



**UFRPE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ÉRICA CRISTINA PEREIRA DA SILVA**

**OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EJA**

**RECIFE  
2018**

**ÉRICA CRISTINA PEREIRA DA SILVA**

**OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EJA**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>Carmi Ferraz Santos.

**RECIFE  
2018**

**ÉRICA CRISTINA PEREIRA DA SILVA**

**OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EJA**

Data da Defesa: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/201\_\_\_\_

Horário: \_\_\_\_\_ horas

Local: Sala \_\_\_\_\_ - UFRPE

Banca Examinadora:

---

Prof. Orientador(a)

---

Prof.<sup>a</sup> Examinador(a) Interno(a)

---

Prof. Examinador(a) Externo(a)

Agradeço, sobretudo, a Deus, por sua graça e misericórdia sem fim.

À minha família que está sempre comigo, e com a qual sempre estarei.

À Carmi Ferraz, pela maravilhosa orientação, sem a qual eu não avançaria.

Às amigas e amigos do melhor PET da UFRPE, por terem feito da minha passagem pela Rural a melhor de todas.

À professora que me recebeu com muita generosidade em sua sala de aula para a realização dessa pesquisa.

Aos estudantes da EJA que participaram da pesquisa e que me deram lições de força e companheirismo.

Sou grata a todas e todos!

## **RESUMO**

Este trabalho analisa o modo como os gêneros textuais fazem parte do processo de ensino da leitura e da escrita em uma turma da EJA. Soares (1998), Marcuschi (2002) e Santos (2006) são alguns dos teóricos fundamentais que foram utilizados na discussão da temática. A realização dessa pesquisa se deu por meio de observações de aulas e despontaram, principalmente, para o modo recente de pensar a produção escrita e a leitura, como implicação das discussões sobre o uso social da língua e da adoção do gênero textual como objeto de ensino.

Gêneros textuais, Leitura e escrita, Letramento.

## **ABSTRACT**

This paper analyzes how textual genres are part of the teaching process of reading and writing in an EJA class. Soares (1998), Marcuschi (2002) and Santos (2006) are some of the fundamental theorists that were used in the discussion of the theme. The realization of this research was made through lecture observations and emerged mainly for the recent way of thinking about written production and reading, as an implication of the discussions about the social use of language and the adoption of the textual genre as an object education.

Textual genres, Literacy, Reading and writing.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	6
<b>CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	8
1. Histórico do ensino para adultos no Brasil.....	8
1.2. As especificidades do ensino de Língua Portuguesa na EJA.....	11
<b>CAPÍTULO II: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA</b> .....	14
2.1. Alfabetizar e letrar: ações distintas.....	14
2.2 O ensino da leitura e da escrita na escola.....	17
2.3 Ensinando a ler: estratégias de leitura.....	19
2.4. Gênero textual, tipo textual e outros conceitos .....	21
<b>CAPÍTULO III: MAPA DA PESQUISA, UM ESQUEMA METODOLÓGICO</b> .....	23
3.1. Natureza, meios e instrumentos da pesquisa .....	23
3.2. Universo pesquisado: descrevendo o campo e os participantes da pesquisa .....	24
<b>CAPÍTULO IV: DISCUTINDO OS DADOS</b> .....	25
4.1. Iniciando a análise com um panorama das observações.....	25
4. 2. Relatando Experiências de leitura e escrita.....	28
Uma sequência didática sobre cartas.....	29
Um dia de estudo sobre as histórias em quadrinhos.....	36
Entrevista: o estudo do gênero.....	39
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	43
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	44

## INTRODUÇÃO

A dinâmica de produção do conhecimento, geralmente, nasce como fruto de duas demandas principais, da necessidade de aprender sobre a realidade e das curiosidades e interesses pessoais de cada investigador. É assim que surgem as grandes teorias, tecnologias e métodos, mas não apenas isso, é também por meio delas que se pode aprofundar o conhecimento sobre o cotidiano e aprender a lidar com cada uma das dificuldades do dia a dia. É nesse sentido, com a intenção de aprender sobre o ensino da língua escrita, para melhor lidar, que o trabalho se reporta ao cotidiano escolar a fim de compreender como o fenômeno do letramento é vivenciado na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos— EJA.

O letramento expressa o desejo de muitas pessoas que estão na EJA de aprender a utilizar e compreender cada texto com o qual têm contato, seja a manchete do jornal, a fofoca da revista, o livro de poema, a receita e tantos outros. Esse fenômeno foi caracterizado recentemente na literatura nacional e é definido por Soares (1998) como o conjunto de práticas sociais de usos da leitura e da escrita.

Na trajetória da pesquisadora, como estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia e integrante do PET Conexões Letramento, foi possível vivenciar muitas discussões sobre o tema, que a encorajaram a investigar o fenômeno.

Ainda na etapa exploratória da pesquisa, a EJA mostrou-se muito peculiar, isso porque muitas coisas estão em jogo nesse espaço, existe uma necessidade urgente não só de aprender a ler e escrever, mas de aprender sobre as possibilidades de usos da escrita e de se apropriar da escrita como possibilidade de mudar sua condição de vida. Dentro das especificidades da EJA, mais do que outra modalidade de ensino, requer um trabalho que dê sentido às palavras, e isso só é possível a partir do estudo do texto em suas diversas formas, seus usos e seus sentidos, dito de outro modo, só é possível a partir do Letramento.

Mas, o ensino da leitura e da escrita está longe de ser algo simples e tem se constituído como uma das maiores dificuldades vivenciadas por professores das turmas de alfabetização. Sobretudo na EJA, que enfrenta outras dificuldades bem pontuais, como, por exemplo, a infantilização do processo de ensino e os conflitos de gerações. No entanto, mesmo em meio a esses desafios é possível contemplar práticas que têm ressignificado o ensino da Língua Portuguesa (LP), saindo do

artificialismo sintático para a compreensão do funcionamento da língua mediante os seus usos, e superando a ideia de que o estudante só deve ter acesso ao texto quando souber ler e escrever. O objetivo geral desse trabalho caminha no mesmo sentido, pois busca analisar como os gêneros textuais estão incluídos no processo de ensino da leitura e da escrita na EJA. Para essa meta, a pesquisa foi estruturada a partir de objetivos específicos que visam identificar quais gêneros textuais são lidos e produzidos nas aulas de LP; identificar os conteúdos temáticos trabalhados a partir desses gêneros, por fim, analisar a relação entre o processo de ensino da leitura e da escrita e o trabalho com os gêneros textuais desenvolvidos pelo professor.

O debate proposto nesse estudo está organizado em quatro capítulos, o primeiro busca construir um cenário inicial para a compreensão da educação de adultos, desde suas origens, explicitando alguns aspectos históricos que definem a identidade dessa modalidade de ensino. O espaço também é dedicado às especificidades das pessoas que compõem a EJA, das suas necessidades de aprendizagem e da adequação dos processos de ensino para um público historicamente afastado da educação formal.

No segundo capítulo, demarcam-se os conceitos que são a base das discussões, os autores fundamentais por meio dos quais se explica, no trabalho, as concepções de letramento, gêneros textuais, leitura e escrita. O terceiro capítulo apresenta a escolha da metodologia aplicada, baseada principalmente na técnica de observação de aulas, por fim, no último capítulo, são anunciadas algumas reflexões à luz das teorias, sobre o fenômeno investigado, que apontam, sobretudo, para os desafios metodológicos e conceituais que envolvem a superação de um modelo tradicional de ensino da língua para se construir um processo de ensino mais atualizado que tenham por base as discussões iniciadas com a teoria do Letramento.



## **CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Nesse capítulo o trabalho se dedica a apresentar a história da educação de adultos no Brasil, os avanços e retrocessos legais e a luta para o estabelecimento de uma proposta de ensino adequada para a realidade adulta, figurada na pessoa de Paulo Freire. Esse também é o espaço de introdução da discussão sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos — EJA e suas especificidades, que dá subsídios ao trabalho para dissertar sobre a importância de contextualizar os processos de Alfabetização e Letramento para o público adulto.

### **1.1. Histórico do ensino para adultos no Brasil**

De acordo com os estudos realizados por Galvão e Soares (2004), pode-se dizer que os primeiros processos educativos relacionados ao ensino da leitura e da escrita, no Brasil, surgem no período colonial. Por meio da ação dos jesuítas, crianças e adultos indígenas e escravizados negros eram iniciados na língua dos colonizadores e, sobretudo, nos princípios católicos. O trabalho, que se estendeu do século XVI ao XVIII, foi realizado através de materiais produzidos pelos próprios religiosos, dos quais destacaram-se os catecismos e as gramáticas da língua tupi.

Passa-se, então, de reino à república e século XIX, a escola vive o processo de construção da sua identidade institucional, demarcando seu papel na estrutura social brasileira. Por outro lado, permaneciam altos os índices de analfabetismo, que passam a ser interpretados como um empecilho para o progresso nacional, a situação impulsionou diversas mobilizações, muitas provenientes da filantropia dos intelectuais da época. O enfrentamento do problema foi tomado de um caráter que beirava um esforço missionário, efeito da vontade da elite de “regenerar” o povo. A escola, dentro desse contexto, no referido ao ensino de adultos, encarregava-se em ministrar aulas noturnas para maiores de 15 anos, prestadas em grande parte por voluntários. O ensino da leitura e da escrita, de modo geral, tinha forte apelo moral e cívico, além de ser uma medida de ajuste do comportamento linguístico popular (GALVÃO e SOARES, 2004).

A realidade do analfabetismo se intensificava ao longo do século XX, como motivo de vergonha por parte, principalmente, dos intelectuais. À vista disso, mais

ações e campanhas foram desenvolvidas e, até meados de 1950, reforçaram muitas ideias preconceituosas do período anterior, como: o ideal de 'regenerar' o povo, desta vez fundamentado na lógica higienista, o desejo da elite de acabar com os 'vícios' populares e o analfabeto "continuou a ser considerado improdutivo, degenerado, viciado [...]" (GALVÃO e SOARES, 2004, p. 39).

Entretanto, como as autoras registraram, é importante ressaltar que quando se trata da educação de adultos, as experiências não oficiais foram muitas vezes mais expressivas e mais bem-sucedidas. Isso porque a aprendizagem extraescolar se dava em contexto real dos usos da língua, como é o caso, no séc. XIX, das redes de aprendizagem entre pessoas escravizadas, para as quais "[...] o acesso à leitura e à escrita era um elemento fundamental para a conquista dos direitos civis [...]" (GALVÃO e SOARES, 2004, p.33). É o caso dos folhetos de cordel nos anos de 1930 em Pernambuco, que envolveu as pessoas em práticas de leitura oralizada, narração de contos e cantorias em feiras e reuniões coletivas (GALVÃO e SOARES, 2004).

De 1930 a 1947, a pesquisa das autoras revela que aconteceram poucas iniciativas oficiais para a promoção da alfabetização de adultos, que só ganham força depois desse período com a Campanha Nacional de Educação que, embora tenha desenvolvido ações tanto na criação de estrutura quanto na elaboração de materiais, pecava em outros vários aspectos. A concepção de leitura e escrita referia-se ainda somente às habilidades de codificar e decodificar informações. Noutro ponto, seus "argumentos didáticos e pedagógicos tinham como ênfase a educação das crianças. O analfabeto, continuava a ser considerado incapaz [...]" (GALVÃO e SOARES, 2004, p.42). E permaneceu, nas palavras das autoras, uma educação de caráter redentor, assistencialista.

Galvão e Soares (2004) mostram como esse cenário culmina na participação de Paulo Freire, no Congresso Nacional de Educação de 1950, direcionando inúmeras críticas à campanha, dentre as quais se destacava a necessidade de um processo de ensino contextualizado e crítico. Tem início, portanto, uma luta para a construção de uma proposta de alfabetização de adultos que englobasse a reflexão sobre aspectos da sua realidade social, política e cultural.

Essas novas discussões apontavam a pessoa analfabeta como sujeito produtor de conhecimento. O problema do analfabetismo passa a ser considerado uma

consequência da situação de miséria na qual a população se encontrava, e não o contrário. Os avanços não ficaram restritos à esfera social, o próprio processo de ensino-aprendizagem precisava adequar-se a essa nova realidade, nesse sentido, foram construídas práticas de alfabetização que tomavam o contexto dos alunos como ponto de partida para o ensino da língua.

A proposta estruturada por Paulo Freire é apresentada na proposta curricular da EJA (2001) como parte importante da história da educação de adultos no país e orientou a atuação de diversos movimentos de educação popular, como o MEB — Movimento de Educação de Base e os CPCs — Centros de Cultura Popular. De acordo com o documento, o trabalho desenvolvido pelo educador defendia a necessidade de conhecer o ambiente em que se ia atuar e a utilização de palavras desse contexto, nesse sentido, eram selecionadas palavras que expressassem situações importantes e tivessem uma variedade de padrões silábicos, dessa forma, as chamadas “palavras geradoras” oportunizaram o ensino da leitura e da escrita e a problematização da realidade.

Todo esse movimento é encerrado com o golpe militar, em 1964. E o modelo para a educação de adultos no período da ditadura militar passou a ser vivenciado com o MOBREAL — Movimento Brasileiro de Alfabetização, que surge sem pretensão de continuar as propostas que estavam sendo desenvolvidas, sobretudo, pelos movimentos de educação e cultura popular. Como Galvão e Soares (2004) colocam, no âmbito do MOBREAL “ a alfabetização se restringe, em muitos casos, a um exercício de aprender a “desenhar o nome” (p. 45). Assim como a Campanha Nacional de Alfabetização, o MOBREAL foi alvo de inúmeras críticas e denúncias que, juntamente ao período militar, acabou extinto em 1985. Criou-se, então, no mesmo ano, a Fundação EDUCAR que funcionava como coordenadora das ações de alfabetização executadas pelas secretarias de educação e outras instituições.

Na análise desse mesmo período, Machado (1998) apresenta a extinção da FUNDAÇÃO EDUCAR, no ano de 1990 e o desmonte dos trabalhos que estavam em desenvolvimento. Com mais uma interrupção abrupta na história da educação de adultos, mantiveram-se os debates em eventos de educação a fim de elaborar propostas para a erradicação do analfabetismo. As metas continuavam a serem lançadas e, em 1990, a implantação do PNAC — Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania foi uma nova tentativa de alcançar a redução de 70% do

número de analfabetos no país, em 5 anos. Segundo a autora, apesar da grande publicidade, o PNAC apresentava várias irregularidades na liberação de recursos além da criação de programas inadequados para a população analfabeta, por isso, foi mais uma ação sem sucesso, alvo de críticas e protestos dos movimentos populares e sindicais.

O governo de Itamar Franco, após o impeachment do presidente Collor, avançou nas discussões sobre a continuidade da EJA, que deveria não visar apenas a alfabetização, mas a oferta do ensino fundamental para adultos. É a partir desse debate que surgem as 'Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos'. O governo seguinte estanca mais uma vez as discussões, não atende às proposições requeridas, e implanta em 1996 o Programa Alfabetização Solidária, que recebeu inúmeras críticas por não ter sido apresentado para debate e por seu plano de ação reducionista, no qual em um mês se capacitava os alfabetizadores e esperava-se que em 5 meses os alunos estivessem alfabetizados (MACHADO, 1998).

A questão do analfabetismo continua sendo pauta nas agendas de governo, atualmente, a busca pela universalização da Alfabetização é enfrentada com apoio do Programa Brasil Alfabetizado — PBA, que está em ação desde 2003. O Programa é efetivado por meio da formação de turmas da EJA, que funcionam majoritariamente no turno da noite em instituições de ensino, públicas ou particulares sem fins lucrativos. Ele é executado em regime de colaboração, no qual a União atua com a prestação de assistência técnica e financeira aos estados, municípios e Distrito Federal, assegurada no Art. 4º do DECRETO Nº 6.093, DE 24 DE ABRIL DE 2007, que dispõe sobre a reorganização do PBA. Além da proposta global de promoção da Alfabetização, o PBA também possibilita a continuidade da educação básica para esse público, na mesma modalidade. Nesse sentido, é possível para o jovem, adulto ou idoso, concluir o ensino fundamental e médio em turmas da EJA.

## **1.2. As especificidades do ensino de Língua Portuguesa na EJA**

Pensar o ensino da leitura e da escrita no contexto específico da EJA nos leva à necessidade de conhecer quem são as pessoas que integram essa modalidade de

ensino. Segundo Oliveira (1999), alguns campos ajudam a compreender as especificidades desse público, que são: “[...] a condição de "não-crianças", a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais” (p.2), podemos incluir, ainda, uma nova condição relacionada às pessoas com necessidades especiais, que atualmente têm integrado, em grande número, as turmas da EJA.

Parece redundante reafirmar a condição de não-crianças dos integrantes da EJA, no entanto, o perfil histórico de alfabetização nessa modalidade replicava a mesma lógica de trabalho utilizada com as crianças, nesse sentido, nunca é demais demarcar essa assertiva.

Devemos pensar que esse público está inserido em uma dinâmica cotidiana mais complexa, de relações trabalhistas, experiências socioculturais e pessoais, autonomia, etc. Além de, como Kohl (1999) afirma, possuírem maior capacidade reflexiva em relação às crianças, na maioria dos casos. Noutro ponto, a condição de membros de determinados grupos sociais, indica que não se trata de perfil universal, ainda mais num grupo integrado por jovens, adultos e idosos, que lidam com valores e comportamentos distintos e vindos de contextos também diversos. O processo de exclusão da escola regular, como Oliveira (1999) nos indica, envolve questões bastante amplas, de acesso à educação, “fracasso” escolar, evasão, trabalho, etc. e, embora não sejam sobre essas problemáticas que o trabalho busca discutir, cada uma delas implica na forma como a alfabetização e o letramento devem ser pensados para esse contexto.

De modo geral, essa modalidade de ensino reúne um círculo de pessoas que não teve êxito no período regular de escolarização, por inúmeras razões, e retornam às escolas com as mais diversas expectativas. No que concerne ao trabalho de alfabetização e letramento, a primeira noção que se deve ter é de que todos os envolvidos possuem algum conhecimento sobre a língua escrita, mesmo sendo analfabetos.

A inserção em situações cotidianas de uso da leitura e da escrita, “obriga” as pessoas a construir estratégias para lidar com exigências mais básicas, o reconhecimento de marcas, a memorização do letreiro do ônibus, a produção mediada de cartas ou recados, são algumas delas. Nesse sentido, “a condição de sujeito letrado se constrói nas experiências culturais com práticas de leitura e escrita

que os indivíduos têm oportunidade de viver, mesmo antes de começar sua educação formal” (MORAIS e ALBUQUERQUE, 2004, p. 69). E assim o cotidiano revela que os chamados analfabetos além de demonstrar conhecimentos sobre a escrita, podem também produzir diferentes gêneros textuais, com a mediação de uma pessoa alfabetizada, por conhecer suas funções e estruturas. E tudo isso ocorre sem que, necessariamente, dominem a leitura e a escrita.

O papel da escola é, então, de oportunizar situações favoráveis a compreensão dos usos e características dos gêneros textuais orais e escritos e, preferencialmente, de domínio formal. Em outro ponto, essa situação não anula a necessidade e o compromisso com SEA — Sistema de Escrita Alfabética, e sim reorienta a sistematização do ensino. Isso quer dizer que, embora alfabetizar e letrar sejam tarefas diferentes, num ensino ideal elas são indissociáveis (MORAIS e ALBUQUERQUE, 2004).

Visando essa dupla meta de alfabetizar letrando, defendida por Soares (1998), Telma Ferraz (2004) debate a importância de sistematizar o trabalho pedagógico baseado em eixos de ensino da LP nos quais a prática de leitura e a produção de textos são essenciais. Isso implica em não fazer uso do texto como pretexto para ensinar a escrita, e sim permear todos os eixos com reflexões sobre os gêneros textuais, contemplando sua finalidade, características, contextos de produção, etc., pois devemos considerar que vários aspectos do texto são decididos em função do gênero, uma vez que a produção de sentido depende da indissociabilidade entre aspectos socioculturais e linguísticos (MENDONÇA, 2007). Ademais, o perfil característico das turmas da EJA orienta também a seleção do conteúdo temático, isto é, a pertinência e a relevância para o grupo.

## **CAPÍTULO II: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA**

Este capítulo apresenta a discussão de conceitos fundamentais para o trabalho. Nele é demarcada a distinção entre Alfabetização e Letramento, e a necessidade de toma-los como processos indissociáveis. Destaca-se, também, questões sobre os gêneros textuais, tomando-os como produto da dinâmica social. Por fim, são apresentadas, em tópicos diferentes, as implicações dessas teorias para o ensino da leitura e da escrita.

### **2.1. Alfabetizar e Letrar: ações distintas**

Em uma sociedade grafocêntrica, proporcionar a construção do conhecimento sobre a escrita talvez seja uma das atribuições mais importantes da escola, pois ela, a escrita, é intermediária em quase todos os espaços sociais, e quanto mais formal a situação de uso, muito mais esse conhecimento é sofisticado. A apropriação desse sistema de representação, de modo geral, ocorre por meio do ensino sistematizado, definidos pelas ações de alfabetizar e letrar.

Do ponto de vista prático, alfabetizar quer dizer ensinar a ler e escrever. E segundo Morais e Albuquerque (2004), esse processo ficou historicamente conhecido pelo desenvolvimento de métodos de ensino que reduziram esse aprendizado à simples aquisição de uma tecnologia. Ler e escrever eram sinônimos de codificar e decodificar informações, e, no processo de ensino, entendia-se que antes do alfabetizando se deparar com textos reais, era preciso aprender “manusear o código linguístico”. Métodos sintéticos, como o silábico e o fônico, foram os mais utilizados e são relacionados, sobretudo, às cartilhas, populares por serem um material básico da alfabetização, nesses contextos, e cuja metodologia empregada é severamente criticada por artificializar as situações de estudo.

Entretanto, foi nas décadas de 1970 e 1980 que as perspectivas de estudos sobre a alfabetização tiraram de foco a abordagem puramente cognitivista, para compreendê-la, também, enquanto prática social. Os estudos de Magda Soares (1998) apontam que o conceito de alfabetização passou a não satisfazer a nova compreensão sobre o fenômeno de aprendizagem da língua e, no Brasil, recorreu-se ao termo ‘letramento’, versão de Literacy, de origem inglesa. Segundo a autora, a

palavra abriga um conceito mais amplo em relação à alfabetização, pois condensa a ideia de integração da pessoa em práticas sociais de leitura e escrita, como consequência da apropriação da tecnologia da escrita.

Considerando, nesse caso, que leitura e escrita se estruturam a partir dos usos da língua nas nossas atividades interacionais. No cenário linguístico brasileiro passou-se a considerar que os dois conceitos tratavam de dois fenômenos que existem numa relação de interdependência. Há ainda quem defenda o uso exclusivo do termo alfabetização, no entanto, este trabalho está apoiado nas duas expressões para demarcar processos distintos, em acordo com as ideias de Magda Soares (1998).

Sobre letramento, a autora aponta que podemos reconhecer duas dimensões no fenômeno, de naturezas distintas, mas que necessariamente precisam estar juntas para dar forma ao que chamamos de letramento. São elas: a dimensão individual do fenômeno e sua dimensão social.

A dimensão individual abrange os processos de leitura e escrita, os quais são abordados enquanto tecnologia, como competência individual. Ambos compostos por habilidades linguísticas e psicológicas, cognitivas e metacognitivas, mas que são essencialmente diferentes. A leitura, desse ponto de vista, envolve desde a habilidade de decodificar em sons os grafemas até a compreensão e interpretação textual. A escrita, por sua vez, tomada como tecnologia, envolve a capacidade de registro das unidades dos sons e, de um modo mais global, a capacidade de transmitir significado por meio dela. Esses processos não são completamente opostos, mas se retroalimentam. Dizem respeito, portanto, às habilidades compreendidas na alfabetização (SOARES, 1998).

Os estudos de Soares também apresentam a dimensão social do letramento, no qual o fenômeno é enfatizado, sobretudo, enquanto prática social. Nesse ponto, existe, de modo mais categórico, uma divergência de pensamentos quanto a essa natureza. A perspectiva defendida por Street (1984, apud Soares;1998), é uma compreensão, na qual o letramento “[...] é definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social [...] (p.72). O sentido da funcionalidade do letramento dota-o de um valor prático que capacita a pessoa para a atuação em práticas sociais de leitura e escrita. Por outro



lado, essa mesma dimensão é interpretada sob um ponto de vista mais radical que define que o

[...] letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro [...] mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita [...] responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes em contextos sociais. (SOARES, 1998, p.74)

Brian Street (1984), citado por Soares (1998), apresenta essa interpretação como um “modelo ideológico”, que faz contraposição ao “modelo autônomo” de letramento, referido anteriormente. Dessa forma, fica demarcado que a leitura e a escrita não são processos nem de origem nem de manifestação neutra, cada contexto constrói ou exige práticas que estão naturalmente sobrepostas a concepções culturais, políticas, ideológicas e que são situadas em contextos históricos específicos. Então, antes mesmo da dimensão social e individual, pensamos em uma dimensão ideológica que nos adianta a existência de diferentes concepções de leitura e escrita.

O letramento se envolve e se desenvolve com as mais diversas dimensões da vida, seja social, cultural, econômica, etc. e é nessa relação que podemos identificar a prática do letramento em diferentes níveis. Pois, de acordo com Soares (1998), o estado de letrado está vinculado aos espaços ocupados e atividades desempenhadas pelas pessoas, ao acesso à cultura letrada, ao acesso à educação, aos bens culturais, etc. Pressupondo que ninguém tem as mesmas experiências de vida, pode-se dizer que existem diferentes experiências com o letramento, umas mais complexas que outras, mas nenhuma não-experiência. Assim delinea-se um processo permanente, que não é estagnado com o desenvolvimento de determinadas competências.

As competências que constituem o Letramento são distribuídas de maneira contínua, cada ponto ao longo desse contínuo indicando diversos tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos, que podem ser aplicados a diferentes tipos de material escrito. (SOARES, 1998, p.70)

Caracterizar o letramento como um fenômeno contínuo, é advertir sobre qualquer tendência de classificar alguém como iletrado. Pois, como a autora expõe, as pessoas constroem uma variedade de tipos de conhecimento e habilidades, todos

aplicáveis às realidades de onde emergiram. Por exemplo, pode-se pensar que o recado escrito no papel de pão por uma feirante em seu ambiente de trabalho não seja o mais sofisticado texto que alguém já produziu, no entanto, revela habilidades e conhecimentos do letramento e, além disso, atende às demandas daquela realidade. O que se pode dizer, então, é que existem diferentes níveis de letramento.

Existe outra face na relação entre letramento e contexto sociocultural, que Soares explica, se antes viu-se que esse contexto, em alguma medida, produz letramentos com determinadas características, mais sofisticados ou rudimentares, também pode-se pensar que a apropriação da leitura e da escrita altera a condição sociocultural da pessoa. Como Soares (1998) coloca,

[...] não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura — sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais [...] (p.37).

A cada nova apropriação dos usos da escrita diminuem-se as fronteiras dos diversos espaços sociais. Por exemplo, o adulto que se apropria da leitura e da escrita otimiza sua dinâmica cotidiana, podendo ler o rótulo do produto que quer comprar, ler uma notícia, preencher um formulário, etc. Se essa mesma pessoa passa a ter acesso e se apropriar da literatura, provavelmente irá ressignificar suas relações com espaços de divulgação de arte, com saraus, feiras de livros, museus, etc. Dessa forma, como a autora expressou o próprio modo de viver pode sofrer mudanças.

## **2.2. O ensino da leitura e da escrita na escola.**

O processo de ensino e de aprendizagem da escrita se materializa de diferentes formas, principalmente em função da concepção de língua, adotada em cada espaço-tempo. Por esse motivo, será explorado, brevemente, as transformações históricas no ensino escolar da língua portuguesa, para ilustrar o modelo de partida, quais outras referências surgiram ao longo do caminho e, por fim, revelar as novas atualizações que a discussão do Letramento sugere para o processo de ensino da leitura e da escrita nas escolas.

Quando se trata do currículo tradicional, como aponta Santos (2006), é provável deparar-se com um ensino que tem como referência exclusiva um padrão de escrita baseado nas obras clássicas, no qual, o ideal de escrever e falar corretamente colocava a gramática num lugar privilegiado, e todas as formas de falar e escrever distantes da erudição clássica eram automaticamente rechaçadas. Contudo, na década de 1970, as influências da linguística estrutural e da teoria da comunicação, redefiniram as perspectivas para esse ensino, que passa a compreender a língua como instrumento de comunicação. Saber receber e emitir mensagens se torna o principal objetivo dos professores, que destacaram no processo o estudo da sintaxe e do vocabulário. No entanto, a tradição curricular de "[...] imitação de modelos da boa escrita" permanece (SANTOS, 2006, p. 14).

A escrita, até então, não estreitava relações com seu contexto de produção e mesmo os propósitos do texto são questões de pouca importância, a exigência era: o domínio dos tipos textuais narrativo, descritivo e dissertativo (SANTOS, 2006). Entretanto, o fim de 1970 e início de 1980, marca o momento de construção de um novo paradigma educacional, segundo Santos (2006). No campo da linguagem, a língua se torna fator de interação e os textos tornam-se unidades básicas do ensino, também vão se emparelhando às suas respectivas situações de uso, nesse estágio, o ensino propõe-se a levar "[...] o aprendiz ao domínio dos diferentes textos tal qual eles aparecem nas práticas de referência." (p.18)

À medida que se discutia o letramento e suas interseções com a alfabetização, também ganhava força o estudo dos gêneros do discurso, apresentado por Bakhtin (1979), que expõe o caráter enunciativo das manifestações da língua, no qual o produto (enunciado), entendido como estruturas "relativamente estáveis", expressão do autor, é resultado das incontáveis atividades humanas. Para as salas de aula, esses gêneros foram os novos objetos de ensino, que descentralizou o trabalho com os tipos textuais.

Essas discussões nos introduzem em um cenário de novos conceitos que possivelmente irão repercutir, e já estão, em práticas de ensino mais atualizadas, atentas ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional, que perfazem cada gênero textual, elementos apontados por Bakhtin (1979). Sem perder de vista que é imperativo promover a reflexão sobre os usos da escrita no dia a dia, isto é, considerar suas funções frente às demandas e inconstâncias sociais, pois os

gêneros textuais se caracterizam primeiramente enquanto atividades social e discursiva (MARCUSCHI, 2002). Nesse sentido, como a reflexão de Santos (2006) indica, não deve haver um ensino genérico que sirva para todos os gêneros textuais, é preciso tomar uma carta como um objeto e uma receita ou seminário como outro, diferente em formato, função, etc.

Como consequência, essa forma de abordar o ensino da escrita supera o uso tradicional da gramática e passa a funcionar a partir da necessidade de “adequação do registro à situação comunicacional em que o gênero se insere.” (MENDONÇA, 2006, p.76). Ou seja, como a autora coloca, o ensino deve prestar-se ao serviço de mobilizar a compreensão de que os aspectos textuais (estrutura, tipos verbais, vocabulário, etc.) garantem ao gênero o cumprimento de sua função social. Assim, inverte-se a lógica antes posta, na qual o texto era a ‘plataforma’ para o ensino da gramática, do qual se extraíam os verbos ou localizava-se sujeitos e predicados. Desse modo, percebe-se que não se trata de substituir um processo pelo outro, mas de ajustar a relação que existe entre eles. Não cabe ao letramento, nem as discussões sobre os gêneros textuais, substituírem o estudo da língua escrita, mas aliar-se a ele no ideal apresentado por Magda Soares de alfabetizar letrando.

### **2.3. Ensinando a ler: estratégias de leitura**

Resgatando o que já foi dito anteriormente, o processo de ensinar a ler, compreendido também na alfabetização, durante muito tempo foi limitado à decodificação de grafemas em fonemas, Morais e Albuquerque (2004); Silva, Barbosa e Coutinho (2004), e tantos outros autores que dissertam sobre o tema, mostram como essa ideia já é consensual. A alfabetização percebida como apenas uma habilidade individual, delineava um processo no qual “[...] a atenção dirige-se para a aprendizagem do alfabeto para a formação de palavras e frases sem se considerarem os usos e as funções sociais do texto que se está lendo.” (SILVA, BARBOSA e COUTINHO, 2004, p.118). Dentre os métodos utilizados, havia os sintéticos que partiam da leitura das sílabas, e os analíticos que partia de unidades maiores (palavras, frases, etc.), apesar das diferenças, a lógica ainda era meramente a decodificação. Embora a leitura se inicie com a decodificação, ela é

apenas uma das atividades do processo, pode-se dizer que sem ela não é possível ler (do modo convencional), mas, ela só, também não é suficiente.

Como as autoras citadas expressam, ler é reconstruir os sentidos do texto. Significa dizer que o leitor, por meio das suas experiências, motivações, etc. intervém na construção de sentido. Por isso, embora um único texto não possa suscitar todas as interpretações possíveis, Solé (1998, apud Silva, Barbosa e Coutinho; 2004) afirma que ele dá margens para inúmeras interpretações pertinentes.

Atrelado ao processo de ensino da leitura, está o entendimento de que essa atividade é permeada pelo uso de estratégias que auxiliam na compreensão do que se lê. E como as autoras apontam, elas também fazem parte dos conhecimentos a serem ensinados nas escolas. Leitura e escrita, embora sejam competências diferentes, caminham lado a lado, segundo Smith (1999, apud Silva, Barbosa e Coutinho; 2004) enquanto se aprende algo sobre escrita, certamente também se aprende algo sobre leitura. Daí parte a necessidade, discutida por Solé (1998), e apresentada pelas autoras referidas, de que o texto escrito apareça sempre de modo relevante, isto é contextualizado na sala de aula.

Pois, assim como na escrita, o processo de ensino da leitura também sofre interferências a partir da inclusão das discussões sobre letramento e gênero textual. Como antes pontuado, Santos (2006) indica que o ensino da escrita não deve ser o mesmo para cada gênero textual, do mesmo modo, o ensino da leitura também varia pelas especificidades de cada gênero que é lido. Pois cada um deles pressupõe objetivos de leitura distintos. “Em suma, os diversos gêneros textuais “colocam em ação” diversos modos e estratégias de leitura: não lemos do mesmo modo, por exemplo, uma receita culinária e um poema. ” (SILVA, BARBOSA e COUTINHO, 2004, p.125)

Solé (1998), ainda segundo Silva, Barbosa e Coutinho, diz que nos três momentos de envolvimento com a leitura (antes, durante e depois), é indispensável a mobilização de estratégias de compreensão. A etapa que antecede o texto envolve o exercício de acionar os conhecimentos que o estudante tem sobre o conteúdo temático, discutir informações sobre o autor, sobre as características, funções do gênero que será lido, etc. Segundo as autoras, a antecipação da leitura, pode ser feita a partir da construção de hipóteses sobre o que será lido.

## 2.4. Gênero textual, tipo textual e outros conceitos

O que no trabalho denomina-se gênero textual, difere da noção de tipologia textual. Pois, nas definições apresentadas por Marcuschi (2002), o primeiro é caracterizado e definido, principalmente, por aspectos sócio comunicativos e funcionais, são produções empíricas e atendem a necessidades próprias de cada contexto comunicativo, por isso "[...] são de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos [...]" (MARCUSCHI, 2002, p.21). Os tipos textuais, no que lhe diz respeito, são definidos por suas especificidades linguísticas, como, por exemplo, a sintaxe, e identificados pelo predomínio de determinadas características. Diferente dos gêneros textuais, esses apresentam um conjunto limitado de categorias, exemplos de tipos textuais são: a narrativa, a descrição e a argumentação (MARCUSCHI, 2002). A relação entre ambos é intrínseca, os gêneros textuais são construídos a partir dos tipos textuais, inclusive podem comportar mais de um tipo textual. Marcuschi (2002) fala em heterogeneidade tipológica para tratar justamente da possibilidade de construir determinados gêneros a partir de tipos textuais diversos. A exemplo disso tem-se o gênero textual conto, no qual, embora predomine o tipo narrativo, podem haver sequências tipológicas tanto descritivas quanto narrativas, etc. Obviamente, a principal demanda do trabalho é a discussão sobre gêneros textuais, nesse sentido, serão abordadas algumas nuances do assunto, definindo-os enquanto resultado de práticas sócio históricas.

Segundo o autor, o processo de produção social dos gêneros textuais guarda peculiaridades históricas associadas, sobretudo, ao avanço das tecnologias da comunicação. Antes do advento da escrita, por exemplo, as culturas orais produziam um número limitado de textos, com a criação de sistemas de representação gráficos surgem os gêneros próprios da escrita ampliando as possibilidades de uso da língua. Mais adiante, a cultura impressa provoca uma nova expansão na produção desses gêneros, até chegarmos à cultura eletrônica que dinamiza e gera uma variedade de produtos textuais, como o autor explica, de caráter mais maleável, com maior proximidade entre oralidade e escrita, maior integração semiótica combinando signos verbais, sons, imagens e formas em movimento (MARCUSCHI, 2002).

Por outro lado, devemos pensar que esse mosaico de gêneros textuais emerge de contextos cujas especificidades de produção geram produtos textuais e

discursivos com características bastante próprias. Desse ponto de vista, Marcuschi (2002) utiliza a expressão “domínio discursivo” para designar esses espaços.

Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. (p.4)

Essa dinâmica de usos é bastante complexa, à medida que surgem novos gêneros, outros perdem seu valor prático e entram em desuso ou sofrem processos de hibridização — quando um novo gênero textual surge da assimilação de características de um gênero anterior, exemplo: conversa face a face e conversa ao telefone; carta e e-mail. As possibilidades são criativas, gêneros textuais podem assumir finalidades diferentes das originais, como o anúncio publicitário em forma de poesia, gerando intertextualidades, intergêneros, podem, como viu-se, incorporar novos elementos semióticos, etc. (MARCUSCHI, 2002).

O que se deseja ressaltar é que a cultura eletrônica não só provoca uma explosão quantitativa de gêneros textuais, mas permite maior “plasticidade”, expressão do autor, à forma e maior dinamismo nos usos e desusos dos gêneros textuais. Todas essas questões ampliam as perspectivas de ensino da leitura e da escrita, pois compreender a escrita, como um aglomerado de letras, palavras e frases não comporta mais toda a dinâmica de comunicação na atualidade.

## CAPÍTULO III: MAPA DA PESQUISA: UM ESQUEMA METODOLÓGICO

### 3.1 Natureza, meios e instrumentos da pesquisa

Como Trivinos (1987) coloca, na pesquisa de caráter qualitativo a complexidade do real não pode ser substituída por um experimento, demanda, portanto, de um contato direto com o ambiente investigado. Além disso, Minayo (1999) expõe que é abordando a pesquisa por meio princípios qualitativos que se pode construir análises que vão além das informações explícitas, podendo chegar-se aos significados inerentes às situações, comportamentos, falas, etc., que compõem cada cenário investigado. Nesses termos, foi encaminhada uma pesquisa caracterizada pela aproximação física com o campo de estudo e pela abordagem fundamentalmente qualitativa.

Neste estudo, trabalhou-se o problema de pesquisa a partir do objetivo geral de “analisar como os gêneros textuais estão incluídos no processo de ensino da leitura e da escrita na EJA. ” Assim, foram alcançadas as situações nas quais os gêneros textuais, apareceram como objeto contextualizado no ensino da leitura e da escrita. A amostra de 10 aulas observadas consecutivamente, foram sistematizadas no diário de campo da pesquisadora. O estudo dedicou-se ao caso de uma professora da 2º fase da EJA.

Como Ludke e André (1986) expõe em seus trabalhos que os casos são estudados, sobretudo, pelas particularidades que os diferenciam de outras situações em um mesmo contexto, “[...] mesmo que posteriormente venham ficar evidentes certas semelhanças com outros casos [...]” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.17). Neste trabalho, não foi diferente, a professora em questão tornou-se a figura central dessa pesquisa pelo reconhecimento de terceiros da qualidade do seu trabalho com a EJA.

No tópico de apresentação dos participantes da pesquisa essas questões serão apresentadas com mais detalhes. A análise do trabalho foi construída a partir de três categorias: gêneros textuais, leitura e escrita.



### **3.2 Universo pesquisado: descrevendo o campo e os participantes da pesquisa**

A turma da EJA que foi acompanhada faz parte de uma instituição privada, que desenvolve ações de saúde, cultura, lazer, formação profissional e educacional, entre outras. Dentro da área de educação, a instituição oferta a modalidade EJA, na qual, os 1º e 2º fases, correspondentes ao ensino fundamental, são gratuitas.

O espaço conta com uma ampla estrutura, salões para eventos, exposições artísticas, quadras, biblioteca, salas de música, teatro, etc.

A turma observada, 2º fase da EJA, é um dos grupos que desfruta da gratuidade dos serviços prestados e, dentro da dinâmica da instituição, participa de ações que vão além do espaço da sala de aula.

A professora da turma está com o grupo há dois anos e chegou à EJA a convite da pessoa que coordena a modalidade, que já conhecia o trabalho que ela realizava com o ensino fundamental, pela manhã na mesma instituição. Ela continua ensinando nas turmas do fundamental pela manhã e à noite trabalha com o grupo da EJA. Sua formação profissional se iniciou com o magistério, também é pedagoga, pós-graduada em Educação Especial, Coordenação pedagógica e supervisão escolar e em Administração escolar. Atualmente, está concluindo um mestrado em Ciências da Educação (EAD).

Enquanto outras turmas da EJA enfrentam a possibilidade de serem fechadas devido a falta de inscrições, o grupo da professora que participou da pesquisa é o com maior número de matrículas, 20 no total. Além do extenso currículo, ela atua de forma muito organizada, com planejamentos semanais que foram disponibilizados para a pesquisadora como um roteiro das ações que pretendia realizar. A turma, por sua vez, formada por pessoas com idade entre 35 e 60, e um único estudante de 18 anos, tem muito afeto pela professora e por seu trabalho. Dentre os estudantes, haviam algumas donas de casa, artesãs, comerciantes e dois estudantes estrangeiros (Mali e Guiné Bissau), que frequentava a turma para aprender o português.

## CAPÍTULO IV – DISCUTINDO OS DADOS

### 4.1 iniciando a análise com um panorama das observações

A primeira reflexão, talvez mais geral, que esta pesquisa pode trazer é referente às características de um ambiente propício à alfabetização e ao letramento. Considerando a diversidade e o volume de material que circulou na turma, no período de coleta de dados, pode-se concluir que o espaço observado favorece naturalmente ambos processos, pois como relatadas nas experiências organizadas por Albuquerque e Leal (2004), vivenciar situações nas quais textos são lidos e ter contato com materiais escritos auxiliam na apropriação da leitura e da escrita que, por sua vez, amplia as competências referentes ao letramento.

Contudo, embora essa movimentação em torno de diferentes textos seja importante, o diálogo com os referenciais adotados nesse estudo mostra que é preciso estar além desse contato superficial para chegar-se na reflexão sobre o gênero textual. Como colocam Santos, Mendonça e Cavalcante (2006), nem sempre a presença do texto garante o efetivo trabalho com o gênero textual. Pois este é justificado pelo diálogo do texto com duas dimensões principais: uma social, referente à função, meios e espaços de circulação, e outra linguística, que envolve as questões do texto propriamente dito e de sua estrutura. Sendo assim, os materiais escritos presentes na sala de aula devem ser efetivamente lidos e produzidos pelos alunos.

Logo abaixo apresentamos uma tabela com os exemplos de materiais textuais que estiveram presentes nas aulas durante o período de observação da prática da professora.

<b>Materiais Escritos</b>	<b>Atividades realizadas</b>	<b>Frequência</b>
Carta/selo postal/ envelope de carta	Apresentada a estrutura e praticada a escrita do gênero, discutida a função social.	7
Texto expositivo	Leitura e discussão do conteúdo temático.	5
Questionários	Lidos, discutidos e respondidos.	5
Questões impressas	Lidas e respondidas em dinâmicas	3

Entrevista	Discutida a estrutura, função, meios de circulação, apresentados diversos tipos.	2
História em quadrinhos	Apresentados elementos estruturais, meios de circulação e produção do gênero pelos estudantes. A turma folheou exemplares.	1
Catálogo de fotos do Recife	Circulou para ser folheado pelos estudantes.	1
Romance o Cão Sem Plumás	Foram apresentadas a obra e o autor, o material também circulou para a turma folhear.	1
Poema	Rememorada a estrutura.	1

Dentre outras coisas, é possível perceber, a partir da tabela, que os diferentes materiais levados pela professora, cada um em sua especificidade, suprem demandas bem pontuais da aula, que, obviamente, nem sempre estão associadas às discussões sobre os gêneros textuais. Nessa situação, foi possível mapear a existência de dois grupos de textos, o primeiro fez parte da estrutura das aulas e, não necessariamente, foi permeado por discussões mais profundas sobre suas características, meios de circulação, função, etc., mas, desempenharam funções também importantes, como suporte para discutir o conteúdo temático, em alguns casos o material circulou entre os estudantes para um contato mais breve ou estiveram presentes nas dinâmicas de socialização da turma.

Nesse primeiro grupo de textos, dois deles destacaram-se devido ao uso recorrente pela professora, o primeiro foi o questionário, utilizado em 05 aulas, mas, ao qual não será dado realce, pois estavam associados a atividades de outras disciplinas e se distanciam dos objetivos desta pesquisa.

No entanto, o texto expositivo, que foi utilizado também em 05 aulas, dá margem para algumas reflexões, pois foram utilizados, em todos os casos, para apresentar e discutir seu conteúdo temático, isto é, o assunto que aborda. Também foram eles que a professora utilizou para apresentar, a partir da leitura e discussão, os gêneros textuais que trabalharia, abordando seus aspectos sociais e estruturais, que foram: carta/selos postais/envelopes, história em quadrinhos e entrevista, também indicados na tabela

Essa situação acabou limitando as possíveis experiências de leitura com a turma, uma vez que seria mais interessante lançar mão de um exemplar do gênero

trabalhado, usando-o para falar dele mesmo. Nas reflexões de Silva Barbosa e Coutinho (2004), elas apontam que os diferentes gêneros textuais devem ser lidos com propósitos específicos e, por isso, mobilizam estratégias de compreensão diferenciadas. Assim, é possível inferir que, quanto maior for a diversidade de gêneros textuais lidos com a turma, melhor será o repertório construído pelos estudantes. Por outro lado, a presença da leitura era sempre garantida nas aulas, na maioria das vezes, a partir do próprio texto expositivo.

As dinâmicas que ocorreram na turma, além de promover a integração do grupo, também mobilizavam práticas de leitura e escrita de textos curtos e pequenas frases. Na dinâmica do “quem sou eu?”, por exemplo, os estudantes organizados em duplas precisaram fazer minientrevistas com o colega, e anotar as respostas. Em outro momento, receberam estas respostas sorteadas e precisaram ler para a turma e identificar a pessoa. Nessas atividades, o processo de alfabetização fica bem evidente, pois muitos estudantes têm dificuldades para ler e escrever, e os acompanhamentos individuais que a professora realizava atuavam no sentido de explicar a escrita de algumas palavras, refletir sobre as sonoridades, etc. princípios básicos para a aprendizagem da escrita, de acordo com Leal (2004), que fazem parte do processo de análise linguística na alfabetização.

O segundo grupo de textos, por sua vez, composto pela carta/selos postais/envelope, histórias em quadrinho e entrevista, situa a prática da professora dentro das novas perspectivas para o ensino da LP, pois foram os materiais selecionados para um trabalho mais específico, incluindo reflexões pertinentes a sua qualidade de gênero textual, garantindo a presença deles como objeto de ensino. Essa “nova” abordagem também significou alterações na forma de ensinar a leitura e a escrita, considerando o trajeto histórico da disciplina de LP apresentado em capítulos anteriores. Isto pode ser afirmado baseado nas atividades que foram mobilizadas a partir desses textos, incluindo discussões sobre estrutura, função social, meios de circulação, na consideração dos interlocutores no processo de escrita, no desenvolvimento de estratégias de leitura, entre outras. Será possível compreender melhor como o trabalho com esses textos foi desenvolvido pela professora no capítulo seguinte, no qual serão apresentados relatos dos recortes mais significativos das aulas para o estudo.

Nessa discussão inicial, já é possível ver, na prática da professora, muitas rupturas históricas na forma de conceber a língua e seus processos de ensino e de aprendizagem. Em primeiro lugar, mais que um código, a língua está inserida em um contexto que permite a percepção dela como produção social: romances, histórias em quadrinhos, cartas, inteiramente relacionadas às reflexões de Marcuschi (2002), que apontam os gêneros como 'suprimento' das demandas sociais de comunicação. Supera-se o mito de que o contato com texto deve ser posterior ao processo de domínio do código linguístico, situação ilustrada por Morais e Albuquerque (2004). E mais, quando se traz e trabalha o gênero textual e o que lhe é específico, avança-se em relação à tradição de ensino gramatical e de ensino dos tipos textuais, como Santos (2006) expõe.

Por outro lado, atuar desta forma também aproxima os estudantes do objeto de estudo, pois esses novos elementos são, na maioria dos casos, conhecidos por eles, a partir das suas vivências cotidianas. Se em tempos passados, considerava-se que os analfabetos não dispunham nenhum conhecimento sobre a língua, nessa perspectiva, a proposta de letramento que a professora desenvolve, considera os saberes do grupo em relação às características e funções dos textos, hipóteses em relação à escrita, etc., uma vez que, como Soares (1998) expõe, ninguém é iletrado.

#### **4.2 Relatando experiências de leitura e escrita**

Uma prática de ensino da língua pautada na perspectiva do letramento busca dar novas configurações para as práticas de leitura e escrita realizadas na sala de aula. Nesse sentido, este capítulo será dedicado ao relato das três experiências vivenciadas pela turma por nós observada, centradas nos materiais escritos que foram objetos para o ensino das dimensões dos gêneros textuais, a saber: a carta, as histórias em quadrinhos e a entrevista. A análise destas experiências se dará por meio de um diálogo com as teorias que embasam este trabalho, na exploração de três temas centrais: gênero textual, leitura e escrita.

## Uma sequência didática sobre cartas

As aulas do segundo semestre começaram no dia 01 de agosto, dia nacional dos selos postais, não por acaso, a professora que relatou ser uma antiga colecionadora de selos, iniciou as atividades letivas contando à turma da EJA a respeito de um dos projetos que estava desenvolvendo com os grupos do fundamental I sobre o gênero textual carta. Nesse episódio, vários estudantes contaram suas experiências com o uso do gênero.

Na discussão, a professora questionou a turma sobre a intensidade do uso de cartas no passado e na atualidade, levando-os a enxergar como elas perderam espaço com o surgimento das novas tecnologias da comunicação. O *WhatsApp* foi o exemplo que surgiu imediatamente entre os estudantes, a relação entre o tempo de espera pela chegada da mensagem, também apareceu no diálogo em resposta a um questionamento da professora. Além disso, ela ressaltou que as cartas ainda circulam na atualidade, perguntou-os se percebiam essa presença no cotidiano, e a turma exemplificou citando as cartas que recebiam de conta de luz, cartão de crédito, etc.

Nesse espaço da aula, ao trazer o *WhatsApp* para a discussão, a professora mobilizou reflexões importantes sobre a dinâmica da língua escrita no cotidiano pois, como Marcuschi (2002) explica, esses gêneros emergentes são a expressão de uma nova dinâmica comunicacional da qual os estudantes fazem parte e se reconhecem nela. Por isso, perceberam que a conversa em tempo real que essa mídia proporciona é uma forma nova de se comunicar diferente das geradas pelas 'velhas bases', como, por exemplo, a carta.

Foi também nessa discussão que a professora, em conversa com os estudantes, expôs a enorme dificuldade que tinha de mobilizá-los, no grupo de *WhatsApp* da turma para usarem a escrita, uma vez que as novas mídias incorporam cada vez mais tipos semióticos, ainda segundo o autor citado, então, ao passo que é possível escrever 'textão', também é possível conversar por meio do envio de áudios, de certo modo diminuindo a dependência do texto escrito para esse público. Ademais, como foi exposto, os estudantes construíram relações de causa e efeito entre o aparecimento das redes sociais e o crescente desuso das cartas, apontando o fator 'tempo' como um dos motivos da preferência por determinados

suportes. Estes aspectos sócio comunicativos e funcionais são essenciais para definir os gêneros textuais, e nesta aula também são o assunto chave que incluem os estudantes no diálogo com a professora, evitando uma aula puramente expositiva.

No segundo momento da aula, a professora copiou no quadro um texto expositivo intitulado “Dia nacional dos selos postais 01 de agosto”, assim como em outros momentos, mostrou uma preferência, confirmada em conversa, por copiar textos curtos, de fácil compreensão e com poucas informações. Pois, segundo a mesma, muitos estudantes apresentam dificuldades para ler e escrever.

A seguir, pode-se ver o texto copiado no quadro:

### **Dia Nacional do selo postal 01 de agosto**

O primeiro país a criar o selo postal foi a Inglaterra. O Brasil é o segundo país na história dos selos. O primeiro selo brasileiro foi chamado olho-de-boi, por ser parecido com os olhos do boi. Vejam alguns modelos: (imagens de diferentes selos coladas no quadro). Os selos são importantes porque revelam a história e a cultura de um povo.

Após copiar e aguardar as leituras individuais, a professora leu o texto para a turma e, à medida que lia, levantava algumas questões com a turma, perguntou sobre possíveis dúvidas dos estudantes, sobre as diferentes ilustrações dos selos, também explicou a relação dessas ilustrações com momentos históricos específicos, comentando cada uma das imagens que havia levado. Um dos seus comentários foi o seguinte: — *Provavelmente se o Brasil ganhasse a copa teríamos uma remessa de selos com ilustrações sobre a copa de 2018.* Por fim, questionou-os sobre como os selos podem revelar a história de um povo, problema retirado do texto, os estudantes retomaram a discussão sobre as ilustrações que a professora havia iniciado. Falou ainda sobre os motivos que levaram à criação dos selos, segundo ela, relacionada com o pagamento das taxas de envio das correspondências, que a turma desconhecia até então.

Nesse ponto, já é possível discutir sobre as estratégias de leitura que foram acionadas para se chegar à compreensão dos sentidos do texto apresentado. Como Silva, Barbosa e Coutinho (2004) expõem, a professora também demonstra compreender que não é um equívoco que a atividade de leitura esteja presente entre os que não sabem ler ou que chegaram recentemente à leitura das letras. Sendo a primeira estratégia mobilizada um movimento anterior até mesmo à exposição do texto no quadro, que se deu por meio da discussão do assunto a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes. Isto é, por meio das reflexões sobre as características da carta e do *WhatsApp*, suas funções, suportes, a professora construiu uma interseção entre os assuntos, prenunciando o conteúdo do texto “Dia nacional dos selos postais 01 de agosto”.

Além dessa estratégia que antecede o texto, Solé (1998, *apud*, Silva, Barbosa e Coutinho, 2004) também alerta para a necessidade de controle da compreensão que deve acompanhar a leitura, no caso da professora, apesar de ser um texto curto, ela continuou a mesma dinâmica de fazer questionamentos sobre o texto, na tentativa de ajudar na superação das dúvidas dos estudantes, e também para ampliar as informações apresentadas.

Após a leitura do texto, e a partir dessas discussões, a professora começou a falar dos envelopes postais. Inicialmente, questionou os estudantes sobre como enviar a carta, eles comentaram que era preciso escrever os endereços de quem vai receber e quem vai enviar a carta, entregar aos correios e pagar o valor do selo. Na mesma medida em que iam comentando, a professora sinalizava, com o envelope em mãos, onde escrever cada informação. Também propôs uma análise sobre os termos destinatário e remetente, para isto, perguntou-os qual a palavra que dava origem a destinatário, alguns estudantes, comentando entre si, chegaram à conclusão que como a palavra de origem era destino, provavelmente seria a pessoa que iria receber a carta.

Mendonça (2006) aponta em seus estudos que as características linguísticas dos gêneros, seleção de vocabulário, tempos verbais, uso de pronomes de tratamento, etc. são definidas em função das atribuições que esses gêneros desempenham na sociedade. Por esse motivo, a iniciativa de propor a análise da palavra, articulada ao estudo da função social da carta, ao invés de apresentar apressadamente o seu significado, é indispensável para sair do lugar comum de



estudo gramatical descontextualizado para o lugar da análise linguística voltada para a compreensão do gênero. Além disso, essa forma de abordar o texto auxilia tanto a leitura quanto a escrita do material estudado, também enriquece o repertório de estratégias que os estudantes podem lançar mão ao realizarem essas atividades, tornando-os cada vez mais autônomos.

Por outro lado, mais uma vez a professora retoma a discussão sobre os aspectos sociais dos gêneros trabalhados, promovendo a participação da turma, que demonstrou conhecer, parcialmente, a estrutura da escrita no envelope, no apontamento de elementos como remetente, destinatário, endereço e selo. Estas questões aproximaram os estudantes do objeto de estudo, pois eles conhecem e podem discutir com propriedade sobre estas dimensões, e este conhecimento não é fruto de simples aquisições teóricas, mas são construídos nas experiências de letramento que cada pessoa vivencia no seu cotidiano, antes mesmo do processo de alfabetização formal. Além disto, criar espaços para a expressão dessas experiências é uma forma de valorizar as diferentes histórias de vida que compõem o mosaico que é a sala de aula.

### **Uma sequência didática sobre cartas: parte II**

No espaço entre a aula apresentada e esta que será relatada a seguir, os estudantes realizaram outras atividades relacionadas ao gênero trabalhado. Também estavam empenhados em levar os endereços, solicitados na primeira aula, para copiá-los em uma lista, atividade que durou alguns dias devido às ausências e esquecimentos da turma. Nessa atividade, toda a turma precisou copiar seus endereços, alguns a partir de um material de referência que eles tinham em casa, como as contas de energia, de cartão de crédito, etc. Outros levaram o endereço escrito por outra pessoa e tiveram que fazer a cópia dele na lista que estava circulando. De modo geral, a atividade de escrita mobilizada durante esse processo foi a cópia, que teve um papel importante para a compreensão da estrutura composicional do endereço. Pois, nessa movimentação, a turma pôde entrar em contato com uma estrutura e um ordenamento de elementos, para alguns, antes desconhecido, puderam perceber a necessidade de descrever informações como o nome do país, do estado, da cidade e do CEP.

Na aula de número 06, a professora continuou a produção da lista com os endereços, que circulou pela turma mais uma vez. Em seguida, perguntou aos estudantes se alguém sabia o que era e para que servia o CEP. Alguns comentaram que era uma numeração dos endereços e que cada rua tinha o seu. A professora falou que se tratava de uma sigla e copiou o significado no quadro, Código de Endereçamento Postal. Em seguida, comentou que os números identificam o país, estado, etc. E questionou a turma sobre para que o CEP era importante, eles responderam que era para que os correios fizessem as entregas para as pessoas certas. Nas discussões também surgiu a função que o endereço cumpre como elemento da carta, da qual nenhum dos estudantes pareceu ter dúvidas.

Nesse ponto, pode-se destacar que a professora investe tempo para discutir a função do gênero, mas, também, trabalha os elementos da sua estrutura, Mendonça (2006) é uma das autoras que defende o trabalho conjunto dessas duas dimensões. Destacando que são esses aspectos micro, da estrutura textual e composicional, que dão possibilidade ao gênero de cumprir sua função social. Dito de outro modo, como nas expressões dos estudantes, “se o endereço estiver errado, a carta não chega”. Esse exercício também faz parte do trabalho de Análise Linguística, pois trata-se de uma “[...] adequação do registro à situação de comunicação em que o gênero se insere.” (MENDONÇA, 2006 p. 76)

### **Um projeto sobre cartas: parte III**

Na aula seguinte, de número 07, a professora retomou a discussão sobre os elementos do texto que estavam escrevendo. Disse à turma que era preciso iniciar o texto com uma saudação à pessoa, que poderia ser da preferência deles, escreveu no quadro alguns exemplos: Caro, colega; Querida Amiga, etc. Nesse mesmo sentido, falou que sempre é preciso finalizar a carta com uma despedida. Os estudantes deram continuidade à escrita que haviam iniciado no dia anterior e sempre que tinham alguma dúvida se dirigiam à mesa da professora e ela os orientava. A professora também circulou entre os estudantes que tinham mais dificuldades para motivá-los a escrever, com expressões do tipo: Vamos lá! Já pensou no que escrever? Vai iniciar como a carta? É uma carta ou um bilhete? Esse texto está muito pequeno, vamos tentar escrever mais alguma coisa?

Como na turma tinha pessoas em ritmos diversos, alguns já haviam concluído o texto e entregue a professora para correção, por isso ela começou a orientar o preenchimento do envelope, mostrando onde deveria ser escrito os endereços do destinatário e do remetente, elementos que vinham sendo discutidos há alguns dias. Enquanto a lista com os endereços circulava para o preenchimento dos envelopes entre os estudantes que haviam terminado a primeira etapa, a professora dava assistência aos demais. Nesse momento, uma estudante sinalizou à professora que havia preenchido o envelope de cabeça para baixo. Todos riram, inclusive a pessoa e a professora, em seguida, a docente comentou sobre como o cansaço e o desgaste nos deixa desatentos, de modo que a situação não se configurou como algo vexatório para a estudante. Todos os estudantes concluíram a cópia dos endereços nos envelopes, os rasurados foram reescritos e a escrita do corpo da carta continuou.

Na última etapa do projeto, na aula de número 09, a professora devolveu algumas cartas e orientou as reescritas. Explicou individualmente as correções que deveriam ser feitas (ortográficas e de pontuação). Algumas pessoas ainda estavam escrevendo o corpo do texto, a professora passou nas bancas, leu o texto, e, quando não compreendia algo, perguntava o que o estudante queria dizer e orientava a reescrita, fez análise dos sons de algumas sílabas trocadas na escrita, pediu para esses estudantes prestassem atenção na grafia das palavras ao reescreverem. Enquanto escreviam, muitos perguntavam entre si sobre o que escrever para determinada pessoa. Uma estudante inclusive demonstrou uma preocupação sobre que tipo de elogio a pessoa para quem ela iria escrever gostaria de ouvir, também demonstraram se preocupar com a grafia das letras, considerando o que quem iria ler poderia pensar ou comentar sobre uma 'letra feia'. Nesse dia, todos concluíram a carta, e a professora ficou de decidir com a turma como elas seriam socializadas, se pelos correios ou nas dinâmicas da sala.

Nessas etapas do projeto, pode-se perceber como a perspectiva de trabalho com gêneros textuais influencia o processo de ensino da escrita, que passa a considerar, dentre outras coisas, um contexto de diálogo, no qual os estudantes reconhecem os interlocutores (eles próprios e os colegas) e pensam sobre a pertinência do que irão dizer, como será dito e, na maioria dos casos, também revelaram uma preocupação com a estética do texto, como se eles próprios fossem

ser expostos ao outro pela forma como escrevem. Nesse sentido, a situação de escrever para um leitor real foi a própria reguladora da qualidade do texto, uma vez que não sendo apenas a figura da professora que iria avaliar o registro escrito, a necessidade de escrever corretamente e com uma 'letra bonita' surgiu naturalmente entre os estudantes.

Como Mendonça (2006) discute, este trabalho que a professora realiza com o grupo demonstra como a escrita e a relação que ela estabelece entre os interlocutores (escritor e leitor) funciona a partir da 'coconstrução' de sentidos. Que nada mais é que o envolvimento das duas partes na atividade de, por um lado, se fazer compreendido e, por outro, compreender o que está dito no texto. Além disso, percebe-se que as habilidades de escrita requeridas durante as aulas vão além do processo de codificação, pois é preciso compreender, além do que já foi comentado, como o texto se organiza, como o envelope da carta, precisa ser preenchido para que cumpra sua função, etc.

Por outro lado, o processo de alfabetização apresentou-se frágil em vários momentos, considerando o perfil de quase metade da turma, que estava em níveis iniciais da alfabetização, equivocando-se nas correspondências grafo-fônicas, trocando letras e grafando-as com dificuldade, percebeu-se que havia uma necessidade maior de momentos dedicados à atividades, principalmente de análise fonográfica. Pois, apesar dos acompanhamentos individuais terem tido grande importância na mobilização de reflexões sobre o SEA (sistema de escrita alfabética), eles foram pontuais, surgiram esporadicamente e não estavam sistematizados ou incluídos no planejamento global das aulas.

Deste modo, esse estudo, destaca, em acordo com Soares (1998), que os processos de alfabetizar e letrar, embora sejam interdependentes, complementares, também são diferentes. Caracterizando o ensino de elementos bem distintos, cada um.

Como a turma se tratava de uma 2ª fase da EJA, correspondente aos 4º e 5º anos do ensino fundamental, quer dizer que oficialmente não era uma turma de alfabetização. Este pode ser um dos motivos que levou a professora a atuar nessa dimensão apenas quando necessário e pontualmente, engajando-se mais no plano do letrar. Por outro lado, é bom refletir sobre a relação entre os dois processos para que a ênfase, por exemplo, na dimensão do letramento não fragilize o ensino de

SEA, e vice-versa. Pois a 'meta' de alfabetizar letrando lançada por Soares, é sim desafiadora, devido a todas as demandas da sala de aula, que não se resumem unicamente a esses dois processos.

### **Um dia de estudo sobre as histórias em quadrinhos**

Esta aula de Língua Portuguesa foi dedicada ao estudo das HQs, e ocorreu enquanto a turma ainda estava envolvida na escrita da carta. No dia desta aula, a professora lembrou com os estudantes o texto sobre os selos e, em seguida, eles responderam a uma ficha de exercícios. Enquanto a turma respondia às questões, a professora copiou no quadro o seguinte texto:

#### **Características das Hqs**

Apresentam os elementos básicos de uma narrativa, enredo, personagens, tempo, lugar e desfecho. Os balões de formas e tipos variados servem de suporte para os diálogos dos personagens ou para que eles mostrem suas ideias. (Exemplos de balões de pensamento de fala, ideia, admiração, etc. desenhados no quadro).

Depois que a turma concluiu a atividade sobre os selos, a professora iniciou um diálogo sobre as hqs, perguntou se a turma já tinha ouvido falar do gênero, eles apontaram os quadrinhos da Turma da Mônica, não relataram nenhuma experiência de uso das hqs, diferente das discussões sobre as cartas nas quais houveram alguns relatos. Em seguida, ela leu o texto e comentou alguns elementos ao longo da leitura. Falou principalmente dos tipos de balões que havia desenhado no quadro, que cada um representava uma ação diferente, comentou também que essas histórias eram organizadas em uma sequência de quadrinhos, nos quais os personagens viviam as situações representadas.

No fim da leitura, retomou as discussões perguntando à turma onde estes textos circulavam, os estudantes falaram dos gibis e dos jornais. A professora explicou que nos jornais haviam sim, mas eram partes de quadrinhos, utilizou a expressão crônicas em quadrinhos, e comentou que tratavam de assuntos

cotidianos. Em seguida, a professora passou um gibi da Turma da Mônica para os estudantes folhearem, no entanto, ninguém demonstrou interesse, passavam para o outro apressadamente. Diferente de um Catálogo de fotografias do Recife, com imagens do cotidiano de algumas pessoas, da arquitetura da cidade, do Rio Capibaribe, etc., que circulou em outra aula e que eles se interessaram para ver e ler algumas informações.

Após esses momentos, a professora solicitou a produção de uma história em quadrinhos sobre o Rio Capibaribe. Pois também estavam há algum tempo trabalhando o tema, como parte de um projeto da instituição. Dias antes assistiram a um vídeo documentário, leram texto e conversaram sobre algumas questões socioambientais envolvendo o Rio. Como já viam a algum tempo esse assunto, alguns estudantes ficaram questionando por que trabalhar o rio outra vez, também afirmavam que não sabiam desenhar, a professora desenhou um modelo no quadro para incentivá-los, explicou que os temas poderiam estar relacionados aos assuntos discutidos, poluição do rio, beleza da paisagem, a relação das pessoas com o rio, etc., após essas inquietações todos realizaram as atividades.

Por meio deste breve relato, é possível construir algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido pela professora. Primeiramente, o texto copiado, mais uma vez curto, não gerou uma atividade de cópia desgastante para a turma, e foi a partir dele que a professora ressaltou como os elementos não textuais das hqs interagem com o texto escrito na indicação de suas funções. Essa relação entre ilustrações e escrita é uma das principais características das hqs, indispensável para processar tanto a leitura quanto a produção do material.

Pensando nas estratégias de controle da compreensão, percebe-se que no decorrer da leitura do texto expositivo a professora auxilia a turma com algumas explicações, mas não faz nenhum questionamento, não problematiza nenhum trecho do texto. Como Silva, Barbosa e Coutinho (2004) explicam, isso não deve ser entendido como problemático, pois como as autoras sugerem esse é um trabalho que precisa ser realizado de forma contínua e não compulsória. Isto é, é importante que este tipo de atividade faça parte dos planejamentos, como é observado na prática da professora, isto não quer dizer que todo planejamento deva incluir atividades desse tipo.

Em contrapartida, o apoio no texto expositivo limita as possibilidades de leitura do grupo, como dito anteriormente, segundo as autoras, ler gêneros distintos amplia o repertório de estratégias de compreensão, uma vez que você aprende sobre as características e o funcionamento textual do gênero à medida que o lê. Reafirma-se, portanto, a necessidade de aprender a ler materiais diversos, pois como Santos, Mendonça e Cavalcante (2006) colocam, só se interage com o texto, lendo ele próprio. Quando a professora opta por não usar as hqs, mas um texto que fala sobre as hqs, ela fragiliza o processo de ensino, pois compreender essas e outras dimensões a partir do uso do gênero é o que vem sendo defendido para o letramento ser de fato contemplado na sala de aula.

É possível perceber que a professora está ajustando sua prática tendo como referência alguns aspectos do letramento, sobretudo no que diz respeito à necessidade de trabalhar com textos e que estes de algum modo remetam a uma finalidade social. No entanto, embora a professora leve o texto para a sala de aula, ao mesmo tempo, ela subestima que ele será acessado pelos estudantes. Ao observar as aulas, de um modo mais global, muitas práticas da professora apontam para um ensino mais expositivo, que não exige muita reflexão, que serve o problema ao passo que serve à resposta. O apoio em uma prática de exposição de conteúdo é tão categórico que ela personifica a situação por meio do uso recorrente de textos expositivos, anulando a possibilidade de trabalhar com os gêneros que ela mesma seleciona (carta, hq, entrevista) para falar deles mesmos. Assim, ainda existe uma distância enorme, mas não intransponível, em relação a ser apresentado ao gênero e a compreendê-lo a partir do uso, lendo-o e escrevendo-o.

Outra questão importante para esta aula envolve uma discussão frequente na EJA, as especificidades dos seus integrantes. Embora a história em quadrinho seja um gênero atrativo, com uma grande variedade de materiais para públicos infantil, teen e adulto, os estudantes tiveram acesso na aula a um material que para eles foi pouco interessante, o que dificultou o envolvimento com o trabalho.

Como Santos (2006) explica, na maioria dos casos, não há como criar contextos de escrita no ambiente escolar com as mesmas funções que os textos desempenham no seu espaço de circulação natural, pois, como se sabe, a escola promove práticas com fins didáticos bem específicos. No entanto, é possível criar contextos que dialoguem com essas demandas extraescolares. Para alguns

gêneros, como visto anteriormente com a carta, foi mais fácil dar significado à produção, uma vez que ela se incorporou à dinâmica do “amigo secreto”, muito conhecida pelos estudantes e, por si só, gerou os interlocutores e os objetivos da produção.

No entanto, na aula sobre hqs os motivos a que serviriam a produção, a quem se destinava, não estavam tão explícitos, apenas a temática a ser abordada. Isto dificulta a criação de um ‘cenário’ de produção alinhado com uma situação real de uso. Uma vez que a hq não é um gênero que se escreve no dia a dia, sendo seu consumo mais associado à necessidade de leitura que de escrita, é extremamente importante que ao produzi-lo na sala de aula isto seja feito tendo-se em mente um leitor e objetivo específicos. Embora alguns elementos para a compreensão do gênero tenham sido discutidos, desta vez, eles não conseguem se sustentar no momento da produção.

Por outro lado, também houve uma resistência da turma em relação ao gênero, pois embora o desenho na sala de aula não seja um empecilho para a produção, de modo geral ele está associado a atividades com crianças. Para inserir um público adulto no diálogo com estes textos é preciso realizar um trabalho com materiais menos convencionais que consigam romper a associação do gênero com o público infantil. Estas observações de forma alguma buscam tirar a credibilidade do trabalho desenvolvido pela professora, apenas ilustram situações comuns que podem ajudar na compreensão de aspectos que envolvem o processo escolarizado da leitura e da escrita.

### **Entrevista: o estudo do gênero**

As atividades com o gênero entrevista surgiram incorporadas a um projeto sobre o Rio Capibaribe, a partir do qual os estudantes realizaram algumas atividades temáticas. Nesse dia, a professora iniciou a aula com uma dinâmica, chamada “quem sou eu?”. A turma foi organizada em dupla, a professora explicou que seria um jogo de perguntas e respostas, que os estudantes iriam perguntar questões sobre a vida um do outro. As perguntas foram copiadas no quadro pela professora:

1. O que você mais gosta de fazer?
2. Onde você mora e com quem?
3. O que espera da escola?



4. Qual seu propósito de vida?
5. O que te faz feliz?

A partir dessas perguntas, os estudantes foram questionando uns aos outros e anotando as respostas, e a professora dava assistência às duplas sobre como escrever determinadas palavras, fazia a leitura para ver se o texto estava compreensível, quando não, orientava a reescrita, no fim, cada um entregou suas questões à professora.

Logo em seguida, os estudantes foram informados que iriam realizar uma entrevista com uma antiga vereadora do Recife sobre um projeto que ela havia realizado sobre o Rio Capibaribe. Alguns estudantes comentaram sobre outros momentos da turma com a ex-vereadora. A professora perguntou como a turma achava que iria funcionar, eles responderam que uma ou mais pessoas podiam fazer algumas perguntas para que fossem respondidas pela entrevistada. Após as discussões, a professora entregou um texto para os estudantes, de título: Gênero textual entrevista, fez a leitura com a turma e, à medida que lia, dava orientações para que eles grifassem algumas partes. Diferente dos textos copiados no quadro, esse não era tão curto, tinha duas páginas. Cada parágrafo lido contava com as explicações da professora e a participação da turma. Os meios de circulação, a função informativa, tipos e intenções foram os principais assuntos. Alguns exemplos do texto também foram comentados pela turma, a entrevista de emprego, por exemplo, foi associada a um processo de seleção profissional, sobre a jornalística a turma falou que geralmente eram com pessoas famosas, políticos, etc. Outra parte do texto referiu-se à estrutura da entrevista e, no fim, havia um questionário para ser respondido.

Após a leitura, a professora começou a responder o questionário com os estudantes. Ela lia as questões, os estudantes procuravam as respostas entre as partes que foram grifadas no texto e comentavam algo relacionado. A primeira questão não havia resposta no texto, então a professora copiou uma resposta no quadro. Enquanto respondiam o questionário, a professora comentou sobre transcrição e gravação de entrevistas, falou de algumas partes do texto que estava em destaque, informou que dava-se o nome de negrito a esse tipo de letra.

Com a conclusão do questionário, a turma assistiu mais uma vez o documentário que seria tema da entrevista com a ex-vereadora, sobre o rio

Capibaribe. Antes de assistir, a professora pediu que os estudantes fossem, a partir do vídeo, pensando nas perguntas que gostariam de fazer à entrevistada. Quando o vídeo finalizou, a professora falou que as perguntas não deviam fugir do tema, uma estudante disse que gostaria de perguntar o que chamou a atenção da entrevistada para ela realizar o projeto. Outros estudantes também comentaram, a professora pediu para que cada um elaborasse três perguntas e trouxessem no dia seguinte. Na aula seguinte, a dinâmica do “quem sou eu” foi finalizada, a professora distribuiu as respostas embaralhadas e cada um precisou ler as informações que tirou e identificar quem era essa pessoa.

Outro ponto importante, diz respeito à inserção dos gêneros orais na sala de aula, que, embora não seja o objeto que direciona esta pesquisa, indica uma forma mais ampla de compreender o ensino da língua, pois se passa a refletir sobre ela em sua modalidade oral. Por outro lado, embora a entrevista seja um gênero oral ela prescinde de um registro escrito. No caso desta produção, o que contextualizou a escrita do roteiro para a entrevista, que seria construído com a participação de todos os estudantes, foi a própria situação que os estudantes iriam vivenciar, este caso, delimitada por uma temática, uma pessoa específica, um objetivo e momento específico. Isso enriquece o processo de ensino, pois possibilita o desempenho de um papel real na interlocução de um gênero oral.

De modo geral, percebe-se uma tendência na forma da professora trabalhar os gêneros textuais, vê-se que as atividades se desenvolvem sempre a partir da leitura e da apresentação dos aspectos sócios funcionais dos gêneros, que são discutidos, mas não como fruto das reflexões dos estudantes frente ao contato com o próprio gênero. Nesses últimos relatos, fica mais evidente como a tradição do ensino expositivo, que vê o texto como um depósito de informações para serem extraídas, ainda é a base da prática da professora.

Então, mais uma vez, entende-se que é o uso do gênero que precisa ser efetivado nas aulas, e por meio desse uso mobilizar as reflexões necessárias à compreensão de que a forma como se escreve está associada à funcionalidade, que a leitura de textos diferentes também é diferente, etc. Como Morais e Albuquerque (2004) explicam, para além de um espaço de exposição de gêneros textuais, as salas de aula precisam ser lugar de leitura e produção de textos que cumprem funções, que têm características próprias, que circulam em espaços específicos,

etc. O grande ganho em relação ao ensino da língua, nesse contexto, é de fato que o trabalho, mesmo que expositivo, leva a discussão do uso social do texto e dá voz às experiências dos estudantes na sala de aula. A ressalva principal continua a mesma, a reflexão sobre qualquer aspecto seja funcional, estrutural, social, etc. deve estar associada ao uso do texto. Usar o texto e vivenciar situações efetivas de leitura e escrita é a grande síntese da aplicação do letramento na sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios enfrentados por qualquer um que se depare com o dever de alfabetizar e letrar são inúmeros. Repensar a prática pedagógica, atualizar metodologias e conceitos outrora construídos frente a cada nova exigência atribuída à escola e, sobretudo aos professores, todas são tarefas árduas e que demandam muito tempo. No entanto, a partir do caso aqui analisado, fica evidente um florescer de novas perspectivas para o ensino da língua, pois, embora as discussões apresentadas sobre letramento, sobre a língua enquanto diálogo, os próprios gêneros textuais, sejam recentes na história, alguns elementos dessas discussões já são perceptíveis nessa sala de aula e conseguem melhorar o diálogo entre professor e aluno no processo de construção do conhecimento.

É indiscutível que o que é fundamental no modo de ensinar da professora está assentado em concepções mais tradicionais, pouco provocativas, de caráter mais expositivo, entretanto, essa prática, mesmo em suas contradições e conflitos teórico-metodológicos, representa um avanço em relação, por exemplo, à forma provável na qual a professora foi ensinada e, possivelmente, aprendeu a ensinar. Desse modo, embora, não se possa dizer que a professora compreendeu de fato o que é o ensino de língua pautado no letramento, é possível afirmar que já existem algumas tentativas de práticas que remetem à teoria, e que de um modo sutil mudam as formas de ensinar a leitura e a escrita. Nesse sentido, o conflito percebido ao longo das observações, de afastamentos e aproximações da perspectiva do letramento, podem ser entendido como saudáveis pois, nesse contexto, ele desafia a professora a produzir aulas em novos formatos, nas quais os estudantes podem se aproximar do objeto de conhecimento a partir da própria experiência cotidiana.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação**. Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira Rev.: Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-289 (Original de 1979).

BRASIL. **Decreto nº 6.093, de abril de 2007**. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 01/12/2018.

BRASIL. **Educação para jovens e adultos ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento**. 3º ed. São Paulo/ Brasília: Açãoeducativa/MEC, 2001. 239 p.

GALVÃO A. M. O.; SOARES L. J. G., História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E.B.C.; LEAL, T.F. (orgs.) **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Autêntica, 2004. 27-58.

LEAL, T. F. Aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: porque é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, E.B.C.; LEAL, T.F. (orgs.) **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Autêntica, 2004. 77 - 114.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1988. p. 25 - 44.

MACHADO, M.M. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21. 1998, Caxambu. Trabalhos apresentados... São Paulo: ANPED, 1998. Disponível em: [http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf\\_2\\_0.pdf](http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf) Acesso em: 28/01/2018.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MENDONÇA, M. Análise Linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M.C.B. Orgs. **Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 73-88.

MINAYO, M. C. S. CIÊNCIA TÉCNICA E ARTE: O DESAFIO DA PESQUISA SOCIAL. **Pesquisa Social: Teoria método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 11ª edição, 1999. p. 9 - 29.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, E.B.C.; LEAL, T.F. (orgs.) **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Autêntica, 2004. 59-75.

OLIVEIRA, M. K. de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. In: Reunião Anual da ANPEd, 22. 1999, Caxambu. Anais. Caxambu: [s. n.], 1999.

QUEIROZ, M. L.; SANTOS, M. F. O. **Gêneros Textuais na Educação de Jovens e Adultos em Maceió**. Maceió: Fapeal, 2004.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C.B. (Orgs) **Diversidade textual os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-7.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M.C.B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C.B. (Orgs) **Diversidade textual os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.27-42.

SILVA. A.; BARBOSA. M.L.F.F.; COUTNHO. M. L. “Quando os alunos ainda não sabem ler...” algumas reflexões sobre a leitura na alfabetização de jovens e adultos. In: ALBUQUERQUE, E.B.C.; LEAL, T.F. (orgs.) **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Autêntica, 2004. 117-136.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.