAMENTOS

Nessa seção apresentaremos a metodologia adotada neste estudo. Iniciamos com uma discussão acerca da abordagem de pesquisa adotada, a qualitativa, que admite uma diversidade de instrumentos de métodos e técnicas de coleta de dados (OLIVEIRA, 2008a). Assim, valemo-nos de uma abordagem de cunho etnográfico, a partir de uma auto-observação, seguindo princípios de pesquisa-ação. Em seguida, situamos a pesquisa na Linguística Aplicada. Finalizando, descrevemos o contexto escolar, apresentamos a professora-pesquisadora, a turma observada e as condições em que se deu a coleta de dados.

### 2.1 Abordagem de pesquisa adotada

A adoção da abordagem de pesquisa qualitativa no campo educacional tem sido cada vez mais crescente e pertinente nos últimos tempos. Pela sua natureza interpretativista (MOITA LOPES, 1997), essa abordagem permite identificar, através da diversidade de técnicas e instrumentos de coleta de dados, aspectos muito relevantes para a análise de determinado contexto educacional. Para Chizzotti (2008),

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. (CHIZZOTTI, 2008, p. 28)

Por esse caráter transdisciplinar é que na pesquisa qualitativa temos a possibilidade de realçar os valores, as crenças, as representações, as opiniões, as atitudes e usualmente é empregada para que o pesquisador compreenda os fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna do fenômeno pesquisado.

A transdisciplinaridade poderia ser o referencial à luz do qual as pesquisas são analisadas; ela é considerada característica constitutiva, essencial e

autocontida, no sentido de que sua identificação não depende de elementos extrínsecos à área. Lembramos que, por definição, a transdisciplinaridade implicaria não apenas a utilização e o empréstimo de perspectivas teórico-metodológicas de outras disciplinas, mas também, e mais importante, a transformação destas últimas no processo. (KLEIMAN, 2001, p. 18)

A pesquisa qualitativa, surgida a partir do trabalho em antropologia e sociologia, insere-se no contexto educacional na década de 70, apontando um novo olhar, sobretudo no campo educacional, pois, como afirma Chizzotti (2008),

O termo qualitativo implica uma partilha dessa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. (CHIZZOTTI, 2008, p. 28)

Os estudos que buscam compreender o processo de ensino e aprendizagem carecem de atenção e convívio especiais; por isso, concordando com Triviños (1987), entendemos que “o ensino sempre caracterizou-se pelo destaque de sua realidade qualitativa, apesar de manifestar-se frequentemente através de medições, de quantificações” (p. 116). Pensar a educação pressupõe, como em outras esferas sociais, a investigação dos problemas, utilizando uma abordagem metodológica hermenêutica, que se preocupa com a interpretação dos significados contidos num texto (op. cit., p. 16).

Para buscar a compreensão a respeito do campo de conhecimento de Pesquisa Educacional, a abordagem qualitativa apresenta-se como a tentativa de um entendimento detalhado dos significados e características situacionais, em lugar da produção meramente quantitativa de características e comportamentos. Nesse sentido, Oliveira (2008, p. 39a) afirma que uma pesquisa dessa natureza assume as seguintes características:

- Ambiente natural como fonte direta de dados, admite a abordagem etnográfica;
- Caráter descritivo, passível de interpretação;
- Significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, que deve ser uma preocupação do investigador;
- Enfoque indutivo, que suscita reflexões além do contexto.

Partindo dessas características, entendemos que a melhor maneira para refletir as questões norteadoras desta pesquisa é valer-se de uma abordagem de cunho etnográfico, utilizando descrição e interpretação, caracterizada pela auto-observação.

Concordamos com Triviños (1987) quando afirma que

A participação do investigador como etnógrafo envolve-o na vida própria da comunidade com todas suas essenciais e acidentais. Mas sua ação é disciplinada, orientada por princípios e estratégias gerais. De todas as maneiras, sua atividade, sem dúvida alguma, está marcada por seus traços culturais peculiares, e sua interpretação e busca de significados da realidade que investiga não pode fugir às suas próprias concepções do homem e do mundo. (TRIVIÑOS, 1987, p. 121)

Considerando essa asserção de Triviños, esta pesquisa recorre a esse tipo de abordagem para observação das práticas de letramento, na qual a pesquisadora é a professora regente na turma, assumindo o lugar de observadora, imersa no contexto pesquisado. Ainda com o mesmo autor, a função do etnógrafo, assim, não é tanto estudar a pessoa, e sim aprender das pessoas. Assim se constitui a necessidade de auto-observação, pois

No processo de auto-observação o docente tem a possibilidade de conhecer-se em relação àquilo que já conhece de si próprio, mas é desconhecido para os outros, ao que os outros sabem de si mas lhe é desconhecido, ao que todos já conhecem ou ao que ambos desconhecem, bem como de conhecer as representações que permeiam suas ações e àqueles que os observam. Através da auto-observação esses aspectos se revelam ao professor e podem explicar muitas de suas ações pedagógicas. (NININ, 2009, p. 09)

A tarefa de conhecer-se constitui-se em uma importante tarefa quando pensamos na necessidade de professores reflexivos, pois esse é o marco inicial a fim de que a partir do conhecimento de si e do outro sobre a atividade desenvolvida possa se pensar na atuação. O professor que se predispõe a uma atividade de auto-observação poderá assumir um posicionamento crítico no momento em que reflete acerca de suas ações. Por isso

Nessa condição, o professor pode refletir criticamente sobre os eventos ocorridos em sua sala de aula, detectando problemas e procurando soluções. Essa reflexão crítica permite que o professor verbalize suas teorias e concepções sobre ensino/aprendizagem à medida que justifica sua atuação na sala de aula, tornando-se consciente delas. (MATTOS, 2002, p. 149)

Nesse sentido, a partir de uma postura crítica e reflexiva, o professor procura conhecer as práticas sociais comuns aos seus alunos, pois a tarefa de conhecê-los deixa de ser uma possibilidade e passa a ser condição para o desenvolvimento de seu trabalho. O conhecimento do processo de ensino e aprendizagem não fica apenas nos livros, nem nos estudos realizados, mas assume lugar considerável, pois dele dependerá os encaminhamentos realizados e os

resultados esperados. Trata-se, assim, de um profissional preocupado com o desenvolvimento das atividades de sala de aula. Consideramos assim que

Esse processo de reflexão crítica e conscientização é o primeiro passo em direção às mudanças que se façam necessárias, pois promove o empoderamento e a autonomia do professor em busca de seu desenvolvimento profissional. (MATTOS, 2002, p. 149)

Nessa perspectiva, essa tarefa consiste em problematizar ao invés de responder aos questionamentos, o que implica o diálogo gerado pelos discursos que emergem do contexto sócio-histórico de todos os sujeitos envolvidos no processo. Tem-se, assim, uma possibilidade de interação entre as práticas de letramento propostas na sala de aula com a realidade contextual dos alunos. O trabalho, nesta perspectiva, evidencia uma busca constante para aproximar práticas sociais e práticas de letramento vivenciadas na escola. Podemos dizer, ainda, que é uma forma de politizar o processo de ensino e aprendizagem.

A escolha dessa abordagem se deu pelo fato da professora pesquisadora ser docente na Educação de Jovens e Adultos, o que representa um fator favorável para a reflexão sobre os fenômenos presentes no contexto da EJA e com isso, a consecução dos objetivos pretendidos. A observação do fenômeno ocorreu em uma turma da EJA de uma escola pública estadual de Maceió/Alagoas, na disciplina Língua Portuguesa.

Partindo dessas orientações, a etapa seguinte diz respeito à interpretação dos dados coletados. A interpretação se deu em articulação com a observação realizada no situado contexto, pois a partir da observação das atividades desenvolvidas na sala de aula com os alunos houve a possibilidade de elaboração ou reelaboração de propostas de atividades, procurando desenvolver práticas de letramento para os sujeitos envolvidos com o intuito de ampliar os espaços na sala de aula para que a responsividade aparecesse, abandona-se o lugar de ator coadjuvante, como muitas vezes acontece, e assumisse o lugar de atores principais. Concordando com Zozzoli (2006, p. 19), a proposta é conhecer melhor as questões em jogo e refletir sobre encaminhamentos de ações.

Assim, a pesquisa segue ainda alguns princípios da pesquisa-ação, ou seja, uma ação pesquisadora que não se restrinja a observação do fenômeno, mas resulte em análise que traga contribuições para o tema estudado, pois os estudos acerca da compreensão responsiva e do trabalho com os letramentos não se findam no que já fora pesquisado.

Barbier (2007), define pesquisa-ação como a ciência que une teoria e prática, quando afirma:

A pesquisa ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmbito de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ato social. Esse processo é relativamente libertador quanto às imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática. A pesquisa-ação é libertadora, já que o grupo de técnicos se responsabiliza pela sua própria emancipação, auto-organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção (BARBIER, 2007, p. 59).

Apesar de não apresentar todas as características dessa modalidade de pesquisa, essa investigação é naturalmente pedagógica, apresenta uma configuração de ação-reflexão-ação, que transforma a prática educativa em ciência, a partir de princípios éticos que visualizem a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos envolvidos na prática, que apresenta preocupação com as consequências das ações sociais dos sujeitos participantes do processo.

Ainda conforme Barbier (2007), a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa na qual há uma ação deliberada de transformação da realidade, trazendo dois objetivos: transformar a realidade e produzir conhecimentos advindos dessas transformações. Ele afirma que nesse tipo de pesquisa não se trabalha sobre os outros, mas com os outros.

Esse estudo segue ainda o princípio da pesquisa-ação quando se caracteriza pela impossibilidade de distanciar o caráter político da situação verificada. Barbier ainda afirma que a pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e política. Assim serve para educação do homem cidadão preocupado na organização da coletividade, na liberdade social. Ela pertence à categoria da formação, ou seja, a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulado pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano (BARBIER, 2007, p. 19).

Nesse sentido, a adoção de princípios de pesquisa-ação deve-se ao fato de ainda ser importante refletir sobre a formação de professores com o intuito de contribuir com a produção de conhecimentos nesta área. Por essa razão, nos últimos anos, a pesquisa-ação tem se tornado uma importante metodologia de pesquisa na área de Ciências Sociais, em especial na área da educação. Para Thiollent (2011), com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores estariam em condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive no nível pedagógico, pois esta pesquisa promove a participação dos usuários do sistema escolar buscando soluções aos seus problemas (THIOLLENT, 2011, p. 80). Na mesma obra (p. 16), ele delimita pesquisa-ação dizendo que:

- Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;

- Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação;
- O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação;
- A pesquisa-ação não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Além disso, considera-se que toda pesquisa qualitativa costuma ser redirecionada ao longo do seu desenvolvimento, o que torna pertinente a utilização de questões norteadoras para a sua realização. Esta pesquisa procura responder as seguintes questões:

- Como se dá a compreensão responsiva ativa dos alunos da EJA da turma observada durante as práticas de letramento?
- Quais fatores estão relacionados ao evidenciamento ou ocultamento dessa compreensão?
- Em que medida o professor de Língua Portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento desse tipo de compreensão?
- Quais práticas de letramento em sala de aula poderiam favorecer um desenvolvimento processual dessa compreensão?

Para responder às perguntas, foi realizado um trabalho de auto-observação com alunos do 10º Período da EJA, que equivale ao 9º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista que eles estão prestes a concluir essa etapa de ensino e já podem ter vivenciado diversas práticas de letramento. Foram coletadas informações a partir de questionários, gravações em áudio e notas de campo sobre as práticas vivenciadas e do trabalho desenvolvido na sala de aula. A coleta de dados teve duração de um semestre letivo e se deu com alunos ingressantes no ano letivo de 2014<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas. Segue anexo parecer de autorização para o estudo (Anexo A).

Em seguida a pesquisa concentrou-se em uma revisão sistemática dos resultados obtidos durante todo o processo, a fim de proceder à análise do contexto observado, fazendo-se sobressair pontos norteadores que favoreçam a reflexão sobre a compreensão responsiva ativa e o ensino com letramentos.

## **2.2 Situando a pesquisa numa área de estudo**

A escolha metodológica para este estudo encontra respaldo na Linguística Aplicada, que se entende como uma área de investigação mediadora, interdisciplinar que está centrada na resolução de problemas da linguagem de modo processual (MOITA LOPES, 1997, p. 22). A LA aparece reafirmando o caráter qualitativo em estudos que procuram compreender e encaminhar situações do cotidiano.

Na LA o objeto de estudo é a linguagem, é o estudo prático do uso da língua, revelando-a como ato social (HANKS, 2008). A esse respeito, Oliveira afirma que

O avanço proposto para a LA caminha na direção de uma produção de conhecimentos que busque compreender os usos sociais que se fazem da língua, o que por um lado explica a ampliação dos espaços de pesquisa para outros contextos e outras temáticas, tais como as interações em contextos de trabalho, políticas linguísticas, questões identitárias, questões de tradução, linguagem e tecnologia, entre outras, embora em nenhum caso, em nosso entendimento, dispensa sua ancoragem em uma concepção de linguagem. (OLIVEIRA, 2009, p. 7)

Desta forma, é imprescindível a compreensão dos usos sociais da língua – na escola, na família, no trabalho, entre outros espaços – assim como reconhecer os aspectos de sua utilização, respaldando-se em uma concepção de língua que valorize o outro nessa relação que compreendemos dialógica. Se a LA é o estudo da linguagem na utilização das práticas sociais, pode-se justificar a preocupação pela pesquisa dos que estão à margem, das exceções, dos que estão fora da norma (FABRICIO, 2006). Afinal os que estão na norma já foram estudados. A LA contemporânea precisa se comprometer com estudos que contribuam com a reflexão e inserção social. Justifica-se a necessidade de pesquisar a partir do sujeito e seu contexto, dando vistas a aplicabilidade de experiências. Assim, evita-se uma pesquisa pela pesquisa, um

conhecimento simplesmente pelo conhecimento, pelo contrário é necessário reconhecer a necessidade de contribuir com as questões sociais.

Para situar a Linguística Aplicada na contemporaneidade (PENNYCOOK, 1998; SIGNORINI e CAVALCANTI, 1998; MOITA LOPES, 1997, 2006), faz-se necessário compreender o atual momento histórico social; para isso muitos fatores são indispensáveis, como a própria compreensão do tempo e do espaço que revela a instabilidade em que o homem se encontra, tornando a mutabilidade cada vez mais recorrente e contínua. Nesse fluxo contínuo, as ideias e objetos de pesquisa também se modificam e se aprimoram constantemente.

Entre muitos fatores de mudança na contemporaneidade o processo de globalização assume uma posição central, com foco nas mudanças das mais variadas ordens sociais, desde a vida institucional perpassando os relacionamentos interpessoais e até mesmo as subjetividades individuais, como forma de adoção de uma realidade cada vez mais flexível.

A Linguística Aplicada surge no intuito de problematizar as mudanças a partir do momento que a linguagem passa a ser compreendida como prática social, relacionada fundamentalmente com os elementos contextuais. Ela se apresenta como resultado da atual conjuntura, em um processo de repensar suas construções epistemológicas e tem apontado para a impossibilidade de compreender a linguagem autonomamente. Os padrões de normalidade acabam ficando cada vez mais abandonados ao passo que há uma separação cada vez maior entre conhecimento versus linguagem e realidade.

Nesse cenário, surge uma LA autorreflexiva (FABRÍCIO, 2006). Neste momento ela assume suas escolhas ideológicas, temáticas, éticas e políticas; além disso, aumenta sua responsabilidade social no mundo da pesquisa e suas escolhas metodológicas se tornam mais diversificadas, comportando, inclusive, maior necessidade de reflexão acerca de questões inerentes à prática social.

Diante de algumas tendências de pesquisa em LA, ganha destaque o estudo das práticas discursivas daqueles situados às margens da globalização, pois é a possibilidade de conhecer e identificar os excessos, as transgressões. Esquecem-se um pouco os conceitos que já são amplamente estudados para reservar lugar para aquilo que antes era visto como anormal ou como não verdade. Esta escolha é justificável quando a LA se caracteriza na compreensão das verdades que se movem a depender dos agentes sociais e seus posicionamentos (FABRÍCIO, 2006, p. 49).

A LA contribui com as pesquisas na área de ensino quando, inclusive, o seu objeto de estudo parte de constatações que não necessariamente devem responder aos questionamentos,

mas o conhecimento ganha uma nova dimensão a partir da desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006), o que se tem a partir da reflexão. Essa sinalização é bem atuante nos estudos acerca do processo de ensino e aprendizagem, pois atualmente se tem uma maior reflexão acerca da padronização de práticas teórico-metodológicas para todos os públicos, lugares e situações.

Para a mesma autora, a linguagem recebe olhar distinto em diversos aspectos na contemporaneidade. Defender a realidade em movimento não é nada atual. Desde o momento histórico de Heráclito defendia-se a ideia de que não é possível banhar-se nas mesmas águas duas vezes. É a ideia de que a realidade natural está caracterizada no movimento.

Nessa percepção de linguagem, como processo e ação, configuram-se algumas implicações, a saber: quais os sentidos dependem de como as pessoas empregam as palavras em seu cotidiano; que a linguagem não pode ser estável. Oliveira conceitua a LA como

Uma área de produção de conhecimentos que pretende assumir como objeto de estudo privilegiado a linguagem verbal em uso em práticas sociais que se realizem em contextos institucionais demarcados, nas esferas públicas e privadas, em universos discursivos, ou em mais diversos. Um modo de produzir conhecimentos de natureza inter/transdisciplinar e que objetiva problematizar e compreender questões de linguagem que respondam a necessidade da sociedade contemporânea. (OLIVEIRA, 2009, p. 3-4)

Assume lugar relevante a ideia de interdisciplinaridade/transdisciplinaridade nas pesquisas em LA e em seus objetos pesquisados e sobre o fato de todo conhecimento significativo ser situado nas semelhanças entre modos de produzir conhecimento na tradição e agora na contemporaneidade.

Os vários discursos da LA nos levam, não ao abandono dos construtos ideológicos fortemente soerguidos ao longo da história, mas convoca e incentiva os interessados a usarem esses construtos sempre buscando o novo, o desconhecido, o inacabado, o isolado. Levar os desconhecidos e opostos e se redescobrirem, gerando novas perspectivas. É preciso entender que apenas sabemos de onde saímos, mas não sabemos onde chegaremos.

A LA, nesta perspectiva, apresenta-se como “prática problematizadora” (FABRÍCIO, 2006), contextualizada na sociedade em constantes questionamentos que permeiam a vida do sujeito, não pretendendo responder definitivamente e nem universalmente, pois compreende que isso seria a imobilização do pensamento.

Dessa forma, propõe-se a reflexão problematizadora como um caminho para o processo de conhecer o objeto a ser analisado ou, quem sabe, outros objetos que eles façam referência dentro deste processo, pois como o primeiro momento da LA se localiza entre a tradição e a modernidade e o segundo entre a modernidade e a pós-modernidade, tais

momentos afetam as situações de pesquisa (FABRICIO, 2006). A desaprendizagem ocorre justamente quando pensamos na multiplicidade de conceitos e de características da sociedade contemporânea, bem como nas exigências sociais dela advindas e quando transgredimos tais “verdades”, desaprendendo o que nos fora ensinado.

Em uma sociedade tão plural, é comum a ideia de adoção ao *trans* não limitar-se ao que parece essencial e nem prender-se a ideia central como único foco de pesquisa e atuação, mas aproveitar a capacidade criativa para promover mudanças quando estas forem possíveis e viáveis.

Assim, entender conceitos apenas por eles mesmos não faz sentido, é preciso olhar em volta, assumir a inserção social e comprometer-se com essa sociedade. É justamente nesse cenário de renovações e mudanças que muitos estudiosos despertam para o estudo da realidade, tentando observar o que pode ser modificado e com isso melhorar em algum aspecto a sociedade; por isso o surgimento de diversas metodologias de pesquisa que aproximam o pesquisador do objeto pesquisado.

Nesse sentido um estudo com jovens e adultos, amparado sob o prisma da LA, justifica-se pelo fato de os alunos dessa modalidade de ensino estarem, de certa forma à margem da sociedade. Esse público, como muitos outros, é considerado à margem, pois a escola por muito tempo “se incubiu de separar os sujeitos tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso” (LOURO, 2003, p. 57). Além dessa segregação a escola também dividiu, internamente, os que lá estavam, separou crianças de adultos e valorizou alguns em detrimento de outros, o que gerou uma certa marginalização daqueles considerados fora de faixa.

### **2.3 O contexto escolar**

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual da rede pública de ensino da cidade de Maceió/AL. Um fato curioso acerca de sua localização é que, apesar de ser situada em um bairro asfaltado quase que em sua totalidade, a rua da escola ainda não é calçada, o que chama muito a atenção, pois em épocas de chuva o acesso à escola é precário. A maioria dos alunos da escola residem no mesmo bairro e não utilizam meios de transporte.

A escola oferece as séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) no horário matutino, as séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no horário noturno a

Educação de Jovens e Adultos para a segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 10º período). O 6º e 7º período correspondem ao 6º ano e os demais períodos aos outros anos respectivamente.

A coordenação pedagógica é dividida por turno. No horário noturno tem apenas uma pedagoga, o que representa um número insuficiente para acompanhamento das atividades dos discentes e docentes.

A escola possui 14 salas de aula, uma sala de multimídias (que apesar de estar em funcionamento, enfrenta alguns problemas de manutenção, por isso raramente está disponível para utilização), uma biblioteca, cozinha, secretaria, sala dos professores, coordenação pedagógica, direção, rampas de acesso para portadores de necessidades especiais e um amplo espaço coberto destinado às atividades desenvolvidas na escola. As matrículas na escola, para esta modalidade de ensino, ocorrem semestralmente.

A escola enfrenta alguns problemas relacionados ao uso de produtos entorpecentes dentro e nas proximidades de sua dependência, motivo que leva, esporadicamente, a polícia militar a realizar visitas de orientação e fiscalização. Apesar do diagnóstico da situação de vulnerabilidade e de várias incidências que comprovam o fato, não se percebe uma atuação maior e aprofundada do poder público em vista da problemática. Outro problema enfrentado é em relação à evasão que, segundo dados da coordenação pedagógica<sup>10</sup>, ocorre em média de cinquenta por cento dos alunos egressos.

### **2.3.1 A professora-pesquisadora**

A professora-pesquisadora é formada em Letras por uma unidade da Universidade Estadual de Alagoas, em 2004; especialista em Educação à Distância e em Tecnologias na Educação pela Pontifícia Universidade Católica – Rio de Janeiro, atua como docente há treze anos de sala de aula como professora e, na escola onde realizou a pesquisa, há três anos, tendo ingressado por concurso público para ministrar a disciplina de Língua Portuguesa. Também atua como técnica educacional em outra instituição da rede pública federal no estado de Alagoas. É integrante do grupo de pesquisa “Ensino e Aprendizagem de Línguas”, do

---

<sup>10</sup> Essas informações foram obtidas através de conversas com a coordenação pedagógica da escola.

Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

Entre as suas principais preocupações, está a necessidade de contribuir para que os alunos sejam participantes sociais ativos, o que implica a utilização da linguagem nas mais variadas atividades, nos diversos contextos cotidianos. Isso motivou a realização desta pesquisa, sobretudo utilizando a auto-observação como técnica de coleta de dados.

Sobre a minha atuação na EJA, é pertinente observar que não recebi formação e ou orientação para trabalhar nessa modalidade de ensino. Somente após começar a trabalhar com a modalidade, e me deparando com muitas situações adversas, foi que comecei a pensar melhor sobre os diversos fatores que envolvem a oferta da Educação de Jovens e Adultos.

### 2.3.2 A turma observada

A turma observada era composta por 35 alunos matriculados, entretanto apenas 19 eram assíduos. Os demais se configuram como pouco assíduos e evadidos. O perfil da turma é bem diversificado, segundo informações obtidas através de questionário de avaliação diagnóstica para o perfil socioeconômico, alguns bem jovens, no limite da idade para aceitação na modalidade, enquanto outros etariamente mais velhos. Conforme tabela abaixo.

Faixa etária	Quantidade
15 a 20	09
21 a 40	06
Mais de 40	04

Alguns desses alunos apenas estudam, mas a maioria respondeu ao questionário informando que escolheu estudar à noite devido ao fato de serem trabalhadores. A partir das respostas do questionário, foi possível identificar o contexto sócio-histórico dos alunos: a maioria tem uma renda mensal familiar de até dois salários mínimos e é beneficiária do Programa Bolsa Família.

Perfil de renda	Quantidade
Até 01 salário mínimo	06
Entre 01 e 03 salários mínimos	12
Mais de 03 salário mínimos	1

Além do questionário para identificação socioeconômica, aplicado com o objetivo de conhecer o perfil da turma, um outro foi aplicado com o intuito de fazer um levantamento de temas que poderiam ser abordados durante as práticas de sala de aula.

Dessa consulta houve sugestões massivas de temas ligadas a condição social, isso revela o que Bakhtin (1998) chama de homogeneizantes, pois suas escolhas caracterizavam elementos caracterizadores entre si. Assim os diálogos que perpassavam a turma observada tem papel fundamental no planejamento das aulas. Dessa forma, pensar a EJA é aproximar-se cada vez mais do universo que os alunos trazem para escola.

O projeto de pesquisa foi apresentado a turma pela professora regente que submeteu o termo de consentimento livre e esclarecido solicitando a devida autorização para observar a participação dos mesmos nas atividades desenvolvidas na disciplina Língua Portuguesa. Na ocasião, a professora deixou os alunos bem à vontade, informando-os de que eles poderiam permitir ou não a análise de suas atividades sem que isso lhes causasse dano.

### 2.3.3 A coleta de dados

Os dados utilizados para os pontos de discussão foram coletados no primeiro semestre de 2014 (considerando o calendário civil). A aplicação de questionários (ANEXO XX) e a observação foram realizadas num total de 48 aulas de 50 minutos. A carga horária de Língua Portuguesa é de 68 aulas, mas por questões conjunturais<sup>11</sup>, apenas 48 aulas foram utilizadas. Essa redução do total de aulas deve-se ao fato de, no período em que se realizou a pesquisa,

---

<sup>11</sup> Vários momentos planejados não foram possível de efetivar, pois existem diversos motivos que motivam a ausência dos alunos na escolar como: datas próximas a feriados e dias de muita chuva. Além disso se os alunos não tiverem as primeiras aulas, normalmente, não aguardam para participar das últimas aulas.

terem ocorrido impedimentos, tais como paralisações, problemas de infraestrutura como falta de água e energia e alagamento da rua que dá acesso à escola.

Os dados foram coletados em gravações de áudio, questionários e através das produções desenvolvidas na sala de aula. As aulas foram planejadas com pretensões investigativas, ou seja, houve direcionamentos. Dessa forma, a cada análise das gravações ou das produções, surgiam propostas metodológicas a partir de situações identificadas. Os recursos utilizados nas aulas eram textos trazidos pela professora ou extraídos dos livros didáticos adotados pela escola, a partir das escolhas de temas dos alunos e do contexto sócio-histórico dos alunos. Os textos utilizados serão apresentados em forma de anexo, sendo seus títulos apresentados nas análises.

### **3 O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Neste terceiro capítulo refletimos sobre o desenvolvimento e resultados de algumas atividades propostas durante o período de auto-observação. Apresentamos a reflexão das atividades Carta de Apresentação e Notícia do Bolsa família; para cada atividade escolhemos algumas produções que, acreditamos, ajudam a responder às perguntas de pesquisa.

Para tentar responder a essas perguntas de pesquisa foram analisadas algumas questões, a saber: a conduta do professor no desenvolvimento das atividades, o contexto sócio-histórico dos alunos participantes da pesquisa, pois dele advém as práticas sociais vivenciadas pelos alunos e, a partir das respostas e participação dos alunos nas atividades propostas na sala de aula, como eles se apresentam responsivos às práticas de letramento.

#### **3.1 Refletindo sobre a prática**

O contexto da EJA tem suscitado inúmeras discussões e reflexões, sobretudo pelo fato de essa modalidade de ensino atender a sujeitos com experiências diferenciadas de vida e até mesmo de atuação profissional. A tarefa de conhecer esses sujeitos se situa em duas perspectivas, a primeira quando se pensa em quem são esses sujeitos envolvidos e o que eles esperam e a segunda quando pensamos em que habilidades<sup>12</sup> devem ser desenvolvidas e aprimoradas nesses sujeitos.

Por essa razão, é fundamental que sejam conhecidas as especificidades dos alunos atendidos por essa modalidade de ensino nos mais variados aspectos – social, religioso, profissional, cultural – o que justifica uma proposta de trabalho com letramentos, que considera os aspectos sócio-históricos dos sujeitos.

Assim trabalhar numa perspectiva de letramento com alunos da EJA parece surtir efeito no desenvolvimento da compreensão desses alunos, que, por fatores diversos, interromperam sua trajetória escolar. Dessa forma, as peculiaridades desses alunos

---

<sup>12</sup> O termo habilidade aqui não está sendo adotado numa posição cognitivista, mas se aproximando da perspectiva dos letramentos.

demandam do professor de língua um grande investimento no sentido de proporcionar espaços, na sala de aula, para que a compreensão ativa se concretize.

No intuito de responder às questões norteadoras desta pesquisa e refletir sobre os fatores que interferem na compreensão dos alunos da EJA foram selecionadas algumas atividades<sup>13</sup> desenvolvidas no *locus* de investigação. Essas atividades foram construídas e aplicadas na disciplina de língua portuguesa, nas quais podemos identificar e estabelecer uma relação entre a conduta da professora-pesquisadora e a responsividade dos alunos, tudo isso a partir de produções orais e escritas dos alunos, que estão associadas às práticas sociais onde estão inseridos. As atividades foram selecionadas pelo seu maior envolvimento com as perguntas de pesquisa já elencadas neste trabalho.

### 3.1.1 A responsividade na carta de apresentação

A atividade com o gênero carta de apresentação foi pensada a partir de questionamentos realizados em sala de aula acerca das preferências temáticas dos alunos. Para isso um questionário<sup>14</sup> foi aplicado à turma a fim de conhecer a preferência quanto aos temas para serem trabalhados em sala de aula. Após algumas discussões e sugestões, foi confirmada a preferência pelo tema “Emprego e Mercado de Trabalho”, o que pode representar que esse tema é comum no contexto dos alunos, inclusive ressaltando um fator que caracteriza os alunos atendidos na EJA: necessidade de manutenção, inclusão ou ascensão no mercado de trabalho.

O desenvolvimento da atividade deu-se com um debate mediado pela professora-pesquisadora no qual os alunos da turma se posicionaram, procurando responder à pergunta: “O que é preciso para conseguir emprego?”. Nesse momento houve uma significativa participação dos alunos, quando se perceberam marcas de responsividade nas concordâncias e discordâncias com os posicionamentos por eles apresentados.

---

<sup>13</sup> O termo atividade foi adotado neste trabalho, pois estabelecendo um paralelo entre *exercício* e *atividade*, podemos verificar que o primeiro está a serviço imediato do ensino da gramática normativa, contemplando suas categorizações, classificações e método analítico, ao passo que a segunda está a serviço de uma prática que ultrapassa as preocupações meramente gramaticais, pretendendo-se (porque muitas vezes não se alcança) que o ensino da língua possa ter, de alguma forma, maior utilidade para a vida do aluno de uma forma geral. (CERQUEIRA, 2010)

<sup>14</sup> Segue o questionário anexo (APÊNDICE B).

A professora solicitou que os alunos sentassem em círculo a fim de favorecer a participação de todos. Após introduzir o tema com uma breve discussão sobre o processo de busca para se conseguir emprego nos dias atuais, motivou a participação dos alunos<sup>15</sup> como ilustra o trecho de aula a seguir:

Professora: A partir das experiências que vocês têm... Das situações que vocês já vivenciaram ou presenciaram quando tentamos conseguir um emprego, gostaria que vocês respondessem: o que é preciso para conseguir emprego?

Ewerton: ESTUDAR.

P: Certo. Estudar é muito importante. O que mais é preciso para conseguir emprego?

Ewerton: Fazer cursos, professora, porque quando a gente chega para pedir emprego perguntam logo que curso que a gente tem... Aí, tem gente que não sabe fazer o serviço, mas porque tem o curso fica no lugar da gente e a gente vai ficando para trás.

Maria Fernanda: Ah::... Mas as empresas querem também experiência. Me chamaram para uma entrevista numa loja e perguntaram minha experiência... Quando eu disse que nunca tinha trabalhado, disseram que depois me ligava e até hoje.

P: Vocês já levantaram questões muito importantes para conseguirmos emprego (...)

Maria Fernanda: Mas... como a pessoa vai ter experiência se não consegue emprego?

P: Essa é uma situação delicada, pois só teremos experiências... se tivermos oportunidade, mas muitos fatores nós podemos conquistar para competirmos para uma vaga de emprego. O que mais podemos destacar?

A participação ativa dos alunos/as no debate mediado pela professora comprova o fato de que esse tema é bastante comum em seus contextos. O posicionamento do aluno Ewerton revela que eles têm ciência da necessidade de estudar, seja através do ensino regular ou de cursos de capacitação e aprimoramento, pois esse é um fator bastante solicitado pelas empresas nos dias atuais.

A aluna Maria Fernanda levanta um elemento importante também que é a experiência, inclusive justificando sua resposta com uma situação que ela vivenciou. A aluna, em seguida, toma a fala da professora para fazer-lhe uma indagação bem pertinente. Na verdade é provável, inclusive pelo fato de tomar a fala da professora, que ela já estivesse com uma

---

<sup>15</sup> A fim de preservar a integridade dos alunos desta pesquisa, optamos pelo uso de pseudônimos.

resposta em mente, inclusive porque em outros momentos a professora presenciou conversas dos alunos a esse respeito – que só pode ter experiência, se tiver emprego.

Durante o debate alguns alunos interagem com os colegas que sentaram ao lado. A esse respeito é importante revelar que muitos alunos ainda apresentam certo constrangimento para falar em público.

Destacamos o posicionamento da professora diante das respostas da turma, quando enfatiza, por meio de suas perguntas, a necessidade dos alunos saberem o que é importante para se conseguir emprego e parece ignorar as demandas vindas dos alunos. Ao insistir para que apresentassem outros fatores importantes, a professora acaba não dando atenção necessária para as questões que a turma estava levantando.

Continuando o diálogo, observamos os seguintes posicionamentos:

Mário: É preciso ter conhecimento.

P: A que tipo de conhecimento você se refere?

Mário: Ah, professora. Meu pai falou com um amigo dele que conhece o dono da oficina que trabalho e foi ele que falou esse emprego para mim... Já cheguei na oficina no dia de começar a experiência... Agora já assinaram minha carteira e tudo... Só quero sair de lá quando terminar meus estudos.

João: Aí é sorte, né?

Mário: Ôxe, um dia desses entrei no escritório e tinha um monte danado de currículo lá!... O negócio é a pessoa saber fazer o serviço, ai ninguém vai botar você pra fora.

O posicionamento do Aluno Mário não se apresenta muito claro no primeiro momento quando ele fala: “É preciso ter conhecimento”, por isso a professora retorna para a pergunta: “A que tipo de conhecimento você se refere?”. A partir da réplica do aluno, que se deu com o relato de uma situação que ele vivenciou, podemos inferir que ele estava se reportando ao fato de conhecer alguém como forma de obter uma indicação para ocupar uma vaga no mercado de trabalho.

A professora continua, nesse momento, pedindo que os alunos se posicionem em relação ao tema, procurando instigar os alunos que ainda não haviam se pronunciado para que pudessem apresentar suas respostas no diálogo. Isso fica claro na transcrição a seguir:

P: Os alunos que ainda não falaram, o que acham sobre as questões que foram apresentadas? O que gostaria de acrescentar?

Ana: Professora... Eu fiz um curso de encantamento do cliente e lá a gente viu que para dar um emprego eles olham tudo... como a gente fala, como a gente se veste e até como a gente senta... assim eu acho que isso é importante também.

P: --- Gente, vamos prestar atenção na fala da colega ---- Ela falou que acha importante também a maneira como a gente se comporta: forma de falar, de se vestir, a nossa postura...

Fernando: O que a gente escreve também, né, professora?...

Esse momento inicial da atividade já apresenta indícios de que a professora considera a dialogicidade como um fator importante no processo de ensino e aprendizagem de língua, enxerga que no diálogo está a possibilidade de desenvolver a responsividade, pois o fato de abrir espaços na sala de aula para que os alunos se posicionem sobre determinado tema representa uma possibilidade para que os sujeitos reflitam sobre suas práticas sociais e tragam para a sala de aula questões inerentes as suas vidas cotidianas; o que representa, também, uma possibilidade de troca de experiências entre os sujeitos participantes do diálogo. Segundo Bakhtin (2003),

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar com relação a essa réplica, uma posição responsiva. (BAKHTIN, 2003, p. 295)

Assim, a participação ativa e significativa dos alunos reafirma a necessidade de dialogar na sala de aula sobre um tema debatido fora da escola, inclusive com situações vivenciadas por sujeitos envolvidos no processo. Muitos alunos responderam ativamente a esse momento do debate quando permaneceram em silêncio, ouvindo a professora e os colegas, ou mesmo fazendo algum comentário com os colegas que estavam ao seu lado, usando um tom de voz mais baixo.

Dessa participação ativa dos alunos surgiu a proposta de produções escritas, com a finalidade de inter-relacionar oralidade e escrita, uma vez que essas modalidades se complementam na construção do sujeito ativo. Concordamos com a ideia de Brito (1998) de que oralidade e escrita se complementam na interação entre os indivíduos numa

multiplicidade de situações nas quais esses indivíduos estão inseridos a fim de que possam realizar as mais diferentes atividades em seu cotidiano. Kleiman (1998) afirma que

O letramento está também presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita. (KLEIMAN, 1998, p. 181-182)

Pensando na importância de abrir espaços para a oralidade em sala de aula, como uma possibilidade de escuta do outro e consequente responsividade, a professora promoveu momentos de interação verbal em que os alunos puderam posicionar-se sobre o tema estudado, oralmente e por escrito.

As produções dos alunos apresentadas neste trabalho foram lidas pela professora pesquisadora e retornada para serem reescritas. A tarefa de reescrita deve-se ao fato de que o ensino de línguas aborda outras questões além das injunções da gramática normativa, embora deva-se considerar também o grau de formalidade da língua ao gênero discursivo proposto. Como propõe Brito (2008, p. 54), é preciso elaborar novos modelos de ensino e de avaliação de redação, desenvolvidos a partir de temas, valorizando-se a subjetividade e a criatividade, em vez de reprodução de fórmulas prontas e de textos chavões.

Após trabalhar essa temática, foram apresentados aos alunos alguns modelos do gênero discursivo carta de apresentação, bem como algumas “dicas” para a produção desse gênero<sup>16</sup>, tendo em vista que a escolha pelo tema pode representar o fato de muitos alunos encontrarem-se em situação de desemprego e o uso da língua/linguagem naquela situação poderia favorecer o uso na realidade social dos sujeitos envolvidos no processo. Essa preparação não está relacionada à formação para ocupação no mercado de trabalho, mas relacionada a condições para inserção nas situações do cotidiano.

Em seguida, a professora disponibilizou para os alunos alguns exemplares do Jornal Gazeta de Alagoas<sup>17</sup> e sugeriu que os alunos, individualmente, selecionassem um anúncio de emprego e procurassem apresentar-se para aquela vaga. Essa ação respalda-se na necessidade de, na sala de aula, contemplar-se o contexto social dos alunos.

Assim, nessa atividade desenvolvida, foi possível observar indícios de responsividade que podem ser atribuídos a proposta metodológica adotada. Quando eles selecionam um anúncio, tem-se ali uma possibilidade de desenvolver a compreensão responsiva ativa, pois

---

<sup>16</sup> Os modelos e orientações para produção seguem anexos.

<sup>17</sup> É um jornal impresso de grande circulação no estado de Alagoas.

esse momento representou a construção de um diálogo, no qual os sujeitos interagiam com diversas empresas ou empregadores que ofertavam vagas de emprego, a fim de posicionarem-se aquele respeito.

Nesse sentido, os alunos não apresentaram dificuldades visíveis para a tarefa. Ao contrário, revelaram-se inteirados com a atividade, como mostram algumas produções selecionadas neste trabalho.

Essa interação dos alunos deve-se ao fato da proposta de atividade representar uma concretização de práticas de letramento vivenciadas pelos alunos. Dessa forma essas atividades são eventos de letramento, pois, como define Barton e Hamilton (2003), eventos de letramento são atividades que favorecem a inserção do sujeito nas situações sociais e culturais utilizando a linguagem. Barton e Hamilton (2003) afirmam que

muitos eventos de letramento na vida são atividades regulares, repetidas, e estes, muitas vezes, podem ser um ponto de partida útil para a pesquisa em letramento. Alguns eventos estão ligados em sequências de rotina e estes podem ser partes dos procedimentos formais e expectativas das instituições sociais, como locais de trabalho, escolas e agências de saúde. Alguns eventos são estruturados pelas expectativas mais informais e pressões do grupo de pares, familiares ou amigos. Os textos são uma parte crucial de eventos de letramento e o estudo do letramento é, em parte, um estudo de textos e como eles são produzidos e utilizados (BARTON e HAMILTON, 2003, p. 09).

Nessa perspectiva, as propostas de atividades apresentadas em sala de aula devem consistir em eventos de letramento que visam estabelecer espaços na sala de aula que proporcionam a vivência das práticas sociais dos sujeitos, como forma, inclusive, de prepará-los para responderem ativamente a sociedade, sem perder de vista que as produções, sejam orais ou escritas, representam uma forma importante de perceber como se dão os papéis sociais.

Em decorrência da proposta de trabalho realizada na aula, foram produzidas dezessete cartas de apresentação, das quais selecionamos três para analisarmos à luz dos subsídios teóricos que apresentamos neste trabalho. Vale salientar que a escolha dessas três situações não foi realizada aleatoriamente, mas partiu da constatação de que nessas produções podem ser observados fatores relacionados à proposta de reflexão acerca da responsividade e letramento na EJA.

**Texto 1**

Para essa sessão apresentamos a transcrição do anúncio escolhido pelo aluno Ewerton, bem como a carta de apresentação por ele produzida<sup>18</sup>.

CONSOLIDADA no mercado turístico a empresa Master Clube Turismo contrata Agente de Viagens com experiência comprovada. Salário à combinar. (82) 3432-6220/ 9609-0606 Patricia.

NOME: Ewerton Angelo Farias  
IDADE: 26 SEXO: Masculino  
END: Conj. Residencial Parque das Árvores Nº 12  
BAIRRO: Castelhana TELEF 6784-0001

Me candidato ao cargo: Agente de Viagens  
EXP: 06 ANOS COMPROVADA

EMPRESA: MASTER CLUBE TURISMO  
END: AV. JATIUCA Nº 18 BAIRRO: JATIUCA  
TELEF: 3432-6220

EM ATT: Patricia SETOR: RH

Venho através do anuncio de jornal me candidatar a vaga na área de agente de viagens.

Tenho experiência na vaga acima citada, também sei que para essa vaga se exigem algumas qualidades que eu atribuo a minha pessoa, bom humor, dinamismo, responsabilidade e dedicação. Também é fundamental ter um bom relacionamento.

Eu estou disponível para viagens de acordo com as necessidades da empresa.  
Me coloco a disposição para melhores esclarecimentos.

Atenciosamente

Ewerton Angelo F.

<sup>18</sup> As produções foram transcritas sem alterações. As informações que dizem respeito a vida dos alunos e alunas não correspondem às informações reais.

A primeira parte da atividade já pode revelar alguns indícios de responsividade, desde o momento em que o aluno selecionou o anúncio, pois partindo do seu contexto sociocultural, ele escolheu aquele que lhe dava condições para candidatar-se a ocupar uma possível vaga em sua realidade contextual. Isso aponta para um posicionamento quanto ao desenvolvimento da atividade e conseqüentemente quanto às atribuições que por ele possam ser desenvolvidas. Como afirma Bakhtin (2003, p. 198), a compreensão do todo do enunciado é sempre dialógica e ainda (op. cit.),

A compreensão do todo do enunciado e da relação dialógica que se estabelece é necessariamente dialógica; aquele que pratica ato de compreensão passa a ser participante do diálogo, ainda que seja num nível específico. O observador não se situa em parte alguma fora do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado. (BAKHTIN, 2003, p. 198)

O fato de o aluno ter escolhido determinado anúncio revela a área de atuação por ele pretendida, o que pressupõe conhecimento ou apropriação da prática social a que se refere a informação, portanto, o aluno dialoga com o autor do anúncio e com o auditório social no qual o anúncio se insere, desde o momento que faz sua opção.

O primeiro fato que chama a atenção é que o aluno não segue nenhum dos exemplos apresentados na sala de aula. Ele não foi questionado sobre isso, mas é possível que, em algum momento, ele já tenha passado por alguma situação semelhante, ou ainda, como, grande parte dos alunos possuem telefones celulares e conseguem ter acesso a Internet, ele tenha procurado outro modelo e realizado a produção a partir dele.

A produção se inicia com a identificação do aluno como forma de facilitar a sua apresentação e possíveis contatos posteriores. A primeira parte da produção, que se inicia com seu nome e se encerra com seu telefone, revela que o aluno tem clareza de que nesse tipo de comunicação esses dados são imprescindíveis, pois é preciso que a empresa o conheça e saiba como entrar em contato com os pretensos candidatos a ocupar o cargo. Fica evidente também, com essa parte do texto, que o discente já teve contato com outros gêneros discursivos dessa espécie, como, por exemplo, o gênero curriculum vitae. Essa situação revela que o sujeito tem vivências sociais que envolvem leitura e escrita nos mais diversos contextos e que podem se caracterizar como práticas de letramento. Como afirma Terra (2013, p. 31), “o letramento pode significar uma prática discursiva que está relacionada ao papel que ocupa a escrita em diferentes comunidades, grupos e classes sociais”.

Outra situação que revela o letramento do aluno nesse gênero discursivo, diz respeito ao fato de o aluno utilizar, por exemplo, “*EM ATT: Patricia*” e “*SETOR: RH*” com o intuito

de endereçar sua carta de apresentação, quando os modelos disponibilizados na sala não apresentavam as informações suficientes, caracterizando que a situação pode ser comum em seu convívio social, por isso ele apresenta essa prática social.

Na tentativa de apresentar-se e mostrar-se apto para o ocupação do cargo, o aluno consegue reunir um conjunto de características que comumente as empresas esperam, quando declara: “*Tenho experiência na vaga acima citada sei que para essa vaga se exigem algumas qualidades que eu atribuo a minha pessoa, bom humor, dinamismo, responsabilidade e dedicação. Também é fundamental ter um bom relacionamento.*”. Esse discurso do aluno revela também uma capacidade argumentativa coerente para a situação, principalmente quando, a partir de conhecimentos prévios, ele revela conhecer as características inerentes ao cargo por ele pretendido.

Fica evidente que ele conhece como se dá um processo seletivo em uma empresa, de modo geral. O fato de ele declarar-se com qualidades comprova essa situação. Além disso, quando ele se coloca disponível para viagens com as necessidades do cargo, está tentando atender a uma demanda comum presente nas empresas, pois no atual cenário, a busca para ocupar um lugar no mercado de trabalho tem sido concorrida, o que leva as empresas a exigirem mais de seus funcionários.

Isso fica claro também, quando ao final da produção, o aluno se coloca “*à disposição para maiores esclarecimentos*”, pois ele compreende ativamente como se dá um processo seletivo, o qual, normalmente, apresenta-se em várias etapas. O discurso do aluno implica a existência de mais uma ou algumas etapas para o processo de classificação. Dessa forma, o aluno Ewerton respondeu ativamente à atividade desenvolvida.

Toda essa produção do aluno está respaldada pela ideia de que é preciso trabalhar na escola as práticas sociais vivenciadas pelos alunos, que são práticas de letramento, pois ele demonstra conhecimento de como deve se apresentar para uma vaga de emprego, além do conhecimento das atribuições de um agente de viagem, o que justifica a definição de letramento apresentada por Terra (2003) de que a prática discursiva tem relação com o papel ocupado pela escrita em diferentes esferas sociais.

Assim, podemos perceber que o aluno apresentou uma produção discursiva condizente com a situação a qual foi exposto, o que representa conhecimento da língua/linguagem e do gênero que devem ser utilizados nos contextos vivenciados no cotidiano dos sujeitos, pois, como afirma Bakhtin (2003, p. 302), a língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não é conhecida por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos

enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam.

## Texto 2

Nessa sessão apresentamos a transcrição do anúncio e a carta de apresentação produzida pela aluna Maria Fernanda.

OPERADOR(A) de caixa, Curriculum na RN  
Informática . Av. Afrânio Lages, 65 farol.

NOME: Maria Fernanda dos Santos Silva

IDADE: 18 anos      SEXO: Feminino

END: Conj. Jardim das Moradas I    Nº 173

BAIRRO: Americana      Telefone: 9900-0099

CANDIDATA AO CARGO: Operadora de Caixa

Experiência: 2 anos

Estou em busca desta vaga de trabalho apresento meu Currículo.

Entre minhas características básicas encontra-se:

- Curso de informática, responsabilidade, bom humor, adaptabilidade, dedicação ao trabalho e bom relacionamento em geral.

Acredito que meu perfil e vontade possam contribuir diretamente para o crescimento da sua empresa.

Estou á disposição para um contato pessoal e informações adicionais sobre minha carreira.

Atenciosamente

Maria Fernanda dos Santos Silva

Maceió AL 24 de abril de 2014

Do mesmo modo que o aluno Ewerton, a aluna Maria Fernanda, apresenta uma certa organização quanto à disposição de itens colocados em sua produção. Mais uma vez é apresentado um exemplo de produção que foge dos modelos disponibilizados na sala de aula. Inclusive o fato das produções apresentarem certa semelhança, deve-se ao fato, pelo menos é o que se acredita, desses alunos posicionarem-se próximos na sala de aula, pois apesar da orientação ter sido para que a atividade fosse realizada individualmente, alguns alunos, pelo menos durante certo tempo, na primeira parte da atividade que consistia na seleção do anúncio, movimentavam-se e até conversavam com os colegas quando faziam a partilha dos jornais.

Nesse sentido, percebemos que, apesar de a professora solicitar uma atividade individual, ela não reclama ao perceber que os alunos estão conversando entre si e tiram dúvidas. Isso porque a professora tem consciência de que mesmo uma atividade individual é feita na interação com o outro. A produção final da aluna foi realizada individualmente, mas houve um processo em que ela precisou interagir, pesquisar, observar antes de concluir a atividade, o que revela a existência de uma autonomia relativa, pois ela está sempre ligada aos sentidos que são construídos também pelo e com o outro, o que implica em uma autonomia instável e oscilante.

Essa atitude da aluna pode representar, também, um provável grau reduzido de compreensão sobre a atividade que havia sido orientada, necessitando, assim, da interação da aluna com os colegas antes de realizar sua produção. Nesse sentido, compreensão e produção são complementares, quando se trata de aprimorar os conhecimentos linguístico-discursivos do/a aluno/a, objetivando uma autonomia relativa do sujeito (ZOZZOLI, 2006, p. 133).

Assim, a aluna Maria Fernanda inicia a produção da carta se apresentando, colocando suas informações pessoais à disposição para identificação e localização. Segue apresentando o cargo ao qual se candidata e apresenta sua experiência. Depois, ela procura deixar-se conhecer, revelando suas características. Por fim, ela mais uma vez se identifica, como forma de assumir as informações que foram apresentadas e informa local e data que respondeu ao anúncio.

A aluna também constrói sua argumentação indicando sua formação e seu perfil pessoal: *“Curso de informática, responsabilidade, bom humor, adaptabilidade, dedicação ao trabalho e bom relacionamento em geral. Acredito que meu perfil e vontade possam contribuir diretamente para o crescimento da sua empresa”*.

A apresentação de experiência no cargo ao qual deseja ocupar e o tempo apresentado, revela o conhecimento sobre uma exigência do mercado de trabalho. Há inclusive, entre os

alunos, a queixa de que onde eles se apresentam para uma vaga de emprego exigem a comprovação de experiência, o que gera insatisfação, pelo fato de que não se pode ter experiência se não é dada a oportunidade. A aluna mantém durante toda produção o grau de formalidade esperado para o gênero discursivo proposto.

### Texto 3

Nessa parte do trabalho trazemos a transcrição do anúncio e a carta de apresentação produzida pela aluna Ana Carla.

PRECISO DE Tosador, c/ prática. Loja Mundo dos animais, Av. João Davino. TR: 8884-9225

Ana Carla da Silva

6622-7799

anacarlasilva2@hotmail.com

Prezado Sr. Presidente.  
Augusto Souza.

Loja Mundo dos Animais

Maceió AL, 26 de abril de 2014.

Prezado Sr. Augusto Souza, informo meu interesse em trabalhar em sua empresa pois me acho uma pessoa capacitada para ocupar este cargo de Tosador(a), pois sou uma pessoa de total confiança e responsabilidade e tenho um amor inesplicavel por animais, destaco também minha abilidade em manusear minhas ferramentas de trabalho que mostra que eu sou uma excelente profissional.

Atenciosamente,

Ana Carla da Silva

A aluna Ana Carla fez escolha por um anúncio que oferece uma vaga de tosador. Algumas considerações podem ser destacadas sobre a escolha da aluna: primeiro é que essa não é uma função muito almejada, talvez pelo fato das vagas de emprego não serem tão expressivas, ou, quem sabe, é escassa a quantidade de profissionais nessa área. Assim, quando a aluna faz escolha por esse anúncio está revelando responsividade, pois escolheu uma área que tenha menos procura, o que a levaria a ter maior possibilidade de ser classificada para a vaga de emprego.

Essa observação foi possível porque a escolha do anúncio causou estranhamento na professora, o que a fez investigar o fato de ela ter realizado tal escolha. A professora procurou localizar na Internet informações sobre “tosador Maceió” e teve como resposta nos dois primeiros resultados vagas de emprego. Além disso conversou com a aluna sobre a escolha que ela realizou; esta última informou ser um emprego que tem mais oportunidade de absorção no mercado.

Uma outra consideração que podemos observar é que o anúncio apresenta um preconceito quando refere-se à possibilidade de contratar apenas sujeitos do sexo masculino, ao contrário, por exemplo, dos anúncios escolhidos pelo aluno Ewerton e pela aluna Maria Fernanda. O anúncio escolhido pelo aluno Ewerton oferece uma vaga de emprego para agente de viagens – “*contrata Agente de Viagens*” – e o anúncio da aluna Maria Fernanda oferece vaga para operador ou operadora de caixa – “*operador(a) de caixa*”, revelando-se esses dois anúncios que o sexo da pessoa que irá candidatar-se ao cargo não tem importância; diferente do terceiro anúncio – “*preciso de tosador*”, que parece revelar preferência pelo sexo masculino.

Essa situação não implicou na não escolha do anúncio pela aluna, pelo contrário fica claro a compreensão da aluna quando na produção, ao citar o cargo que almeja ocupar ela não decodifica o que estava no anúncio, mas apresenta-se como “*uma pessoa capacitada para ocupar este cargo de Tosador(a)*”, revelando-se em condições de dialogar e, dessa forma, ressignificar as informações.

A aluna inicia sua produção identificando-se e apresentando meios para ser localizada. Acerca desse início, podemos perceber, mais uma vez, a responsividade da aluna quando ela informa número de telefone e e-mail; isso pode representar atuação nos diversos meios de comunicação social. Nessa perspectiva, Kleiman (1998, p. 182 ) afirma que o letramento adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que ele é desenvolvido, isto é, da agência de letramento por ele responsável. Nesse sentido, Ana Carla revela propriedade, pois, além de apresentar mais de uma possibilidade para ser contactada, destaca

a importância de ser localizada, quando inicia sua produção apresentando telefone e e-mail de forma centralizada e destacada.

O texto da aluna apresenta alguns equívocos quanto à grafia das palavras, como: *inesplicavel e abilidade*, situação que evidenciou a necessidade da professora trabalhar, na sala de aula, questões dessa natureza sem desvincular do plano linguístico do discursivo, como já foi colocado neste trabalho. A esse respeito, Kleiman (2008) afirma,

No caso relativo à aprendizagem do dialeto padrão da língua, o agir estratégico profissional envolve competências múltiplas, que abrangem desde a capacidade de antecipar o grau de dificuldade dessa aprendizagem, porque resultará numa nova relação com a língua aprendida no lar e transformará relações com outros membros da família, até a capacidade para selecionar leituras e elaborar exercícios, perguntas e outras atividades que favoreçam a aprendizagem e a reflexão do aluno com base no contato com dados pertinentes. (KLEIMAN, 2008, p. 498)

O professor que procura trabalhar em um plano discursivo certamente enfrentará algumas dificuldades para fazê-lo considerando as dificuldades puramente linguísticas apresentadas por seus alunos. Como afirma Zozzoli (2003),

o professor fica entre o discurso da Linguística, que não julga a qualidade da produção textual do ponto de vista normativo, e a necessidade de não ignorar na formação desse aluno as normas da gramática prescritiva, porque isso faz parte da formação anterior dos sujeitos envolvidos, e, ao mesmo tempo, dos saberes exigidos pela sociedade considerada culta. (ZOZZOLI, 2003, p. 36)

Apesar de levar em consideração essa afirmativa, faz-se necessário que o professor utilize algumas táticas a fim de fugir do uso isolado de teorias e exemplos descontextualizados. Para isso é importante mostrar aos alunos que as inadequações formais pode levar a uma comunicação equivocada, por exemplo, ou mesmo tornar difícil uma compreensão responsiva ativa do sujeito.

A dificuldade para um trabalho com as normas da gramática em um plano discursivo fica evidente quando, pois apesar de ser impossível ignorar as leis desse mercado linguístico na escola ou fora dela (op. cit., p. 36), a professora-pesquisadora não trabalhou, naquele momento específico, questões dessa natureza. Nesse sentido, poderia ter sido realizado, como sugere Geraldi (2006), uma análise linguística para os estudos gramaticais que tem sua origem no texto produzido pelo aluno, haja vista que essa análise apresenta-se em uma perspectiva de construção e reflexão acerca dos conhecimentos, mesmo que seja destacada a importância de fazer uso de um maior grau de formalidade da língua.

O fato da professora não ter explorado questões de natureza formal/normativa naquela oportunidade demonstra que naquele momento estava visando apenas o caráter discursivo da língua, mas acreditamos ser importante também apresentar a língua como um todo para os alunos para que esses, tendo contato com a língua, possam responder com mais propriedade as demandas oriundas das situações reais em que estão inseridos.

Essa compreensão foi possível, apenas, pelo fato da professora estar se auto-observando em um processo de ação–reflexão–ação, pois quando falamos em “professor pesquisador significa incluí-lo nos procedimentos, em todas os momentos da pesquisa, desde a constituição do grupo até as leituras e decisões metodológicas que ocorrem no decorrer do processo” (ZOZZOLI, 2010). Nessa perspectiva, estar inserido em estudos de sala de aula dispondo da possibilidade de pesquisar sobre as situações que envolvem o contexto pesquisado e atuando como sujeito participante pode significar fator imprescindível para os avanços que esperamos no processo de ensino e aprendizagem. Como afirma Araújo (2011),

Nesse ambiente de pesquisa em que estão envolvidos o professor pesquisador e os próprios alunos o que importa, de fato, é a diversidade de vozes, de opiniões, de posicionamentos, porquanto só dessa forma será possível discutirmos, analisarmos e entendermos a realidade que ora se apresenta, através de seus problemas e conflitos. (ARAÚJO, 2011, p. 58)

Assim, as situações que os alunos apresentam precisam assumir lugar central no processo de ensino e aprendizagem, pois a tarefa de conhecer e reconhecer esses sujeitos, nesta concepção de língua/linguagem, constitui-se fator indispensável no processo de ensino e aprendizagem. Nesse entendimento torna-se função do professor observar e pensar as situações que os enunciados dos alunos apresentam, no intuito de situar os sujeitos em suas práticas sociais e se situar no contexto sócio-histórico a eles relacionado.

Procurando ocupar o cargo a que se candidatou, a aluna apresenta várias características, chama-nos a atenção a aluna declarar “*tenho um amor inesplícável por animais*”, representando assim que para ela é importante o fato de se ter amor pelo que faz, essa é, inclusive, uma noção criada na sociedade e

implica a construção de representações sobre a língua(gem) – do que seja certo e errado, das variações de usos, da configuração de gêneros e tipos textuais, das normas sociais de interação, da fala e da escrita, de práticas orais e escritas de interação –, as quais estão vinculadas não à natureza da língua(gem), mas às relações que os grupos nos quais o sujeito foi socializado estabelecem com o “objeto” língua(gem). Em outras palavras, as representações acerca dos usos da língua(gem) estão intimamente ligadas à conceptualização, pelos sujeitos, da noção de língua e, mais globalmente, de linguagem. (MATENCIO, 2006, p. 94-95)

Na interação social os sujeitos constroem seus conhecimentos e representações sobre o mundo e passa a utilizá-los em todos os campos da atividade cotidiana. A esse respeito o fato da aluna ter se declarado como amante dos animais representa uma ideia sugerida em seu contexto sociocultural. Refletindo sobre essa questão, observamos que é comum a realização de testes vocacionais, principalmente com alunos que estão prestes a iniciarem um curso em nível de graduação ou mesmo cursos técnicos, o que não se aplica, ainda, a fase em que a aluna se encontra, no entanto fica nítido esse posicionamento ativo em sua produção.

A aluna não se restringe a autoelogios, revelando assim, a ciência que tem sobre os processos seletivos no atual contexto social, o que revela o letramento que ela possui, posicionando-se em condições de agregar um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (SCRIBNER e COLE, 1981 apud KLEIMAN, 1995, p. 19), dessa forma letrada.

Toda a argumentação de Ewerton e Maria Fernanda e, em certo ponto, de Ana Carla procura persuadir o empregador a fim de alcançar o cargo ao qual de candidata. Essa argumentação representa, nessa situação, a ponte entre ele/a e o emprego que almeja, quanto mais argumentos forem apresentados, maiores serão as chances para alcançar os objetivos. Assim, o sucesso pretendido pelas alunas/o dependerá da resposta ativa que irão apresentar para a situação proposta.

Refletindo sobre as três produções, a partir da proposta de atividade desenvolvida na sala de aula, fica nítido que os alunos utilizam a leitura e a escrita nas situações cotidianas, em práticas sociais, sendo função da escola abrir espaços para que a produção desses discursos se concretizem.

A descrição dessas atividades nos revela que o trabalho com a proposta dos letramentos na escola pode contribuir para o desenvolvimento da responsividade dos sujeitos. Notamos que a conduta metodológica da professora está em consonância com o pensamento de Benevides (2008), quando afirma que “tornar-se leitor dos textos que circulam no social é um direito e uma necessidade de todos.” (p. 87), pelo fato de ter apresentado uma proposta de atividade com a leitura de jornal e a partir disso uma atividade de produção entendendo que os alunos devem apropriar-se dos discursos que os constituem e que eles têm acesso.

A produção de uma carta de apresentação para o anúncio selecionado constitui-se como um recurso do processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente e aqui claramente do ensino de língua materna, para apropriação da linguagem presumindo a sua ação social, a sua resposta ativa. Como afirma Kleiman (2007),

Sabendo que os alunos têm bagagens culturais diversificadas como membros participantes de uma sociedade letrada, fica mais fácil para o professor permitir que os alunos tomem parte de forma variada das situações, criem táticas diferentes para lidar, com suas limitações ou potencialidades na situação, aportem compreensões diferentes, devido às suas aprendizagens extremamente variadas, antes mesmo de ocuparem os bancos escolares e apesar das práticas homogeneizantes na escola. (KLEIMAN, 2007, p. 19)

Nessa perspectiva, o trabalho docente concebe uma origem específica: procurar localizar os discursos que têm significado para o aluno e, a partir do momento que o professor procura situar o processo de ensino e aprendizagem dessa forma, ampliam-se as formas de ensinar e aprender, ganham-se aliados para superar as limitações dos sujeitos, ao tempo em que se valorizam as suas potencialidades, pois a utilização de um gênero discursivo, incisivo de um evento de letramento da esfera cotidiana, como uma atividade desenvolvida na prática docente em sala de aula é uma estratégia favorável quando instiga nos sujeitos o preparo para a situação simulada. A esse respeito a mesma autora afirma:

O grande problema da autenticidade da prática escolar se esvazia quando se parte da ação social. A mobilização das táticas, dos recursos, das estratégias, dos conhecimentos e da disponibilização das tecnologias realizadas por um agente de letramento visa à elaboração de um texto oral ou escrito – o produto que é sempre objetivo de toda atividade de ensino –, embora a atividade envolva necessariamente a elaboração de textos orais e escritos. (KLEIMAN, 2006, p. 83)

O trabalho docente que parte da ação social apresenta os reais objetivos de situar o aluno nas suas reais condições sócio-históricas, favorecendo que os sujeitos envolvidos no processo reúnam condições para interagir com as múltiplas linguagens que lhes são apresentadas em todo o seu contexto social, tornando-se capaz de atribuir sentido ao que lê, ou seja, capaz de utilizar essa prática de leitura em situações cotidianas da sua vida.

Nesse sentido, a escola, a mais importante das agências de letramento, precisa se apresentar como um espaço de criação ideológico, espaço em que todos os fatores que o compõem têm representatividade no conhecimento produzido, espaço que se preocupa com a prática, ao invés de, simplesmente, responsabilizar-se pela aquisição de códigos.

O trabalho com os letramentos no ensino de línguas é carregado de valores ideológicos; desta forma, as práticas de letramento propostas na sala de aula precisam contribuir para que o sujeito responda aos questionamentos que a vida lhes apresenta, posicione-se com criticidade frente aos mais variados papéis sociais. Para isso, o posicionamento do professor de língua materna como agente de letramento tem papel fundamental. Segundo Kleiman:

Um agente de letramento é um agente social e, como tal, é conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais, mobilizador de seus saberes e experiências, seus “modos de fazer” (inclusive o uso das lideranças dentro do grupo), para realizar as atividades visadas: ir e vir, localizar, arrecadar, brincar, jogar, pesquisar. (KLEIMAN, 2006, p. 87)

Tem-se aqui uma reflexão acerca das práticas de letramento adotadas no domínio escolar, sobretudo para que os professores, como agentes de letramento, compreendam quais letramentos são mais necessários no exercício da função.

As práticas de letramento pressupõem algumas situações precisas, entre elas o uso de múltiplas linguagens, justificadas pela circulação dos variados discursos que envolvem essas práticas. Todo fazer social está imbricado na compreensão da linguagem, por isso que os gêneros discursivos permeiam todas as situações cotidianas dos sujeitos.

Compreende-se assim a necessidade de abandonar as concepções autônomas de letramento, que priorizam a língua escrita, em favor de concepções que valorizem também a oralidade e as experiências dos sujeitos, não apenas dos sujeitos com formação centrada na escrita, mas também com inclusão na escola das práticas de letramento dos sujeitos envolvidos no processo. Em sentido amplo é pensar a escola para a sociedade contemporânea, concretizar o espaço escolar como a principal agência de letramento e, por isso, capaz de preparar os sujeitos para assumirem os mais variados papéis na sociedade, respondendo ativamente as mais variadas funções sociais.

### **3.2 A responsividade na notícia sobre o bolsa família**

A proposta de atividade descrita e analisada a seguir se caracteriza como uma possibilidade de uso da linguagem, no ensino e aprendizagem de língua materna, partindo de práticas sociais dos sujeitos. Kleiman (2007) afirma que

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

Ao refletir sobre as práticas sociais dos alunos participantes, percebemos, como já afirmamos anteriormente, que grande parte deles são beneficiários do programa bolsa família e os alunos que não são assistidos pelo programa conhecem muito bem essa realidade, pois é muito comum entre eles, dado os discursos que circulam na sala de aula. O tema da atividade partiu dessa constatação.

Assim, conhecendo essa realidade da turma, foi proposta uma atividade de descrição de imagens. Na semana em que se deu essa proposta de atividade estava circulando nos meios midiáticos a notícia de que a Presidenta Dilma iria liberar uma parcela a mais de pagamento do programa aos seus beneficiários.<sup>19</sup>

Partindo desses fatos foi proposta a atividade, na qual a professora iniciou a aula solicitando que os alunos formassem grupos de até quatro pessoas, em seguida a professora fez um breve comentário sobre a necessidade que temos de nos mantermos informados dos diversos acontecimentos que circulam na sociedade, depois pediu que os alunos conversassem sobre as últimas notícias que eles tinham tomado conhecimento através dos meios midiáticos.

Após esse momento de debate entre os grupos formados, mesmo observando que grande parte dos grupos não conversaram sobre os noticiários, a professora convidou os alunos para uma atividade com descrição de imagens. Foram apresentadas duas imagens relacionadas a uma notícia sobre um pagamento extra do benefício Bolsa Família. Após a apresentação das imagens foi solicitado que os alunos externassem suas impressões sobre as imagens, relacionando-as ao fato noticiado. Dessa forma o trabalho com descrição de imagens que partem da realidade contextual dos alunos pode representar uma inter-relação de práticas sociais em práticas de letramento usadas na escola.

Assim, foram apresentadas aos alunos algumas imagens e sugerido que eles, livremente, descrevessem-nas:

---

<sup>19</sup> A divulgação da notícia espalhou-se de tal forma que provocou a formação de grandes filas nas agências da Caixa Econômica Federal e casas lotéricas, em alguns estados do país. O fato foi levado à Polícia Federal (PF) para investigar de onde surgiu a informação, a fim de penalizar o(s) culpado(s). No entanto, após cessarem-se as notícias nos telejornais e demais meios de comunicação nacional, a PF publicou uma nota declarando que foi um ato espontâneo, não havendo como penalizar quem causou.



FONTE: <http://noticias.terra.com.br/brasil/apos-boatos-bolsa-familia-exigira-numero-de-celular-em-cadastro,e51231e15fdef310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>



FONTE: <http://noticias.terra.com.br/brasil/apos-boatos-bolsa-familia-exigira-numero-de-celular-em-cadastro,e51231e15fdef310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>

Os alunos mostraram-se curiosos assim que viram as imagens e começaram a comentar entre eles a ocorrência do fato. Interessante mencionar que ao observarem as imagens eles revelaram que além de terem ciência da notícia, acompanhavam os telejornais que tratavam de tal assunto, o que não havia sido revelado no momento anterior, momento em que estavam discutindo em grupos. Talvez, por conta disso, a professora devesse ter apresentado as imagens antes das discussões em grupo.

Vejam algumas respostas escritas selecionadas para reflexão e que apresentam responsividade dos alunos.

### Texto 1

Ana, Carla e Eduardo ao observar as imagens a descreveram da seguinte forma:

Esta imagem apresenta as pessoas que correram no banco para receber o bolsa. mas quando chegaram lá virão que foi um engano e não tinha dinheiro por isso voltaram pra casa sem receber e o tumuto foi muito grande porisso a notícia passou em todos os jornais.

Ana, Carla e Eduardo

Nesse texto, os alunos demonstraram sua responsividade quanto ao conhecimento sobre o que a professora solicitou que fosse realizado, quando eles introduzem a produção dizendo: *“Esta imagem apresenta”*, fica nítido que os alunos compreenderam a proposta apresentada pela professora, que foi a de externar as impressões sobre a que as imagens se referiam. O conhecimento sobre o fato que estava em ocorrência também é visível, pois eles procuram, mesmo que suscintamente, contar o que houve, *“as pessoas que correram no banco para receber o bolsa. mas quando chegaram lá virão que foi um engano e não tinha dinheiro por isso voltaram pra casa sem receber”*, deixando claro, ainda, o conhecimento que eles têm do fato de que a grande repercussão é que garantiu a publicidade para o fato, pois ele concluem dizendo: *“e o tumuto foi muito grande porisso a notícia passou em todos os jornais.”*

Notoriamente, os alunos conseguem responder ativamente à proposta de atividade desenvolvida na sala de aula, pois dialogam com precisão com o fato ocorrido e que estava circulando nos telejornais e, conseqüentemente, com as imagens, revelando a necessidade que os professores têm de levar as práticas sociais para a sala de aula, procurando, nesse sentido, romper com uma visão dicotômica para assumir que grande parte das práticas sociais escolares são sustentadas por práticas orais ou escritas em que o texto multissemiótico desempenha um papel central (BUNZEN, 2010, p. 100).

Ao pensarmos em uma atividade adotando as práticas sociais dos alunos na sala de aula, estamos reconhecendo que as práticas de letramento não são universais e nem acabadas, pelo contrário, partem da cotidianidade dos sujeitos participantes do processo, por isso são sempre renováveis. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem de língua materna nessa perspectiva representa, sobretudo, uma tentativa de favorecer a concretude da responsividade dos alunos na sala de aula.

Nessa perspectiva, quando pensamos em uma situação social comum entre os alunos e trazemos para a sala de aula, mesmo que a partir de uma notícia corrente, temos uma possibilidade de diálogo dos alunos com o seu contexto social. O trabalho docente orientado por essa perspectiva poderá contar com uma maior participação e engajamento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, pois participar das atividades de sala de aula já não representam uma possibilidade de capacitação, mas, além disso, pode representar uma possibilidade de preparar os sujeitos para responderem ativamente as variadas situações de suas vidas sociais.

## Texto 2

No texto 2, trazemos a resposta de Josué, Felipe e Kelvin:

Na foto a gente viu que muitas mulheres queriam receber o benefício mais no banco não tinha dinheiro.

Josué, Felipe e Kelvin

O segundo texto, apesar de também apresentar conhecimento da situação, que é uma forma de responsividade quanto à atividade e quanto à situação que naquele momento estava sendo noticiada nos telejornais, revela uma descrição que poderia ser enriquecida se, por exemplo, antes da atividade a professora tivesse inserido o tema de outras formas procurando informar os alunos sobre as situações que envolvem o acontecimento. Dessa forma, uma outra postura da professora poderia, nesse caso específico, ter contribuído melhor para que os alunos construíssem sentido e, assim, discorressem melhor sobre a situação apresentada.

Essa situação revela a necessidade do professor estar sempre inserido em processo de reflexão sobre as ações realizadas no processo de ensino e aprendizagem, representando uma forma de pensar novas possibilidades de propor atividades de sala de aula. É preciso que o professor tenha sempre em mente, de forma planejada, os encaminhamentos que irá propor para a turma envolvida no processo, sem, contanto, ficar engessado no que foi proposto, pois o desenvolvimento do processo subsidiará novas propostas para serem trabalhadas e o docente, em uma ação de observação e auto-observação, deve estar aberto a essas novas propostas; a própria vivência de sala de aula representa uma forma de pensar atividades para a turma.

Nessa perspectiva, como a palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 347), é preciso que a sala de aula torne-se espaço que favoreça a formação de conteúdos vivenciais, através das trocas de experiências de vidas e de histórias, assim, contribuindo para que os alunos se posicionem ideologicamente frente as mais variadas situações a que estão expostos cotidianamente.

Quando pensamos em formas linguísticas, muito relacionado, por exemplo, com o ensino da gramática normativa desvinculado do plano discursivo, pensamos em sinais da linguagem. É preciso, portanto, relacionar essas formas linguísticas a um projeto discursivo, o que poderá apresentar melhores resultados, principalmente porque essa é uma possibilidade de o sujeito interligar seu posicionamento ideológico e vivencial, considerando-se que, em hipótese alguma há interlocutor abstrato.

O fato, por exemplo, de os alunos terem dito “*muitas mulheres queriam receber o benefício*”, sem estarem inseridos na situação apresentada na sala de aula, pode expressar, de certa forma, uma aproximação com essa situação na vida real. Assim, os alunos responderam como se o seu interlocutor fosse o mundo que os cercam, representando uma forma de ratificar o seu envolvimento com o meio social e colocar-se inserido em um contexto que por natureza é ideológico e contextual. Nesse contexto, tal descrição pode(ria) ser considerada como responsividade, pois, apesar de ter conhecimento da situação apresentada pela professora, os alunos se restringem a descrições que os caracterizem e insiram no contexto, dando a impressão de que se tratava de uma situação alheia ao seu cotidiano, quando, na verdade, aquele acontecimento apresentava total relação com os mais variados fatores que envolviam a situação cotidiana por eles vivenciada.

Na perspectiva dos letramentos, o ensino de línguas precisa apresentar atividades que, envolvendo o uso da língua oral ou escrita, não se diferencia de outras atividades da vida social. Assim as práticas de letramento passam a ser atividades coletivas e cooperativas,

porque envolvem vários participantes, com diferentes saberes, que são mobilizados segundo interesses e objetivos individuais e comuns de um grupo.

### Texto 3

Apresentamos no texto 3 a resposta dos alunos Ewerton, Maria e Carina.

Esta semana foi divulgado que a presidente Dilma ia pagar o auxílio do bolsa-família quando a notícia se espalhou muitas pessoas foram imediatamente para a Caixa Econômica para receber, em alguns lugares teve confusão por que foi todos os grupos juntos e no final ninguém recebeu nada. Mais também a Dilma não tá nem ai, ela já tá eleita.

Ewerton, Maria e Carina

Percebemos, no terceiro texto, um cuidado maior para apresentar a descrição; os alunos iniciam procurando apresentar a situação, quando eles dizem “*Esta semana foi divulgado*”, há uma certa relação com os discursos dos telejornais que, ao apresentar fatos ocorridos, procuram reportar o telespectador sobre o que havia ocorrido anteriormente.

Os alunos, principalmente nessa descrição, revelam conhecimentos precisos sobre o Programa referido, quando eles dizem: “*a presidente Dilma ia pagar o auxílio*”, revelando conhecimento sobre o fato de o programa ser federal, por isso apresentaram a presidenta se referindo a ela como sendo a fonte pagadora; conhecimentos sobre a notícia que se espalhou, dizendo: “*muitas pessoas foram imediatamente para a Caixa Econômica para receber, em alguns lugares teve confusão por que foi todos os grupos juntos e no final ninguém recebeu nada*”. Nesse fragmento, percebemos também, o conhecimento sobre as regras impostas para o pagamento do benefício, quando eles afirmam que o pagamento é realizado por grupos; fica claro, também através dessa enunciação que os alunos compreendem que o programa atende a uma significativa quantidade de pessoas, pois eles procuram justificar a “*confusão*” pelo fato de todos os grupos terem ido às agências da caixa econômica no mesmo dia.

Eles revelam responsividade também quando encerram o texto, dizendo: “*Mais também a Dilma não tá nem ai, ela já tá eleita.*”, fala que pode revelar alguns

posicionamentos como: a presidenta já se elegeu, por isso não precisa pagar parcela adicional aos beneficiários, revelando implicitamente a interpretação que eles fazem a respeito do que representaria uma parcela adicional do pagamento do programa; ou, também, poderia representar o posicionamento dos alunos quanto à ocorrência das eleições presidenciais que estavam por vir, pois a essa altura muitos já sabiam que a presidenta em exercício seria candidata a reeleição.

Após essa parte da atividade, momento em que os alunos descreveram as imagens que a professora apresentou, a segunda parte da atividade consistiu no caminho inverso. A professora orientou os alunos a selecionar imagens que descrevessem o tema e o acontecimento descrito. Para isso a professora pesquisou “bolsa família” no google e levou para a sala de aula as primeiras trinta imagens que apareceram, retirando as imagens que revelavam um tom pejorativo e ou irônico em relação ao programa e a seus beneficiários<sup>20</sup>. Seguem algumas imagens.

### Imagem 1



Josué, Felipe e Kelvin

---

<sup>20</sup> A professora percebeu a necessidade de excluir algumas imagens que ironizavam sobre a existência do programa ou a respeito de seus beneficiários, pois isso poderia representar preconceito por parte dela, principalmente pelo fato de grande parte dos alunos serem atendidos pelo programa.

A primeira imagem escolhida pelos alunos para representar a notícia que tinha acabado de ser descrita entre a turma é a imagem do cartão que os beneficiários do programa possuem para receber mensalmente o auxílio. Essa também era a primeira imagem entre as imagens que foram disponibilizadas.

A partir da contextualização já apresentada aqui, acreditamos que essa imagem é comum no cotidiano dos alunos. Essa pode ser, inclusive, a primeira imagem que eles imaginam quando pensam em algumas situações relacionadas ao programa, como o dia de recebimento do benefício ou recadastramento no programa, por exemplo.

Nesse sentido, ainda que a escolha da imagem não represente o tema discutido na aula, o fato dos alunos terem manifestado escolha por ela pode revelar o fenômeno que se dá apenas no dialogismo – no processo de interação, pois o tema desenvolvido na aula serviu de inspiração para que os alunos realizassem a escolha, fazendo-nos refletir no processo que é instaurado no sujeito ao ter contato com um enunciado em uma relação social, pois mesmo que um determinado enunciado fosse apresentado como resposta a um outro enunciado sem relação aparente (esse não é nosso caso), teríamos ali a representação de uma relação dialógica e por isso capaz de produzir sempre novos enunciados, jamais repetíveis.

Pensando a situação de sala de aula e mais especificamente do processo de ensino e aprendizagem de língua, quando um aluno apresenta a mesma resposta para situações diferenciadas ou mesmo quando se negam a apresentar alguma resposta é uma evidência de como se dão as relações dialógicas, pois ainda que observemos uma aparente repetição ou ausência de resposta trata-se, na verdade, da formulação de um novo enunciado, por isso uma resposta diferente, pois o mesmo enunciado não se repete, ele está imbricado em uma relação de tempo e espaço que o torna único.

Assim ao responderem a proposta de atividade os alunos, na esfera da linguagem, estão respondendo ativamente, apresentam elementos sociais de seu convívio que têm a capacidade de garantir significados contextuais, expressando seus pontos de vista acerca da realidade. Nesse sentido, a imagem escolhida pelos alunos tem uma representação social, tem um significado contextual que foi apresentado para a proposta de atividade, mas que permeia os vários contextos em que os sujeitos estão inseridos. Faraco (2009, p. 65) colabora com essa ideia quando caracteriza as relações dialógicas como relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, tendo como referência o todo da interação verbal e não apenas o evento da interação face a face.

## Imagem 2



Maria Fernanda, Luísa e Antônio.

A imagem selecionada pelos alunos é a representação de uma família mostrando o cartão de recebimento do benefício e o fato de ela ser escolhida pode revelar o conhecimento contextual que os alunos possuem sobre os procedimentos realizados para que a família tenha acesso ao programa, pois o valor do benefício é calculado a partir da formação socioeconômica da família, quanto maior a família, maior será o benefício; por isso a quantidade de filhos é determinante para a realização do cálculo do valor a ser pago.

Essa imagem pode fazer uma leitura da sociedade, partindo da situação contextual relacionada, pois a nossa compreensão para comunicação começa de uma base social e que os significados expressados por falantes, escritores, pintores, escultores, fotógrafos, etc são primeiro e principalmente significados sociais apesar de reconhecermos o efeito e a importância das diferenças individuais (KRES, 2006, p. 18).

Os sujeitos, nesse caso específico os alunos da educação de jovens e adultos, interagem, durante toda sua vida, com os diferentes contextos sociais e nessa interação vão construindo sentidos. A significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova estabilidade e identidade igualmente provisórias (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 139). Portanto, quanto maior for a interação dos sujeitos maiores serão as possibilidades de significações para a criação de enunciados e a partir deles a criação de outros em um processo contínuo na vida social.

Dessa forma, as imagens que nos circulam, e nessa situação específica a escolha dos alunos, representa o contexto social em que eles estão inseridos. A escolha da imagem pelos discentes representa uma forma de apresentar a realidade contextual que eles vivenciam, ou como afirma Faraco (2009, p. 22), vivemos e agimos num mundo saturado de valores, no interior do qual cada um dos nossos atos é um gesto axiologicamente responsivo num processo incessante e contínuo.

Assim o fato dos alunos terem escolhido a imagem pode revelar o conhecimento que eles têm sobre o tema abordado e a compreensão que eles possuem acerca do assunto<sup>21</sup>. Portanto a utilização de imagens, enquanto linguagem não verbal ou mesmo em uma perspectiva multimodal, como apresentamos aqui, merece um melhor direcionamento a fim de que sua utilização no processo de ensino e aprendizagem possa facilitar a compreensão do aluno e contribuir para o desenvolvimento de sua responsividade.

### Imagem 3



Ewerton, Maria e Carina

Essa imagem revela o tumulto que ocorreu naqueles dias. O fato de essa imagem ser selecionada revela a responsividade dos alunos diante do tema abordado naquele momento da

---

<sup>21</sup> Entendemos que assunto tem um significado mais genérico e normalmente mais amplo, enquanto o tema é mais específico, pode ser parte do assunto. Por exemplo: bolsa família é assunto e a notícia do bolsa família é tema.

aula. As imagens anteriormente selecionadas pelos alunos retratam, de forma geral, o conhecimento prévio e contextual acerca do tema, enquanto essa imagem está totalmente relacionada ao acontecimento propriamente dito: notícia que estava circulando nos telejornais.

A escolha dessa imagem representa, sobretudo, que os alunos respondem ao tema trabalhado. O tema é um atributo da enunciação completa (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 139), podendo pertencer uma palavra se essa palavra representar a enunciação global. Essa escolha significa ou tem uma significação, que de certa forma parece confundir-se com o tema, mas na verdade são os elementos da enunciação que se apresentam reiteráveis e idênticos sempre que são repetidos.

Consideramos, portanto, a escolha dessa imagem responsiva, pois, a partir do tema discutido, a imagem constrói significado na enunciação. A escolha de uma imagem que revele ou retrate a diálogo revela que a compreensão ativa está totalmente atrelada a apreensão do tema.

Nesse sentido, os alunos compreendem a enunciação quando orientam-se em relação a ela e encontram o seu lugar adequado no contexto correspondente, apresentam a imagem em construção de sentido do discurso. Essa representa uma participação ativa no processo de interação.

Analisando as respostas dadas pelos alunos neste trabalho percebemos, nos três recortes, a compreensão responsiva ativa dos alunos em uma proposta de atividade que parte de contextos de ambientes reais dos alunos. Kleiman afirma que a escrita ambiental em sua enorme variedade amplia significativamente o acervo de textos mais legíveis, devido à sua curta extensão e à complementação dos sentidos via imagens acessíveis e imediatamente compreensíveis. (2007, p. 10). Nesse sentido o trabalho multimodal representa uma possibilidade de ampliar as condições de compreensão nos alunos, ou ainda de transformar práticas sociais em práticas de letramento. Para Kleiman,

Partir das práticas letradas e das funções da escrita na comunidade do aluno significa, entre outras coisas, distanciar-se de crenças arraigadas, como a “superioridade” de toda prática letrada sobre a prática oral, aprender e ensinar a conviver com a heterogeneidade, valorizar o diferente e o singular. Envolve agir como interlocutor privilegiado entre grupos com diferentes práticas letradas e planejar atividades que tenham por finalidade a organização e participação dos alunos em eventos letrados próprios das instituições de prestígio. (KLEIMAN, 2007, p. 18-19)

Apesar de os alunos apresentarem responsividade frente às descrições realizadas, ficou evidente neste trabalho que a atuação do professor poderia favorecer ainda mais essa

compreensão, se houvesse partido de uma sistematização no desenvolvimento da atividade. É função do professor, em sua atuação de ação e reflexão, que as práticas sociais contextualizadas em sala de aula aprimorem a compreensão dos alunos, no entanto, as práticas não fazem isso por si só. É preciso que o professor atue de forma organizada e sistematizada. Como afirma Kleiman (2007),

É evidente que o papel do professor muda na perspectiva de ensino da alfabetização e da língua materna voltada a prática social. Um enfoque socialmente contextualizado pode conceder ao professor autonomia no planejamento das unidades de ensino e na escolha de materiais didáticos. (p.17)

E, ainda, Zozzoli (2006),

É possível verificar pela própria atuação de alunos e professores que a questão não se resume em prescrever, mesmo que essas prescrições tenham o selo da ciência, diferentemente daquelas da chamada normativa-descritiva. (p. 24)

Partindo dessa constatação, fica evidente a necessidade de se trabalhar com práticas sociais para desenvolver as práticas de letramento e as habilidades da linguagem, favorecendo, assim, a compreensão responsiva ativa dos discentes, de forma organizada, que favoreça o ciclo de ação – reflexão – ação. Nessa perspectiva, os estudos sobre interação em sala de aula são privilegiados. Nesses estudos, a linguagem ocupa um lugar central, enquanto lugar de constituição dos sentidos que pode contribuir para a aprendizagem. (KLEIMAN, 1998, p. 174-175).

Na segunda parte da atividade, momento em que os alunos procuraram selecionar imagens que justificassem o debate, percebemos que as imagens estão sempre em torno do assunto revelando que os alunos circulam com facilidade em torno do seu conhecimento contextual e, nesse caso, em torno do acontecimento. Essa atividade é relevante quando pensamos, como Kress (2003), que da mesma forma que as pessoas aprendem a ler e a escrever devem aprender sobre as estruturas visuais.

No entanto, o uso de imagens, a partir de assuntos contextuais dos alunos, pode estar fadado a não contribuição no processo de compreensão dos alunos se não houver um direcionamento claro e preciso. Nesse caso, a professora poderia ter realizado algumas perguntas aos alunos durante o momento de seleção de imagens, como: *qual a relação da imagem com o tema proposto? Em que medida a imagem representa o tema? Por quê? A imagem complementa o sentido da descrição?*, o que, possivelmente, representaria um suporte maior para o desenvolvimento da compreensão responsiva ativa dos alunos, ao tempo

em que possibilitaria a eles refletirem mais e melhor sobre suas atuações nos mais variados contextos vivenciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfrentando tantas exigências sociais e de forma bem particular na escola, resta-nos, na procura de encaminhamentos para os problemas de aprendizagem, não apenas o uso de teorias, mas observar, experimentar práticas que trabalhem as situações comuns do cotidiano, e também as incomuns, aquelas que ficam à margem. Todo o trabalho deve ser realizado a partir das ações da linguagem, pois é o ato social que nos proporciona revelar o mundo diante o que enxergamos. Nessa perspectiva a Linguística Aplicada se apresenta como meio que proporciona este trabalho de busca, conhecimento e entendimento.

Neste trabalho, foi realizada uma reflexão de como se dá a compreensão responsiva ativa de alunos da EJA a partir de práticas de letramento abordadas em sala de aula. Partindo das observações e análises realizadas, podemos afirmar que algumas práticas podem favorecer o desenvolvimento dessa compreensão, como a adoção de práticas sociais contextuais dos alunos, posicionamento do professor de LM como agente de letramento, entre outros fatores.

No intuito de formar sujeitos participativos e colaboradores sociais, faz-se necessário um amplo engajamento das mais variadas esferas sociais. Contudo, na educação é que devem se empenhar os maiores esforços, afim de que as expectativas de dignidade e sucesso sejam alcançadas. É preciso, como afirma Oliveira (2009, p. 06), continuar a luta contra o fracasso escolar de outras formas, não apenas através de denúncias ou diagnósticos, mas avançando na direção de contribuir para uma escola de sucesso.

Nesse engajamento, o trabalho para desenvolver a compreensão responsiva ativa se apresenta como fator imprescindível para assegurar ao sujeito uma formação que contemple sua promoção social. Nessa perspectiva, Zozzoli (2012, p. 11) sustenta a necessidade de uma formação que não seja inculcação de ideias e de modelos, mas que proporcione, já nesse nível, respostas ativas na compreensão e na produção dentro do próprio processo de formação docente.

A realização desse trabalho implica uma interação no processo de ensino e aprendizagem, considerando que tudo é construído a partir da linguagem em um processo dialógico. Partindo dessa perspectiva, compreendemos que professor e alunos são agentes e com eles e a partir deles é que temos qualquer construção nas mais variadas esferas da atividade humana. Através da linguagem, esses agentes são constituídos, mas também constituem realidades sócio-históricas no diálogo com o outro.

Assim, tem ficado evidente, que para o linguista aplicado que trabalha com questões da escola, uma questão linguística interessa apenas na medida em que ela contribui para resolver questões sobre o ensino e a aprendizagem, e que essa perspectiva é, prioritariamente, uma perspectiva de ação social realizada discursivamente. (KLEIMAN, 1998, p. 174)

Os discursos, sejam eles verbais, não verbais ou multimodais, representam as situações concretas dadas a partir da interação e seus sentidos também são construídos nesta mesma perspectiva, pois não concebemos a ideia de um produto unilateral e individual. Todo discurso é fruto de interação, diálogo e alteridade, por isso a sua existência depende da convocação dos vários conhecimentos, experiências e situações em que o sujeito está inserido.

Dessa forma, as práticas sociais do sujeito ganham mais importância no processo de ensino e aprendizagem, pois delas advém a grande motivação para que a escola, como agência de letramento por excelência, exista e faça sentido para que os sujeitos possam buscar coletivamente a leitura e a produção (oralmente e por escrito) para atuar no mundo. Ficando explícito, com isso, que não basta mostrar que sabe (ler, escrever, posicionar-se), é preciso refletir e participar da vida social.

Nesse estudo, realizamos uma reflexão acerca de dados obtidos em uma auto-observação em sala de aula. Temos, portanto, um olhar de como se desenvolveu o processo de observação e quais resultados foram extraídos com as respectivas propostas.

Foram situações que contaram com grande envolvimento dos alunos, aprimorando também a linguagem oral e escrita. Mas o mais significativo nesse trabalho, até então, foi perceber que é possível desenvolver a responsividade dos alunos a partir de atividades ancoradas numa proposta de letramento, pois, como afirmam Lima e Souto Maior (2012, bp.399), a forma como o professor lida com as situações de práticas de linguagem em sala de aula poderão, nesse sentido, fortalecer o ativismo dos alunos na perspectiva de reconstrução de sentidos.

Como o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva dos letramentos assume um posicionamento coletivo, as práticas de letramento surgem em meio às práticas sociais comuns aos sujeitos envolvidos no processo. Refletimos sobre a diferença entre esta postura, o ensino e aprendizagem em uma prática de letramento situada e o ensino para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade. Assim os estudos dos letramentos opõem-se ao ensino da leitura e da escrita como competências e habilidades que visam levar o aluno a ser proficiente da língua escrita, pois trabalhar com os letramentos parte de uma concepção de leitura e de escrita com práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007, p. 02)

Nessa perspectiva, o trabalho do professor, de forma geral, apresenta dificuldades em relação ao seu posicionamento como formador na sala de aula, devido, entre outros fatores, a um processo de formação em que foi inserido e do qual o professor faz parte. Entre a vontade de investir no “novo” (um trabalho de sala de aula a partir das práticas sociais pode ser assim considerado) e a reprodução de práticas vivenciadas, a escolha acaba sendo pelo segundo em detrimento do primeiro. Acaba sendo, para grande parte dos professores, reproduzir uma prática que de alguma forma funcionou a ter que investir constantemente em um processo de ação–reflexão–ação em sua conduta docente.

É preciso considerar algumas situações que precisam nortear o trabalho do professor que assume o trabalho com os letramentos na formação de seus alunos: primeiro a existência de um currículo renovável e dinâmico, pois o foco, que antes eram os conteúdos como o centro do ensino, passa a ser os temas desenvolvidos na sala de aula; em seguida esse currículo parte sempre da realidade contextual dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e a prática social assume, portanto, o princípio norteador para o desenvolvimento de suas atividades.

Vale ressaltar que os professores são profissionais fortemente marcados por várias situações socioculturais que podem interferir na sua atuação profissional em uma perspectiva de letramento ideológico; concordando com Zozzoli (2012)

Por carência de formação e não por defeito inerente a sua pessoa ou à profissão, como alguns discursos querem fazer crer, o professor com pouca vivência de leitura e de produção de textos, na profissão e na vida, frequentemente não se encontra em condições de formar leitores e produtores de texto como cidadãos, nas diferentes instâncias da vida social. (Zozzoli, 2012, p. 255)

Evidenciamos, assim, a necessidade de empreender maiores investimentos na formação do professor. Faz-se necessário um engajamento de esforços a fim de que os professores atuem como autênticos agentes de letramento, que eles usem táticas viáveis no processo de ensino e aprendizagem, que favoreçam a percepção da responsividade dos alunos; espera-se que os espaços, especificamente de trabalho com a língua, designados na sala de aula, tornem-se espaços de formação social, preparando os sujeitos para responderem ativamente às situações sociais a que são expostos. Como afirma Kleiman (2001),

Considera-se que a realidade do ensino e aprendizagem na sala de aula só pode chegar a ser conhecida através de metodologias de pesquisa interpretativas, qualitativas que permitam descrever e conhecer o contexto natural da aula. (Kleiman, 2001, p. 16)

Nessa perspectiva, os conteúdos não são o foco da aula, no entanto, como são requeridos em práticas sociais letradas precisam ser abordados a partir do plano discursivo, objetivando garantir uma participação ativa dos sujeitos nos diversos segmentos sociais. Essa passa a ser uma proposta de mudança da realidade social. O professor assume uma posição de interlocutor, atuando de forma privilegiada nas interações sociais, pois tem a oportunidade de selecionar temas para serem trabalhados em sala de aula, conseqüentemente escolher práticas de letramento significativas para a participação social dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o professor não deveria esquecer que a partir da linguagem construímos sentido para nossas vidas, por isso a partir da conduta que ele adota, do uso da linguagem a que se destina a fazer, poderá contribuir para uma sociedade mais responsiva e conseqüentemente participativa e ativa.

De forma alguma esperávamos chegar ao término deste trabalho com receitas ou “dicas” de o que podemos fazer ou deixar de fazer para melhorar o processo de ensino e aprendizagem nas situações aqui apresentadas, pois pensar a postura do professor na perspectiva de um trabalho com os letramentos, buscando desenvolver a compreensão responsiva ativa não é uma tarefa pontual. No entanto, o resultado deste estudo pode representar encaminhamentos para o trabalho docente no processo de ensino e aprendizagem do ensino de línguas. Consoante Kleiman (2007, *apud* TINOCO, 2010)

O professor que adotar a prática social como princípio organizador do ensino enfrentará a complexa tarefa de determinar quais são essas práticas significativas e, conseqüentemente, o que é um texto significativo para a comunidade. A atividade é complexa porque ela envolve partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (...), já pertencem a uma sociedade tecnologicizada e letrada. (KLEIMAN, 2007 *apud* TINOCO, 2010)

Não podemos perder de vista que todo processo de ensino e aprendizagem deve estar centrado nas práticas sociais dos alunos, pois dessas práticas dependerão as práticas de letramento desenvolvidas na sala de aula. O aluno, no processo de ensino e aprendizagem, nesse sentido, abandona o lugar de simples receptor para assumir o posicionamento de interlocutor, pois participa dos mais variados espaços de convívio social em condição de igualdade, compreendendo ativamente os enunciados que lhes são apresentados.

Concluimos, no entanto, que a ação produtiva, no processo de ensino e aprendizagem é investir uma maior reflexão sobre os sujeitos envolvidos no processo, suas práticas de letramento, seus contextos sócio-históricos e culturais, antes da aplicação de qualquer teoria e metodologia. Essa pode representar uma possibilidade de mobilizar a sala de aula em prol do avanço social.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Antônio Cícero. **A Responsividade Ativa da Professora de Língua Portuguesa: suas leituras, suas produções e sua prática**. Tese de doutorado. UFAL, Maceió, 2011.
- ANDRADE, E. R.. Os sujeitos educandos na EJA. In: **TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida**. Boletim, 20 a 29 set. 2004.
- BAGNO, Marcos [et al]. **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. Parábola Editorial. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- BARBIER, M. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Liber, 2007. Tradução de Lucie Didio.
- BARTON & HAMILTON, David & Mary. **Situated Literacies: Reading and writing in contexto**. USA: Routledge, 2003.
- BRITO, Percival Leme. Leitor interdito. In: MARINHO, Marildes. **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BRASIL. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea**. 1996-2004. Organização: Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.
- BRASÍLIA. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Alunas e Alunos da EJA**. 2006. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- BUNZEN, Clécio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In VÓVIO, C; SITO, L; DE GRANDE, P. **Letramentos: rupturas, deslocamento e repercussões de pesquisa em Linguística aplicada**: Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 99-120.
- BUZATO, M. K. Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: UNICAMP, 2007. [Tese de doutorado]
- CERQUEIRA, Mirian Santos de. Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 2ª Edição. Petrópolis. Vozes, 2008

CORREIA & SALEH, Djeane Antonucci & Pascoalina Bailon de Oliveira (org.). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

FABRICIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como Espaço de Desaprendizagem: Redescrições em Curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Política e Educação: Ensaios**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE & MACEDO. Paulo & Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSACARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GUEDES, Enildo Marinho [et al]. Padrão UFAL de normatização. Maceió: EDUFAL, 2012.

HANKS, William F. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. Organização Anna Christina Bentes, Renato C. Rezende, Marco Antonio Rosa Machado. São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, Angela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO. Roxane (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 173 – 203.

\_\_\_\_\_, Ângela B. **Os significados do letramento**. Campinas: mercado das letras, 1995.

\_\_\_\_\_, Ângela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, 2007.

\_\_\_\_\_, Ângela. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, Ângela B (org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_, Ângela. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves & BOCH, Françoise (org). Ensino de língua, representação e letramento. Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 2006, páginas 75-91.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH & ELIAS, Ingedore Villaça & Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. Londres: Routledge, 1996.

\_\_\_\_\_, G. **Literacy in the new media age**. New York: Routledge, 2003.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo : Ática, 1993.

LIMA, Antônio Carlos Santos; SOUTO MAIOR, Rita. Responsividade e Discursos Envolventes: observando o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. In **Eutomia: Revista de Literatura e Linguística**, ed. 9, ano V, Jul/2012.

LOURO, Lopes Guacira. **Gêneros, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista do currículo**: Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. O Professor no Espelho: conscientização e mudança pela auto-observação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 2, n. 1, pp. 121 – 155, 2002.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras Editora, 1997.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo. Parábola Editorial. 2006.

NININ, Maria Otília Guimarães. A atividade de observação nas práticas de orientação a professores: uma perspectiva crítica. **Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo. Vol. 25. nº 02, 2009.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Formação de professores de língua materna e a sociedade do conhecimento: discutindo concepções de linguagem. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz e OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de (orgs.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL. 2008b.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. **Considerações em torno da Linguística Aplicada e do ensino de Língua Materna**. Revista Odisseia. n 3. 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008 a.

PENNYCOOK, A. A LA dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: Signori e M. C. Cavalcanti (orgs). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas. Mercado de Letras. 1998.

PRETI, Dino (org.). O Discurso oral culto: Projetos paralelos – NURC/SP (Núcleo USP). São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005, p. 19.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Medição, 2005.

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

ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University. Press, 1984.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & Letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. In **D.E.L.T.A.**, ed. 29:1, 2013, p. 29-58.

TINOCO, Glícia Azevedo. Pluralidade Cultural, Projeto de Letramento, Formação Docente: Ressignificações possíveis. In VOVIO, Claudia Lemos, SITIO, Luanda e GRANDE, Paula Baracat (orgs.). **Letramentos**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Josenia Antunes et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa. Uma abordagem multimodal**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZOZZOLI, Rita Maria D. O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor e produtor de textos: a busca da autonomia. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas – SP, n. 33, p. 07-21, jan. – jun., 1999.

\_\_\_\_\_, Rita Maria D. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, Rita (org.). **Ler e Produzir: discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor**. Maceió: EDUFAL, 2002, p. 17 – 45.

\_\_\_\_\_, Rita Maria D. Atividades de reflexão gramatical na sala de aula e autonomia relativa do sujeito. In LEFFA, Vilson (org.). **A interação na aprendizagem de línguas**. Pelotas, EDUCAT, 2003, p. 27 – 46.

\_\_\_\_\_, Rita Maria D. Leitura e produção de textos: inter-relação teoria e prática. **Leia escolar**. Campina Grande, v. 6, n. Especial, p. 125 – 138, 2006.

\_\_\_\_\_, Rita Maria D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. 2006.

\_\_\_\_\_, Rita Maria D. Atividades de produção em sala de aula e dificuldade dos alunos na busca de uma autonomia relativa. In: ESPÍNDOLA, Lucienne; SOUZA, Maria Ester Vieira de. **O texto: vários olhares, múltiplos sentidos**. João Pessoa: UFPB, 2007.

\_\_\_\_\_, Rita Maria D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem / The notion of active responsive understanding in the teaching and learning process. In **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (1): 253-269, Jan./Jun. 2012. 2

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz e OLIVEIRA, Maria Bernadete (orgs.). **Leitura, Escrita e Ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Atividades de reflexão gramatical na sala de aula e autonomia relativa do sujeito. In: LEFFA, V. J. (org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003.

## APÊNDICES

Aqui ficam disponíveis questões criadas pela professora-pesquisadora para o desenvolvimento da presente pesquisa.

APÊNDICE A  
**Questionário para alunos de EJA**

1. Idade: \_\_\_\_\_ 2. Sexo: \_\_\_\_\_
3. Distância de sua residência até a escola: \_\_\_\_\_
4. Utiliza algum meio de transporte para deslocar-se até a escola? Qual? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Quantas pessoas residem com você? \_\_\_\_\_
6. Renda familiar média: ( ) 1 a 3 salários mínimos ( ) 3 a 5 salários mínimos ( ) mais de 5 salários mínimos
7. Por que estuda a noite? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. O que você acha do ensino nesta escola no horário noturno? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. O que acha da Educação de Jovens e Adultos? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Há diferença entre a Educação de Jovens e Adultos e as outras modalidades de ensino?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 
11. Você gosta das leituras feitas na escola? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
12. Além da leituras realizadas na escola, realiza outras? \_\_\_\_\_

11. Com que frequência costuma ler? \_\_\_\_\_

12. Em quais ambientes costuma ler? \_\_\_\_\_

13. Quais as leituras que realiza? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14. Você costuma escrever alguma coisa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15. O que costuma escrever? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

16. Com que frequência você escreve? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

17. Tem alguma dificuldade para escrever? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

18. Do que precisaria para ler e escrever melhor? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

19. Você quer dizer mais alguma coisa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

APÊNDICE B  
**ESCOLHA DE TEMAS PARA SEREM TRABALHADOS**

Marque os temas abaixo para serem trabalhados na escola. Escolha os temas que mais despertam o seu interesse.

- ( ) Vida saudável e atividades físicas
- ( ) Uso de drogas lícitas e ilícitas
- ( ) Cuidados com a saúde
- ( ) Emprego e mercado de trabalho
- ( ) Violência urbana x segurança
- ( ) A educação no Brasil
- ( ) O papel da mulher na sociedade
- ( ) Diferenças entre o homem e a mulher
- ( ) Homossexualismo
- ( ) Preconceito
- ( ) Inclusão social
- ( ) Amizade e afetividade

Outros: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE C

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O(A) Sr.(a) está sendo convidado como voluntário a participar da pesquisa: **Refletindo sobre a compreensão responsiva ativa de alunos de EJA: um olhar a partir de práticas de letramento**. Neste estudo pretendemos analisar esse tipo de compreensão em alunos da Educação de Jovens e Adultos, a partir de práticas de letramento desenvolvidas em sala de aula.

Esse estudo é importante porque, com a análise e interpretação da compreensão dos alunos nas práticas de letramento, poder-se-á promover uma maior reflexão das propostas para os alunos de EJA.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos metodológicos: análise de entrevistas e questionários de alunos do curso de EJA da Escola Estadual Rosalva Pereira Viana, bem como atividades desenvolvidas em sala de aula. O período da coleta de dados, logo de sua participação, será de cinco semanas, totalizando vinte aulas. O início será em agosto e o fim dessa coleta será em setembro de 2014.

Para participar deste estudo o aluno não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira, mas será indenizado pela professora pesquisadora caso sofra algum dano devido a sua participação. A forma de indenização dependerá do dano causado.

Segundo a Resolução CNS 466/12 sempre haverá algum risco em participação de pesquisa. Embora a sua participação traga riscos mínimos, é importante estar ciente que pode haver constrangimento, lembranças e discordâncias.

O(A) Sr.(a) terá assistência da equipe multidisciplinar da escola, composta por coordenação pedagógica, direção e professora pesquisadora.

O(A) Sr.(a) será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora.

A professora pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar desse estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, no Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas e outra será fornecida ao(a) sr.(a).

**Atenção: Para informar a ocorrências de irregularidades ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética e Pesquisa pertencente à Universidade Federal de Alagoas**

Finalmente, eu, \_\_\_\_\_, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Maceió/AL, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201 \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) voluntário(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

\_\_\_\_\_  
Rita Maria Diniz Zozzoli  
Orientadora

Nome e endereço da pesquisadora responsável:

Sidiane Ferreira Batista  
Loteamento Monte Verde, Quadra G, Lote 21, Antares, Maceió – Alagoas  
CEP 27048-026  
Telefones: (82) 3422 2924/9914 7401

## ANEXOS

Disponibilizamos, nesta parte do trabalho, os documentos que darão uma visão maior da pesquisa realizada, como cópia do parecer do Comitê de Ética, bem como das atividades produzidas pelos alunos participantes da pesquisa e selecionadas para esse trabalho.

## ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Refletindo sobre a compreensão responsiva ativa de alunos de EJA: um olhar a partir das práticas de letramento

**Pesquisador:** Sidiane Ferreira Batista

**Área Temática:**

**versão:**

**CAAE:** 33760214.2.0000.5013

**Instituição Proponente:** INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 770.593

**Data da Relatoria:** 21/08/2014

**Apresentação do Projeto:**

O trabalho será desenvolvido com uma de alunos da Educação de Jovens e Adultos de uma escola da rede pública, localizada na cidade de Maceió.

Nesse estudo pretende-se analisar esse tipo de compreensão em alunos da Educação de Jovens e Adultos, a partir de práticas de letramento desenvolvidas em sala de aula.

Esse estudo é importante porque, com a análise e interpretação da compreensão dos alunos nas práticas de letramento, poder-se-á promover uma maior reflexão das propostas para os alunos de EJA. Em função disso será realizado um trabalho de observação e intervenção com alunos do 10º Período de EJA, horário noturno, da Escola Estadual Rosalva Pereira Viana, tendo em vista que eles estão prestes a concluir a primeira fase da educação básica e já podem ter vivenciado diversas práticas de letramento.

Serão coletadas informações a partir de entrevistas, questionários respondidos pelos alunos em sala de aula, e notas de campo sobre as práticas vivenciadas. Esse trabalho de observação terá duração de um semestre letivo e se dará com alunos ingressantes no ano letivo de 2014.

Em seguida a pesquisa concentrar-se-á em uma revisão sistemática dos resultados obtidos durante todo o processo, a fim de proceder à análise do contexto.

O eixo final da pesquisa ficará por conta da redação acerca dos resultados obtidos de toda a

**Endereço:** Campus A - C Simões Cidade Universitária

**Bairro:** Tabuleiro dos Martins **CEP:** 57.072-900

**UF:** AL **Município:** MACEIO

**Telefone:** (82)3214-1041 **Fax:** (82)3214-1700 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



continuação do Parecer: 770.593

pesquisa, fazendo-se sobressair pontos norteadores que favoreçam os estudos já realizados acerca da compreensão responsiva ativa.

**Objetivo da Pesquisa:**

Refletir sobre a compreensão responsiva ativa dos alunos de EJA em uma escola da rede pública de ensino.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo a Resolução CNS 466/12 sempre haverá algum risco em participação de pesquisa. Embora a sua participação traga riscos mínimos, é importante estar ciente que pode haver constrangimento, lembranças e discordâncias.

**Benefícios:**

Os benefícios da pesquisa estão relacionados à utilização dos resultados finais da pesquisa

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa importante para compreender o processo de aprendizagem de jovens e adultos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória estão adequadamente apresentados satisfatoriamente.

**Recomendações:**

No TCLE deve conter expressamente que a pesquisa não interferirá nos processos avaliativos, a fim de preservar a autonomia na assinatura do documento.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Protocolo atende as recomendações éticas da Resolução 466/12.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Endereço:** Campus A . C Simões Cidade Universitária

**Bairro:** Tabuleiro dos Martins **CEP:** 57.072-900

**UF:** AL **Município:** MACEIO

**Telefone:** (82)3214-1041 **Fax:** (82)3214-1700 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 770.593

MACEIO, 28 de Agosto de 2014

---

**Assinado por:**  
**Deise Juliana Francisco**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Campus A . C Simões Cidade Universitária  
**Bairro:** Tabuleiro dos Martins **CEP:** 57.072-900  
**UF:** AL **Município:** MACEIO  
**Telefone:** (82)3214-1041 **Fax:** (82)3214-1700 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

## ANEXO B

## Cartas de Apresentação produzidas pelos alunos:

24 04 14

NOME: [REDACTED]

IDADE: 26 SEXO: Masculino

END: Conj. Jardim Petropolis Nº 12  
BAIRRO Tabuleiro TELEF 8711-4891

ME CANDIDATO AO CARGO = AGENTE VIAGENS  
EXP: 06 ANOS COMPROVADA

EMPRESA: MASTER CLUBE TURISMO  
END: AV. JATIUCA Nº 18 BAIRRO: JATIUCA  
TELEF: 3432-6220  
EM ATT: Patricia SETOR: RH

CONSOLIDADA no mercado turístico a empresa Master Clube Turismo contrata Agente de Viagens com experiência comprovada. Salário à combinar. (82) 3432-6220/ 9609-0606 Patricia.

Venho através do anúncio de jornal a me candidatar a vaga na área de agente de viagens

Tenho experiência na vaga acima citada, também sei que para essa vaga se exigem algumas qualidades que eu atribuo a minha pessoa, bom humor, dinamismo, responsabilidade e dedicação

Também é fundamental ter um bom relacionamento.

Eu estou disponível para viagens de acordo com as necessidades da empresa.

Me coloco a disposição para melhores esclarecimentos. Atenciosamente

Maclio Al. 24.04.14

## ANEXO C

D S T R

B 0 0 0

Nome:

IDADE: 18 anos Sexo: feminino

END: Conf. Jardim Petrópolis I N°: 173

Bairro: Tabuleiro Telefone: 8843-9329

CANDIDATA DO CARGO: Operadora de Caixa

Experiência: 2 anos

OPERADOR(A) de Caixa.  
Currículo na RN  
Informática. Av. Afrânio  
Lages, 65 Farol.

Estou em busca desta vaga de trabalho e apresento meu currículo.

Entre minhas características básicas encontra-se:

- curso de informática, responsabilidade, bom humor, adaptabilidade, dedicação ao trabalho e bom relacionamento em geral.

Acredito que meu perfil e vontade possam contribuir diretamente para o crescimento da sua empresa.

Estou à disposição para um contato pessoal e informações adicionais sobre minha carreira. Atenciosamente

Maceió AL 24 de Abril 2014

## ANEXO D

26/04/14  
DSTOZSS

10º ano A

Gerlame Lima da Silva

8848-3496

Gerlame.lins2@hotmail.com

Prezada Sr. Presidente,  
Augusto Souza.

Loja Mundo dos Animais

Mareia AL, 26 de Abril de 2014

Prezada Sr. Augusto Souza, informo meu interesse em trabalhar em sua empresa pois me vejo uma pessoa capacitada para ocupar este cargo de Tosador(a), pois sou uma pessoa de total confiança e responsabilidade e tenho um amor inexpricavel por animais, destaco tambem minha habilidade em manusear minhas ferramentas de trabalho que mes- tra que sou uma excelente profissional.

Atenciosamente,

Gerlame Lima da Silva

MÁXIMA  
CADERNOS

## ANEXO E

## Atividade: Carta de Apresentação



## Como elaborar CARTA DE APRESENTAÇÃO E CURRÍCULO

Por Ricardo Coqueiro

Graduado em Administração de Empresas e MBA em Recursos Humanos

### Carta de Apresentação

O principal objetivo da carta de apresentação é dar ao selecionador uma visão geral do seu perfil, por isso, as suas principais informações, deverão, de forma resumida, constar nela, como sua **área de atuação**, sua(s) **principal(is) realização(ões) profissional(is)**, sua **idade**, **formação acadêmica**, **idioma** e o que você está procurando atualmente.

Você poderá elaborar dois modelos de carta: um **geral**, direcionado para o diretor de RH ou o gerente da área em que você atua, ou, se você conhecer o destinatário, poderá colocar o nome dele na carta, criando um modelo **específico**.

Assinar a carta ao final e anexar o seu currículo são obrigatórios.

#### Fonte:

[https://www.google.com.br/search?q=modelos+de+carta+de+apresenta%C3%A7%C3%A3o&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=g47iVNulNMeyggTQ9oH4DQ&ved=0CDcQsAQ&biw=1440&bih=772#imgdii=\\_&imgrc=NrKHGH\\_eyFYHIM%253A%3BoEdKFO4ZcTZ0fM%3Bhttp%253A%252F%252Fimage.slidesharecdn.com%252Fcomoelaborarcartadeapresentaoeccriculo-100822163644-phpapp02%252F95%252Fcomo-elaborar-carta-de-apresentao-e-curruculo-1-728.jpg%253Fcb%253D1322604726%3Bhttp%253A%252F%252Fpt.slideshare.net%252Fricardocoqueiro%252Fcomo-elaborar-carta-de-apresentao-e-crriculo%3B728%3B1030](https://www.google.com.br/search?q=modelos+de+carta+de+apresenta%C3%A7%C3%A3o&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=g47iVNulNMeyggTQ9oH4DQ&ved=0CDcQsAQ&biw=1440&bih=772#imgdii=_&imgrc=NrKHGH_eyFYHIM%253A%3BoEdKFO4ZcTZ0fM%3Bhttp%253A%252F%252Fimage.slidesharecdn.com%252Fcomoelaborarcartadeapresentaoeccriculo-100822163644-phpapp02%252F95%252Fcomo-elaborar-carta-de-apresentao-e-curruculo-1-728.jpg%253Fcb%253D1322604726%3Bhttp%253A%252F%252Fpt.slideshare.net%252Fricardocoqueiro%252Fcomo-elaborar-carta-de-apresentao-e-crriculo%3B728%3B1030)

## APÊNDICE F

**10 dicas para fazer uma carta de apresentação**

*por Camila Micheletti*

Você está à procura de emprego e de repente descobre que, justamente aquele anúncio pelo qual se interessou pede que seja enviada uma carta de apresentação junto com o currículo. E agora, o que fazer?

Redigir uma carta de apresentação é mais fácil do que aparenta. É só seguir algumas regras básicas para não se perder no meio do caminho:

1. A carta de apresentação serve, principalmente, para currículos enviados pelo correio, quando há necessidade de informar a pretensão salarial. Cabe também para apresentar o profissional - no caso de uma indicação, por exemplo.
2. Coloque sempre o nome e o cargo da pessoa - ou o departamento - para quem você vai enviar a carta.
3. Ao contrário do currículo, que não deve ser assinado, na carta deve ter sua assinatura no final.
4. A primeira impressão sempre é a que fica. Portanto, tenha atenção redobrada para o vocabulário e o tom que você vai adotar no texto.
5. Não esqueça de colocar o nome da empresa (tenha certeza de que ele está correto). Isso mostra que você sabe com quem está falando.
6. Redija a carta colocando características profissionais e pessoais que façam com que o leitor o considere para a posição pretendida.
7. Não mencione aspectos negativos ou que não tenham relação com o cargo.
8. Antes de enviar a carta, leia-a diversas vezes para evitar erros gramaticais e certifique-se de que as informações foram colocadas em uma ordem lógica.
9. A carta não pode passar de uma página e deve ser redigida em A4 ou papel-carta de boa qualidade.
10. O papel deve ser branco ou de cor suave. Não use papéis muito chamativos, pois eles destroem a sobriedade da carta.

De acordo com Alessandra Luchini Perez, consultora da seção Executivos da Career Center, a carta de apresentação é "o espaço que você tem para fazer seu marketing pessoal, mostrar quem é você, ressaltar suas experiências e qualidades que podem fazer a diferença na empresa".

Fonte: [http://carreiras.empregos.com.br/carreira/administracao/ge/curriculo/elaborar/carta\\_apresentacao.shtm](http://carreiras.empregos.com.br/carreira/administracao/ge/curriculo/elaborar/carta_apresentacao.shtm)

## APÊNDICE G

Modelos de carta de apresentação:

À empresa...  
Departamento de Recursos Humanos

Manaus, / /2010

Prezado senhor,

Sou candidato à vaga existente em seu quadro de pessoal para Técnico em Eletrônica, conforme anúncio no caderno de classificados do jornal....., edição do dia 02 último.

Conforme poderá verificar em meu currículo, minha experiência é ainda pequena, considerando a formação profissional recente mas, tenho facilidade de trabalhar em equipe e de relacionamento com outras pessoas.

Fiz estágio profissional na empresa Tal, onde aprendi muito, complementando os meus estudos e agradeço se me selecionar para um teste de capacitação.

JOSE MARIA DA SILVA  
Técnico em Eletrônica

Fonte:

[https://www.google.com.br/search?q=modelos+de+carta+de+apresenta%C3%A7%C3%A3o&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=g47iVNulNMeygTQ9oH4DQ&ved=0CDcQsAQ&biw=1440&bih=772#imgdii=\\_&imgref=F\\_hQIW27zLzn3M%253A%3B9rme3BwQKOhdnM%3Bhttp%253A%252F%252F1.bp.blogspot.com%252F\\_3alOZ9OMG0Y%252FTMgVzneFIHI%252FAAAAAAAAAAADE%252FnYdnJYEd2vU%252Fs1600%252Fcarta\\_apresenta.gif%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.byser.com.br%252F2010%252F10%252Fmodelo-de-carta-de-apresentacao.html%3B621%3B508](https://www.google.com.br/search?q=modelos+de+carta+de+apresenta%C3%A7%C3%A3o&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=g47iVNulNMeygTQ9oH4DQ&ved=0CDcQsAQ&biw=1440&bih=772#imgdii=_&imgref=F_hQIW27zLzn3M%253A%3B9rme3BwQKOhdnM%3Bhttp%253A%252F%252F1.bp.blogspot.com%252F_3alOZ9OMG0Y%252FTMgVzneFIHI%252FAAAAAAAAAAADE%252FnYdnJYEd2vU%252Fs1600%252Fcarta_apresenta.gif%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.byser.com.br%252F2010%252F10%252Fmodelo-de-carta-de-apresentacao.html%3B621%3B508)

## APÊNDICE H

Osasco, 08 de agosto de 2013.

Ao: Departamento de Recursos Humanos

Com vários cursos administrativos e de informática, adquiri conhecimento nas principais rotinas que envolvem a área administrativa. Sou organizado, flexível e dedicado. Responsabilidade e facilidade de relacionamento completam o meu perfil.

Encaminho meu currículo, para a vaga de estágio na área administrativa, conforme anúncio publicado.

Buscando desenvolvimento profissional, visio ocupar posições em sua empresa, já que essa é reconhecida pelas oportunidades de crescimento dos seus colaboradores. Acredito que meu perfil e vontade possam contribuir diretamente para o crescimento da sua empresa

Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente

---

Nome

Fonte:

[https://www.google.com.br/search?q=modelos+de+carta+de+apresenta%C3%A7%C3%A3o&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=g47iVNulNMeyggTQ9oH4DQ&ved=0CDcQsAQ&biw=1440&bih=772#imgdii=\\_&imgre=N37bNxsdwpTjgM%253A%3BGg1-ZK9eGKvSnM%3Bhttp%253A%252F%252F4.bp.blogspot.com%252F-cgnnex2Wp5E%252FUgLqIKC\\_qjI%252FAAAAAAABto%252F08SdHAVlv9A%252Fs1600%252Fcarta.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fsocialcarisma.blogspot.com%252F%3B738%3B541](https://www.google.com.br/search?q=modelos+de+carta+de+apresenta%C3%A7%C3%A3o&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=g47iVNulNMeyggTQ9oH4DQ&ved=0CDcQsAQ&biw=1440&bih=772#imgdii=_&imgre=N37bNxsdwpTjgM%253A%3BGg1-ZK9eGKvSnM%3Bhttp%253A%252F%252F4.bp.blogspot.com%252F-cgnnex2Wp5E%252FUgLqIKC_qjI%252FAAAAAAABto%252F08SdHAVlv9A%252Fs1600%252Fcarta.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fsocialcarisma.blogspot.com%252F%3B738%3B541)

## APÊNDICE I

---

Nome completo do candidato

Telefone

E-mail

Prezado Sr. (Cargo)

Nome do contratante

Nome da empresa

São Paulo, 13 de janeiro de 2013

Informo meu interesse em participar do processo seletivo para a vaga na área xxxxxx conforme anunciado no site xxxxx.

Há seis anos sou graduado em Psicologia e especializado na área Organizacional.

Com atuação na área de Recursos Humanos desde 2007, desenvolvi sólida experiência em Seleção e Treinamento. Durante três anos, assumi a Coordenação da área de Seleção com foco no desenvolvimento da equipe e em vagas para Executivos.

Possuo conhecimentos em diversos testes psicológicos e no método de avaliação por competências.

Estou disponível para esclarecimentos e agradeço desde já a atenção dispensada.

Atenciosamente,

Nome de assinatura (primeiro e o último nome).

—

Fonte:

[https://www.google.com.br/search?q=modelos+de+carta+de+apresenta%C3%A7%C3%A3o&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=g47iVNulNMeygTQ9oH4DQ&ved=0CDcQsAQ&biw=1440&bih=772#imgdii=\\_&imgre=NqOsjGpa6jBKM%253A%3BBhUCmyHsx6vjyM%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.sotendencias.com%252Fimg%252Ffotos%252Fmodelos%252520de%252520cartas%252520de%252520apresentacao%2525203.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.sotendencias.com%252Fmodelos-de-cartas-de-apresentacao-saiba-mais%252F%3B585%3B770](https://www.google.com.br/search?q=modelos+de+carta+de+apresenta%C3%A7%C3%A3o&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=g47iVNulNMeygTQ9oH4DQ&ved=0CDcQsAQ&biw=1440&bih=772#imgdii=_&imgre=NqOsjGpa6jBKM%253A%3BBhUCmyHsx6vjyM%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.sotendencias.com%252Fimg%252Ffotos%252Fmodelos%252520de%252520cartas%252520de%252520apresentacao%2525203.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.sotendencias.com%252Fmodelos-de-cartas-de-apresentacao-saiba-mais%252F%3B585%3B770)

## ANEXO J

**Figura 01**

FONTE: <http://noticias.terra.com.br/brasil/apos-boatos-bolsa-familia-exigira-numero-de-celular-em-cadastro,e51231e15fdef310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>

## ANEXO K

Figura 02



FONTE: <http://noticias.terra.com.br/brasil/apos-boatos-bolsa-familia-exigira-numero-de-celular-em-cadastro,e51231e15fdef310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>

## ANEXO L

Figura 03



## ANEXO M

Figura 04



## ANEXO N

**Figura 05**