



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

MARIA DO SOCORRO FERREIRA MARINHO

**LETRAMENTO E PRÁTICAS DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: APLICABILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS
DO GÊNERO *AUTOBIOGRAFIA***

**CAJAZEIRAS - PB
2016**

MARIA DO SOCORRO FERREIRA MARINHO

**LETRAMENTO E PRÁTICAS DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: APLICABILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS
DO GÊNERO *AUTOBIOGRAFIA***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Profletras, da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Hérica Paiva Pereira.

**CAJAZEIRAS - PB
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

M3381 Marinho, Maria do Socorro Ferreira.

Letramento e práticas de escrita na educação de jovens e adultos: aplicabilidades didático-pedagógicas do gênero autobiografia / Maria do Socorro Ferreira Marinho. - Cajazeiras, 2016.

104p.

Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) UFCG/CFP, 2016.

1. Letramento. 2. Escrita. 3. Gêneros textuais. 4. Autobiografia. I. Pereira, Hérica Paiva. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 37:811.134.3(043)

MARIA DO SOCORRO FERREIRA MARINHO

**LETRAMENTO E PRÁTICAS DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: APLICABILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS
DO GÊNERO *AUTOBIOGRAFIA***

Qualificação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Proletras da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira - Orientador
Universidade Federal de Campina Grande - CFP - UAL

Profa. Dra. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa – Examinador 1
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa – Examinador 2
Universidade Federal de Campina Grande - CFP - UAL

Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira - Suplente
Universidade Federal de Campina Grande - CFP - UAL

Dedico este trabalho a meus pais, pela formação humana que me foi dada, pela dedicação e apoio em todos os momentos de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a dádiva da vida e por me dar força e alento para viver cada dia.

À minha família, por estar sempre ao meu lado, incentivando-me em todos os meus projetos.

À gestão de Lula e Dilma, que tornou possível a realização de um curso de mestrado profissional em rede nacional, beneficiando professores de escolas públicas de vários municípios, com abrangência em todo o território brasileiro.

Aos meus mestres, que muito colaboraram para a minha formação intelectual e profissional.

À equipe de professores do PROFLETRAS, por eles serem responsáveis diretamente pela realização de um sonho e por abrirem meus horizontes para novos desafios.

À minha orientadora, Professora Hérica, pelo precioso auxílio e tempo despendido nas orientações para a pesquisa. Devo a ela a realização deste trabalho final do mestrado.

Ao coordenador do PROFLETRAS, estimado Professor Onireves, pelo empenho com que conduz o primeiro curso de mestrado em Letras da UFCG - *Campus Cajazeiras*, apesar de todos os obstáculos.

Aos meus colegas do mestrado, pelo apoio e companhia em Cajazeiras, em especial, à Maria (companheira no percurso Fortaleza-Cajazeiras) e aos novos amigos Epitácio, Sérgio e Sheyla.

A todos os meus amigos, pelas orações e pelo incentivo, a fim de me ajudar a vencer mais uma etapa da vida.

E a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse Mestrado Profissional em Letras.

“Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu” (Eclesiastes 3:1).

“Escrever permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos selecionados em nossas vidas, faz com que descubramos e celebremos os padrões que organizam nossa existência” (Lucy Calkins In: A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito, 1989).

“Hoje desaprendo o que tinha aprendido ontem
E que amanhã recomeçarei a aprender.
Todos os dias desfaleço e desfaço-me em cinza efêmera:
todos os dias reconstruo minhas edificações, em sonho eternas.
Esta frágil escola que somos, levanto-a com paciência
dos alicerces às torres, sabendo que é trabalho sem termo.
E do alto avisto os que folgam e assaltam, dono de riso e pedras.
Cada um de nós tem sua verdade, pela qual deve morrer.
De um lugar que não se alcança, e que é, no entanto, claro,
minha verdade, sem troca, sem equivalência nem desengano
permanece constante, obrigatória, livre:
enquanto aprendo, desaprendo e torno a aprender” (Cecília Meireles, publicado em seu livro O estudante empírico).

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma investigação sobre o trabalho com a escrita na escola, na perspectiva do uso das práticas do letramento social, que defende a necessidade de se considerar a cultura, os conhecimentos prévios e os valores dos alunos como elementos indispensáveis à construção de seus textos. O objetivo é ressignificar, na perspectiva do letramento, atividades teórico-metodológicas de produção de texto escrito aplicáveis à Educação de Jovens e Adultos. Para isso, foram realizadas atividades que contemplam os gêneros textuais, em especial a *autobiografia*, a partir da metodologia adotada por Calkins (1989), que privilegia o processo de produção de textos, mais do que simplesmente o produto final, como comumente acontece nas escolas. Tal como as práticas escolares de letramento, os ensinamentos de Calkins baseiam-se na interação entre estudantes e o envolvimento pessoal deles no processo de produção de seus escritos, através de contextos situados e, portanto, significativos e motivadores nas atividades realizadas em sala de aula. Como fundamentação teórica, além de Calkins (1989), considerou-se, principalmente, a contribuição de Freire (1987), Kleiman (1995), PCN (1998), Marcuschi (2008), Bortoni-Ricardo e Machado (2013), enquanto que a metodologia aplicada consiste em uma pesquisa bibliográfica, utilizando-se a abordagem qualitativa ao delinear um retrospecto da Educação de Jovens e Adultos dentro do panorama educacional brasileiro, abordando a questão da identidade dos sujeitos envolvidos e contextualizando a realidade dos Centros de Educação de Jovens e Adultos no estado do Ceará. Nesse contexto, apresenta uma análise da situação desses modelos de escola, assim como do perfil dos alunos que as frequentam, além de uma breve discussão acerca do material didático utilizado no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Milton Cunha, que ainda requer aprimoramentos para adequar-se às teorias linguísticas. Tendo em vista essas questões, faz-se necessária a criação de novas estratégias pedagógicas que fundamentem os estudos linguísticos, no que diz respeito a: letramento, texto, gêneros textuais, dentre eles a autobiografia, que objetivam a melhoria da produção textual dos alunos. Diante da necessidade de atividades em contextos situados, este trabalho se propõe a apresentar uma proposta de intervenção elaborada de acordo com a perspectiva sociointeracionista, que consiste em um aporte teórico-metodológico para o trabalho do professor, com sugestões de atividades a serem trabalhadas em oficinas de leitura-escrita, na perspectiva do letramento.

Palavras-chave: Letramento. Escrita. Gêneros textuais. Autobiografia.

ABSTRACT

This research presents an investigation into the work with writing in school, under the view of the use of practices of social literacy, which advocates the need to consider culture, prior knowledge and values of students as essential elements to build their texts. The goal is to reframe, under a literacy perspective, theoretical-methodological activities of production of written text applicable to Adult and Youth Education. For this, activities that include the genres, especially autobiography, were carried out from the methodology adopted by Calkins (1989), who focuses on the process of production of texts, more than just the final product, as commonly happens in schools. As school literacy practices, the teachings of Calkins are based on the interaction between students and their personal involvement in the production process of their writings, through situated and therefore significant and motivating contexts for the activities in the classroom. As a theoretical basis, besides Calkins (1989), it was considered mainly Freire's contribution (1987), Kleiman's (1995), PCN's (1998), Marcuschi (2008), Bortoni-Ricardo and Machado's (2013), while the applied methodology is in a bibliographic research, using a qualitative approach to outline a retrospect of Youth and Adult Education within the Brazilian educational panorama, addressing the question of the identity of the subjects involved and contextualizing the reality of Youth and Adult Education centers in the state of Ceará. In this context, it presents an analysis of the situation of these school models, as well as the profile of the pupils they teach, and also a brief discussion of the teaching materials used at Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Milton Cunha (one of these centers), which still requires enhancements to suit the linguistic theories. Given these issues, it is necessary to create new teaching strategies that support the language studies, with regard to: literacy, text, text genres, including the autobiography, which aim to improve the text production of students. Given the need for activities in situated contexts, this paper aims to present an intervention proposal made in accordance with the sociointeractionist perspective, consisting of a theoretical and methodological support for the work of teachers, with suggestions for activities to be worked in workshops of reading and writing, under a literacy perspective.

Keywords: Literacy. Writing. Textual Genres. Autobiography.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Justificativa do interesse pela temática de investigação	14
2 BREVE HISTÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E ALFABETISMO FUNCIONAL NO BRASIL: CONFRONTO DE REALIDADES	17
2.1 Um pouco da história da EJA no Brasil	17
2.1.1 <i>Conhecendo os Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA</i>	21
2.1.2 <i>Os sujeitos da EJA</i>	23
2.2. Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil	24
2.2.1 <i>Impressões sobre o alfabetismo funcional no CEJA Professor Milton Cunha</i>	32
3 LETRAMENTO E PRÁTICAS DE ESCRITA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	34
3.1 Letramento: conceitos e implicações	34
3.2 Noções sobre texto	36
3.3 Considerações sobre gênero textual	38
3.4 Práticas de escrita - a proposta de Calkins	40
3.5 O gênero textual <i>autobiografia</i>	44
4. OFICINAS DE LETRAMENTO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O PROFESSOR	47
4.1 Algumas considerações sobre o livro didático adotado na escola	47
4.2 Intervenções teórico-metodológicas para a produção escrita de autobiografias	49
4.2.1 <i>Parte 1- Oficina para os professores</i>	50
4.2.2 <i>Parte 2 - Caderno do professor: orientações para as oficinas de</i>	

<i>Letramento com os alunos</i>	60
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	100

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, focalizamos a prática de ensino de Língua Portuguesa, tendo como contexto o Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Milton Cunha, escola da rede pública estadual de ensino localizada em Messejana, bairro de Fortaleza, Ceará. A instituição oferta o Ensino Fundamental – séries finais – e o Ensino Médio, nos turnos manhã, tarde e noite, funcionando de segunda a sexta, das 7 às 22 horas, com atendimento ininterrupto.

Conforme estatísticas da escola, entre os anos de 2013 a 2015 foram matriculados 2.186 alunos no Ensino Fundamental e 4.858 do Ensino Médio, sendo que, desses quantitativos, calculou-se, no ano de 2015, uma frequência semanal de 347 alunos do Ensino Fundamental e 1.785 alunos do Ensino Médio. Vale salientar que também frequentaram a escola alunos oriundos de anos anteriores a 2013. Esse levantamento também indica que os estudantes, em sua maioria, tinham entre 18 e 49 anos, embora houvesse matrícula de jovens de 15 a 17 anos, e de um quantitativo menor de adultos com idade de 50 anos em diante.

Independente de faixa etária e de outras características desse público, apresentadas no desenvolvimento deste trabalho, especificamente em relação ao aluno dos Centros de Educação de Jovens e Adultos¹ (CEJAs) que cursa o 2º segmento do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º anos, exigimos dele os conhecimentos básicos referentes às séries iniciais desse nível de ensino. No entanto, o que às vezes não levamos em consideração são as limitações próprias desse tipo de estudante que, em muitos casos, por estar afastado da sala de aula por um longo período de sua vida, enfrenta sérias dificuldades para inserir-se novamente nessa realidade.

É importante ressaltar que os estudantes do CEJA, em grande parte, são analfabetos funcionais², ou seja, mesmo considerados aptos a cursarem o ensino fundamental e até mesmo o ensino médio, apresentam pouco aproveitamento dos conteúdos didáticos, por não compreenderem as informações encontradas no material disponível.

¹ Os Centros de Educação de Jovens e Adultos são Instituições de Ensino existentes no Ceará, que atendem exclusivamente estudantes a partir de 15 anos, ofertando educação básica na modalidade EJA semipresencial.

² Conforme definição da UNESCO em 1978, “uma pessoa funcionalmente analfabeta é aquela que não pode participar de todas as atividades nas quais a alfabetização é requerida para uma atuação eficaz em seu grupo e comunidade, e que lhe permitem, também, continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo a serviço de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade” (INFANTE, 1994, p. 7).

Quanto à sistemática de ensino e aprendizagem seguida em escolas como os CEJAs, podemos dizer que ela nem sempre obtém êxito, sobretudo se o quesito é qualidade. É comum vermos a cobrança de um mínimo de carga horária, atrelada quase sempre à realização de atividades avaliativas limitadas ao material didático que o aluno leva para casa. Nessas atividades, é frequente a inclusão de uma produção textual, com o objetivo de dar uma nota pela proficiência do discente em relação a um determinado gênero e tipo textual, ou seja, são cobradas do aluno competências e habilidades na atividade de escrever, muitas vezes sem uma preparação prévia para isso. Sem contar a falta de motivação que o aluno apresenta para exercer determinadas atividades, restando assim sérios problemas de escrita.

Outra consideração é a de que professores de outras áreas defendem que o aluno do CEJA deve começar seus estudos, tanto nos níveis de ensino fundamental como no médio, pela disciplina de Língua Portuguesa, pois, dessa maneira, desenvolverá habilidades de leitura que servirão para o estudo das outras disciplinas. Isso nem sempre acontece, porque grande parcela dos alunos termina os módulos de Língua Portuguesa, mas continua com as mesmas dificuldades de leitura e escrita. Diante dessa situação, perguntamo-nos: o que fazer para amenizar esse tipo de distorção, seja de série e idade, seja de uma modalidade de ensino para outra, ou de um sistema educacional para outro?

Para justificar este trabalho, reafirmamos o que dizem os PCN (1997) sobre a importância da escola enquanto espaço de interação do sujeito com a linguagem, e especificamente com a língua em todo seu aparato social, com suas variações e usos. Para isso, é importante destacar que a escola deve ser um ambiente educativo em que o direito à palavra seja legitimado e essa palavra reverbere no discurso de cada sujeito envolvido. Assim, a sala de aula deve configurar-se como um espaço em que seja possível o diálogo e a diversidade, “onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente (...)” (PCN, 1997, p. 48). Nessa perspectiva, pretendemos, com esta pesquisa, contribuir para a diminuição da grande desigualdade existente, em termos de aprendizagem, entre alunos que estudam na idade certa e os nossos alunos da EJA.

A nossa proposta, nesta pesquisa, tem como objetivo geral ressignificar, na perspectiva do letramento, atividades teórico-metodológicas de produção de texto escrito aplicáveis à Educação de Jovens e Adultos. Para isso, queremos enfatizar,

do ponto de vista teórico, a importância do letramento, e, por conseguinte, os fundamentos para a produção de textos escritos, com base na prática pedagógica no contexto da EJA; e apresentar uma proposta de intervenção didático-pedagógica aplicável ao contexto da EJA, com vistas à ressignificação da escrita de textos a partir da adoção do gênero *autobiografia*.

Este trabalho tem como fonte inspiradora a visão freireana, a qual preconiza a dialogicidade do ato de educar, destacando a ideia de que “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39), bem como os ensinamentos de Piaget (1994) que defendem que, para conhecer, é necessário atuar; e também as práticas escolares de letramento, conforme os estudos de Kleiman (1995), Bortoni-Ricardo e Machado (2013), Mollica (2014), entre outros, que ora propomos para o trabalho com alunos do Ensino Fundamental II da Educação de Jovens e Adultos.

Nossa proposta metodológica está fundamentada nas ideias de Calkins (1989) em “A arte de ensinar a escrever – o desenvolvimento do discurso escrito”. A autora, ao falar sobre o processo de escrita, trata, sobretudo, da criança, mas a essência do que é dito serve para todas as faixas etárias.

Esta é uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em livros e textos acadêmicos, sejam eles escritos ou virtuais, que tem por escopo encontrar subsídios que possam contribuir para a construção de um material didático a ser aplicado com alunos da EJA. De acordo com Gil (2007, p.17), a pesquisa é um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Nessa perspectiva, partimos de situações concretas, encontradas no nosso dia a dia, enquanto professores de alunos jovens e adultos, ao constatar a falta de atividades pontuais que possam contribuir para a formação de escritores, capazes de desenvolver-se em qualquer instância da sociedade.

Para isso, a proposta é desenvolver práticas escolares de letramento que viabilizem o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à formação de alunos enquanto produtores de texto através dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008). A intenção é apresentar aos professores estratégias que viabilizem a socialização entre alunos do CEJA, que habitualmente estudam sozinhos e pouco interagem com colegas e professores nos ambientes da escola. Dentro dessa proposta, abordaremos a leitura e a oralidade; no entanto, o nosso

foco é o desenvolvimento da escrita, fundamentado nos estudos de Calkins, que defende a importância de formar escritores a partir da aprendizagem do processo de produção textual.

A abordagem escolhida é a qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986, p. 13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Quanto à referência teórico-metodológica, apontamos como pressuposto epistemológico o paradigma dialético, tendência que “vê a reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico” (SEVERINO, 2007, p.116).

Por fim, podemos falar de um projeto de letramento a ser elaborado sob uma perspectiva sociointeracionista, pois supomos que as atividades propostas devem estar estruturadas conforme as necessidades dos estudantes envolvidos, contemplando suas diferentes “histórias de vidas marginalizadas, do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc.” (MOITA LOPES, 2006, p. 27).

A partir desse estudo, serão planejadas oficinas de letramento, nas quais propomos atividades a serem trabalhadas com o gênero textual autobiografia, e que farão parte de um projeto didático que queremos propor à escola para ser aplicado com os alunos, ao longo do ano. As orientações de caráter teórico-metodológico estarão registradas em um caderno pedagógico destinado aos professores de Língua Portuguesa do CEJA Professor Milton Cunha. Essas atividades serão sistematizadas em cinco encontros, de duas horas cada, com os alunos do Ensino Fundamental do CEJA, perfazendo um total de dez horas de trabalho.

Como poderão haver dúvidas e questionamentos por parte dos professores, é recomendável um momento anterior com os mesmos, para apresentação da metodologia de Calkins e também uma simulação da vivência das etapas de produção textual por meio de atividades práticas, tal como pretendemos fazer com os alunos.

O trabalho, aqui apresentado, está disposto em cinco capítulos. No primeiro capítulo temos a introdução da pesquisa; no segundo, tratamos do histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, como também as considerações sobre o analfabetismo funcional e seus reflexos no CEJA. No terceiro capítulo apresentamos

noções sobre letramento, texto, gêneros textuais, explicitando o gênero *autobiografia* enquanto objeto de estudo da nossa proposta de intervenção, e práticas de escrita na concepção de Calkins. No quarto capítulo, destinado à proposta de intervenção, apresentamos uma breve análise do atual livro didático adotado no CEJA e um modelo de caderno de oficinas, no qual aplicamos uma metodologia baseada nos estudos de Calkins e nas práticas de letramento. E, finalmente, nas considerações finais, apresentamos os principais resultados da nossa pesquisa.

1.1. Justificativa do interesse pela temática de investigação

Tendo em vista o compromisso disseminado pela equipe do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, curso que representa uma bem sucedida política de formação de professores, visando à melhoria do ensino de Língua Portuguesa em nosso país, os mestrandos e mestres entendem a missão que possuem pela frente, que é a de atuar como agentes sociais de letramento, ajudando os estudantes a compreender seu “estar” no mundo.

Nesse sentido, nós, professores, temos que ter plena consciência da condição de aprendizes que somos, enquanto usuários da língua, das diferentes linguagens e suas muitas facetas.

Em virtude de esta pesquisa evidenciar o aspecto da autoria, permito-me apresentar um breve memorial sobre a minha trajetória, lembrando um pouco da minha formação e atuação como professora, bem como minha vivência com a leitura e a escrita.

No final do último ano da pré-escola, aos seis anos, aconteceu que, em um *insight*, comecei a ler. E tão naturalmente como ocorreu, a experiência da leitura desenvolveu-se rápida e profundamente com o passar do tempo, tornando meus dias mais coloridos e com mais sentido. A necessidade de ler o mundo me acompanhou na infância, adolescência, juventude e me acompanha até hoje; por isso escolhi o curso de Letras e a profissão do magistério.

No mesmo ano que concluí a graduação, cursada integralmente na Universidade Federal do Ceará, ingressei na rede pública de ensino como professora concursada de Língua Portuguesa. No turno diurno, atuei durante sete anos como orientadora de aprendizagem do Telensino, ou seja, uma modalidade de ensino já extinta, adotada nas escolas públicas do Ceará para alunos de 5^a a 8^a

séries, cuja sistemática consistia em teleaulas e metodologia baseada no estudo em grupos, sempre com o auxílio do orientador de aprendizagem. Na mesma época, trabalhei no turno noturno como professora de Português do 6º ao 9º ano.

Após esse período, há dezesseis anos, estou lotada como professora de português numa escola de jovens e adultos, atendendo os níveis fundamental e médio. Nessa experiência, compreendi que o diferencial dessa escola é o atendimento ao aluno, que é individualizado e, portanto, proporciona ao professor um melhor direcionamento do seu discurso ao nível/idade/experiência de vida do aluno, dada a grande heterogeneidade encontrada. No entanto, há certas limitações, como não haver trabalho em grupo, aulas expositivas para uma turma, enfim, falta um ambiente propício à interação entre os alunos.

A minha prática sempre foi voltada para o desenvolvimento das habilidades de oralidade, leitura e escrita, procurando desenvolver a criatividade do aluno e tentando despertar nele o senso crítico. Isso porque tenho a pretensão de, não somente ensinar conteúdos, mas tornar meus alunos independentes e autônomos, uma vez que a nova ordem mundial não valoriza mais o saber enciclopédico, mas pede que o indivíduo tenha a habilidade de saber onde buscar os saberes de que necessita.

Na escola onde atuo, procuro elevar a autoestima dos estudantes que, em sua maioria, são excluídos do sistema de ensino dito convencional. Isso é uma tarefa difícil, mas compensadora, pois ficamos gratos pelos êxitos obtidos posteriormente pelos alunos em sua carreira acadêmica e/ou profissional.

Acredito que o mais importante não é defender essa ou aquela teoria que melhor explique os fenômenos linguísticos, a estrutura do nosso idioma, técnicas de escritura e critérios de correção de textos que os prepare para os exames do Enem ou vestibulares. É importante tentar despertar no aluno o desejo de desvendar os segredos dos textos, a curiosidade em saber quem os escreveu e em que época da História; adquirir o gosto pelo idioma que fala e procurar dominá-lo, na medida em que aprende a usá-lo adequadamente nas diversas situações de uso; aprender a respeitar as variedades linguísticas e os falares próprios da sua região.

Em recente experiência como aluna do Profletras, vimos em Kleiman (2013), ao referir-se à formação de leitores, que o docente não deve ser somente uma pessoa plenamente letrada. Deve atuar como um agente social de letramento, tendo consciência de seus saberes e os saberes dos sujeitos com quem lida.

Refletindo sobre essa concepção de professor e analisando minha prática docente ao longo desses anos de profissão, não me vejo inteiramente como um agente social, pois concentrei esforços focando mais no cognitivo e no desenvolvimento de aspectos como criticidade e criatividade. Faltou-me uma maior preocupação com a realidade do aluno, isto é, o contexto sociocultural em que ele está inserido.

Pretendo, daqui em diante, melhorar minha atuação, exercendo melhor um espírito de liderança, procurando ser um verdadeiro agente de letramento que, tal como Kleiman afirmou, fará a diferença na vida do aluno, na medida em que procuro proporcionar a ele tudo aquilo que possa ser relevante ao seu aprendizado, promovendo, dessa forma, a sua plena inserção no mundo letrado.

Desejo fazer com que meus alunos, meus familiares, sobretudo os mais jovens, tenham o mesmo gosto que tenho pela leitura, que para mim é uma ponte entre o meu mundo e os outros mundos, entre a realidade e a imaginação; uma porta de entrada para o conhecimento, a reflexão, a diversão, o prazer, a catarse... Tudo isso proporcionado por um livro, um *e-book*, revistas impressas ou eletrônicas etc. Não importa o suporte, o que interessa é reconhecer-se enquanto leitor e sentir todas as sensações proporcionadas por esse precioso saber que me faz ter a consciência de estar no mundo como um eterno aprendiz.

2 BREVE HISTÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E ALFABETISMO FUNCIONAL NO BRASIL: CONFRONTO DE REALIDADES

2.1 Um pouco da história da EJA no Brasil

Sabemos que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem, aos , conquistando seu espaço dentro do panorama educacional brasileiro, mas ainda há muitos caminhos a serem percorridos até que os estudantes dessa modalidade de ensino se sintam menos marginalizados e mais inseridos no contexto atual, em comparação com os estudantes das escolas convencionais. Somente atuando de forma inclusiva é que poderemos efetivamente cumprir as três funções da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora, sendo essa última a que representa o próprio sentido da EJA, conforme Parecer CNE/CEB³ (2000), que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Entretanto, até chegar a esse patamar de comprometimento com a EJA, como propõe o parecer mencionado, muita coisa aconteceu. Podemos falar de um longo período da história da educação brasileira em que a EJA foi negligenciada. Não havia investimento, nem mesmo um reconhecimento da sua importância.

Entre a década de 1930 e 1940, a EJA começa a dar seus primeiros passos no cenário nacional, mesmo que sob o formato de campanhas de alfabetização em massa. Porém, por questões de ordem pedagógica, administrativa e financeira, essas campanhas se extinguiram antes do final da década de 1950.

Na década de 1960, mais precisamente em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização⁴, no qual todos os programas implantados de alfabetização de adultos fundamentaram-se nas ideias do grande educador Paulo Freire. Contudo, com o golpe militar em 1967, ocorrido no Brasil, tais programas passaram a ter um cunho mais conservador. Foi nessa época de ditadura que surgiu o MOBRAL⁵ – Movimento Brasileiro de Alfabetização, numa campanha de

³ CNE- Conselho Nacional de Educação/CEB- Câmara de Educação Básica

⁴ Aprovado em janeiro de 1964, o Plano Nacional de Educação teve como objetivo disseminar em todo o Brasil a proposta de Paulo Freire em programas de alfabetização. A preparação do plano envolveu a participação de estudantes e de grupos ligados aos movimentos políticos da época, porém meses depois foi interrompida pelo Golpe Militar.

⁵ Movimento criado em 1967 pelo próprio governo militar com o intuito de combater a grave situação de analfabetismo de jovens e adultos brasileiros, o MOBRAL, cujo método seguia o modelo tecnicista e partia da ideologia do regime militar, permaneceu até 1985, deixando marcas em todos os que viveram esse longo período da história do Brasil.

alfabetização de massa com um teor predominantemente assistencialista. Na década de 1970, o MOBREAL expande-se em todo o Brasil, na tentativa de alfabetizar e oferecer educação continuada para jovens e adultos. Dentro desse movimento, existiram outros programas, como, por exemplo, o PEI - Programa de Educação Integrada - uma das iniciativas mais bem-sucedidas de promoção do ensino primário, inspiradas nesse movimento de alfabetização para adultos. Quanto à continuidade desses estudos, difundiu-se o termo *estudos supletivos* que, segundo a Lei 5692/71, no capítulo IV, tem como finalidade:

a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (Lei 5692/71).

No Ceará, nesse período, surgem os CES- Centros de Estudos Supletivos, estabelecimentos de ensino que concentram somente a educação de jovens e adultos. Esses CES apoiavam os NES – Núcleos de Estudos Supletivos, salas “satélites” que funcionavam somente no turno noturno dentro de escolas convencionais.

Em 1985, surgiu a Fundação EDUCAR, ocupando o lugar do MOBREAL e tendo como objetivo executar programas de alfabetização e de educação básica não formais para aqueles que não tiveram direito à escolarização. A EDUCAR foi extinta no início da década de 1990, criando-se um hiato de alguns longos anos de vazio e de carências de novas propostas pedagógicas para a EJA.

Já perto do final dessa década, podemos afirmar que houve uma expansão e uma reconfiguração da EJA, com a intervenção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, a LDB, por meio da qual assume o *status* de modalidade de ensino. Como contribuição dessa importante lei, podemos destacar o seguinte trecho:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (Lei 9394/96).

Nesse mesmo período, mais precisamente em 1996, surgiram no Brasil os Fóruns de EJA, que trouxeram um espírito de revitalização e renovação para essa nova modalidade de ensino. Diante de um novo cenário na educação brasileira, surge a necessidade de novas práticas, em que a escola deveria criar ambientes para o letramento. A EJA, portanto, tinha de ser inserida nesse novo contexto de ensino e aprendizagem.

Configurando-se em um marco para a educação de jovens e adultos, em 1997 foi realizada a V CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) na cidade de Hamburgo, na Alemanha, a qual, conforme relatório-síntese do ENEJA/Rio, representou uma culminância após uma série de encontros que, no Brasil, aconteceram nas instâncias municipal, estadual e federal. Dentre os objetivos dessa conferência mundial, destaca-se a promoção de políticas voltadas para a EJA, as quais devem conter como responsabilidades fundamentais:

Assumir um conceito ampliado de EJA, expresso como um direito de cidadania, que envolva a formação para o trabalho. A formação de qualidade dos trabalhadores deve compreender a superação das desigualdades, o que exige metodologias adequadas, que integrem saberes construídos nas práticas sociais com o conhecimento acumulado, assim como tempos mais longos e condições efetivas de aprendizagem (Revista Informação em Rede, 1999).

Dessa conferência surgiu a Declaração de Hamburgo (1997), que aponta um novo sentido para a EJA, agora mais humanizada, em que os sujeitos da EJA são considerados como o resultado da aprendizagem que se tem da vida. Nessa perspectiva,

Os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo de longo prazo desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo, promove a coexistência, a tolerância e a participação criativa dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente (UNESCO, 1999, p. 20).

A Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O documento, em seus artigos 1º e 2º, configura a EJA enquanto modalidade de ensino nos níveis

fundamental e médio, a ser ofertada em instituições próprias. Merece destaque também o artigo 5º, parágrafo único, que trata da identidade própria da EJA, marcada pela heterogeneidade do público da EJA e pautada pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (CNE/CEB, 2000).

Em vez de educação compensatória, a EJA deve afirmar-se como direito de todos e condição para o exercício pleno da cidadania. Foi então que, com a chegada do século XXI, a educação passa a ser a chave para o desenvolvimento sustentável do planeta, para a democracia, sempre em favor da diversidade, do diálogo e da justiça.

Infelizmente, a resolução CNE Nº 03, de 15/06/2010⁶ veio como um retorno aos velhos paradigmas, uma vez que trouxe consigo o caráter pontual e supletivo da EJA, na medida em que estabelece temporalidade de determinada carga horária mínima para cada nível de ensino, entre outras exigências.

Em outras palavras, décadas se passaram, governos surgiram, com suas ideologias as mais diversas, porém o que se percebe são avanços e retrocessos, com idas e vindas em que ora emergem propostas de revitalização, ora revela-se a pouca preocupação para com esse ensino, conforme vemos aqui:

⁶ Instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

O atendimento aos jovens e adultos ainda está impregnado pela compensação às pessoas, jovens e adultas, sem ou com pouca escolaridade, de um tempo que teria se perdido no passado, bem como uma escolarização de má qualidade vivenciada pelos educandos na infância e na adolescência, relevando processos que não se distanciam dos tradicionais da escola e que por isso mesmo, não respondem à realidade dos alunos. Para transformar currículos, tempos, espaços e métodos são necessários o envolvimento coletivo e a busca de articulação entre instituições que formam a esfera política (Secretaria da Educação, 2009, p. 14).

Há que se ter em mente uma nova concepção de educação de jovens e adultos, “que entende educação pública e gratuita como direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar” (BRASIL/SECAD, 2009. p.27).

2.1.1 Conhecendo os Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJA

O modelo dos Centros de Educação de Jovens e Adultos - os CEJAs - surgiu no Estado do Ceará, no final da década de 1990, representando uma nova proposta para os antigos Centros de Estudos Supletivos – os CES.

Esse formato de escola foi implantado para suprir uma necessidade da Lei de Diretrizes e Bases, a LDB, que estabelece uma visão de educação de jovens e adultos mais humanizada, incluindo e valorizando o estudante dessa modalidade de ensino.

Os CEJAs são instituições de ensino criadas exclusivamente para ofertar a educação a pessoas a partir de 15 anos. Esses modelos de escolas existem no Estado do Ceará, trazendo uma proposta diferenciada e exclusiva. Ao todo são trinta e dois CEJAs, dos quais nove estão na capital, e vinte e três no interior do estado; atendem o segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. De acordo com o artigo 4º, inciso II, da Resolução nº 438/2012 do Conselho Estadual de Educação (2012), as formas de organização e funcionamento dos centros de educação de jovens e adultos dão-se “através de uma relação ensino-aprendizagem efetivada através de diferentes espaços pedagógicos, mediados pela educação a distância, com a avaliação em processo e com a utilização das tecnologias da comunicação e informação”.

O funcionamento dessas escolas caracteriza-se, entre outras coisas, pela flexibilidade de horário para a permanência do aluno. A escola inicia seu atendimento a partir das sete horas da manhã, encerrando suas atividades às dez horas da noite, ininterruptamente, através do revezamento de turnos entre os professores.

O aluno dirige-se às salas de atendimento, em geral por áreas do conhecimento, onde é atendido por um professor da disciplina que ele escolheu cursar, ou seja, o aluno cursa uma disciplina de cada vez e o horário também está de acordo com a disponibilidade dele. O discente que quer se matricular no Ensino Fundamental II, mas não tem escolaridade comprovada, passa por um diagnóstico e é atendido durante um determinado período na sala do “nivelamento”, onde os professores revisam os conteúdos correspondentes às séries iniciais do Ensino Fundamental.

Esses centros contam com outros ambientes educativos, como a sala de Multimeios, o Laboratório de Informática Educativa e o Serviço de Assessoramento Pedagógico - o SASP, responsável pelo acolhimento do futuro aluno nas reuniões de preparação, nas quais o discente, ao conhecer, de forma sistemática, a organização do Curso, decide se quer ou não ingressar na EJA. Os professores do SASP também são responsáveis por acompanhar o desempenho escolar do aluno, dando atenção especial àqueles com infrequência e/ou notas baixas, ou seja, aqueles alunos que necessitam de um atendimento mais especializado.

Nas salas de atendimento, o professor orienta o aluno, que normalmente já estudou em casa o conteúdo proposto no material didático, e esse é encaminhado para fazer uma avaliação. O aluno é atendido individualmente, o que é um diferencial importante em termos de qualidade do processo ensino e aprendizagem.

É inegável que a proposta apresentada no Projeto Pedagógico do CEJAs, fundamentada numa filosofia humanista, é a ideal para o ensino aprendizagem de alunos da EJA; no entanto, certos problemas, como a evasão e o baixo rendimento na aprendizagem, ainda são fortemente presentes. Como problemas de ordem externa, temos a ineficiência das políticas públicas, que apresentam poucas ações voltadas para a modalidade da EJA. Sentimos, ainda, que há certo descrédito por parte do governo e da sociedade, e até mesmo preconceito em relação ao trabalho desenvolvido nos CEJAs, em boa parte devido ao desconhecimento da proposta educacional desenvolvida nessas instituições de ensino. Todos esses aspectos

representam dificuldades e ameaças para o funcionamento com sucesso desses modelos de escolas de educação de jovens e adultos no Ceará.

2.1.2 Os sujeitos da EJA

O aluno que volta à escola ou decide iniciar seus estudos fora da idade apropriada é, antes de tudo, um sujeito com coragem e com disposição para enfrentar o grande desafio de começar tudo de novo. Mesmo assim, muitos não acreditam e, como consequência, não apoiam o estudante adulto em sua nova empreitada. É comum ouvir do próprio aluno, como que reproduzindo o que ouve dos outros, o dito popular “papagaio velho não aprende a falar”. Essa máxima ignora o fato de que o desenvolvimento psicológico do indivíduo não para em uma certa idade, sendo, pois, um processo contínuo que acompanha cada um de nós durante toda a vida. Nessa perspectiva, podemos nos perguntar: quem são esses sujeitos que chegam à escola, trazendo consigo toda uma história de vida, identidades as mais diferenciadas, cada um com suas crenças, experiências, enfim, sua diversidade?

A despeito desse perfil dos alunos/sujeitos da EJA, consideramos relevante descrevê-los como indivíduos que, vindos do interior ou nascidos na metrópole, de certa forma foram marginalizados social e economicamente, sobretudo pelo fator escolaridade, motivo que os leva a uma participação menos valorizada em seu contexto político e cultural. Restam a eles ocupações menos qualificadas e menos remuneradas no mundo do trabalho, e isso se atribui a uma precária formação acadêmica. O difícil acesso ao ambiente escolar e/ou a difícil permanência com sucesso deixa/deixam sequelas que somente são preenchidas quando esse sujeito decide retornar à escola e recuperar o tempo perdido, na tentativa de ascender na vida, abrir horizontes, satisfazer necessidades pessoais, enfim, ter uma vida melhor e mais digna.

Apesar da diversidade de origem, credo e etnia, os sujeitos da EJA têm muito em comum, como, por exemplo, representarem a classe trabalhadora; por isso, optam por frequentar a escola nas horas livres, daí a importância da flexibilidade de horários do CEJA. Outra característica peculiar é a baixa autoestima, originada pelo insucesso escolar no passado. Talvez por isso eles tenham decidido

voltar à escola, ou seja, querem superar suas experiências negativas e tentar inserir-se no mundo letrado, que o fará evoluir cultural e socialmente.

Ao considerarmos o quão heterogênea e repleta de especificidades é essa numerosa população de jovens e adultos que procuram a EJA, devemos pensar na necessidade de investirmos na formação de professores, pois essa modalidade de ensino exige um profissional preparado para lidar com o perfil dos sujeitos envolvidos. Entre outras prioridades, podemos incluir também a elaboração de um material didático apropriado. No nosso caso, um material que sirva para o ensino semipresencial, no qual boa parte do estudo é domiciliar, ou seja, o livro didático deve estar adaptado para o ensino a distância, considerando que o aluno o utiliza, na maior parte do seu tempo, sozinho.

Em relação ao tempo escolar da EJA, é preciso entender primeiro a condição do estudante, quase que em sua maioria o jovem e o adulto trabalhador. Como já foi dito, é importante que a proposta pedagógica contemple a flexibilidade da frequência dos alunos, da duração dos atendimentos, etc., pois a rigidez dessas temporalidades escolares não pode prejudicar esses sujeitos, negando-lhes o direito à educação. Em outras palavras, a escola é quem deve adequar-se ao tempo desses estudantes.

Diante de todas essas considerações, o principal desafio do CEJA é ser uma escola onde professor e aluno estejam em sintonia, facilitando assim a tarefa de ensinar e aprender, não só conteúdos escolares, mas procurando ser ao máximo um espaço de sociabilidade, almejando atingir todas as expectativas do novo milênio, que exige dos sujeitos uma participação mais ativa na sociedade, um crescimento cultural, uma visão de mundo muito mais ampla, privilegiando o princípio da cidadania, da consciência ecológica, entre outros.

2.2 Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil

Na década de 1960, Paulo Freire já dizia que a questão do analfabetismo no Brasil não era apenas de caráter pedagógico, mas perpassava as esferas sociais e políticas. Sendo assim, a escola ganha um papel de destaque, pois tem a responsabilidade de alfabetizar, levando o indivíduo a adquirir as competências relacionadas à leitura e à escrita, que permitirão sua inserção plena no mundo letrado.

É inquestionável a contribuição que a escola pode dar para a vida de cada brasileiro, visto que é a principal responsável pela alfabetização do indivíduo, tendo um papel importantíssimo para a inclusão social desse indivíduo. Sabemos que essa mesma escola pode cooperar para a exclusão social do estudante, pois, como afirmam Bortoni-Ricardo e Machado (2013), reportando-nos às ideias defendidas por Sacristán (2000):

O ato de saber ler e escrever, ou ser incapaz de fazê-lo, introduziu uma das divisões mais determinantes nas sociedades modernas: a que se produz entre os alfabetizados e os analfabetos. Uma divisão que estabelece a fronteira entre a inclusão e a exclusão social (BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013, p.198).

Vale salientar que não comungamos a ideia de que escola é, sozinha, responsável pelo fracasso na educação das camadas menos privilegiadas da sociedade. Isso porque passou a existir uma exigência de universalidade, imposta ao sistema de ensino; no entanto, a escola não foi preparada para atuar com as diferenças, sobretudo por aquelas causadas por problemas de linguagem. Como bem aponta Soares (2001), uma pedagogia mais eficaz e realmente inserida na luta contra as desigualdades sociais deve estar ancorada a uma prática de ensino que se fundamenta em conhecimentos acerca das relações entre linguagem, sociedade e escola, associadas a seus determinantes sociais e sociolinguísticos.

Sobre essa temática, o Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA (2009) propõe um novo conceito de alfabetização, que consiste em um empoderamento do sujeito perante seu mundo, a comunidade a que pertence e os desafios que enfrenta em sua existência.

Apesar da importância do saber na era pós-moderna, na qual a informação ocupa papel primordial, o que dizer de um país onde cerca de 20% dos habitantes são considerados analfabetos funcionais e quase 10% da população é analfabeta? (BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013, p. 198).

Os dados sobre o analfabetismo e alfabetismo funcionais na EJA apontam para um sistema escolar ineficiente, em que a falta de qualidade do ensino e de políticas públicas voltadas para essa modalidade cooperam para que as desigualdades sociais persistam. Dessa maneira, é necessário que se criem estratégias para erradicar o analfabetismo, elevar o nível educacional da população e concentrar esforços em favor da inclusão de todos aqueles que apresentam um

déficit educacional devido à escolaridade insuficiente. De acordo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade,

[...] a dimensão desse desafio é dada por 67 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade que não concluíram o ensino fundamental, das quais 15 milhões não completaram 4 anos de estudo e 14 milhões sequer sabem ler, escrever ou contar (BRASIL/SECAD, 2009, p.5).

Para compreender a real dimensão desse problema, o Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional), projeto de elaboração conjunta da ONG *Ação Educativa* e do Instituto Paulo Montenegro, é responsável, desde 2001, por uma pesquisa sobre níveis de alfabetismo da população brasileira, a partir de uma amostra de pessoas de 15 a 64 anos. Na pesquisa, aplica-se uma prova com questões avaliando os entrevistados no que tange à leitura, à escrita e à matemática.

Sabemos que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – o IBGE, também fornece os índices de analfabetismo no Brasil. A diferença é que o IBGE trabalha com autodeclaração, ou seja, as pessoas entrevistadas informam se são alfabetizadas, se sabem ler e escrever um bilhete simples. Para esse instituto, considera-se analfabeto funcional o indivíduo com menos de três anos de escolaridade. Já para o Inaf (2012), a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever pouco, não tem competência para atuar nas diferentes atividades que exigem conhecimento de leitura em seu cotidiano, é considerada funcionalmente analfabeta.

Antes de apresentarmos um quadro explicativo sobre os índices que apontam os percentuais, desde analfabetos até os alfabetizados funcionalmente, parece-nos necessário saber como o Inaf (2012) define os quatro níveis de alfabetismo. O projeto classifica como “analfabetos funcionais” os *analfabetos* e *alfabetizados em nível rudimentar*. Por outro lado, denomina “funcionalmente alfabetizados” os *alfabetizados em nível básico* e os *alfabetizados em nível pleno*. O quadro a seguir esclarece melhor tal classificação:

ANALFABETOS FUNCIONAIS

Analfabetos: não conseguem realizar nem mesmo tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).

Alfabetizados em nível rudimentar: localizam uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), leem e escrevem números usuais e realizam operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias.

FUNCIONALMENTE ALFABETIZADOS

Alfabetizados em nível básico: leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo com pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade.

Alfabetizados em nível pleno: pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais: leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Fonte: Relatório Inaf (2011/2012).

Para entender melhor essas definições, apresentaremos, a seguir, uma tabela contendo indicadores das pesquisas realizadas entre os anos de 2001 a 2012.

Tabela I							
Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional							
população de 15 a 64 anos (%)							
	2001/2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011-2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos funcionais (analfabeto+rudimentar)	39	39	38	37	37	27	27
Alfabetizados funcionalmente (básico+pleno)	61	61	62	63	66	73	73
BASE	2002	2002	2002	2002	2002	2002	2002

Fonte: INAF BRASIL (2001 a 2011).

Os dados apontam uma evolução nos indicadores de alfabetizados, mesmo que lenta, a cada ano. No entanto, muito precisa ser feito para que o percentual de analfabetos funcionais tenha uma redução considerável. É válido salientar que a

grande parcela de jovens e adultos que foram excluídos do direito à educação contribui para que esses indicadores sejam tão alarmantes. Por isso, é importante destacar a urgente necessidade de o governo e a sociedade direcionarem um olhar mais atento para a EJA, ao mesmo tempo em que devam ser desenvolvidas ações voltadas para essa modalidade. O que esse público realmente carece é de acesso à educação e de um ensino de qualidade. De acordo com os estudos apresentados pelo Instituto Paulo Montenegro (2012),

Essa qualidade não envolve somente a quantidade de horas de estudo ou a ampliação da quantidade de conteúdos ensinados, mas também fatores como a adequação das escolas e dos currículos a políticas intersetoriais que favoreçam a permanência dos educandos nas escolas e a criação de novos modelos flexíveis que permitam a qualquer brasileiro ampliar seus estudos quando desejar, em diferentes momentos da vida.

Uma recente pesquisa intitulada Estudo Alfabetismo no Mundo do Trabalho, elaborada em 2015 pelo Instituto Paulo Montenegro e da ONG Ação Educativa, em parceria com o Ibope Inteligência, passou a adotar cinco grupos de alfabetismo. A mudança foi específica no nível dos *funcionalmente alfabetizados*, antes com dois níveis (*básico* e *pleno*), e que passou a apresentar três níveis: *elementar*, *intermediário* e *proficiente*. A justificativa para essa mudança deve-se ao fato de haver cada vez mais uma quantidade significativa da população, concentrada nos níveis intermediários da escala, surgindo assim, a necessidade de uma análise mais detalhada do grupo dos alfabetizados funcionalmente.

Para entender melhor essa escolha da adoção de mais um critério, vejamos o quadro a seguir:

Quadro 1 – Escala de proficiência

Grupos	Escala especial para estudo alfabetismo e mundo do trabalho.
Analfabeto	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponde à condição dos que não conseguem realizar nem mesmo tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).
	<ul style="list-style-type: none"> • Localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares

Rudimentar	<p>do cotidiano doméstico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compara, lê e escreve números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefone) identificando o maior/menor valor. • Resolve problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares (com ou sem uso da calculadora) ou estabelecendo relações entre grandezas e unidades de medida. • Reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação etc.) pelo nome ou função.
Elementar	<ul style="list-style-type: none"> • Seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média, realizando pequenas inferências. • Resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do milhar, que exigem certo grau de planejamento e controle (total de uma compra, troco, valor de prestações sem juros). • Compara ou relaciona informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social. • Reconhece significado de representação gráfica de direção e/ou sentido de uma grandeza (valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência).
Intermediário	<ul style="list-style-type: none"> • Localiza informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências. • Resolve problemas envolvendo operações matemáticas mais complexas (cálculo de porcentagens e proporções) da ordem dos milhões, que exigem critérios de seleção de informações, elaboração e controle em situações diversas (valor total de compras, cálculos de juros simples, medidas de área e escalas). • Interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos, científicos), relacionando regras com casos particulares a partir do reconhecimento de evidências e argumentos e confrontando a moral da história com sua própria opinião ou senso comum. • Reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou sinais de pontuação.
Proficiente	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. • Interpreta tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa (escolha do intervalo, escala, sistema de medidas ou

	<p>padrões de comparação) reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolve situações-problema relativos a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração, que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências.
--	---

Fonte: Elaboração própria (Pesquisadores da ONG Ação Educativa e do Instituto Paulo Montenegro)

Para esse levantamento, foram entrevistadas 2002 pessoas de todas as regiões brasileiras, com idade entre 15 e 64 anos, residentes tanto na zona urbana quanto na zona rural. Vejamos a tabela contendo a porcentagem da distribuição desses grupos:

Tabela 1 – Distribuição da população pesquisada por grupos de alfabetismo

Grupo	%	N^o de respondentes
Analfabeto	4%	88
Rudimentar	23%	457
Elementar	42%	843
Intermediário	23%	453
Proficiente	8%	161
Total	100%	2002
Analfabeto + Rudimentar: analfabetos funcionais	27%	545
Elementar, Intermediário e Proficiente: alfabetizados funcionalmente	73%	1.457

Fonte: Elaboração própria (Pesquisadores da ONG Ação Educativa e do Instituto Paulo Montenegro)

A despeito desse estudo, a diretora executiva do Instituto Paulo Montenegro, Ana Lúcia Lima, lamenta que 23% da população brasileira se enquadram no nível rudimentar e afirma que o fato “pode implicar importantes reflexões de compreensão do trabalho, de novas tecnologias, de decisões de liderança. Isso porque falta a

essas pessoas a possibilidade de informar e expressar as ideias pela escrita” (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO/AÇÃO EDUCATIVA, 2016).

Comparando a tabela do Inaf e o último estudo feito pelo Instituto Paulo Montenegro e parcerias, percebemos uma discreta evolução, mas, praticamente, um terço de brasileiros ainda está na condição de analfabetos funcionais (níveis analfabeto e rudimentar). Como reflexão, podemos concluir que a Educação Básica precisa melhorar muito, a fim de que as competências inerentes a ela sejam plenamente universalizadas. A escola necessita evoluir, bem como os demais setores da sociedade, que devem investir na educação como ferramenta para o desenvolvimento do indivíduo e, conseqüentemente, do progresso social.

Voltando para a realidade dos CEJAs e considerando o fato de que boa parte dessa população de analfabetos funcionais encontra-se conosco, não podemos fingir que essa realidade não está presente em nosso dia a dia. Por isso, reafirmamos a importância da sensibilidade de reconhecer em nossos alunos suas fragilidades, trabalhando em cima delas, sem muita rigidez nos processos educativos e procurando garantir a permanência do aluno na escola, como primeiro passo para a correção de fluxos, e só depois buscar resultados mais promissores.

Nesse ponto de vista, a escola para a Educação de Jovens e Adultos deve seguir um modelo flexível, em que os alunos possam estudar em qualquer época e com disponibilidade de atendimento, como é o caso dos CEJAs, diferentemente de outras Instituições que não têm essas características. Em virtude disso é que deve ser dada a importância de o Governo dar um maior apoio e incentivo aos investimentos nesses tipos de escolas em todo o Brasil.

Além disso, vale salientar que são mínimos os cursos que se dedicam à formação de professores que trabalham na EJA em nosso país, portanto é fundamental a criação de políticas públicas destinadas à formação desses professores, porque, enquanto não houver um foco de ações conjuntas direcionadas para esse quantitativo de brasileiros marginalizados, as estatísticas continuarão colocando o país nos piores patamares educacionais do mundo.

2.2.1 Impressões sobre o alfabetismo funcional no CEJA Professor Milton Cunha

As estatísticas sobre indicadores do analfabetismo funcional no CEJA, onde atuo como professora de Português, não são precisas. No entanto, podemos refletir sobre aspectos relevantes no que diz respeito ao desempenho dos nossos alunos.

Observando as avaliações que aplicamos diariamente com diferentes alunos, percebemos os diversos níveis de analfabetismo e alfabetismo funcional. Infelizmente, chegamos a encontrar alunos (que cursam o Ensino Fundamental II) na situação de *alfabetizado em nível rudimentar*. Numa avaliação predominantemente objetiva, muitas vezes não conseguimos perceber prontamente esse nível no aluno, mas nas questões abertas e na redação, constatamos o nível e a dimensão do problema que temos em nossas mãos para resolver.

De outro modo, são raros os alunos que podem ser classificados no mais alto nível de alfabetismo funcional, mesmo sendo alunos do Ensino Médio. Logo, a grande maioria dos estudantes do CEJA no qual atuamos está entre os *alfabetizados em nível básico*. Poderíamos até arriscar em dizer que, principalmente em relação aos alunos do ensino fundamental, muitos deles estão num nível intermediário entre o rudimentar e o básico. Portanto, cabe ao professor, no momento em que consegue detectar que o aluno ainda não é considerado como alfabetizado funcionalmente, provocar situações para que esse aluno tenha oportunidade de reparar suas deficiências; caso contrário, podemos prever o próximo passo desse aluno, que é desistir da escola por não conseguir acompanhar os estudos.

Vale dizer, em contrapartida, que o professor muitas vezes não possui uma formação profissional que o ajude nessa tarefa de compensar o *déficit* do aluno em relação à alfabetização no tempo (idade) e no período certo (séries iniciais do Ensino Fundamental). Assim, mesmo que tendo boa vontade, ele não tem conhecimentos suficientes para alfabetizar. Uma solução seria uma formação continuada para o professor de língua portuguesa, abordando a alfabetização de jovens e adultos.

Sabemos que o aluno não tem culpa de não saber ler plenamente, pois muitas vezes passou por programas de alfabetização de curta duração ou de classes de aceleração em que cursou dois anos em um. Devemos lembrar que o

processo educativo nunca deve ser aligeirado, sob pena de formar estudantes com sérias defasagens educativas, que os tornarão marginalizados socialmente. Nesse ponto de vista, as propostas pedagógicas das escolas devem disseminar uma visão de alfabetização como a apresentada aqui:

[...] como estágio inicial de um processo mais amplo de inserção na cultura escrita, onde estão envolvidos diversos níveis e tipos de habilidades e conhecimentos. Cada vez mais, se reconhece que a escola é a principal agência de promoção da cultura escrita e que, para uma inserção autônoma e criativa nesse universo, são necessários processos mais alongados de escolarização (BRASIL/SECAD, 2009, p. 105 e 106).

Nesses termos, devem ser respeitados os tempos escolares, os processos educativos em nossas escolas e, se temos consciência de que boa parte dos nossos alunos são o que se pode denominar “analfabetos funcionais”, vamos então mobilizar esforços, no sentido de permitir que cada um deles tenha efetivo acesso ao mundo letrado, promovendo para esses sujeitos da EJA a verdadeira alfabetização, no sentido freireano, que é “aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (FREIRE, 1987, p.5). Esse é nosso grande desafio.

Ao refletir as palavras de Soares (2001) no que diz respeito a uma concepção política da escola, queremos fazer do CEJA uma escola transformadora, cuja função seja a de articular os conhecimentos adquiridos dentro e fora do espaço escolar, incluindo aqui as diferentes linguagens que fazem parte do contexto do aluno. Assim, o papel da escola é acolher toda e qualquer manifestação cultural dos diferentes grupos que compõem a instituição.

3 LETRAMENTO E PRÁTICAS DE ESCRITA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

3.1 Letramento: conceitos e implicações

A prática do letramento é a atividade que dá sentido ao ato de escrever, porque traz para a escola a experiência de vida do aluno. Logo, se queremos que nosso aluno esteja apto a utilizar a escrita com fluência nas diferentes situações em sua vida, devemos criar ambientes em que essa prática se desenvolva de maneira a atingir os objetivos a que se propõe.

Segundo Mollica (2014, p.12), “as práticas de leitura e escrita colocam os falantes com maiores chances de constituir cidadania plena”, uma vez que a linguagem pode facilitar a inserção do indivíduo na sociedade, colaborando para retirá-lo de uma possível situação de marginalidade. Por isso, há a tradicional crença de que a escola, por ser a principal responsável pelo processo de aprendizagem da leitura e da escrita, representa o caminho para a cidadania e para a ascensão social. Para a autora, entretanto, essa visão de que há uma interligação entre escola, letramento (ou práticas escolares entendidas como práticas de letramento), progresso e civilização está superada.

Mollica concorda com Kleiman (1995, p.19), quando afirma ser o letramento “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” e apresenta sua própria concepção sobre o tema, reforçando a ideia de que o letramento:

Transcende o conhecimento da escrita para fora do âmbito da escola, na medida em que, nas sociedades complexas, a escrita integra todos os momentos de nosso cotidiano. Sob tal perspectiva, compreende-se que a escrita tem múltiplas funções, desde as mais rotineiras até as que permitem acesso às esferas de poder. Assim, o letramento tem que ser entendido como práticas sociais em que se constroem identidade e poder extrapolando-se os limites da escrita (MOLLICA, 2014, p.16).

Essa concepção não nega que a escola possa ser uma agência de letramento, mas apenas uma dessas agências coexistentes na sociedade, que cooperam para a inserção e utilização da escrita na vida de cada indivíduo, contribuindo para a sua efetiva atuação enquanto cidadão no contexto social em que está inserido, levando em conta suas experiências de vida, suas necessidades e

anseios. O mais importante é saber criar e/ou aproveitar situações adequadas. Como afirma Bortoni-Ricardo (2013, p.182), “[...] o que hoje se faz necessário é saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, tendo em vista o aprimoramento da cidadania e do letramento”.

Ao partirmos especificamente para a realidade da educação de jovens e adultos, podemos encontrar, predominantemente, pessoas das classes sociais menos favorecidas e, como tal, apresentam muitas vezes um baixo nível de letramento. Em razão disso, é necessário um maior investimento que proporcione a essas pessoas o desenvolvimento de competências e habilidades que as tornem mais preparadas para enfrentar os diversos desafios impostos pela sociedade letrada, pois “o que muda no indivíduo que apresenta um bom nível de letramento é o seu lugar social, ou seja, muda sua forma de inserção, na medida em que passa a usufruir de outra condição social e cultural” (SOARES, 1998, *apud* BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013, p. 182).

O desafio que nos é dado em sala de aula é encontrar a chave para transformar os espaços da escola em ambientes de letramento, os quais sejam realmente produtivos e úteis para a vida real do aluno. Leal e Mollica (2009 *In*: Bortoni-Ricardo; Machado) falam de um fio condutor que deve ser construído para interligar as experiências e conhecimentos prévios dos alunos com as práticas vivenciadas na sala de aula.

Nas práticas escolares tradicionais, a participação do aluno é individual. Para termos efetivamente eventos de letramento, conforme Kleiman (2013), faz-se necessária a participação coletiva dos envolvidos. A prática coletiva é colaborativa e enriquecedora para todos os que participam, enquanto que a prática individual é competitiva e pouco estimuladora. Kleiman explica a importância dessa troca de conhecimentos:

Quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real (KLEIMAN, 2013, p. 23).

Para a autora, é importante destacar a relevância de se incluir nessas práticas a maior diversidade possível de gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, desde os do dia a dia, dentre eles os gêneros digitais, até os mais

tradicionais e eruditos. Dessa forma, amplia-se o ensino da escrita na escola, relacionando o trabalho escolar à vida social do estudante, estabelecendo assim um novo conceito de letramento, o qual pode representar uma “nova forma de conceber a relação entre o escrito e o oral. Foi postulada uma relação de continuidade – não de oposição – entre o oral e o escrito, perante as evidentes relações que existiam entre os usos da língua falada e da língua escrita” (KLEIMAN, 2013, p.45).

O domínio da língua escrita é uma exigência do mundo moderno e deve, portanto, estar ao alcance de todos. Neste ponto de vista, Paulo Freire (1979), apesar de não utilizar o termo “letramento”, concebia a alfabetização como uma prática libertadora, que revolucionou a relação dos indivíduos com a escrita. Assim, a prática do letramento deve ter um caráter sociocultural e trazer uma proposta de transformação para a sociedade, na medida em que procuramos universalizar um saber em benefício da coletividade.

Nessa perspectiva, a proposta do letramento é que os alunos consigam envolver-se em atividades de escrita, aprendendo a utilizar os conhecimentos adquiridos na escola em situações reais de uso, de maneira que sejam capazes de enfrentar os desafios do cotidiano ao longo de suas vidas.

3.2 Noções sobre texto

Para o professor de Língua Portuguesa é importante interessar-se sobre a pesquisa que fala sobre texto e discurso, sobretudo quando esta faz uma relação com o letramento, envolvendo a oralidade, a leitura e a escrita, na tentativa de inserir o aluno em suas práticas sociais.

Segundo Bakhtin (2011, p.307), o texto, enquanto objeto de estudo da Linguística, Filologia e outras ciências humanas, é “a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)”, o qual pressupõe convenções tácitas universais de signos e uma série de elementos naturais diversos que ultrapassam os limites da investigação humanística.

Para conceituar o que vem a ser o texto, Beaugrande (1997, p.10 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 72) o define como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Nesse sentido, o autor reforça que o texto representa um sistema de escolhas, atualizado, em que a língua destaca-se entre os demais sistemas linguísticos.

É considerado também como um fenômeno linguístico, de caráter enunciativo que constitui um todo de sentido. Portanto, o texto é “o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona” (MARCUSCHI, 2008, p. 71). Como defende o autor, essa entidade comunicativa também pode ser tida como entidade de comunicação sócio-historicamente constituída, por isso podemos afirmar que o texto reordena e reconstrói o mundo.

Quando se fala em texto, não podemos entendê-lo considerando simplesmente a linguagem. Daí sua relação com o contexto, ou seja, sua situacionalidade ou inserção cultural, social e histórica, como afirma Marcuschi (2008). Por isso, o texto é “a unidade máxima de funcionamento da língua” (Idem, p.79) que opera em contextos comunicativos, ou seja, sua existência depende de uma atividade enunciativa em que os sujeitos envolvidos conhecem o código linguístico e pertencem ao contexto cultural no qual ele foi produzido. Só assim o texto terá sentido e produzirá os efeitos pretendidos.

Na visão de Hanks (2008), texto é definido como uma configuração de signos compreendida e interpretada por uma determinada comunidade de usuários. Essa definição consegue situar o texto como fenômeno comunicativo, em que termos como *signo* remetem à noção de multimodalidade, *coerente* distingue o texto do não-texto e *interpretável* situa o texto na matriz social no interior da qual o discurso é produzido e compreendido. Para o autor, a textualidade implica conceitos de *co-texto* como porção textual ou fio discursivo num fragmento de enunciado; o *meta-texto* seria o discurso que serve para descrever, explicar ou referir-se à interpretação textual; e *con-texto* se relaciona ao ambiente linguístico, social, psicológico no qual o texto está inserido.

Já na visão dos PCN (1997), o texto é considerado como a unidade de trabalho. Esses documentos defendem ainda que toda intervenção a ser realizada pelo professor deve considerar as particularidades do texto que se está estudando, bem como os elementos constitutivos do gênero textual, de forma a possibilitar “a ampliação e apropriação dos recursos expressivos e dos procedimentos de compreensão, interpretação e produção dos textos, bem como de instrumentos de análise linguística” (PCN, 1997, p.48).

Em termos práticos, o texto é o nosso material de trabalho, o qual deve refletir o universo social e histórico do nosso aluno, fazendo sentido para ele. Nas

atividades a serem desenvolvidas, o texto exercerá um papel fundamental, uma vez que deverá conter uma verdade para esse aluno, despertando nele a imaginação, a reflexão, o encantamento, enfim, envolvendo-o no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

3.3 Considerações sobre gênero textual

Bakhtin (2011), em sua obra *Estética da Criação Verbal*, ao falar sobre suas ideias sobre *enunciado*, introduz o que ele denominou de *gêneros do discurso*. Para o autor, no todo de cada enunciado estão presentes e interligados elementos como o *conteúdo temático*, o *estilo*, a *construção composicional*, os quais são determinados “pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p.261). Esses podem ser orais ou escritos e possuem uma heterogeneidade de formas estáveis de enunciados muito marcantes e diversificados, que acarretam implicações para um estudo completo e mais aprofundado.

Para o autor, quando falamos, mesmo que informalmente, em nossos enunciados, sempre utilizamos determinados gêneros do discurso. A despeito de que como se processa essa escolha do gênero, vale destacar as seguintes considerações:

A vontade discursiva do falante se realiza, antes de tudo, na escolha de um certo gênero de discurso. [...] A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero [...] se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Bronckart (2012, p.103), reportando-se a Schneuwly, afirma que os gêneros são meios (ou *instrumentos*, utilizando um termo marxista) sócio historicamente concebidos para realizar uma ação comunicativa, ou seja, uma situação de ação de linguagem só acontece quando um gênero está disponível. Logo, “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Sobre essa visão sociointeracionista acerca do conceito de gênero textual, é importante ressaltar as ideias de Marcuschi, quando explica como se dá a produção linguística:

É impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Para o autor, o gênero está entre o discurso e o texto, constituindo-se em um elo de ligação entre estes, sendo o primeiro entendido como atividade universal na qual se fazem presentes os participantes e a situação de enunciação, e o último como objeto empírico, ou seja, o fenômeno linguístico particularizado e esquematizado em uma determinada composição.

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. [...] apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (op. cit., p. 155)

Podemos aqui exemplificar alguns gêneros textuais orais e escritos. Nos gêneros orais, encontramos o telefonema, aula expositiva, reunião de condomínio, conversa espontânea, entre outros; quanto aos gêneros textuais escritos, temos: carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, bula de remédio, lista de compras, instruções de uso, etc. É fácil deduzir que existem mais gêneros na escrita do que na fala, isso porque a escrita exerce um papel essencial no mundo moderno, estando presente nos mais diversos setores, principalmente naqueles que trabalham com textos formais.

Nessa perspectiva, sendo os gêneros textuais instrumentos a serem utilizados em diferentes situações discursivas, devemos nos apropriar deles com proficiência. Por isso, nós, professores, devemos proporcionar aos nossos alunos uma vivência dos gêneros textuais, sobretudo os que mais os interessam e os de que necessitam em seu cotidiano.

Autores como Schneuwly e Dolz (2004) orientam trabalhar primeiramente a oralidade, já que muitas situações concretas de uso da língua são orais. Para isso,

sugerem o trabalho a partir das sequências didáticas, em que o professor pode fazer um ótimo trabalho utilizando os diversos gêneros textuais em sala de aula.

A despeito da importância do estudo dos gêneros textuais na escola, Koch e Elias (2014) fazem a seguinte observação:

O estudo dos gêneros constitui-se, sem dúvida, numa contribuição das mais importantes para o ensino da leitura e redação. Para reforçar esse posicionamento, afirmamos que, somente quando dominarem os gêneros mais correntes na vida cotidiana, nossos alunos serão capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõem esse domínio (KOCH; ELIAS, 2014, p.122).

Diante das afirmações das autoras, chegamos à conclusão de que trabalhar com gêneros textuais, sobretudo os de maior circulação na sociedade, será de grande relevância para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos alunos da EJA, pois um possível domínio de determinado(s) gênero(s) poderá levá-los a uma melhor percepção das relações discursivas que se dão em torno do texto.

Ainda a respeito da relação entre gêneros textuais e ensino, Marcuschi (2010, *apud* Dionísio) ressalta que não se pode simplesmente trabalhar a questão da produção adequada do gênero; tem-se que considerar o uso que se deve fazer de cada gênero, segundo aspectos como: “nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc.); tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.); relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação [...])” (p.36).

Embora existam gêneros textuais com graus de dificuldades diferentes, isso não deve limitar o trabalho do professor, no sentido de escolher sempre os mesmos gêneros que irão circular em sala de aula. A diversidade é fundamental, considerando o pressuposto de que, no mundo moderno, circula uma infinidade de gêneros textuais. A escola deve, portanto, acompanhar toda e qualquer evolução referente ao letramento social.

3.4 Práticas de escrita: a proposta de Calkins

Apesar de Calkins (1989) considerar suas ideias sobre a escrita “embriônicas”, numa tentativa de encontrar os caminhos a serem trilhados no

processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, acreditamos que a contribuição mais importante de sua obra é a de mostrar todo o processo pelo qual passamos enquanto professor e enquanto aprendiz da arte de escrever, incluindo não só o aluno, mas todos nós usuários dessa tecnologia. Vejamos o relato de experiência da autora:

Quando comecei a estudar, raramente a escrita era ensinada; em vez disso, era exigida e, depois, corrigida. [...] A sua ênfase estava no produto final, não no processo que levava até ele. Acho que jamais algum professor me observou enquanto eu escrevia, escutou as minhas ideias sobre como escrever bem ou conversou comigo sobre as minhas estratégias de composição escrita. Jamais souberam como eu passava as minhas noites antes que uma composição fosse produzida (CALKINS, 1989, p. 26).

Como a autora mesmo diz, as experiências em sala de aula nem sempre irão nos dar as respostas que queremos, ao contrário, levam-nos a novos questionamentos. Cada atividade desenvolvida a partir de uma ideia nos leva a ter outras ideias, assim como os obstáculos que surgem nos convidam a fazer novas tentativas. Por isso é importante enfatizar que o professor deve ser um eterno pesquisador, sempre atento ao processo de aprendizagem do aluno e aberto a novas descobertas em relação ao ensino.

Podemos extrair das experiências narradas pela autora muitas ideias relevantes e criativas, mesmo para os nossos dias. Por exemplo, a preocupação em fazer com que o aluno se envolva de modo pessoal e interpessoal, na atividade de escrita, valorizando cada etapa da criação de uma produção textual é fundamental, diferente do que costumamos ver em nossas salas de aula, quando geralmente focamos no produto ou etapa final, quando apenas analisamos o texto já produzido para a correção, com ou sem revisão posterior.

No caso do aluno da EJA, podemos aproveitar muitas das ideias propostas na obra em questão, já que esse aluno, mesmo trazendo suas experiências escolares anteriores, apresenta uma vivência quase nula com a produção de textos. Daí a impressão e/ou constatação de que temos que começar do zero. Ou pior ainda, temos que trabalhar aspectos psicológicos do aluno, que traz consigo traumas na realização das temidas “redações”, necessitando, pois, de um trabalho de motivação muito mais efetivo.

A autora sugere a criação de *comunidades de aprendizagem*, nas quais os alunos devem participar de oficinas de escrita, uma vez que necessitam vivenciar

coletivamente todo o processo de aprendizagem da escrita. Esse trabalho deve começar com uma conexão entre a leitura e a escrita, valorizando o papel do aluno enquanto autor e leitor de seu próprio texto e dos textos dos seus colegas, numa verdadeira prática do letramento, já que o trabalho coletivo estará presente desde a elaboração de rascunhos, a socialização das produções realizadas e a culminância com os textos devidamente revisados.

Diante da proposta da autora, pensamos ser conveniente trabalhar, com nossos alunos jovens e adultos, atividades direcionadas à organização do pensamento, que implicará um entendimento da leitura de qualquer texto e, conseqüentemente, na escrita de um texto muito mais coerente e coeso. Atividades como a produção de esquemas, sumários, mapas textuais, relatórios, enfim, qualquer atividade que possa levar o aluno a organizar o pensamento em categorias, contribuirá para todas as outras disciplinas, pois o ajudará a ser um melhor leitor, além de colaborar para uma escrita mais organizada.

Calkins (op.cit.) defende que o professor deve ensinar tendo como foco o aluno enquanto leitor, pois o que acontece é que “os estudantes aprendem mais sobre o texto do que sobre a leitura. Não desenvolvem habilidades que os ajudem, outro dia, com um outro texto”(op cit p.268). Além disso, sugere o desenvolvimento de estratégias de memorização/rememorização como, por exemplo, traçar um diagrama cronológico do texto, escrever observações sobre as personagens, fazer mapas de pontos principais (para textos de não ficção), entre outros, que farão um grande diferencial na aprendizagem da leitura e na criação de textos escritos.

O objetivo de operações como essas é fazer com que os estudantes adquiram “uma quantidade extra de consciência e de controle sobre seus pensamentos. [...] a releitura da escrita, a volta à linha de pensamento, é essencial.” (op.cit. p. 305).

Uma ideia simples, mas que pode funcionar com muita eficiência, é o que a autora designou como diário de aprendizado, instrumento que deve fazer parte da rotina do aluno para a realização de esquemas, diagramas etc. Na disciplina de Português ou Redação, esse diário serviria para registrar, entre outras coisas, inícios ou finais alternativos para o texto do aluno, opções de títulos, ou seja, para registro do pensamento do aluno e de informações pertinentes aos tópicos de seus trabalhos.

Outro segredo é oferecer ao aluno, antes da atividade de escrita, uma boa quantidade de informações, sendo essas, de preferência, provenientes das múltiplas linguagens, pois enriquecerá seu trabalho.

De igual importância, podemos destacar a ideia da autora de que devemos deixar que o próprio aluno nos mostre como ajudá-lo na tarefa de aprender a escrever:

[...] preocupamo-nos tanto com fazer as perguntas certas que esquecemos de escutar. [...] é escutando que criamos uma força magnética entre escritor e aquele que ouve. A força da escuta fará com que as palavras saiam; os escritores descobrirão que estão a dizer coisas que não sabiam que sabiam” (op. cit. p. 142).

Além disso, a tarefa do professor no ensino da escrita é a de levar o aluno a aprender a selecionar seus temas, tópicos, gênero, voz e audiência, pois dessa maneira a escrita torna-se um projeto pessoal, já que lhe são dadas a posse e a responsabilidade por seus escritos, acarretando assim a transformação tão almejada pelo professor na aula de português. Essa é a verdadeira motivação, por isso é fundamental ajudá-lo a perceber que sua história de vida é interessante e merece ser contada.

Para essa prática da escrita, a sala de aula deve se constituir em um ambiente criativo e propício à aprendizagem. Assim, podem também ser considerados ambientes criativos a biblioteca escolar e o laboratório de informática, que deve ser frequentado regularmente por nossos alunos. Para Calkins (op.cit.) esses lugares são considerados previsíveis e simples, já que se trata de um ambiente em que acontecem as interações necessárias ao seu trabalho autoral.

Como estratégias a serem usadas para que haja interação entre aluno e texto, e compartilhamento de experiências entre colegas em relação ao ato de escrever, a pesquisadora apresenta brilhantemente a ideia das conferências, que são rotinas de reuniões entre professor e aluno e entre alunos para fins de socialização de seus trabalhos e discussão de assuntos referentes à aprendizagem da escrita. Essas conferências devem abordar todas as etapas do processo da produção textual, ou seja: ensaio, esboço, revisão e edição.

Ainda para a pesquisadora, o autor deve manter um constante diálogo entre ele e o texto, desde seu esboço, fazendo a si mesmo perguntas como: o que existe

de bom até agora; há algo que não se encaixa e que pode melhorar? Fazendo essas reflexões, o aluno estará realizando uma contínua revisão do seu texto, que poderá ser feita também com a produção dos demais colegas. Dessa maneira, o aluno desempenhará diferentes papéis no processo de aprendizagem da escrita, que é o de leitor, autor e crítico.

O papel do professor nesse ambiente de letramento é o de interagir com seus alunos, conduzindo as atividades propostas, fazendo as intervenções necessárias, mas sem deixá-los dependentes de seus conselhos e julgamentos. Exemplos de intervenções são o que Calkins chama de *minilições*, que acontecem em poucos minutos, ou seja, no início de cada oficina de escrita. Nesse momento, em que a turma está toda reunida, o professor estimula seus alunos para o desenvolvimento das atividades. As minilições podem ser dirigidas a qualquer público, independente da faixa etária e nível de ensino e trazem temas que abordam desde os procedimentos sobre as rotinas da oficina, estratégias de ensaio e revisão, escolha do tópico e outros que o professor julgar importantes.

Ao término de cada oficina, a autora orienta a realização do *Dia do Autor*, momento de culminância, com frequência mensal ou bimestral, em que os alunos divulgam seus trabalhos para a escola/comunidade, fazendo com que os estudantes se sintam valorizados e reconhecidos por seus progressos, avaliando seu crescimento e tirando lições para as próximas empreitadas.

3.5 O gênero textual autobiografia

Produzir uma autobiografia significa fazer um relato, em primeira pessoa, sobre a própria vida, seguindo a ordem cronológica dos fatos, desde o nascimento, contextualizando o tempo e o local, até chegar ao momento atual, salientando que tais fatos devem vir acompanhados de lembranças, as quais serão responsáveis pela subjetividade, emoção e beleza do texto. Essa atividade exige, de preferência, que o escritor conheça bem sua origem e a de seus ascendentes familiares, ou seja, sua árvore genealógica.

Gênero de narrativa não ficcional, a autobiografia pode ter, além dos elementos mencionados, os planos de cada autor/escritor em relação ao futuro, tendo por fator importante o compromisso com a verdade. Sendo assim, a

autobiografia nada mais é que o registro escrito da vida do autor/escritor, contendo os principais acontecimentos de sua vida, os quais servirão para destacar a sua individualidade e traçar sua personalidade.

Para Philippe Lejeune (2008, p. 53) autobiografia é “qualquer texto em que o autor parece expressar sua vida ou seus sentimentos, quaisquer que sejam a forma do texto e o contrato proposto por ele.”. Nessa perspectiva, para que em um texto seja caracterizado como pertencente ao gênero autobiografia, é fundamental que autor, narrador e personagem tenham uma identidade comum.

O gênero autobiografia está muito próximo dos gêneros memórias, romance autobiográfico, autorretrato e diário, uma vez que o caráter autobiográfico está presente em todos eles. Tal caráter diz respeito à subjetividade do discurso, à expressividade, mais que a simples informação, e tem como principal fonte de inspiração a memória.

A diferença entre autobiografia e memórias, por exemplo, deve-se principalmente ao fato de que, no primeiro gênero, o foco concentra-se no narrador, apenas, enquanto que no segundo focalizam-se também fatos e personagens que fazem parte da história pessoal do narrador.

Sobre a importância da memória nos textos autobiográficos, reafirmamos o que disse Moura (2014), ao conceituar a memória enquanto “instrumento para escrita de quem deseja recuperar o passado, mesmo que se autobiografado ficcionalmente” (p. 10).

Já para Le Goff (1990), a memória é definida como domínio que permite a conservação de informações e que nos remete, primeiramente, a um contíguo de funções psíquicas, por meio das quais podemos recuperar e atualizar informações e impressões do passado, ou o que representamos a respeito dessas em nossa mente. Le Goff, referindo Florès (1972), faz uma relação entre linguagens e memórias:

A utilização de uma linguagem falada, depois escrita, é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória que, graças a isso, pode sair dos limites físicos do nosso corpo para estar interposta quer nos outros, quer nas bibliotecas. Isto significa que, antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sob forma de armazenamento de informações na nossa memória. (Florès, 1972, p. 461, apud Le Goff, 1990, p. 425).

Traçando uma relação entre memória e identidade, o autor conclui que a memória é um componente fundamental ao que chamamos de identidade, seja esta individual ou coletiva. A busca da identidade, sobretudo nos dias de hoje, é uma atividade basilar dos sujeitos e das sociedades.

Camargo (2010), ao falar de leitura e escrita como espaço autobiográfico, faz a seguinte reflexão:

É a prosopopeia que considera a retórica da autobiografia e que possibilita um borrar das fronteiras estabelecidas entre ficção/não ficção/escritura, entre texto/leitura/leitura de si; com a mesma intensidade, demarca uma visão de impossibilidade do sujeito da escrita autobiográfica coincidir com o “eu” autobiográfico. Situando-se no campo dos estudos literários e da crítica literária, a autora lança fios em direção à história, à linguagem, à leitura, que transpassam as formalidades dos campos e imiscuem-se em modos de existir e fazer (CAMARGO, 2010, p.17).

Ainda para a autora, independente de ser ficcional ou não, é importante dizer que o gênero autobiografia sempre se inspira na construção do “eu”, não como *individuação*, mas como construção de uma *singularização* no social. E essa singularização irá depender do contexto sócio histórico de cada autor/narrador de sua autobiografia.

Ao considerarmos os sujeitos da EJA como indivíduos caracterizados, sobretudo, pela diversidade de suas histórias de vida, queremos aproveitar toda essa bagagem social e cultural que eles trazem para enriquecer o trabalho com o gênero autobiografia. Além disso, pretendemos fazer com que, no momento em que conta e reconta sua própria história e conhece a biografia de seus colegas, o aluno se sinta valorizado por ter a chance de socializar suas memórias e, conhecendo a memória do grupo, se reconheça na história de vida do outro, enchendo de sentido a atividade de produção textual.

Em consequência desse sentimento de valorização de suas trajetórias, almejamos elevar a autoestima do aluno, pois consideramos ser esse o ponto crucial em qualquer processo a ser desenvolvido com esse público alvo. Por isso, escolhemos um gênero em que nossos alunos terão a oportunidade de ser protagonistas de suas narrativas, concretizadas na escrita intimista, típica desse gênero, literário ou não, ficcional ou não.

4 OFICINAS DE LETRAMENTO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O PROFESSOR

Nossa proposta de intervenção está voltada para a elaboração de um material, complementar ao livro didático adotado no CEJA Professor Milton Cunha, a ser disponibilizado para os professores de Língua Portuguesa, com orientações teórico-metodológicas, necessárias ao desenvolvimento de oficinas de letramento destinadas aos alunos do ensino fundamental II da EJA.

O produto educacional a ser desenvolvido se trata de um caderno que contém propostas de atividades para trabalhar o gênero textual *autobiografia*. Nele, os alunos terão a oportunidade de vivenciar a prática do letramento em oficinas presenciais nos moldes das oficinas de escrita desenvolvidas por Calkins (1989), em que cada etapa do processo de aprendizagem será vivenciada coletivamente, valorizando o conhecimento de mundo do aluno enquanto leitor, escritor e crítico de seu texto e do texto dos demais alunos.

O foco das atividades está na interação entre os sujeitos, numa conexão entre leitor e escritor; e no processo de produção textual, mais do que no produto final.

Para dar início à nossa proposta, escolhemos o gênero *autobiografia*, por entendermos ser um gênero textual que irá facilitar a socialização e a interação entre os alunos, durante a realização das oficinas, e por acreditarmos que, para nosso perfil de aluno, a atividade de produção textual com esse gênero será de fácil aceitação e execução, uma vez que aproveitamos todo o conhecimento prévio do aluno, suas experiências de vida, que são ricas e significativas para ele e para o grupo.

4.1 Algumas considerações sobre o livro didático adotado na escola

O livro utilizado no CEJA Professor Milton Cunha para o triênio 2014/2015/2016, adquirido através do PNLD EJA, é da Coleção Tempo de Aprender, da Editora IBEP. Trata-se de um material didático próprio para a EJA presencial, ou seja, para aqueles alunos que frequentam regularmente a escola em uma turma específica, o que não é o caso do CEJA. Por isso, a equipe de professores relutou muito antes de pôr em uso tal material.

A coleção abrange todas as disciplinas em quatro volumes, sendo um volume para cada série (6º ao 9º ano). Na disciplina de Língua Portuguesa (LP), o livro didático em questão aborda os gêneros textuais mais utilizados em sociedade e comumente presentes em coleções de livros didáticos do Ensino Fundamental II, dentre eles: canção, história em quadrinhos, conto, reportagem, artigo de opinião, poema, fábula, trecho de romance, conto, crônica, propaganda, notícia etc.

Percebemos claramente que o Livro Didático (LD) foi elaborado com uma proposta pautada na perspectiva do letramento, trazendo a noção do gênero discursivo e das sequências didáticas, mas com abordagens superficiais, restando ao professor fazer as complementações necessárias em sala de aula. No caso do aluno do CEJA, essas complementações não acontecem, ou ficam limitadas à intervenção do professor apenas nos momentos de orientação que antecedem às provas, já que a modalidade de ensino é semipresencial. Outro fator relevante a considerar é a proposição de atividades no livro didático para trabalhos em grupo, que, na prática, são descartadas pelo fato de o aluno estudar individualmente.

A análise do LD que realizaremos aqui se refere à primeira unidade do volume 1 ou sexto ano. Essa unidade intitulada “Identidade”, válida para todas as disciplinas, apresenta, como um dos gêneros textuais a ser trabalhado, a *autobiografia*. Para isso, os autores trazem dois trechos de romances autobiográficos (dos autores Viriato Correa e Patativa do Assaré), uma autobiografia produzida por um aluno da EJA e um roteiro, para que os alunos possam escrever sua autobiografia. Nessa atividade, há também um espaço para a produção e revisão textual do aluno. Como sugestão para circulação do texto, o LD propõe uma roda de leitura, em que cada aluno apresenta sua produção textual para os colegas.

Nessa mesma unidade, é proposto o trabalho com os gêneros: canção, poema, romance autobiográfico e fábula. Além de apresentar os gêneros e suas características, através dos textos escolhidos para a unidade, os autores exploram aspectos da língua como noções de tempos verbais (partindo depois para as marcas de tempo na autobiografia), além do emprego da ortografia, estudo do substantivo e do adjetivo. Além disso, há um espaço para o estudo da diversidade linguística, incluindo os falares em diferentes partes do Brasil, com o foco na valorização da variação de registro popular.

Vale ressaltar que os autores do LD também produziram o Manual do Educador, livro complementar para uso exclusivo do professor. Esse acaba sendo

de pouca utilidade para o professor do CEJA, porque contém sugestões de atividades que só têm sentido se forem realizadas coletivamente, a não ser que o professor programe um momento extra para desenvolver tais atividades. Isso nos faz entender a dificuldade de usar um material que não é apropriado para uma modalidade semipresencial, em que o contato com o aluno é sempre individual, com tempo mínimo de interação, uma vez que atende outros alunos durante seu horário de regência.

O conteúdo da primeira unidade de LP aborda os eixos da leitura, da análise e da reflexão sobre a língua, da oralidade e da produção textual, tendo sempre o gênero textual como ponto de partida. No que diz respeito ao eixo da produção textual, encontramos atividades de transcrição, de decalque, de paródia e de autoria. Ao analisarmos, especificamente, essas atividades de escrita, podemos dizer que os autores apresentam uma boa proposta para a formação de escritores, desde que se sigam todos os passos das sequências didáticas sugeridas, o que nem sempre se consegue, mesmo no ensino regular e presencial, sobretudo no turno da noite, que já tem uma carga horária bastante comprometida.

Apesar dos esforços para que os objetivos da unidade alcancem os resultados esperados, pudemos constatar muitas lacunas, devido ao propósito original da criação do livro, que foi idealizado para o ensino presencial. Nesta perspectiva, o professor carece de um material complementar para adaptar-se à realidade encontrada nos CEJAs.

4.2 Intervenções teórico-metodológicas para a produção escrita de autobiografias

Apresentamos, como proposta de intervenção, um modelo de caderno pedagógico dirigido ao professor, com o passo-a-passo para a realização de uma oficina de leitura-escrita, focalizando o trabalho com o gênero *autobiografia*.

Essa oficina é para ser desenvolvida em 5 (cinco) encontros presenciais, com cerca de 2 (duas) horas de duração cada encontro, perfazendo um total mínimo de 10 horas de trabalho, podendo estender essa carga horária com atividades domiciliares.

A proposta de intervenção engloba as ideias de Calkins (1989), ao apresentar a vivência de oficinas de leitura, seguidas de oficinas de escrita, tendo um momento destinado à culminância, com a participação da comunidade escolar.

Todas as atividades sugeridas abordam o tema “identidade”, com exemplos de textos da cultura literária que variam entre os gêneros *memórias literárias*, *conto*, *poema*, *canção* e *autobiografia*, embora se exija do aluno apenas a produção textual de uma autobiografia.

4.2.1 Parte 1 - Oficina para os professores

Antes de apresentarmos aos professores o guia para a realização de oficinas de letramento, com os estudantes do CEJA, faz-se necessário um momento com os professores de Língua Portuguesa, em que introduziremos a metodologia adotada pela autora Lucy Calkins (1989) em seus estudos sobre o desenvolvimento da escrita.

Sugerimos que essa oficina seja realizada em dois encontros de três a quatro horas cada, utilizando o dia destinado ao planejamento pedagógico dos professores da Área de Linguagens e Códigos, ou seja, as terças-feiras, conforme orientação da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

❖ PRIMEIRO ENCONTRO – PARTE TEÓRICA

TEXTO MOTIVADOR

FALANDO EM LEITURA...

Falando em leitura, podemos ter em mente alguém lendo jornal, revista, folheto, mas o mais comum é pensarmos em leitura de livros. E quando se diz que uma pessoa gosta de ler, "vive lendo", talvez seja rato de biblioteca ou consumidor de romances, histórias em quadrinhos, fotonovelas. Se "passa em cima dos livros", via de regra estuda muito. Sem dúvida, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra. Bastará porém decifrar palavras para acontecer a leitura? Como explicaríamos as expressões de uso corrente "fazer a leitura" de um gesto, de uma situação; "ler o olhar de alguém"; "ler o tempo", "ler o espaço", indicando que o ato de ler vai além da escrita?

Se alguém na rua me dá um encontrão, minha reação pode ser de mero desagrado, diante de uma batida casual, ou de franca defesa, diante de um empurrão proposital. Minha resposta a esse incidente revela meu modo de lê-lo. Outra coisa: às vezes, passamos anos vendo objetos comuns, um vaso, um cinzeiro, sem jamais tê-los de fato enxergado; limitamo-los à sua função decorativa ou utilitária. Um dia, por motivos os mais diversos, nos

encontramos diante de um como se fosse algo totalmente novo. O formato, a cor, a figura que representa, seu conteúdo passam a ter sentido, melhor, a fazer sentido para nós.

Só então se estabeleceu uma ligação efetiva entre nós e esse objeto. E consideramos sua beleza ou feiura, o ridículo ou adequação ao ambiente em que se encontra, o material e as partes que o compõem. Podemos mesmo pensar a sua história, as circunstâncias de sua criação, as intenções do autor ou fabricante ao fazê-lo, o trabalho de sua realização, as pessoas que o manipularam no decorrer de sua produção e, depois de pronto, aquelas ligadas a ele e as que o ignoram ou a quem desagrada. Perguntamo-nos por que não tínhamos enxergado isso antes; às vezes essa questão nos ocorre por um segundo, noutras ela é duradoura, mas dificilmente voltamos a olhá-lo da mesma maneira, não importa com que intensidade.

O que aconteceu? Até aquele momento o objeto era apenas algo mais na parafernália de coisas ao nosso redor, com as quais temos familiaridade sem dar atenção, porque não dizem nada em particular, ou das quais temos uma visão preconcebida. De repente se descobre um sentido, não o sentido, mas apenas uma maneira de ser desse objeto que nos provocou determinada reação, um modo especial de vê-lo, enxergá-lo, percebê-lo enfim. Podemos dizer que afinal lemos o vaso ou o cinzeiro. Tudo ocorreu talvez de modo casual, sem intenção consciente, mas porque houve uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias.

Isso pode acontecer também com relação a pessoas com quem convivemos, ambientes e situações cotidianas, causando um impacto, uma surpresa, até uma revelação. Nada de sobrenatural. Apenas nossos sentidos, nossa psique, nossa razão responderam a algo para o que já estavam potencialmente aptos e só então se tornaram disponíveis. Será assim também que acontece com a leitura de um texto escrito?

Com frequência nos contentamos, por economia ou preguiça, em ler superficialmente, "passar os olhos", como se diz. Não acrescentamos ao ato de ler algo mais de nós além do gesto mecânico de decifrar os sinais. Sobretudo se esses sinais não se ligam de imediato a uma experiência, uma fantasia, uma necessidade nossa. Reagimos assim ao que não nos interessa no momento. Um discurso político, uma conversa, uma língua estrangeira, uma aula expositiva, um quadro, uma peça musical, um livro. Sentimo-nos isolados do processo de comunicação que essas mensagens instauram - desligados. E a tendência natural é ignorá-las ou rejeitá-las como nada tendo a ver com a gente. Se o texto é visual, ficamos cegos a ele, ainda que nossos olhos continuem a fixar os sinais gráficos, as imagens. Se é sonoro, surdos. Quer dizer: não o lemos, não o compreendemos, impossível dar-lhe sentido porque ele diz muito pouco ou nada para nós.

Por essas razões, ao começarmos a pensar a questão da leitura, fica um mote que agradeço a Paulo Freire:

"a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele".

COMO E QUANDO COMEÇAMOS A LER

Desde os nossos primeiros contatos com o mundo, percebemos o calor e o aconchego de um berço diferentemente das mesmas sensações provocadas pelos braços carinhosos que nos enlaçam. A luz excessiva nos irrita, enquanto a penumbra tranquiliza. O som estridente ou um grito nos assustam, mas a canção de ninar embala nosso sono. Uma superfície áspera desagrada, no entanto, o toque macio de mãos ou de um pano como que se integram à nossa pele. E o cheiro do peito e a pulsação de quem nos amamenta ou abraça podem ser convites à satisfação ou ao rechaço. Começamos assim a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler.

Trata-se pois de um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida. Fragmentado e, ao mesmo tempo, constante como nossas experiências de confronto com nós mesmos e com o mundo.

Lembro novamente Paulo Freire: "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". Parodiando-o e também ousando divergir neste caso, se poderia dizer: ninguém ensina ninguém a ler; o aprendizado é, em última instância, solitário, embora se desencadeie e se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo. Exagero? Nem tanto.

Os estudos da linguagem vêm revelando, cada vez com maior ênfase, que aprendemos a ler apesar dos professores; que, para aprender a ler e compreender o processo da leitura, não estamos desamparados, temos condições de fazer algumas coisas sozinhos e necessitamos de alguma orientação, mas uma vez propostas instruções uniformizadas, elas não raro causam mais confusão do que auxiliam.

Também as investigações interdisciplinares vêm evidenciando, mesmo na leitura do texto escrito, não ser apenas o conhecimento da língua que conta, e sim todo um sistema de relações interpessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das suas circunstâncias de vida. Enfim, dizem os pesquisadores da linguagem, em crescente convicção: aprendemos a ler lendo. Eu diria vivendo.

Isso faz pensar que o aprendizado de Tarzan não seja pura obra da imaginação de Edgar Rice Burroughs, Aos dez anos, remexendo nos escombros da cabana de seu falecido pai, o garoto-macaco topou com alguns livros, e teve seus primeiros contatos com a palavra impressa, através de uma cartilha. Tentou de início pegar as imagens que a ilustravam, percebendo então serem apenas representações das figuras reais. Mas "o que mais o intrigava eram as figurinhas desenhadas embaixo das imagens, e que provavelmente deveriam ser insetos desconhecidos... Vários tinham pernas, mas em nenhum descobria bocas e olhos". Não podia imaginar que esses sinais fossem as letras do alfabeto. Observando e refletindo, percebeu aos poucos a relação entre os "insetozinhos" e as imagens que os acompanhavam; eles não eram muito numerosos, repetiam-se várias vezes. Assim, numa "tarefa extraordinária", aprendeu a ler sem possuir a menor noção das letras, nem da linguagem escrita, sem mesmo saber que essas coisas existiam".

Fascinante! Impossível, diriam os mais céticos. De fato, numa criança desde um ano de idade sem contato com a civilização tal façanha parece apenas coisa de ficção. Mas os inúmeros escritores que têm recriado a aprendizagem da leitura quase sempre apresentam-na intencionalmente como algo mágico, senão enquanto ato, enquanto processo de descoberta de um universo desconhecido e maravilhoso.

Certamente aprendemos a ler a partir do nosso contexto pessoal. E temos que valorizá-lo para poder ir além dele. Esse o recado de Sartre, em seu relato autobiográfico, no qual apresenta uma perspectiva mais realista, mas não menos fascinante da iniciação à leitura:

"Apossei-me de um livro intitulado *Tribulações de um chinês na China* e o transporte para um quarto de despejo; aí, empoleirado sobre uma cama de armar, fiz de conta que estava lendo: seguia com os olhos as linhas negras sem saltar uma única e me contava uma história em voz alta, tomando o cuidado de pronunciar todas as sílabas. Surpreenderam-me - ou melhor, fiz com que me surpreendessem -, gritaram admirados e decidiram que era tempo de me ensinar o alfabeto. Fui zeloso como um catecúmeno; ia a ponto de dar a mim mesmo aulas particulares: eu montava na minha cama de armar com o *Sem Família*, de Hector Malot, que conhecia de cor e, em parte recitando, em parte decifrando, percorri-lhe todas as páginas, uma após outra: quando a última foi virada, eu sabia ler.

"Fiquei louco de alegria: eram minhas aquelas vozes secas em seus pequenos herbários, aquelas vozes que meu avô reanimava com o olhar, que ele ouvia e eu não! Eu iria escutá-las, encher-me-ia de discursos cerimoniais e saberia tudo. Deixavam-me vagabundear pela biblioteca e eu dava assalto à sabedoria humana. Foi ela quem me fez... Nunca esgaratei a terra nem farejei ninhos, não herborizei nem joguei pedras nos passarinhos.

Mas os livros foram meus passarinhos e meus ninhos, meus animais domésticos, meu estábulo e meu campo; a biblioteca era o mundo colhido num espelho; tinha a sua espessura infinita, a sua variedade e a sua imprevisibilidade. Eu me lançava a incríveis aventuras: era preciso escalar as cadeiras, as mesas, com o risco de provocar avalanches

que me teriam sepultado. As obras da prateleira superior ficaram por muito tempo fora do meu alcance; outras, mal eu as descobri, me foram arrebatadas das mãos; outras, ainda, escondiam-se: eu as apanhara um dia, começara a lê-las, acreditava tê-las repostas no lugar, mas levava uma semana para reencontrá-las. Tive encontros horríveis: abria um álbum, topava com uma prancha em cores, insetos horríveis pulavam sob minha vista. Deitado sobre o tapete, empreendi áridas viagens através de Fontenelle, Aristóteles, Rabelais: as frases resistiam-me à maneira das coisas; cumpria observá-las, rodeá-las, fingir que me afetava e retornar subitamente a elas de modo a surpreendê-las desprevenidas: na maioria das vezes, guardavam seu segredo."

Aí temos duas sínteses literárias do processo de aprendizagem da leitura; uma altamente ficcional, outra autobiográfica. Ambas evidenciam a curiosidade se transformando em necessidade e esforço para alimentar o imaginário, desvendar os segredos do mundo e dar a conhecer o leitor a si mesmo através do que lê e como lê. Embora os exemplos se refiram ao texto escrito, tanto Burroughs quanto Sartre indicam que o conhecimento da língua não é suficiente para a leitura se efetivar. Na verdade o leitor pré-existe à descoberta do significado das palavras escritas; foi-se configurando no decorrer das experiências de vida, desde as mais elementares e individuais às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e cultural circundante.

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam - aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. Esse seria, digamos, o lado otimista e prazeroso do aprendizado da leitura. Dá-nos a impressão de o mundo estar ao nosso alcance; não só podemos compreendê-lo, conviver com ele, mas até modificá-lo à medida que incorporamos experiências de leitura.

Não obstante, em nossa trajetória existencial, interpõem-se inúmeras barreiras ao ato de ler...

Quando, desde cedo, vêm-se carentes de convívio humano ou com relações sociais restritas, quando suas condições de sobrevivência material e cultural são precárias, refreando também suas expectativas, as pessoas tendem a ter sua aptidão para ler igualmente estrangida. Não que sejam incapazes (salvo pessoas com graves distúrbios de caráter patológico). A questão aí está mais ligada às condições de vida, a nível pessoal e social.

Em 1981, realizou-se uma pesquisa sobre "Televisão e Comunicação Publicitária no Meio Rural". Alguns dos depoimentos colhidos entre moradores do interior do Estado de São Paulo foram divulgados pela Revista Isto É - Uma mulher (37 anos, casada, dois filhos, trabalhadora na roça, moradora em Cunha) disse a respeito da televisão: "Para entender televisão tem que saber ler. Eu não sei ler, então não entendo nada".

Essa declaração, aparentemente sem sentido, deixa transparecer uma lógica, revelando um processo de reflexão acerca da leitura. E isso, em última instância, demonstra tratar-se de alguém que pratica o ato de ler no seu cotidiano: tem condições, embora precárias, de dar sentido às coisas, no trabalho, na vida doméstica, nas relações humanas. Ademais, ao condicionar a leitura da TV à leitura do texto escrito, assemelhando a linguagem das imagens à dos signos linguísticos, rompe com o comportamento usual que vê ambas as linguagens independentes e também exigindo capacidades diferentes para compreendê-las. Sua afirmação, nesse sentido, se aproxima da noção da leitura proposta aqui. Outra inferência do raciocínio expresso está na importância dada à leitura da escrita como ponte para outro entendimento, o que é comum à maioria das pessoas.

Seria de se perguntar em que medida essa mulher vê sua capacidade de dar sentido às coisas bloqueada pelo seu analfabetismo e qual a extensão de sua frustração diante disso. Como teria acrescentado que "quando compreende, esquece logo", tem-se aí um dado elucidativo: o que se lhe oferece para ler na televisão pouco ou nada significa para ela, por isso não chega a fixar na memória; seu universo de interesses é outro, outras as suas necessidades reais ou de fantasia.

A psicanálise enfatiza que tudo quanto de fato impressionou a nossa mente jamais é esquecido, mesmo que permaneça muito tempo na obscuridade do inconsciente. Essa constatação evidencia a importância da memória tanto para a vida quanto para a leitura. Principalmente a da palavra escrita - daí a valorização do saber ler e escrever -, já que se trata de um signo arbitrário, não disponível na natureza, criado como instrumento de comunicação, registro das relações humanas, das ações e aspirações dos homens; transformado com frequência em instrumento de poder pelos dominadores, mas que pode também vir a ser a liberação dos dominados.

Diante disso, também poderíamos perceber o esquecimento como um mecanismo de defesa. Assim como a aprendizagem em geral e da leitura em particular significa uma conquista de autonomia, permite a ampliação dos horizontes, implica igualmente um comprometimento, acarreta alguns riscos. Estes últimos, em geral, estabelecem a desconfiança. inconscientemente aquela leitora talvez ache melhor nem entender (ler), porque isso significaria para ela novas exigências, ruptura com a passividade, enfrentamento de uma situação, podendo causar-lhe maiores frustrações em face da realidade. E esta, possivelmente, ela considere imutável ou cujas perspectivas de modificação estariam, a seu ver, muito além de seu alcance pessoal ou de seu grupo social.

Esse tipo de resposta, a de não querer ler, vem ao encontro dos interesses das minorias dominantes. Por certo, não estimulada abertamente; ao contrário, os "sabedores das coisas", na aparência, estão sempre prontos a ensinar a ler. Só que a seu modo. Esse desafio os indivíduos e as sociedades carentes como a nossa precisam aprender a enfrentar, começando a ler por conta própria, ainda que a duras penas; exercitando sua memória, não se deixando iludir pela aparente gratuidade das pequenas coisas da vida, porque elas, em última instância, fazem a nossa história.

Com exemplos de leitores tão diferenciados - criança na primeira infância, Tarzan, Sartre, mulher da roça - o propósito foi enfatizar algo sempre influente no ato de ler: a interação das condições interiores (subjetivas) e das exteriores (objetivas). Elas são fundamentais para desencadear e desenvolver a leitura. Seja quem for o leitor, o ato de ler sempre estará ligado a essas condições, precárias ou ideais.

(Em: **O que é Leitura**- Maria Helena Martins. Coleção Primeiros Passos, Editora Brasiliense)

Atividade: o grupo pode refletir sobre o ato de ler, o aprendizado da leitura, suas experiências pessoais enquanto leitores, assim como o processo de aprendizagem da leitura por parte dos seus alunos.

Após a discussão do texto, apresentamos a temática a ser abordada na primeira oficina com os professores, trazendo uma breve explicação sobre os principais conceitos referentes à proposta de Calkins. Podemos iniciar com um estudo sobre as etapas da produção escrita.

Calkins, baseando-se nos estudos de Murray (1985), propõe as seguintes fases do processo de produção de textos escritos: *ensaio*, *esboço*, *revisão* e *edição*. Vejamos as considerações acerca de cada uma dessas etapas:

- **ENSAIO** – fase inicial do processo de escrita. É o momento em que o estudante visualiza possibilidades em relação ao que pretende escrever. Com

a prática e vivências em sala de aula, ele aprende, com consciência e sensibilidade, a enxergar estórias em observações cotidianas e em fatos em todo e qualquer lugar onde esteja, sendo estes a base para a produção de seus textos.

- **ESBOÇO** – cada estudante tem seu próprio modo de produzir esboços, dependendo da idade, nível de instrução, estilo, ou seja, de um simples desenho, pequenos esquemas, uma frase, uma recordação que colocará no papel. Esses esboços, uma vez revisados, tornam-se novos esboços, até que cheguem, por meio da edição, ao produto final.
- **REVISÃO** – momento em que o estudante desloca-se entre os papéis de leitor e escritor de seu texto. Em geral, nesta fase da escrita, o aluno tende a eliminar trechos, inserir outras ideias, alterar determinadas partes, enfim, tentar melhorar sua produção textual, tornando-a mais atraente para o leitor.
- **EDIÇÃO** – hora de tornar o texto mais “enxuto”, eliminando digressões, repetições, alguma sentença que ainda não “soa” bem etc. É uma etapa que prima pela estética e pela correção linguística. É como uma preparação do texto para publicação. Isto significa que o texto agora não é só do escritor, é público, portanto, deve seguir os padrões impostos pela norma culta.

Como estratégias de ensino da escrita, podemos destacar as **Conferências de Escrita**. Para a autora, as conferências representam “o coração do ensino da escrita” (CALKINS, 1989, p. 35) visto que é por meio delas que acontece a interação do estudante com seus escritos, levando-o a uma escrita mais consciente e com melhores resultados. As conferências são, em suma, discussões, conversas ou debates que envolvem perguntas e respostas sobre um determinado tema. A autora faz a seguinte classificação de modelos de conferências, mas salienta que estas não ocorrem isoladamente, cabendo ao professor saber fazer as conexões entre as mesmas, no momento certo.

- **CONFERÊNCIA DE CONTEÚDO** – ocorre entre professor e aluno e/ou entre colegas. Tanto o professor quanto os alunos devem concentrar suas atenções

no tema escolhido para a produção textual. O professor deve ter muito cuidado para não induzir o aluno a um determinado tema. Por isso é importante que o aluno decida por ele próprio, sobre o que vai escrever. Professores e colegas devem ser ouvintes, auxiliando em seu ensaio, até que o escritor se sinta preparado para começar a escrever, sem pressões e imposições.

- **CONFERÊNCIA DE APRESENTAÇÃO** – esta conferência tenta estabelecer um equilíbrio entre o conteúdo, no caso o tema da produção escrita, e a forma, que é a adequação ao gênero proposto. Após a escolha de seu tópico, o estudante precisa refletir sobre as escolhas que deverá fazer, a fim de delimitar esse tópico, decisão que irá facilitar os processos seguintes. Com a ajuda dos colegas e das intervenções do professor, o aluno aprende sobre organização e síntese das ideias mais relevantes para seu trabalho.
- **CONFERÊNCIA DE PROCESSO** – momento em que o escritor reflete sobre as principais dificuldades e começa a revisar seu texto, com vistas a torná-lo melhor. Também aprende, com a ajuda dos colegas e do professor, a solucionar os problemas que surgiram. É uma oportunidade muito importante para o compartilhamento de boas ideias e de aprendizagem colaborativa.
- **CONFERÊNCIA DE AVALIAÇÃO** – a avaliação acontece em todos os momentos, mas nesse tipo de conferência, os alunos são convidados a refletir sobre como sua escrita mudou com cada esboço, produzido até então. Aprendem com essa conferência a planejar estratégias a fim de melhorar ou facilitar seu trabalho atual e futuros trabalhos.
- **CONFERÊNCIA DE EDIÇÃO** – nesse tipo de conferência, o professor percebe que os grandes problemas com a escrita não são gerados pelo desconhecimento de regras gramaticais, mas pela infreqüência do hábito de escrever, muito recorrente entre os estudantes. Por isso, torna-se uma tarefa muito rejeitada por nossos alunos, que acabam por não se sentirem confortáveis e confiantes em realizá-la. A edição, portanto, deve ficar por último, para que o estudante não perca o ritmo da composição, que necessita,

principalmente da criatividade e, claro, de regularidade. Envolve não somente a correção gramatical, mas também noções de editoração, sistematização dos textos e preparação para a publicação.

Outra proposta, simples, mas bastante significativa para o sucesso do trabalho do professor e sua turma é o que Calkins denomina “**Minilições**”, que são breves intervenções por parte do professor, em geral orientações sobre alguma dificuldade que os alunos apresentam em suas tentativas de escrita. A autora sugere que haja apenas uma minilição por dia e que esta não dure mais do que cinco minutos. Podem abordar desde a seleção do tópico, procedimentos de sala de aula, convite à leitura de textos literários, qualidade da boa leitura e outros.

❖ **SEGUNDO ENCONTRO – PARTE PRÁTICA**

TEXTO MOTIVADOR

A Importância do ato de ler

[...]

Ao ir escrevendo este texto, ia “tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”.

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absoluta-mente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores.

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço - o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto - em cuja percepção rio experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber - se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais.

*Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do * Trabalho apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981. sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de*

geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas núvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores - das rosas, dos jasmims -, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto. Foi nesse tempo, possivelmente, que eu, fazendo e vendo fazer, aprendi a significação da ação de amolegar.

Daquele contexto faziam parte igualmente os animais: os gatos da família, a sua maneira manhosa de enroscar-se nas pernas da gente, o seu miado, de súplica ou de raiva; Jolí, o velho cachorro negro de meu pai, o seu mau humor toda vez que um dos gatos incautamente se aproximava demasiado do lugar em que se achava comendo e que era seu - “estado de espírito”, o de Joli, em tais momentos, completamente diferente do de quando quase desportivamente perseguia, acuava e matava um dos muitos timbus responsáveis pelo sumiço de gordas galinhas de minha avó.

Daquele contexto - o do meu mundo imediato - fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu nós podia sequer suspeitar.

No esforço de re-tomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. E algo que me parece importante, no contexto geral de que venho falando, emerge agora insinuando a sua presença no corpo destas reflexões. Me refiro a meu medo das almas penadas cuja presença entre nos era permanente objeto das conversas dos mais velhos, no tempo de minha infância. As almas penadas precisavam da escuridão ou da semi-escuridão para aparecer, das formas mais diversas - gemendo a dor de suas culpas, gargalhando zombeteiramente, pedindo orações ou indicando esconderijos de botijas. Ora, até possivelmente os meus sete anos, o bairro do Recife onde nasci era iluminado por lampiões que se perfilavam, com certa dignidade, pelas ruas. Lampiões elegantes que, ao cair da noite, se “davam” à vara mágica de seus acendedores. Eu costumava acompanhar, do portão de minha casa, de longe, a figura magra do “acendedor de lampiões” de minha rua, que vinha vindo, andar ritmado, vara iluminadora ao ombro, de lampião a lampião, dando luz à rua. Uma luz precária, mais precária do que a que tínhamos dentro de casa. Uma luz muito mais tomada pelas sombras do que iluminadora delas.

Não havia melhor clima para peraltices das almas do que aquele. Me lembro das noites em que, envolvido no meu re medo, esperava que o tempo passasse, que a noite se fosse, que a madrugada semiclareada viesse trazendo com ela o canto dos passarinhos “manhecedores”.

Os meus temores noturnos terminaram por me aguçar, manhãs abertas, a percepção de um sem-número de ruídos que se perdiam na claridade e na algazarra dos dias e que eram misteriosamente sublinhados no silêncio fundo das noites. Na medida, porém, em que me fui tomando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na “leitura” que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo.

Mas, é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das

mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz.

Por isso é que, ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos, cujo desaparecimento recente me feriu e me doeu, e a quem presto agora uma homenagem sentia, já estava alfabetizada. Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a "leitura" do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da "palavramundo".

Há pouco tempo, com profunda emoção, visitei a casa onde nasci. Pisei o mesmo chão em que me pus de pé, andei, corri, falei e aprendi a ler. O mesmo do - primeiro mundo que se deu à minha compreensão pela "leitura" que ele fui fazendo. Lá, re-encontrei algumas das árvores da minha infância. Reconheci-as sem dificuldade. Quase abracei os grossos troncos - os jovens troncos de minha infância. Então, uma saudade que eu costumo chamar de mansa ou me envolveu cuidadosamente. Deixei a casa contente, com a alegria de quem re-encontra gente querida.

Continuando neste esforço de "re-ler" momentos fundamentais de experiências de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo através de sua prática, retomo o tempo em que, como aluno do chamado curso ginasial, me experimentei na percepção crítica dos textos que lia em classe, com a colaboração, até hoje recordada, do meu então professor de língua portuguesa.

Não eram, porém, aqueles momentos puros exercícios de que resultasse um simples dar-nos conta de uma página escrita diante de nós que devesse ser cadenciada, mecânica e enfadonhamente "soletrada" e realmente lida. Não eram aqueles momentos "lições de leitura", no sentido tradicional desta expressão. Eram momentos em que os textos se ofereciam à nossa inquieta procura, incluindo a do então jovem professor José Pessoa.

[...]

(Paulo Freire, em **A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER em três artigos que se completam**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, Cortez Editora).

Atividade: o texto servirá para um breve debate e principalmente como referência de texto autobiográfico para inspirar os professores a produzir suas autobiografias.

Neste segundo dia de oficina, realizaremos com os professores as mesmas atividades que queremos propor aos alunos, ou seja, a interação entre colegas por meio das conferências e a sequência da produção de um texto seguindo as etapas ensaio, esboço, revisão e edição, de acordo com a proposta de Calkins.

ENSAIO – em uma conversa informal entre colegas, cada professor pensa em um tópico a ser desenvolvido em sua produção textual. Esse tópico deverá ser socializado com os colegas, a fim de que este seja o mais específico possível e mais fácil de ser trabalhado na produção escrita. Cada um apresenta suas ideias, enquanto os outros participam como ouvintes e depois dão sugestões.

ESBOÇO – essa etapa, vivenciada no grupo, caracteriza-se pelas diferentes maneiras de como o autor irá iniciar sua produção textual, a depender de aspectos como estilo, preferências e particularidades de cada um, podendo ser uma frase ou um parágrafo introdutório de seu texto. Como gênero a ser trabalhado, sugerimos a *autobiografia*, o mesmo proposto aos alunos. Em seus textos, os professores poderão abordar passagens importantes de suas trajetórias de vida, desde suas primeiras experiências de vida até seus planos para o futuro. Nesse momento, cada um amadurece suas ideias e as coloca no papel. Em pequenos grupos ou em duplas, os textos em produção podem ser lidos e comentados. Cada um exerce o papel de leitor e escritor ao mesmo tempo.

REVISÃO – durante essa fase, cada professor exercerá o papel de leitor crítico de seu texto e do texto dos demais, decidindo sobre a permanência ou não de determinados trechos, fazendo mudanças necessárias como exclusão de partes repetidas, reescrita de trechos truncados ou de difícil compreensão. Enfim, procedimentos que fazem com que o texto apresente uma leitura fácil e prazerosa.

EDIÇÃO – devido ao tempo reduzido para o processo completo de produção da escrita, podemos eleger um texto para passar pela etapa de edição. O autor deverá ficar numa posição de destaque na sala, e todos colaborarão para a finalização do texto, que depois será publicado na revista da escola. Essa etapa é a revisão final, que consiste na eliminação de inadequações, paragrafação, pontuação, enfim, a correção gramatical e linguística.

4.2.2 Parte 2 - caderno do professor: orientações para as oficinas de letramento com os alunos

A seguir, nosso produto educacional:

CADERNO DO PROFESSOR

**ORIENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA OFICINAS DE
LETRAMENTO ATRAVÉS DO GÊNERO *AUTOBIOGRAFIA***

*"Quando escrevo, repito o que já vivi antes.
E para estas duas vidas, um léxico só não é suficiente.
Em outras palavras, gostaria de ser um crocodilo
vivendo no rio São Francisco. Gostaria de ser
um crocodilo porque amo os grandes rios,
pois são profundos como a alma de um homem.
Na superfície são muito vivazes e claros,
mas nas profundezas são tranquilos e escuros
como o sofrimento dos homens"*

João Guimarães Rosa

APRESENTAÇÃO

O presente material didático consiste em instruções para o desenvolvimento de uma oficina de letramento, com foco na produção escrita de textos do gênero *autobiografia*. Através dessa atividade, o aluno poderá vivenciar momentos da construção do seu próprio texto por meio da elaboração de *ensaios*, *esboços*, *revisão* e *edição* - termos apreendidos na proposta da pesquisadora Lucy Calkins em sua obra “A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito”.

É importante destacar que o aluno do CEJA, ao passar por estes momentos de construção do texto, terá contato com outros gêneros como *memórias literárias*, *canção*, *poema*, *biografia*, sempre com a temática “identidade”, a mesma abordada na primeira unidade do volume 01 (6º ano) da coleção adotada em nossa escola para o Ensino Fundamental.

Pretendemos, com esse caderno pedagógico destinado ao uso do professor, fornecer um suplemento para a realização de atividades de práticas de letramento, para os alunos do CEJA, de forma presencial. Tais oficinas e minicursos ajudarão no cumprimento de uma carga horária presencial, exigida pela Secretaria de Educação, e servirão também para que os alunos socializem e reforcem a aprendizagem de conteúdos curriculares e extracurriculares, importantes para a formação deles.

A proposta deste caderno é a de desenvolver, em nossos alunos, boas habilidades de leitura e de escrita, sempre na perspectiva do letramento, em busca de suprir algumas deficiências encontradas no nosso livro didático. Para isso, queremos concentrar esforços na formação de uma comunidade de ouvintes, leitores e escritores, realmente envolvidos nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, de forma crítica e responsável em suas práticas sociais. Enfim, almejamos despertar nos discentes um espírito de engajamento no mundo letrado e também o reconhecimento da autoria em relação aos seus escritos.

Como justificativa, temos o fato de que o aluno de CEJA, na maioria das vezes, só dispõe do livro didático como material de consulta na escola. Reconhecemos que nosso LD apresenta uma abordagem atualizada nas pesquisas linguísticas de grande reconhecimento, no entanto, tem como ponto fraco o fato de ser muito resumido, deixando de contemplar muitos conteúdos importantes para o ensino aprendizagem.

Estamos conscientes de que, para o ensino da Língua Portuguesa, fica um vácuo no que diz respeito à questão do letramento do aluno, que só acontece na interação, em sala de aula com os colegas e professores, momento em que a língua e as diferentes linguagens são vivenciadas em situações práticas de uso.

Nesta perspectiva, o objetivo deste caderno pedagógico é promover estratégias para o desenvolvimento da escrita com alunos da Educação de Jovens e Adultos, dentro de uma proposta de letramento. As atividades sugeridas, que envolvem a prática da leitura e da escrita, devem colaborar para que o aluno reflita sobre sua história de vida e descubra que tem muito a contribuir aos demais. Para isso, queremos desenvolver o trabalho com o gênero *autobiografia*, valorizando as histórias de vida de cada estudante, transformando-as em contexto para o desenvolvimento de atividades de letramento e contribuir para a percepção de identidade enquanto resultado do autoconhecimento e da interação do estudante em seu meio.

METODOLOGIA A SER APLICADA PARA A REALIZAÇÃO DAS OFICINAS

As orientações presentes neste material didático servem para auxiliar o professor na realização de cinco encontros presenciais, em que acontecerão oficinas de leitura-escrita, no intuito de preparar o aluno a escrever um texto a partir do gênero *autobiografia*, com ênfase em cada etapa envolvida no processo de aprendizagem da escrita. As oficinas seguem a seguinte rotina diária:

1º MOMENTO: OFICINA DE LEITURA – DURAÇÃO DE 60 MINUTOS

Esta oficina divide-se em três momentos – os primeiros 30 minutos são destinados à leitura silenciosa de um texto (cópias xerografadas) fornecido para o aluno.

Logo após a leitura, durante 15 minutos, acontece uma conferência entre colegas, que é uma discussão com fins didáticos, em que os alunos são direcionados a refletirem sobre o processo de escrita. Na ocasião, entregamos aos alunos um roteiro, em geral perguntas, as quais serão debatidas nos grupos e, a

partir dessa discussão, teremos uma resposta, de comum acordo, para ser apresentada ao grupão, no terceiro momento.

Os demais 15 minutos ficam reservados para a discussão com toda a classe, socializando assim as respostas de cada equipe. É um momento rico, em que surgem mais ideias e, conseqüentemente, favorece a aprendizagem do processo de leitura.

2º MOMENTO: OFICINA DE ESCRITA – DURAÇÃO DE 60 MINUTOS

A oficina começa com uma minilição de 5 minutos, com uma intervenção pertinente por parte do professor, a qual deverá focar em uma dificuldade que a turma apresente em relação ao processo de produção textual.

Depois, durante cerca de 30 minutos, acontece uma das conferências (de conteúdo, de apresentação, de processo, de avaliação ou de edição) entre colegas, tal como foram elucidadas na proposta de Calkins, ou de forma adaptada.

Os minutos restantes são destinados à discussão com toda a classe para a socialização de ideias, dúvidas e experiências apreendidas.

MATERIAL A SER UTILIZADO:

- Pastas individuais para acondicionamento dos rascunhos e esboços, e que podem servir para guardar outros documentos que os alunos tragam, como: fotografias, diários e outros para a produção da autobiografia;
- Caixa grande e, se possível, decorada, para guardar todo o material diário produzido;
- Canetas, lápis, grampeador, cola, tesoura, réguas e outros materiais a serem utilizados;
- Dicionários, enciclopédias e exemplares das obras das quais foram extraídos os textos escolhidos para o caderno pedagógico;
- Diários (a escola pode fornecer cadernos de espiral para cada aluno inscrito na oficina ou confeccionar diários personalizados, que servirão como diários de aprendizado);
- Computadores e impressora (na sala de informática) no dia da edição;

- Papel rascunho;
- Datashow;
- Caixa de som.

1º DIA - OFICINA 01

1º MOMENTO: OFICINA DE LEITURA

TEXTO 01:

TRECHO DE ROMANCE AUTOBIOGRÁFICO (MEMÓRIAS LITERÁRIAS)

Muitos anos fazia que, de Combray, tudo quanto não fosse o teatro e o drama do meu deitar não mais existia para mim, quando, por um dia de inverno, ao voltar para casa, vendo minha mãe que eu tinha frio, ofereceu-me chá, coisa que era contra meus hábitos. A princípio recusei, mas, não sei por que, terminei aceitando. Ela mandou buscar um desses bolinhos pequenos e cheios chamados madalenas e que parecem moldados na valva estriada de uma concha de São Tiago. Em breve, maquinalmente, acabrunhado com aquele triste dia e a perspectiva de mais um dia sombrio como o primeiro, levei aos lábios uma colherada de chá onde deixara amolecer um pedaço de madalena. Mas no mesmo instante em que aquele gole, de envolta com as migalhas do bolo, tocou meu paladar, estremeci, atento ao que se passava de extraordinário em mim. Invadira-me um prazer delicioso, isolado, sem noção de sua causa. Esse prazer logo me tornara indiferente às vicissitudes da vida, inofensivos seus desastres, ilusória sua brevidade, tal como o faz o amor, enchendo-me de uma preciosa essência: ou, antes, essa essência não estava em mim, era eu mesmo. Cessava de me sentir medíocre, contingente, mortal. De onde me teria vindo aquela poderosa alegria? Senti que estava ligada ao gosto do chá e do bolo, mas que o ultrapassava infinitamente e não devia ser da mesma natureza. De onde vinha? Que significava? Onde apreendê-la? Bebo um segundo gole que me traz um pouco menos que o segundo. É tempo de parar, parece que está diminuindo a virtude da bebida. É claro que a verdade que procuro não está nela, mas em mim. A bebida a despertou, mas não a conhece, e só o que pode fazer é repetir indefinidamente, cada vez com menos força, esse mesmo testemunho que não sei interpretar e que quero tornar a solicitar-lhe daqui a um instante e encontrar intato a minha disposição, para um esclarecimento decisivo. Deponho a taça e volto-me para meu espírito. É a ele que compete achar a verdade. Mas como? Grave incerteza, todas as vezes em que o espírito se sente ultrapassado por si mesmo, quando ele, o explorador, é ao mesmo tempo o país obscuro a explorar e onde todo o seu equipamento de nada lhe servirá? Explorar? Não apenas explorar: criar. Está diante de qualquer coisa que ainda não existe e a que só ele pode dar realidade e fazer entrar em sua luz.

E recomeço a me perguntar qual poderia ser esse estado desconhecido, que não trazia nenhuma prova lógica, mas a evidência de sua felicidade, de sua realidade ante a qual as outras se desvaneciam. Quero tentar fazê-lo reaparecer. Retrocedo pelo pensamento ao instante em que tomei a primeira colherada de chá. Encontro o mesmo estado, sem nenhuma luz nova. Peço a meu espírito um esforço mais, que me traga outra vez a sensação fugitiva. E para que nada quebre o impulso com que ele vai procurar captá-la, afasto todo obstáculo, toda ideia estranha, abrigo meus ouvidos e minha atenção contra os rumores da peça vizinha. Mas sentindo que meu espírito se fatiga sem resultado, forço-o, pelo contrário, a aceitar essa distração que eu lhe recusava, a pensar em outra coisa, a refazer-se antes de uma tentativa suprema. Depois, por segunda vez, faço o vácuo diante dele, torno a apresentar-lhe o sabor ainda recente daquele primeiro gole e sinto estremecer em mim qualquer coisa que se desloca, que desejaria elevar-se, qualquer coisa que teriam desancorado, a uma grande profundidade; não sei o que seja, mas aquilo sobe lentamente; sinto a resistência e ouço o rumor das distâncias atravessadas.

Por certo, o que assim palpita no fundo de mim deve ser a imagem, a recordação visual que, ligada a esse sabor, tenta segui-lo até chegar a mim. Mas debate-se demasiado longe, demasiado confusamente; mal e mal percebo o reflexo neutro em que se confunde o ininteligível turbilhão das cores agitadas; mas posso distinguir a forma, pedir-lhe, como ao único intérprete possível, que me traduza o testemunho de seu contemporâneo, de seu inseparável companheiro, o sabor, pedir-lhe que me indique de que circunstância particular, de que época do passado é que se trata.

Chegará até a superfície de minha clara consciência essa recordação, esse instante antigo que a atração de um instante idêntico veio de tão longe solicitar, remover, levantar no mais profundo de mim mesmo? Não sei. Agora não sinto mais nada, parou, tornou a descer talvez; quem sabe se jamais voltará a subir do fundo de sua noite? Dez vezes tenho de recomeçar, inclinar-me em sua busca. E, de cada vez, a covardia que nos afasta de todo trabalho difícil, de toda obra importante, aconselhou-me a deixar daquilo, a tomar meu chá pensando simplesmente em meus cuidados de amanhã, que se deixam ruminar sem esforço.

E de súbito a lembrança me apareceu. Aquele gosto era o do pedaço de madalena que nos domingos de manhã em Combray (pois nos domingos eu não saía antes da hora da missa) minha tia Léonie me oferecia, depois de o ter mergulhado em seu chá da Índia ou de tília, quando ia cumprimentá-la em seu quarto. O simples fato de ver a madalena não me havia evocado coisa alguma antes de que a provasse; talvez porque, como depois tinha visto muitas, sem as comer, nas confeitarias, sua imagem deixara aqueles dias de Combray para se ligar a outros mais recentes; talvez porque, daquelas lembranças abandonadas por tanto tempo fora da memória, nada sobrevivia, tudo se desagregara; as formas – e também

a daquela conchinha de pastelaria, tão generosamente sensual sob sua plissagem severa e devota – se haviam anulado ou então, adormecidas, tinha perdido a força de expansão que lhes permitira alcançar a consciência. Mas quando mais nada subsiste de um passado remoto, após a morte das criaturas e a destruição das coisas, sozinhos, mais frágeis porem mais vivos, mais imateriais, mais persistentes, mais fiéis, o odor e o sabor permanecem ainda por muito tempo, como almas, lembrando, aguardando, esperando, sobre as ruínas de tudo o mais, e suportando sem ceder, em sua gotícula impalpável, o edifício imenso da recordação.

E mal reconheci o gosto do pedaço de madalena molhado em chá que minha tia me dava (embora ainda não soubesse, e tivesse de deixar para muito mais tarde tal averiguação, por que motivo aquela lembrança me tornava tão feliz), eis que a velha casa cinzenta, de fachada para a rua, onde estava seu quarto, veio aplicar-me, como um cenário de teatro, ao pequeno pavilhão que dava para o jardim e que fora construído para meus pais aos fundos da mesma (esse truncado trecho da casa que era só o que eu recordava até então); e, com a casa, a cidade toda, desde a manhã à noite, por qualquer tempo, a praça para onde me mandavam antes do almoço, as ruas por onde eu passava e as estradas que seguíamos quando fazia bom tempo. E, como nesse divertimento japonês de mergulhar numa bacia de porcelana cheia d'água pedacinhos de papel, até então indistintos e que, depois de molhados, se estiram, se delineiam, se colorem, de diferenciam, tornam-se flores, casas, personagens consistentes e reconhecíveis, assim agora todas as flores de nosso jardim e as do parque do Sr. Swann, e as ninfeias do Vivonne, e aboa gente da aldeia e suas pequenas moradias e a igreja e toda a Combray e seus arredores, tudo isso que toma forma e solidez, saiu, cidade e jardins, de minha taça de chá.

(Marcel Proust - Em Busca do Tempo Perdido – Volume I - No Caminho de Swann; tradução de Mário Quintana)

VOCABULÁRIO

Combray – cidadezinha fictícia onde o herói do livro passava as férias com os pais, quando criança.

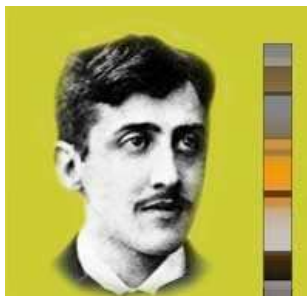
Madalenas – em francês, *madeleines*. São bolinhos tradicionais da culinária francesa, assados no forno, com superfície estriada e formato de concha, feitos à base de farinha de trigo, manteiga, ovos e açúcar, aromatizados com essência de baunilha.

Ninfeia - planta aquática que dá flores de coloração rosa ou branca, formadas no verão.

Valva - cada uma das peças que compõem as conchas dos moluscos.

Concha de São Tiago – também chamado de vieira, é um molusco encontrado comumente na América do Norte, norte da Europa e Japão, bastante apreciado como alimento refinado. Nos países de língua inglesa são conhecidas como *scallop*; em francês é a famosa *coquille saint-jacques*.

Conhecendo o autor - Biografia de Marcel Proust



Proust é considerado um dos pais do romance moderno. Nasceu no seio de uma família rica e sofreu de asma durante toda a vida, durante a qual se dedicou quase exclusivamente à atividade literária. Estimulado pela teoria do conhecimento intuitivo de Henri Bergson, a cujos cursos assistiu, Proust desenvolveu uma forma literária que abre mão da continuidade linear da ação e das personagens e que reproduz a realidade como conteúdo da consciência. Depois de publicar a compilação de ensaios e relatos *Les Plaisirs et les Jours* (1896), que inicialmente obteve pouco êxito, trabalhou de 1896 a 1904 no romance *Jean Santeuil*, que foi publicado inacabado em 1952. Desde o ano de 1908 até sua morte, Proust levou uma vida totalmente retirada e escreveu uma série de romances em sete partes intitulada *Em Busca do Tempo Perdido* (publicada entre 1913 e 1927). Nela, o protagonista, que apresenta traços autobiográficos, recupera a memória do tempo perdido (isto é, o passado) a partir de sensações casuais. Os temas de que trata são a decadência e o resvalar da sociedade anterior à Primeira Guerra Mundial, bem como os diversos matizes dos sentimentos humanos e das reações anímicas. As diferentes partes que integram essa série são: "No Caminho de Swann", 1913; "À Sombra das Raparigas em Flor", 1918; "O Caminho de Guermantes", 1920-1921; "Sodoma e Gomorra", 1921-1922; "A Prisioneira", 1923; "A Fugitiva", 1925; e "O Tempo Redescoberto", 1927. As três últimas foram publicadas postumamente.

EXPLORANDO O TEXTO

- Apresentação do primeiro texto (pelo professor) e leitura silenciosa: duração de 30 minutos.
- Atividade em grupos de quatro alunos: duração de 15 minutos.

Discussão sobre o texto: o professor formula algumas perguntas-chave sobre o texto e as entrega - no formato de tirinhas - para os alunos discutirem entre si e depois responderem no grupão.

- Exemplos de perguntas:
 - ✓ O autor conseguiu prender sua atenção? De que maneira?
 - ✓ Que perguntas você faria ao autor, caso ele estivesse aqui, na sala de aula, neste momento?
 - ✓ Selecione partes do texto que você avaliaria como muito boas, de preferência, trechos descritivos.
 - ✓ Como você acha que o autor vai continuar a história? O que o leva a pensar assim?

- Socialização das ideias no grupão: duração de 15 minutos.
Discussão sobre leitura que os levarão à oficina de escrita.

Como reflexões sobre essas atividades, podemos concluir que o processo de leitura, que deve ser “ensinado” ao aluno, e não apenas direcionado ou imposto a ele, necessita de um contexto a ser criado em classe, para que sejam alcançados bons resultados. Nesse contexto, os alunos, reunidos, discutirão sobre aspectos do texto estudado, responderão às questões propostas e outras que surgirem. Ou seja, envolvidos com a leitura, os estudantes refletem sobre suas estratégias de leituras e sobre sua condição de leitor. Forma-se aqui uma *comunidade de leitores*.

2º MOMENTO: OFICINA DE ESCRITA

- **MINIÇÃO DO DIA:** a critério do professor – duração de 5 minutos.

Sugestão: Explicar os conceitos de biografia e de autobiografia

- CONFERÊNCIA DE CONTEÚDO

- Sugestão: a partir de uma entrevista, os alunos colherão informações (conteúdo) que serão utilizadas posteriormente na produção da autobiografia.

- Procedimento em sala de aula: formam-se duplas, em que cada um entrevista o colega a partir de um roteiro fornecido pelo professor. De preferência, esse roteiro não deve ser muito específico, para que os alunos se sintam mais livres para formular outras perguntas para a entrevista. É importante que o entrevistador escreva o que o entrevistado respondeu *ipsis verbis*, ou seja, reproduzindo as mesmas palavras que o entrevistado usou em sua fala. (tempo estimado: 30 minutos)
- O conteúdo é a própria história de vida, portanto é muito pessoal. Após esse momento, o entrevistador devolve as perguntas com respostas para o entrevistado, que terá posse de um esboço a ser aproveitado para a produção de sua autobiografia, gênero textual que será trabalhado em todos os encontros. Nesse caso, o aluno terá a oportunidade de fazer uma *retextualização*, que conforme Dell'isola (2007), é:

O processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem. Retextualizar é um desafio, constituído pela leitura de um texto e pela transformação de seu conteúdo em outro gênero (op.cit., p.10).

- **ENSAIO** (25 minutos)

No grupão, cada aluno deverá ler o texto da sua entrevista para os demais e tomar decisões sobre como irá construir sua autobiografia. Nessa hora, ele poderá decidir sobre como instigar seus leitores a se sentirem interessados por sua história de vida. Os estudantes podem estimular os leitores procurando dar mais vida a seu texto, tentando colocar, de alguma maneira, seus sentimentos, por exemplo. O professor sugere que, em casa, o estudante reserve um tempo para procurar fotografias, diários, documentos e outros objetos que lhes tragam memórias do seu passado, a fim de que no próximo dia seu esboço possa ter datas mais exatas, nomes corretos dos locais significativos de sua vida, etc.

MODELO DE ENTREVISTA PUBLICADA EM REVISTA: o aluno pode verificar o formato do texto escrito da entrevista, baseando-se nele para produzir o seu próprio texto da entrevista (Ex.: uso de negrito para identificar quem está falando etc.).

[...]

Folha - O livro que o sr. está escrevendo já tem título?

Suassuna - Não, ainda não. Eu só costumo batizar depois que termino.

Folha - O sr. pode falar um pouco sobre ele?

Suassuna - Olha, prefiro não falar. Eu só gosto de falar do que já fiz porque parece que falando muito sobre o que está fazendo a gente perde o impulso. Comigo acontece isso. É o mesmo motivo que me leva a não escrever em jornal. Eu escrevi em jornal um tempo, então parece que a gente vai dando saída aos fantasmas, às coisas que a gente tem dentro de si e perde a força para escrever a ficção, que é o principal. Que é o principal para mim.

[...]

Folha - O sr. é muito apegado a sua infância, não?

Suassuna - Esse pegadinho meu com a infância vem do fato de que ela foi, no meu caso ao mesmo tempo atormentada e maravilhosa. Então, foi um tempo muito violento para os dois extremos. Eu passei por uma infância muito tormentosa com os acontecimentos de 1930, quando meu pai foi assassinado. Agora, ao mesmo tempo, uma infância rural, no meu entender, muito mais feliz e rica do que uma infância urbana, porque você veja, eu tinha as caçadas, que era uma coisa de que eu gostava muito quando era menino. Eu hoje não caço mais não. Me aconteceu um incidente. Para ser franco, o que eu gostava mais da caçada era a excursão, era o mato, era encontrar água. Era o encontro do próprio animal.

[...]

Folha - O sr. disse uma vez, em 1978, que nunca tinha saído do Brasil e que esperava nunca sair. Continua pensando isso ou já saiu?

Suassuna - Continuo. Não. Não saí, continuo aqui. Olha, vai lhe parecer até estranho, mas um mês atrás eu fui convidado a ir para o Marrocos, que é até um país que, se fosse ali em Alagoas, eu ia. Mas longe do jeito que é, não vou não. Tenho horror a viajar, eu não gosto de viajar. Para os Estados Unidos, nem que me ofereçam dinheiro eu não vou.

Folha - Por quê?

Suassuna - Veja bem, eu não tenho nada contra povo nenhum, certo? Agora, uma coisa é o povo e outra coisa é o papel que o país dos vários povos exerce no mundo. Eu sei que estou inteiramente fora de moda quando digo isso. Uma das coisas de que estou com horror no Brasil é a tal modernidade liberal. Deus me livre e guarde de qualquer modernidade liberal. Não tenho nada a ver com isso, tenho horror a isso. Porque atualmente os devotos da modernidade liberal estão querendo transformar o Brasil nos Estados Unidos de quarta categoria ou numa Alemanha de terceira.

PROPOSTA DE ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

Exemplos de perguntas que o entrevistador poderá fazer ao entrevistado:

- Onde nasceu?
- Em que ano?
- Onde passou a infância?
- Que lugares costumava frequentar?
- Em quais escolas estudou?
- Quais eram suas diversões?
- Quais os fatos mais importantes em sua vida?
- Qual(is) o(s) projeto(s) de vida?
- Quais os planos para o futuro?

SUGESTÃO: podendo ser possível ampliar a carga horária da oficina, seria interessante a exibição do filme educacional “Escritores da Liberdade” (Direção: Richard Lagravenese. EUA, 2007, 123 min.), que serviria de inspiração para a elaboração da entrevista biográfica.

2º DIA – OFICINA 02

1º MOMENTO: OFICINA DE LEITURA

TEXTO 02:

As Margens da Alegria - Guimarães Rosa

I

Esta é a estória.

la um menino, com os Tios, passar dias no lugar onde se construía a grande cidade. Era uma viagem inventada no feliz; para ele, produzia-se em caso de sonho. Saíam ainda com o escuro, o ar fino de cheiros desconhecidos. A Mãe e o Pai vinham trazê-lo ao aeroporto. A Tia e o Tio tomavam conta dele, justinamente. Sorria-se, saudava-se, todos se ouviam e falavam. O avião era da Companhia, especial, de quatro lugares. Respondiam-lhe a todas as perguntas, até o piloto conversou com ele. O voo ia ser pouco mais de duas horas. O menino fremia no acorçoo, alegre de se rir para si, confortavelzinho, com um jeito de folha a cair. A vida podia às vezes raiar numa verdade extraordinária. Mesmo o afivelarem-lhe o cinto de segurança virava forte afago, de proteção, e logo novo senso de esperança; ao não-sabido, ao mais. Assim um crescer e desconter-se certo como o ato de respirar o de fugir para o espaço em branco. O Menino. E as coisas vinham docemente de repente, seguindo harmonia prévia, benfazeja, em movimentos concordantes: as satisfações antes da consciência das necessidades. Davam-lhe balas, chicles, à escolha. Solícito de bem-humorado, o Tio ensinava-lhe como era reclinável o assento bastando a gente premer manivela. Seu lugar era o da janelinha, para o móvel mundo.

Entregavam-lhe revistas, de folhear, quantas quisesse, até um mapa, nele mostravam os pontos em que ora e ora se estava, por cima de onde. O Menino deixava-as, fartamente, sobre os joelhos, e espiava: as nuvens de amontoada amabilidade, o azul de só ar, aquela claridade à larga, o chão plano em visão cartográfica, repartido de roças e campos, o verde que se ia a amarelos e vermelhos e a pardo e a verde; e, além, baixa, a montanha. Se homens, meninos, cavalos e bois —assim insetos? Voavam supremamente. O Menino, agora, vivia; sua alegria despedindo todos os raios. Sentava-se, inteiro, dentro do macio rumor do avião: o bom brinquedo trabalhoso.

Ainda nem notara que, de fato, teria vontade de comer, quando a Tia já lhe oferecia sanduíches. E prometia-lhe o Tio as muitas coisas que ia brincar e ver, e fazer e passear, tanto que chegassem. O Menino tinha tudo de uma vez, e nada, ante a mente. A luz e a longa-longa-longa nuvem.

Chegavam.

II

Enquanto mal vacilava a manhã.

A grande cidade apenas começava a fazer-se, num semi-ermo, no chapadão: a mágica monotonia, os diluídos ares. O campo de pouso ficava a curta distância da casa — de madeira, sobre estações, quase penetrando na mata. O Menino via, vislumbra.

Respirava muito. Ele queria poder ver ainda mais vívido — as novas tantas coisas — o que para os seus olhos se pronunciava. A morada era pequena, passava-se logo à cozinha, e ao que não era bem quintal, antes breve clareira, das árvores que não podem entrar dentro de casa. Altas, cipós e orquideazinhas amarelas delas se suspendiam. Dali, podiam sair índios, a onça, leão, lobos, caçadores?

Só sons. Um — e outros pássaros — com cantos compridos. Isso foi o que abriu seu coração. Aqueles passarinhos bebiam cachaça?

Senhor! Quando avistou o peru, no centro do terreiro, entre a casa e as árvores da mata. O peru, imperial, dava-lhe as costas, para receber sua admiração. Estalara a cauda, e se entufou, fazendo roda: o rapar das asas no chão — brusco, rijo — se proclamara.

Grugulejou, sacudindo o abotoado grosso de bagas rubras; e a cabeça possuía laivos de um azul-claro, raro, de céu e sanhaços; e ele, completo, torneado, redondoso, todo em esferas e planos, com reflexos de verdes metais em azul-e-preto — o peru para sempre. Belo, belo! Tinha qualquer coisa de calor, poder e flor, um transbordamento. Sua ríspida grandeza tonitruante. Sua colorida empáfia. Satisfazia os olhos, era de se tanger trombeta. Colérico, encachiado, andando, gruziou outro gluglo. O Menino riu, com todo o coração. Mas só bis-viu. Já o chamavam, para passeio.

III

Iam de jeep, iam aonde ia ser um sítio do Ipê. O Menino repetia-se em íntimo o nome de cada coisa.

A poeira, alvissareira. A malvado-campo, os lentiscos. O velame-branco, de pelúcia. A cobra-verde, atravessando a estrada. A arnica: em candelabros pálidos. A aparição angélica dos papagaios.

As pitangas e seu pingar. O veado campeiro: o rabo branco. As flores em pompa arroxeadas da canela-de-ema. O que o Tio falava: que ali havia “imundície de perdizes”. A tropa de seriemas, além, fugindo, em fila, índio-a-índio. O par de garças. Essa paisagem de muita largura, que o grande sol alagava.

O buriti, à beira do corguinho, onde, por um momento, atolaram. Todas as coisas, surgidas do opaco. Sustentava-se delas sua incessante alegria, sob espécie sonhosa, bebida, em novos aumentos de amor. E em sua memória ficavam, no perfeito puro, castelos já armados. Tudo, para a seu tempo ser dadamente descoberto, fizera-se primeiro estranho e desconhecido. Ele estava nos ares. Pensava no peru, quando voltavam. Só um pouco, para não gastar fora de hora o quente daquela lembrança, do mais importante, que

estava guardado para ele, no terreirinho das árvores bravas. Só pudera tê-lo um instante, ligeiro, grande, demoroso. Haveria um, assim, em cada casa, e de pessoa?

Tinham fome, servido o almoço, tomava-se cerveja. O Tio, a Tia, os engenheiros. Da sala, não se escutava o galhardo ralhar dele, seu grugulejo? Esta grande cidade ia ser a mais levantada no mundo.

Ele abria leque, implante, explodido, se enfunava... Mal comeu dos doces, a marmelada, da terra, que se cortava bonita, o perfume em açúcar e carne de flor. Saiu, sôfrego de o rever.

Não viu: imediatamente. A mata é que era tão feia de altura. E — onde? Só umas penas, restos, no chão. — “Ué, se matou. Amanhã não é o dia-de-anos do doutor?”

Tudo perdia a eternidade e a certeza: num lufo, num átimo, da gente as mais belas coisas se roubavam. Como podiam? Por que tão de repente? Soubesse acontecer assim, menos teria olhado mais o peru —aquele. Só no grão nulo de um minuto, o Menino recebia em si um miligrama de morte.

Já o buscavam: — “Vamos aonde a grande cidade vai ser, o lago...”

IV

Cerrava-se, grave, num cansaço e numa renúncia à curiosidade, para não passear com o pensamento.

la. Teria vergonha de falar do peru. Talvez não devesse, não fosse direito ter por causa dele aquele doer, que põe e punge, de dó, desgosto e desengano. Mas, matarem-no, também, parecia-lhe obscuramente algum erro. Sentia-se sempre mais cansado. Mal podia com o que agora lhe mostravam, na circuntristeza: o um horizonte, homens no trabalho de terraplenagem, os caminhões de cascalho, as vagas árvores, um ribeirão de águas cinzentas, o velame-do-campo apenas uma planta desbotada, o encantamento morto e sem pássaros, o ar cheio de poeira. Sua fadiga, de impedida emoção, formava um medo secreto: descobria o possível de outras adversidades, no mundo maquinal, no hostil espaço e que entre o contentamento e a desilusão, na balança infidelíssima, quase nada medeia. Abaixava a cabecinha.

Ali fabricava-se o grande chão do aeroporto — transitavam no extenso as compressoras, caçambas, cilindros, o carneiro socando com seus dentes de pilões, as betumadoras.

E como haviam cortado lá o mato? — a Tia perguntou.

Mostraram-lhe a derrubadora, que havia também: com à frente uma lâmina espessa, feito limpa-trilhos, à espécie de machado. Queria ver? Indicou-se uma árvore: simples, sem nem notável aspecto, à orla da área matagal. O homenzinho tratorista tinha um toco de cigarro na boca.

A coisa pôs-se em movimento.

Reta, até que devagar. A árvore, de poucos galhos no alto, fresca, de casca clara... e foi só o chofre: ruh... sobre o instante ela para lá se caiu, toda, toda.

Trapeara tão bela. Sem nem se poder apanhar com os olhos o acerto — o inaudito choque — o pulso da pancada. O Menino fez ascas.

Olhou o céu — atônito de azul. Ele tremia. A árvore, que morrera tanto. A limpa esguiez do tronco e o marulho imediato e final de seus ramos — da parte de nada.

Guardou dentro da pedra.

V

De volta, não queria sair mais ao terreirinho, lá era uma saudade abandonada, um incerto remorso.

Nem ele sabia bem. Seu pensamentozinho estava ainda na fase hieroglífica. Mas foi, depois do jantar. E — a nem espetaculosa surpresa — viu-o, suave inesperado: o peru, ali estava! Oh, não. Não era o mesmo. Menor, menos muito. Tinha o coral, a arrecada, a escova, o grugulhar gruf. Mas faltava em sua penosa elegância o recacho, o englobo, a beleza esticada do primeiro. Sua chegada e presença, em todo o caso, um pouco consolavam.

Tudo se amaciava na tristeza. Até o dia; isto era: já o vir da noite.

Porém, o subir da noitinha é sempre e sofrido assim, em toda a parte. O silêncio saía de seus guardados. O Menino, timorato, aquietava-se com o próprio quebranto: alguma força, nele, trabalhava por arraigar raízes, aumentar-lhe alma.

Mas o peru se adiantava até à beira da mata. Ali adivinhara o quê? Mal dava para se ver, no escurecendo. E era a cabeça degolada do outro, atirada ao monturo. O Menino se doía e se entusiasmava.

Mas: não. Não por simpatia companheira e sentida o peru até ali viera, certo, atraído. Movia-o um ódio. Pegava de bicar, feroz, aquela outra cabeça. O Menino não entendia. A mata, as mais negras árvores, eram um montão demais; o mundo.

Trevava.

Voava, porém, a luzinha verde, vindo mesmo da mata, o primeiro vaga-lume. Sim, o vaga-lume, sim, era lindo! — tão pequenino, no ar, um instante só, alto, distante, indo-se. Era, outra vez em quando, a Alegria.

(em *Primeiras estórias* — Nova Fronteira)

Conhecendo o autor

(Optamos por apresentar sempre a biografia do autor com o objetivo de fazer com que os alunos percebam o autor por trás do texto).



João **Guimarães Rosa** nasceu em Cordisburgo (MG) a 27 de junho de 1908 e era o primeiro dos seis filhos de D. Francisca (Chiquitinha) Guimarães Rosa e de Florduardo Pinto Rosa, mais conhecido por "seu Fulô" comerciante, juiz-de-paz, caçador de onças e contador de estórias.

Joãozinho, como era chamado, com menos de 7 anos começou a estudar francês sozinho, por conta própria. Somente com a chegada do Frei Canísio Zoetmulder, frade franciscano holandês, em março de 1917, pode iniciar-se no holandês e prosseguir os estudos de francês, agora sob a supervisão daquele frade.

Terminou o curso primário no Grupo Escolar Afonso Pena; em Belo Horizonte, para onde se mudara, antes dos 9 anos, para morar com os avós. Em Cordisburgo fora aluno da Escola Mestre Candinho. Iniciou o curso secundário no Colégio Santo Antônio, em São João del Rei, onde permaneceu por pouco tempo, em regime de internato, visto não ter conseguido adaptar-se — não suportava a comida.

De volta a Belo Horizonte matricula-se no Colégio Arnaldo, de padres alemães e, imediatamente, iniciou o estudo do alemão, que aprendeu em pouco tempo. Era um poliglota, conforme um dia disse a uma prima, estudante, que fora entrevistá-lo:

Falo: português, alemão, francês, inglês, espanhol, italiano, esperanto, um pouco de russo; leio: sueco, holandês, latim e grego (mas com o dicionário agarrado); entendo alguns dialetos alemães; estudei a gramática: do húngaro, do árabe, do sânscrito, do lituânio, do polonês, do tupi, do hebraico, do japonês, do tcheco, do finlandês, do dinamarquês; bisbilhotei um pouco a respeito de outras. Mas tudo mal. E acho que estudar o espírito e o mecanismo de outras línguas ajuda muito à compreensão mais profunda do idioma nacional. Principalmente, porém, estudando-se por divertimento, gosto e distração.

Em 1925, matricula-se na então denominada Faculdade de Medicina da Universidade de Minas Gerais, com apenas 16 anos. Segundo um colega de turma, Dr. Ismael de Faria, no velório de um estudante vitimado pela febre amarela, em 1926, teria Guimarães Rosa dito a famosa frase: "*As pessoas não morrem, ficam encantadas*", que seria repetida 41 anos depois por ocasião de sua posse na Academia Brasileira de Letras.

Sua estréia nas letras se deu em 1929, ainda como estudante. Escreveu quatro contos: *Caçador de camurças*, *Chronos Kai Anagke* (título grego, significando *Tempo e Destino*), *O mistério de Highmore Hall* e *Makiné* para um concurso promovido pela revista *O*

Cruzeiro. Todos os contos foram premiados e publicados com ilustrações em 1929-1930, alcançando o autor seu objetivo, que era o de ganhar a recompensa nada desprezível de cem contos de réis. Chegou a confessar, depois, que nessa época escrevia friamente, sem paixão, preso a modelos alheios.

Em 27 de junho de 1930, ao completar 22 anos, casa-se com Lígia Cabral Penna, então com apenas 16 anos, que lhe dá duas filhas: Vilma e Agnes. Dura pouco seu primeiro casamento, desfazendo-se uns poucos anos depois. Ainda em 1930, forma-se em Medicina, tendo sido o orador da turma, escolhido por aclamação pelos 35 colegas.

[...]

Em 1938, Guimarães Rosa é nomeado Cônsul Adjunto em Hamburgo, e segue para a Europa; lá fica conhecendo Aracy Moebius de Carvalho (Ara), que viria a ser sua segunda mulher. Durante a guerra, por várias vezes escapou da morte; ao voltar para casa, uma noite, só encontrou escombros. A superstição e o misticismo acompanhariam o escritor por toda a vida. Ele acreditava na força da lua, respeitava curandeiros, feiticeiros, a umbanda, a quimbanda e o kardecismo. Dizia que pessoas, casas e cidades possuíam fluidos positivos e negativos, que influíam nas emoções, nos sentimentos e na saúde de seres humanos e animais. Aconselhava os filhos a terem cautela e a fugirem de qualquer pessoa ou lugar que lhes causasse algum tipo de mal estar.

Embora consciente dos perigos que enfrentava, protegeu e facilitou a fuga de judeus perseguidos pelo Nazismo; nessa empresa, contou com a ajuda da mulher, D. Aracy. Em reconhecimento a essa atitude, o diplomata e sua mulher foram homenageados em Israel, em abril de 1985, com a mais alta distinção que os judeus prestam a estrangeiros: o nome do casal foi dado a um bosque que fica ao longo das encostas que dão acesso a Jerusalém. Foi a forma encontrada pelo governo israelense para expressar sua gratidão àqueles que se arriscaram para salvar judeus perseguidos pelo Nazismo por ocasião da 2ª Guerra Mundial. Segundo D. Aracy, que compareceu a Israel por ocasião da homenagem, seu marido sempre se absteve de comentar o assunto já que tinha muito pudor de falar de si mesmo. Apenas dizia: "*Se eu não lhes der o visto, vão acabar morrendo; e aí vou ter um peso em minha consciência.*"

[...]

Em 1962, é lançado *Primeiras Estórias*, livro que reúne 21 contos pequenos. Nos textos, as pesquisas formais características do autor, uma extrema delicadeza e o que a crítica considera "atordoante poesia".

Em maio de 1963, Guimarães Rosa candidata-se pela segunda vez à Academia Brasileira de Letras (a primeira fora em 1957, quando obtivera apenas 10 votos), na vaga deixada por João Neves da Fontoura. A eleição dá-se a 8 de agosto e desta vez é eleito por

unanimidade. Mas não é marcada a data da posse, adiada *sine die*, somente acontecendo quatro anos depois, no dia 16 de novembro de 1967.

[...]

Três dias antes da morte o autor decidiu, depois de quatro anos de adiamento, assumir a cadeira na Academia Brasileira de Letras. Os quatro anos de adiamento eram reflexo do medo que sentia da emoção que o momento lhe causaria. Ainda que risse do pressentimento, afirmou no discurso de posse: "...a gente morre é para provar que viveu." O escritor faz seu discurso de posse na Academia Brasileira de Letras com a voz embargada. Parece pressentir que algo de mal lhe aconteceria. Com efeito, três dias após a posse, em 19 de novembro de 1967, ele morreria subitamente em seu apartamento em Copacabana, sozinho (a esposa fora à missa), mal tendo tempo de chamar por socorro.

Em 1967, João Guimarães Rosa seria indicado para o prêmio Nobel de Literatura. A indicação, iniciativa dos seus editores alemães, franceses e italianos, foi barrada pela morte do escritor. A obra do brasileiro havia alcançado esferas talvez até hoje desconhecidas. Quando morreu tinha 59 anos. Tinha-se dedicado à medicina, à diplomacia, e, fundamentalmente às suas crenças, descritas em sua obra literária. Fenômeno da literatura brasileira, Rosa começou a publicar aos 38 anos. O autor, com seus experimentos linguísticos, sua técnica, seu mundo ficcional, renovou o romance brasileiro, concedendo-lhe caminhos até então inéditos. Sua obra se impôs não apenas no Brasil, mas alcançou o mundo.

- Apresentação do texto e leitura silenciosa.
- Atividade em grupos de 4 alunos: 15 minutos. Discussão sobre o texto.

Sugestão: alguns grupos falarão sobre a visão da criança (sua percepção sobre o mundo, suas alegrias, esperanças etc.) e outros sobre a visão do adulto (mesmas coisas) de acordo com a estória contada por Guimarães Rosa. Cada ideia que surgir deve estar ilustrada com passagens do texto. Exemplo: a visão da criança com relação ao peru (como ela o descreve). Eles também podem elencar trechos que mais o emocionaram, fazendo relações com sua infância e fase adulta. Podem comentar também sobre quais perguntas fariam ao escritor (partes que não entenderam, curiosidades etc.)

- Socialização das ideias no grupão: 15 minutos- apresentação das discussões.

A classe fica dividida em duas partes: um lado representando a criança, outro lado representando o adulto. Os alunos debatem sobre as impressões sobre o texto. Também podem falar sobre o que aprendeu com o gênero *memórias*.

2º MOMENTO: OFICINA DE ESCRITA

Aprendendo a escrever uma autobiografia

O professor lê o texto a seguir, de Carlos Drummond de Andrade, para que o aluno tenha o primeiro contato com o gênero *autobiografia*.

TEXTO 03:

Autobiografia para uma revista – Carlos Drummond de Andrade

Convidado pela Revista Acadêmica a escrever minha autobiografia, relutei a princípio, por me parecer que esse trabalho seria antes de tudo manifestação de impudor. Refleti logo, porém, que, sendo inevitável a biografia, era preferível que eu próprio a fizesse, e não outro. Primeiro, pela autoridade natural que me advém de ter vivido a minha vida. Segundo, porque, praticando aparentemente um ato de vaidade, no fundo castigo o meu orgulho, contando sem ênfase os pobres e miúdos acontecimentos que assinalaram a minha passagem pelo mundo, e evitando assim qualquer adjetivo ou palavra generosa, com que o redator da revista quisesse, sincero ou não, gratificar-me.

Isto posto, declaro que nasci em Itabira, Minas Gerais, no ano de 1902, filho de pais burgueses, que me criaram no temor de Deus. Ao sair do grupo escolar, tomei parte na guerra europeia (pesa-me dizê-lo) ao lado dos alemães. Quando o primeiro navio mercante foi torpedeado, tive que retificar a minha posição. A esse tempo já conhecia os padres alemães do Verbo Divino (rápida passagem pelo Colégio Arnaldo, em Belo Horizonte). Dois anos em Friburgo, com os jesuítas. Primeiro aluno da classe, é verdade que mais velho que a maioria dos colegas, comportava-me como um anjo, tinha saudades da família, e todos os outros bons sentimentos, mas expulsaram-me por “insubordinação mental”. O bom reitor que me fulminou com essa sentença condenatória morreu, alguns anos depois, num desastre de bonde na rua São Clemente. A saída brusca do colégio teve influência enorme no desenvolvimento dos meus estudos e de toda a minha vida. Perdi a Fé. Perdi tempo. E sobretudo perdi a confiança na justiça dos que me julgavam. Mas ganhei vida e fiz alguns amigos inesquecíveis. Casado, fui lecionar geografia no interior. Voltei a Belo Horizonte,

como redator de jornais oficiais e oficiosos. Mário Casassanta levou-me para a burocracia, de que tenho tirado o meu sustento. De repente, a vida começou a impor-se, a desafiar-me com os seus pontos de interrogações, que se desmanchavam para dar lugar a outros. Eu liquidava esses outros, mas apareciam novos. Meu primeiro livro, *Alguma poesia* (1930), traduz uma grande inexperiência do sofrimento e uma deleitação ingênua com o próprio indivíduo. Já em *Brejo das almas* (1934), alguma coisa se compôs, se organizou; o individualismo será mais exacerbado, mas há também uma consciência crescente da sua precariedade e uma desaprovação tácita da conduta (ou falta de conduta) espiritual do autor. Penso ter resolvido as contradições elementares da minha poesia num terceiro volume, *Sentimento do mundo* (1940). Só as elementares: meu progresso é lentíssimo, componho muito pouco, não me julgo substancialmente e permanentemente poeta. Entendo que poesia é negócio de grande responsabilidade, e não considero honesto rotular-se de poeta quem apenas verseje por dor de cotovelo, falta de dinheiro ou momentânea tomada de contato com as forças líricas do mundo, sem se entregar aos trabalhos cotidianos e secretos da técnica, da leitura, da contemplação e mesmo da ação. Até os poetas se armam, e um poeta desarmado é, mesmo, um ser à mercê de inspirações fáceis, dócil às modas e compromissos. Infelizmente, exige-se pouco do nosso poeta; menos do que se reclama ao pintor, ao músico, ao romancista... Mas iríamos longe nesta conversa.

[...]

Após a leitura, o aluno, de posse do texto da entrevista realizada no encontro passado, redigirá sua autobiografia dentro do formato próprio desse gênero textual.

Após escrever seu primeiro **esboço**, apresentará para seus colegas de equipe. Em grupo, os alunos poderão discutir sobre as seguintes perguntas na

Conferência de Apresentação:

- O que você pretende fazer com relação à forma do seu texto?
- Você acha que seu texto está de acordo com o gênero autobiografia? Em que partes está de acordo e em que partes não está?
 - Em alguma parte do seu texto você pode ter desviado da proposta?
 - Que aspectos do seu texto você pode colocar em destaque e que partes podem ser descartadas ou colocadas em segundo plano?
 - Você se esqueceu de algum fato importante? Aprofundou-se demais em algumas partes? Como pode melhorar isso?
 - Você aprendeu com o texto de Carlos Drummond de Andrade? Que técnicas do escritor você pode utilizar no seu texto?

3º DIA - OFICINA 03

1º MOMENTO: OFICINA DE LEITURA

TEXTO 04:

Aquela Casa

*Não esqueço jamais aquela casa,
que vi nascer na minha meninice.
Tinha roseiras no jardim. Cheirava!
Era a casa mais lírica da rua.*

*Os donos? Foram-se curvando aos dias.
A casa se mudou em casa antiga.
E, se a idade riscou vincos nos rostos,
a casa foi pintada pelo tempo.*

*As fruteiras cansaram de dar frutos:
também ficaram velhas, como os donos.
Já não cantam canários nas gaiolas.*

*O que eu soube, a respeito dessa casa,
é que houve romantismo lá por dentro...
- Que não se conta em rodas de calçada?*

Conhecendo o autor



Jáder de Carvalho nasceu em Quixadá no dia 29 de dezembro de 1901. Filho de Francisco Adolfo Carvalho e Rita Moreira, teve presente na infância e na juventude a seca do nordeste, inclusive a de 1915. Desde cedo acompanhou a saída de trabalhadores rurais para a cidade em busca de uma vida melhor, os crimes políticos da época, as brigas pela terra e a miséria que a população mais pobre sofria.

É no ano de 1917 que ele sai de Quixadá e vai para Iguatu. Lá o pai arrenda uma tipografia – local que imprimia seminários e livros de autores famosos na época. Estudou no Ateneu Quixadense, e no Liceu de Fortaleza. Na mesma escola foi professor. Aos 20 anos já era considerado um intelectual. Em 1922, com apenas 21 anos, despontava como destaque entre os novos escritores da literatura cearense. Fundou jornais, escreveu livros e participou ativamente do Partido Comunista Brasileiro (PCB), mas sobre isso falaremos logo mais.

A poesia de Jáder motivada pela paisagem sertaneja é memorialista. Nela ele expressava as belezas e dificuldades da vida no sertão. Na sua infância passou fome e muitas dificuldades Jáder era um pai amoroso. Teve amores, mulheres e filhos fora do casamento, mas era bastante próximo. Um pouco contraditório.

“Todas as noites ele se reunia com a família, por volta das 9h, para a ceia e contava as suas histórias, algumas nem tanto do agrado da minha mãe. A casa vivia cheia de parentes e amigos que vinham ouvi-lo contar as histórias”. (Cid Carvalho)

Quanto a sua personalidade, Jáder de Carvalho foi uma figura extremamente singular, um homem que aqui no Ceará costumam chamar de “pavio curto”. O ativista político, Gilvan Rocha, conta que ele era daquelas pessoas que rapidamente explodiam e manifestavam com toda veemência as suas emoções, mas contraditoriamente era uma pessoa muito afável e, sobretudo, dada ao diálogo.

Gilvan pontua: “Ele se propunha a conversar, a trocar ideias e era extremamente polêmico.” Outro dado da personalidade do Jáder era a coragem, física e intelectual. Ele se dispunha a desafiar, por conta da verdade que ele supunha defender. Ele desafiava os mais poderosos. Quem conversava rapidamente com o professor, jornalista, escritor e político, notava que as suas mãos chamavam a atenção. “Ele articulava muito, gesticulava bastante. Era como um italiano e isso chamava atenção quando ele falava”.

- Apresentação do quarto texto e leitura silenciosa
- Atividade (em grupos de quatro alunos):

Sugestão: Pergunta secreta. O professor direciona-se a cada grupo e pede a um aluno que retire de um potinho ou caixa, um papel com várias dobras, que esconde uma pergunta, a qual será discutida e respondida pela equipe.

- Socialização das ideias no grupo:

As perguntas e respostas serão debatidas, e todos falarão depois sobre o que aprenderam com a leitura e com o autor. Em casa, os alunos podem pesquisar sobre o autor cearense e sua obra.

2º MOMENTO: OFICINA DE ESCRITA

MINIÇÃO DO DIA:

O professor pode falar sobre a importância da escolha do tópico⁷ para o bom andamento da produção textual do aluno, por exemplo. Caso o professor opte por fazer uma breve explanação sobre o gênero poema⁸, a minição ficará no início do encontro, no momento da oficina de leitura.

CONFERÊNCIA DE AVALIAÇÃO E PROCESSO

Com o esboço feito no dia anterior, cada aluno lê o que escreveu para o grupo e depois, juntos, discutirão as seguintes questões dadas pelo professor:

❖ Perguntas sobre processo:

- Quais foram as dificuldades que você enfrentou enquanto estava escrevendo seu esboço?

⁷ O tópico para Calkins é o ponto-chave para o desenvolvimento de qualquer texto. É a ideia principal a ser abordada, devendo ser cuidadosamente pensada, até se chegar ao tópico ideal, que deve ser o específico possível, pouco abrangente, a fim de facilitar a construção das partes do texto.

⁸ Segundo Calkins, a poesia deve ser introduzida na escola para que os estudantes se sintam mais familiarizados com a estética da criação de poemas, tentando provocar neles um desejo de tornar seus escritos mais leves, com uma certa musicalidade, encontrada por meio da escolha certa de palavras. Além disso, a poesia desperta sentimentos para dentro do seu texto, em geral, materializados em coisas concretas que irão descrever no papel, a fim de recriar as imagens que estão em suas mentes, que os remetem a esses sentimentos.

- O que você fez para solucionar essas dificuldades?
- Você riscou, retirou algumas partes? O que o levou a fazer isso?
- Que estratégias você usou? O que você acha que poderia compartilhar com seus colegas?

❖ Perguntas sobre avaliação

- O que você aprendeu hoje com seu trabalho? Você pretende mudar alguma coisa na próxima vez?
- Relendo seus esboços, quais deles você acha que é o melhor? O que o faz pensar assim?
- Qual a parte de que você gostou mais no seu trabalho? Por quê?
- Dentre seus colegas, qual deles escreveu de um jeito que você gostou mais? Explique o porquê.
- Quais são os pontos fortes do seu texto? E quais os pontos fracos?

Ao final, os alunos podem registrar em seus *diários de aprendizado*⁹ um parágrafo sobre o que aprenderam com a atividade de escrita. Também podem anotar nos diários todos os esquemas, mapas, roteiros que utilizaram para a confecção de seus escritos.

⁹ Calkins sugere a utilização dos **diários de aprendizado** em todas as disciplinas do currículo, pois acredita no potencial desse instrumento, uma vez que, para muitos, a escrita dá a consciência e o controle sobre o pensamento. Além de ser mais uma ferramenta de inserção da escrita na vida do aluno, o diário de aprendizado, como o próprio nome diz, colabora para a aprendizagem, pois ajuda a registrar nossas ideias, a planejar melhor, a organizar, avaliar, recordar. É o que podemos chamar de “escrita para aprender”. O diário a ser utilizado na aula de língua portuguesa ou redação pode conter, entre outras coisas, opções de títulos, inícios e finais alternativos, artigos e outros documentos anexados, que o ajudarão a compor seu texto, dentre outras utilidades pedagógicas.

4º DIA - OFICINA 04

1º MOMENTO: OFICINA DE LEITURA

TEXTO 05:

O apanhador de desperdícios - Manoel de Barros

Uso a palavra para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras

fatigadas de informar.

Dou mais respeito

às que vivem de barriga no chão

tipo água pedra sapo.

Entendo bem o sotaque das águas

Dou respeito às coisas desimportantes

e aos seres desimportantes.

Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade

das tartarugas mais que a dos mísseis.

Tenho em mim um atraso de nascença.

Eu fui aparelhado

para gostar de passarinhos.

Tenho abundância de ser feliz por isso.

Meu quintal é maior do que o mundo.

Sou um apanhador de desperdícios:

Amo os restos

como as boas moscas.

Queria que a minha voz tivesse um formato

de canto.

Porque eu não sou da informática:

eu sou da invencionática.

Só uso a palavra para compor meus silêncios.

Conhecendo o autor



Manoel Wenceslau Leite de Barros nasceu em Cuiabá(MT) no Beco da Marinha, beira do Rio Cuiabá em 19 de dezembro de 1916, filho de João Venceslau Barros, capataz com influência naquela região. Mudou-se para Corumbá(MS), onde se fixou de tal forma que chegou a ser considerado corumbaense. Atualmente mora em Campo Grande (MS). É advogado, fazendeiro e poeta.

Tinha um ano de idade quando o pai decidiu fundar fazenda com a família no Pantanal: construir rancho, cercar terras, amansar gado selvagem. *Nequinho*, como era chamado carinhosamente pelos familiares, cresceu brincando no terreiro em frente à casa, pé no chão, entre os currais e as coisas "desimportantes" que marcariam sua obra para sempre. "Ali o que eu tinha era ver os movimentos, a atrapalhação das formigas, caramujos, lagartixas. Era o apogeu do chão e do pequeno."

[...]

Escreveu seu primeiro poema aos 19 anos, mas sua revelação poética ocorreu aos 13 anos de idade quando ainda estudava no Colégio São José dos Irmãos Maristas, no Rio de Janeiro, cidade onde residiu até terminar seu curso de Direito, em 1949.

Seu primeiro livro foi publicado no Rio de Janeiro, há mais de sessenta anos, e se chamou "Poemas concebidos sem pecado". Foi feito artesanalmente por 20 amigos, numa tiragem de 20 exemplares e mais um, que ficou com ele.

[...]

Hoje o poeta é reconhecido nacional e internacionalmente como um dos mais originais do século e mais importantes do Brasil. Guimarães Rosa, que fez a maior revolução na prosa brasileira, comparou os textos de Manoel a um "doce de coco". Foi também comparado a São Francisco de Assis pelo filólogo Antonio Houaiss, "na humildade diante das coisas. [...]"

Sob a aparência surrealista, a poesia de Manoel de Barros é de uma enorme racionalidade. Suas visões, oníricas num primeiro instante, logo se revelam muito reais, sem fugir a um substrato ético muito profundo. Tenho por sua obra a mais alta admiração e muito amor." Segundo o escritor João Antônio, a poesia de Manoel vai além: "Tem a força de um

estampido em surdina. Carrega a alegria do choro." Millôr Fernandes afirmou que a obra do poeta é "única, inaugural, apogeu do chão." E Geraldo Carneiro afirma: "Viva Manoel violer d'amores violador da última flor do Laço inculta e bela. Desde Guimarães Rosa a nossa língua não se submete a tamanha instabilidade semântica". Manoel, o tímido Nequinho, se diz encabulado com os elogios que "agradam seu coração".

[...]

Numa entrevista concedida a José Castello, do jornal "O Estado de São Paulo", em agosto de 1996, ao ser perguntado sobre qual sua rotina de poeta, respondeu:

"Exploro os mistérios irracionais dentro de uma toca que chamo 'lugar de ser inútil'. Exploro há 60 anos esses mistérios. Descubro memórias fósseis. Osso de urubu, etc. Faço escavações. Entro às 7 horas, saio ao meio-dia. Anoto coisas em pequenos cadernos de rascunho. Arrumo versos, frases, desenho bonecos. Leio a Bíblia, dicionários, às vezes percorro séculos para descobrir o primeiro esgar de uma palavra. E gosto de ouvir e ler "Vozes da Origem". Gosto de coisas que começam assim: "Antigamente, o tatu era gente e namorou a mulher de outro homem". Está no livro "Vozes da Origem", da antropóloga Betty Mindlin. Essas leituras me ajudam a explorar os mistérios irracionais. Não uso computador para escrever. Sou metido. Sempre acho que na ponta de meu lápis tem um nascimento."

[...]

- Apresentação do texto e leitura silenciosa.
- Atividade em grupos de quatro alunos:

O poema escolhido pode ajudar o aluno a refletir sobre como se dá o processo de criação de um texto. As perguntas, dessa vez, ficam concentradas no modo como o autor escolhe palavras para compor seu texto. Os alunos podem ser instigados a encontrar sentimentos presentes ou, ainda, que traços da personalidade do autor são mais evidenciados no texto. Perguntas como "*que perguntas faria ao autor sobre o que o levou a escolher essa ou outra palavra*" ou sobre outro aspecto que queira saber também são válidas.

Socialização das ideias no grupão: os alunos podem debater sobre a escrita criativa e também podem tirar ensinamentos que poderá utilizar na produção da sua autobiografia.

2º MOMENTO: OFICINA DE ESCRITA

MINILIZAÇÃO DO DIA: Falar da importância da edição para a boa escrita.

CONFERÊNCIA DE EDIÇÃO

O professor deve deixar seus alunos escreverem sem se preocupar em corrigir seus escritos. A regra é: nunca apagar o texto. O estudante pode riscar e continuar escrevendo normalmente. No dia destinado à edição, com o esboço pronto, pode-se reservar um tempo para as “correções” linguísticas. Nessa hora é que o escritor deve se preocupar com aspectos como a grafia das palavras. Antes disso, essa preocupação só irá prejudicar o ritmo da composição.

TEXTO 06:

ANARQUISTAS GRAÇAS A DEUS

Naqueles tempos, a vida em São Paulo era tranquila. Poderia ser ainda mais, não fosse a invasão cada vez maior dos automóveis importados, circulando pelas ruas da cidade; grossos tubos, situados nas laterais externas dos carros, desprendiam, em violentas explosões, gases e fumaça escura. Estridentes fonfons de buzinas, assustando os distraídos, abriam passagem para alguns deslumbrados motoristas que, em suas desabaladas carreiras, infringiam as regras de trânsito, muitas vezes chegando ao abuso de alcançar mais de 20 quilômetros à hora, velocidade permitida somente nas estradas. Fora esse detalhe, o do trânsito, a cidade crescia mansamente. Não havia surgido ainda a febre dos edifícios altos; nem mesmo o “Prédio Martinelli” – arranha-céu pioneiro em São Paulo, se não me engano do Brasil – fora ainda construído. Não existia rádio, e televisão, nem em sonhos. Não se curtia som em aparelhos de alta fidelidade. Ouvia-se música em gramofones de tromba e manivela. Havia tempo para tudo, ninguém se afobava, ninguém andava depressa. Não se abreviavam com siglas os nomes completos das pessoas e das coisas em geral. Para que isso? Por que o uso de siglas? Podia-se dizer e ler tranquilamente tudo, por mais longo que fosse o nome por extenso – sem criar equívocos – e ainda sobrava tempo para ênfase, se necessário fosse.

Os divertimentos existentes então acessíveis a uma família de poucos recursos como a nossa eram poucos. Os valores daqueles idos comparados aos de hoje no entanto eram

outros as mais mínimas coisas os menores acontecimentos tomavam corpo adquiriam enorme importância Nossa vida simples era rica alegre e sadia A imaginação voando solta transformando tudo em festa nenhuma barreira a impedir meus sonhos o riso aberto e franco Os divertimentos como já disse eram poucos porém suficientes para encher o nosso mundo

(GATTAI, Zélia. Anarquistas graças a Deus. Rio de Janeiro: Record, 1986. p. 23.)

Perceba que o segundo parágrafo do texto está sem pontuação. O professor pode aproveitar para fazer a seguinte atividade: apresenta aos alunos (em forma de *slides*) todos os sinais de pontuação e suas funções; depois voltam ao texto e tentam pontuá-lo; em seguida, ainda por meio de *slide**, o professor apresenta o trecho original com pontuação. Por último, os alunos poderão escrever (individualmente ou em grupos) um texto no qual fará uso de todos os sinais de pontuação.

Dessa maneira, os estudantes farão uso consciente da pontuação, pois estarão refletindo sobre as funções de cada sinal, as regras de utilização etc. Percebendo-se como escritores, os alunos passam a visualizar a pontuação em todos os textos que encontrarem pela frente. Esse é um aprendizado mais eficaz, quer dizer, a língua e suas regras ensinadas enquanto habilidade e não como conteúdo.

* (Parágrafo com a pontuação original)

Os divertimentos, existentes então, acessíveis a uma família de poucos recursos como a nossa, eram poucos. Os valores daqueles idos, comparados aos de hoje, no entanto, eram outros; as mais mínimas coisas, os menores acontecimentos, tomavam corpo, adquiriam enorme importância. Nossa vida simples era rica, alegre e sadia. A imaginação voando solta, transformando tudo em festa, nenhuma barreira a impedir meus sonhos, o riso aberto e franco. Os divertimentos, como já disse, eram poucos, porém suficientes para encher o nosso mundo.

5º DIA: DIA DO AUTOR

Partindo do pressuposto de que a autoria é um processo em que o estudante passa a ter um novo envolvimento com a leitura, passando a se relacionar com ela de uma maneira diferente, ou seja, através do reconhecimento de que é um autor em potencial, pensamos em concluir nossa oficina de letramento, com uma culminância ou o “Dia do Autor”, como foi designada na obra pesquisada e que, como aconselha Calkins, não deve ficar para o final do ano, mas ter uma regularidade ao longo do período letivo. Para alunos de 6º ao 9º ano, pode ser bimestralmente. Em nossa realidade de CEJA, ao final de cada oficina ou minicurso realizados.

1º MOMENTO:

Ao som da música de Rita Lee, os alunos receberão suas pastas com todos os rascunhos até o texto final. Nesse momento, os alunos irão folhear seus escritos para avaliar se houve algum progresso pessoal.

TEXTO 07:

Minha Vida

Rita Lee

Compositor: John Lennon E Paul McCartney

*Tem lugares que me lembram
Minha vida, por onde andei
As histórias, os caminhos
O destino que eu mudei
Cenas do meu filme branco e preto
Que o vento levou e o tempo traz
Entre todos os amores e amigos
De você me lembro mais*

*Tem pessoas que a gente
Não esquece nem se esqueceu
O primeiro namorado
Uma estrela da TV
Personagens do meu livro de memórias
Que um dia rasguei do meu cartaz
Entre todas as novelas e romances
De você me lembro mais*

*Desenhos que a vida vai fazendo
Desbotam alguns, uns ficam iguais
Entre corações que tenho tatuados
De você me lembro mais
De você, não esqueço jamais!*

Em seguida, deve ser orientado que, um a um, cada estudante sente num local de destaque e leia seu texto para toda a turma. Todos ouvirão atentamente cada escritor e, depois, pode ser feita uma atividade como a seguinte: o professor entrega cartões de cartolina a todos os alunos. A cada audição de textos dos colegas, esses escrevem mensagens com elogios, encorajamentos, cumprimentos e entregam ao colega autor. Essa estratégia permite que os estudantes se sintam gratos e motivados a escrever mais e mais.

Este último dia de oficina pode e deve ser o lançamento do livro contendo a publicação dos textos finais dos alunos, devidamente revisados, digitados e formatados, ou seja, um livro de autobiografias que fará parte do acervo da biblioteca. Os textos finais também poderão ser disponibilizados no *blog* da escola. É importante que todos se sintam homenageados e percebam seus trabalhos valorizados.

O “Dia do Autor” será um evento estendido a toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS (DO CADERNO DO PROFESSOR)

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever**: o desenvolvimento do discurso escrito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

- TEXTOS:

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas** – As Infâncias de Manoel de Barros, São Paulo: Planeta do Brasil, 2010. p. 47)

GATTAI, Zélia. **Anarquistas graças a Deus**. Rio de Janeiro: Record, 1986. p. 23.

PROUST, Marcel. **Em Busca do Tempo Perdido**. Volume I - No Caminho de Swann; tradução de Mário Quintana.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1962.

[<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/5206036.pdf?1430610030>] p.27-31
acesso em 01/11/2016

Toda Poesia de Jäder de Carvalho, Volume 3. IV Menino Só - Editora Terra de Sol.

Autobiografia para uma revista – Carlos Drummond de Andrade

Fonte: <http://www.projetomemoria.art.br/drummond/obra/prosa_ensaios-e-chronicas.jsp>. Acesso em: 04/08/2016.

Rita Lee - Música **Minha Vida**

Fonte: <<https://www.vagalume.com.br/rita-lee/minha-vida.html>>. Acesso em: 04/08/2016.

- BIOGRAFIAS DOS AUTORES:

Marcel Proust

Fonte: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/marcel-proust.htm>> Acesso em: 04/08/2016.

Guimarães Rosa

Fonte: http://www.releituras.com/guimarosa_bio.asp ACESSO EM 20/07/2016

Jader de Carvalho

Fonte: <<https://retratoseperfis.wordpress.com/2012/11/01/perfil-jader-de-carvalho/>>
Acesso em: 20/07/2016.

Manoel de Barros

Fonte: <http://www.releituras.com/manoeldebarros_bio.asp Acesso em 20/07/2016>

OUTROS:

Entrevista com Ariano Suassuna

Fonte: <http://almanaque.folha.uol.com.br/leituras_16jun00.htm>. Acesso em: 08/08/2016.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a prerrogativa de inserção no mundo letrado e ascensão social, espera-se da escola e da pedagogia adotada pelo professor uma sensibilidade para tratar as questões de natureza linguística, procurando fazer de seus estudantes, independentemente de suas raízes socioculturais, usuários proficientes das diversas variantes linguísticas, sobretudo a de prestígio, ou seja, a norma culta.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), a escola, ao mesmo tempo em que deve respeitar e valorizar as diferenças linguísticas e culturais do aluno, tem o dever de ensinar a variante de prestígio, conhecimento que é um direito que cabe ao aluno, como instrumento que assegure a sua participação social em igualdade de condições. Como a autora afirma: “o caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Se na oralidade temos um leque de variedades que podem ser trabalhadas em sala de aula, na escrita ficamos mais limitados, priorizando quase sempre a linguagem de prestígio, tão padronizada, que recentemente nos levou a desaprender regras ortográficas assimiladas há décadas, em nome de uma uniformidade da língua escrita para todos os países cuja língua portuguesa é a oficial.

Em virtude dessa limitação da língua escrita, o trabalho com a produção de textos escritos torna-se uma tarefa difícil e até dolorosa para o aluno, principalmente se para ele é um dialeto novo, desconhecido, que ele pensa que só utiliza na escola. Para o professor, é mais um desafio, pois enfrenta diariamente situações em que precisa ensinar a língua padrão, mas, pelo fato de as atividades apresentadas serem, em geral, descontextualizadas da vida cotidiana do aluno, depara-se com resultados de aprendizagem bem distantes do esperado.

Considerando a realidade dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, a qual em si já é uma modalidade de ensino historicamente marcada pela discriminação, desvalorização, falta de políticas públicas etc., a tarefa do professor é duplamente difícil, pois terá que lidar com sujeitos que se sentem cognitivamente e culturalmente em desvantagem em relação a outros estudantes que, teoricamente, tiveram maior acesso a um ensino de qualidade.

Como foi apresentado neste trabalho, a nossa realidade no CEJA não foge a esses dilemas, por isso o professor deve estar preparado para enfrentar as

dificuldades de aprendizagem da língua escrita, consciente de que muitos estudantes se encontram em situações de analfabetismo funcional, em diferentes níveis. Sabemos que grande parte desses alunos tem uma verdadeira aversão à produção escrita, simplesmente pela falta de hábito de escrever no papel, embora a maioria utilize a escrita nas redes sociais e nos aplicativos de troca de mensagens.

Nesse contexto, a escola, para não ficar à margem das situações de interação da língua, deve procurar adequar-se às mudanças da nova era, tornando-se um ambiente de letramento social; criando situações em que aconteçam as interações necessárias para que os alunos vivenciem o uso das línguas enquanto falantes, ouvintes, leitores e escritores, visando a uma proficiência e a uma consciência do seu “estar” no mundo letrado.

Para isso, consideramos relevante a promoção de atividades com os gêneros textuais, visto que estes se configuram como verdadeiros instrumentos, capazes de desenvolver nos alunos uma *competência metagenérica*, ou seja, um conhecimento das características e funções dos gêneros, e uma *capacidade metatextual*, que os ajuda na construção e compreensão de textos (Koch e Elias, 2014).

No intuito de promover uma aprendizagem da escrita significativa para nossos alunos, buscamos uma metodologia que incentive o letramento, como meio e fim, para a desenvoltura e fluência dos usuários da tecnologia da escrita. Nesse sentido, destacamos a proposta da pesquisadora Lucy Calkins (1989), que recomenda trabalhar a escrita com ênfase nos processos de produção, sugerindo atividades de socialização de cada etapa da produção textual, bem como vivências de sistemáticas, como a realização de oficinas em que se planejam situações de uso da língua. Exemplos destas são as *conferências de escrita*, que promovem a interação entre os alunos; o *Dia do Autor*, momento de culminância e divulgação dos trabalhos dos alunos, que deve acontecer com regularidade ao longo do ano letivo; e outras situações que o professor julgar necessárias para despertar no aluno um sentimento de responsabilidade e de autoria em relação a seus escritos.

Dada a dificuldade de se trabalhar na perspectiva do letramento nos CEJA, elaboramos uma proposta de intervenção, na qual traçamos estratégias para amenizar nossas fraquezas, sugerindo e descrevendo momentos de aprendizagem, que denominamos oficinas de leitura-escrita, em que se reúne um grupo de alunos

para realizar atividades que objetivam melhorar o desempenho destes em relação à escrita, em geral o ponto fraco para a maioria deles.

Pensamos a *autobiografia* como primeiro gênero textual a ser trabalhado, devido à suposta facilidade de aceitação por parte do aluno, que, pela idade e experiência de vida, possui mais condições de produzir textos interessantes e significativos. Acreditamos que esse, bem como os demais gêneros textuais, constitui-se, como afirma Marcuschi (apud DIONÍSIO, 2010), em práticas sociais dotadas de um propósito comunicativo que nos ajuda a compreender como se dão os processos de recepção e produção de textos.

Tendo em vista que a escola trabalha com a pedagogia de projetos, através da realização de encontros literários, de eventos de socialização, bem como minicursos e oficinas sobre temas transversais do currículo, além de conteúdos disciplinares, pretendemos utilizar as oficinas de letramento dentro do calendário escolar, a fim de desenvolver competências e habilidades no aluno que só o trabalho com o letramento é capaz de conseguir.

A título de ilustração, e sem almejar ser uma pesquisa aplicada, relatamos que esta proposta de intervenção foi “ensaiada” com um pequeno grupo de 14 alunos, que voluntariamente se inscreveu para a oficina de leitura e escrita, promovida durante a semana de 17 a 21 de outubro de 2016 no CEJA Professor Milton Cunha, na cidade de Fortaleza-CE, no turno noite.

Para essa atividade de letramento, foi seguido o passo a passo do caderno pedagógico do professor, com todos os textos e atividades contidas no material didático, incluindo toda a metodologia proposta e uso dos recursos materiais citados.

Os resultados foram bastante reveladores, uma vez que os alunos se envolveram com leitura dos textos, todos estes pertencentes à cultura literária. Apesar da linguagem “difícil” de alguns dos grandes escritores da Literatura, podemos afirmar que a essência do que é dito em cada texto foi captada pelos estudantes, o que os ajudou a construir seus próprios escritos. Aconteceu, como prevíamos, uma identificação do nosso público-alvo com os escritores e seus discursos, talvez devido à temática abordada – identidade.

Com as autobiografias produzidas durante a semana, desde as primeiras ideias, primeiro esboço e demais esboços, que foram revisados em classe, a edição aconteceu coletivamente, sendo o texto final dos alunos digitado por eles mesmos na sala de informática.

No último dia da oficina, ficou acertado que a coletânea das autobiografias dos alunos seria publicada em um livro, a ser disponibilizado na biblioteca da escola, a quem interessar a leitura.

É importante ressaltar que a experiência com essa oficina foi extremamente válida, haja vista a ótima avaliação por parte dos alunos, direção e colegas professores, do turno da noite, que acompanharam mais de perto a realização desse evento de letramento.

Pudemos constatar, com esta pesquisa, que a ideia do caderno pedagógico é viável e pode ter resultados bastante promissores. Observamos que os alunos do CEJA valorizaram a oportunidade de se relacionarem com os colegas, expressarem suas opiniões, ouvirem as experiências dos companheiros e as contribuições do professor; mas principalmente, apreciaram descobrir que possuem uma história de vida que provoca interesse em ser ouvida e em ser registrada.

Para nós, professores, foi gratificante perceber que é possível a aprendizagem construída na interação entre os estudantes, através de atividades produzidas em contextos situados. Nesta perspectiva, acreditamos que, com práticas como estas, nós professores dos CEJAs, podemos contribuir para que nossos alunos adquiram uma competência leitora e escritora mais eficiente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 6ª edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BEAUGRANDE, R. de (1997). New Foundations for a Science of Text and Discourse. In: MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____; MACHADO, V. (Orgs.) **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 01/2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)/ Ministério da Educação (MEC)**. - Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Resolução CNE/CEB n.º 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; Disponível em: <[http:// portal. mec. gov. br](http://portal.mec.gov.br)> Acesso em: 10/01/2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996**. Brasília, 1998.

_____. **Lei Federal nº 5692/71**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1971.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2012.

CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de (org.); SANTOS, Vivian Carla Calixto dos (colab.). **Leitura e Escrita como Espaços Autobiográficos de Formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CEARÁ. **Resolução nº 438/2012**. Conselho Estadual de Educação- CEE. Disponível em: <<http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/resoluo%20n%20438.2012.pdf>> Acesso em: 10/01/2016.

DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victorio de Oliveira. **Os processos de representação da imagem pública nas entrevistas**. In: PRETI, Dino (Org.) **Estudos de língua falada: variações e confrontos**. São Paulo, Humanitas; FFLCH/USP, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 17ª edição.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

HANKS, W. **A língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008.

INFANTE, M. Isabel (1994). **Investigación regional sobre analfabetismo funcional**. Santiago: UNESCO/OREALC.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Relatório Inaf 2011/2012**. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ptbr/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx> Acesso em: 02/02/2016.

_____/AÇÃO EDUCATIVA. **Indicador de alfabetismo funcional-INAFA**: Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo, 2016. Disponível em: <[file:///C:/Users/cliente/Downloads/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/cliente/Downloads/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho%20(1).pdf)> Acesso em 24/09/2016

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas (SP): Editora da UNICAMP, 1990.

KLEIMAN, A.B. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?**- Não basta ensinar ler e escrever. Disponível em: <www.iel.unicamp.br/cefiel/alfalettras/biblioteca_professor/arquivos> Acesso em: 10/07/2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria Elias. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2014.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

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

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA LOPES, L.P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Letramento em EJA. *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. **Os doze trabalhos de Hércules**. São Paulo: Parábola, 2013.

MOURA, Adriano Carlos. Autobiografia: gênero literário ou forma de recepção? **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v.3, n.2, p. 142-152, mai-ago. 2014.

MURRAY, Donald M. A Writer Teaches Writing. *In*: CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever**: o desenvolvimento do discurso escrito. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994, 20ª edição.

Revista Informação em Rede. São Paulo, nov/dez de 1999, ano 3, nº 22 *in* <http://forumeja.org.br/files/eneja.pdf> . Acesso em 21/12/2015

RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SACRISTÁN, J.G. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. *In*: BORTONI-RICARDO, S.M.; MACHADO, V. (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Caderno de Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos**. Vitória - Espírito Santo, 2007. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/download/cartilha_EJA_final.pdf> Acesso em: 15/11/2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Cícero de Oliveira – **EJA: 6º ao 9º ano: língua portuguesa**: manual do educador/ Cícero de Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Greta Nascimento Marchetti.-3. ed.-São Paulo: IBEP, 2013.-(Coleção Tempo de Aprender)

_____. **EJA: 6º ano: livro do aluno**. – 3. ed. – São Paulo: IBEP, 2013. – (Coleção tempo de aprender; v.1). Conteúdo: Língua Portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, arte, língua estrangeira moderna: inglês e espanhol.

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

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2001.

UNESCO, **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**: agenda para o futuro da educação de adultos, CONFINTEA V, Hamburgo, 1997. Brasília: MEC, 1999.