



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E
ENSINO**

Rubeny Ramalho Santos

**Práticas de Letramento na EJA:
possibilidades de desenvolvimento da escrita letrada numa
interface do oral com o escrito**

**João Pessoa-PB
2014**

RUBENY RAMALHO SANTOS

**Práticas de Letramento na EJA:
possibilidades de desenvolvimento da escrita letrada numa
interface do oral com o escrito**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa

**JOÃO PESSOA-PB
2014**

S237p Santos, Rubeny Ramalho.

Práticas de letramento na EJA: possibilidades de desenvolvimento da escrita letrada numa interface do oral com o escrito / Rubeny Ramalho Santos.-- João Pessoa, 2014.

80f.

Orientadora: Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHL

1. Linguística. 2. Linguística e ensino. 3. Letramento. 4. Gêneros textuais. 5. Sequências didáticas. 6. Textos oralizados.

UFPB/BC

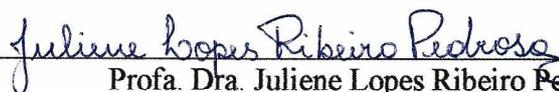
CDU: 801(043)

RUBENY RAMALHO SANTOS

**Práticas de Letramento na EJA:
possibilidades de desenvolvimento da escrita letrada numa
interface do oral com o escrito**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

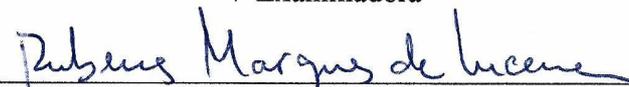
COMISSÃO JULGADORA



Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa
Orientadora



Profa. Dra. Alvanira Lúcia de Barros
Examinadora



Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena
Examinador

Aprovada em 15 de agosto de 2014.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força em todos os momentos.

À minha orientadora, professora Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa, pela capacidade de me direcionar nessa trajetória de forma tão competente, efetiva, carinhosa e, principalmente, atenuadora dos medos e inseguranças decorridos pela vivência com o inusitado.

Às professoras, Dras. Alvanira Barros e Mônica Trindade, pelas valorosas observações e contribuições repassadas, enquanto membros da banca examinadora para qualificação.

Ao meu companheiro de trabalho, professor doutorando Genes Duarte Ribeiro, pela confiança de poder contar com sua ajuda no uso do recurso tecnológico.

À minha família, pelo apoio, incentivo e carinho recebidos quando mais precisei.

Às minhas irmãs, pelas palavras de incentivo e credibilidade que, me direcionaram nos momentos de incertezas e desestímulos.

Aos demais professores e colegas do mestrado.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram na efetivação deste mestrado.

Considero a produção de textos (orais e escritos) ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo de ensino-aprendizagem da língua.

João Wanderley Geraldi

RESUMO

Embasado em uma perspectiva teórico discursiva do *Continuum* fala-escrita, o presente trabalho é resultante de uma pesquisa realizada com alunos da Educação de Jovens e Adultos, cuja análise perceptiva da prática docente, pontuou a necessidade de uma intervenção metodológica no tocante ao desenvolvimento da capacidade na produção de textos escritos, para alunos caracterizados com competência, relativamente desenvolvida, na produção de textos oralizados. Nesse sentido, buscamos aporte nos trabalhos com as práticas do letramento, contemplando os gêneros textuais e o uso das sequências didáticas, enquanto recurso metodológico. Na abordagem do trabalho com os gêneros textuais, optamos pelo gênero relatos de experiências vividas, por credenciar a existência de uma maior e melhor similaridade, do gênero, com os conhecimentos dos alunos e suas histórias de vida. Na intenção de efetivar o nosso objetivo, desenvolvemos uma sequência didática, de modo a contemplar uma série de atividades, sistematicamente organizadas, em torno do gênero que escolhemos para desenvolver o estudo. Dessa prática, decorreu um grupo de textos, classificados como texto 01 (produção escrita inicial); texto 02 (produção oral inicial) e texto 03 (produção escrita final), utilizados como instrumentos base, da análise e avaliação dos resultados da aprendizagem. Para análise avaliativa, estabelecemos a estrutura composicional do gênero relatos de experiências vividas, como parâmetro delimitador de uma produção adequada. Tendo sido verificada a ocorrência de uma relativa evolução nos conhecimentos dos alunos, quando da realização de análise entre o contexto de produção inicial e o contexto de produção final. Outra constatação, verificada em um segundo momento da análise, está instaurada nos textos produzidos na versão oral, quando foi possível confirmar a maior capacidade dos alunos em textos oralizados, e a preponderância de uma aprendizagem mais significativa, quando consideramos as relações de interface, que compõe o espaço entre a oralidade e a escrita, como ponto norteador na formação de alunos com perfil de maior eficiência e autonomia na produção de textos escritos.

Palavras-chave: Letramento, Gêneros textuais, Sequências didáticas, Oral/escrito.

ABSTRACT

Based upon a theoretical-discursive perspective of the speech-writing *continuum*, the present paper results from a research accomplished with students of the Young and Adult People's Education programme, the perceptive teaching practice analysis of which pointed out to the need of a methodological intervention as regards the development of the capacity in the production of written texts by students characterized with relative developed competence, in the production of oral texts. To do so, we searched for contribution in papers with wording practices, contemplating the textual genders and the use of didactic sequences as methodological resource, as well. While approaching textual gender works, we opted for the experienced life report gender to accredit the existence of a larger and better gender similarity with the students' knowledge and their life histories. To accomplish our target, we developed a didactic sequence to contemplate a series of systematically organised activities about the gender we chose to develop the study. Out of this practice, there resulted a group of texts classified as follows: text 01 (initial written production), text 02 (initial oral production), text 03 (final written production), used as basic instruments of the analysis and evaluation of the learning results. For the evaluating analysis, we established a compositional structure of the experienced life report gender as a delimiting parameter of an adequate production. We observed the occurrence of a relative evolution in the students' knowledge during the accomplishment of the analysis between the initial production context and the final production one. Another point observed in the second moment of the analysis, *i. e.*, the one regarding the texts produced in the oral version, was that we can confirm the students' better performance in the oral texts. And, in a more comprehensive scope of the analysis, the results showed the development of a more significant learning when we consider the relationships of the interface composing the space between the oral practice and writing as a guiding point to the students' formation, so confirming the growth of the autonomy and the consequent proficiency in the production of written texts.

Keywords: Wording, Textual Genders, Didactic Sequences, Oral/Written.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
1 UM PERCURSO TEÓRICO SOBRE AS PRÁTICAS DO LETRAMENTO NA EJA E A INTERFACE DO ORAL COM O ESCRITO	12
1.1 A educação de Jovens e Adultos em um contexto de letramento	12
1.2 O letramento e suas práticas	16
1.3 A linguagem oral e escrita nas suas relações de interface	21
1.4 Gêneros textuais como práticas do letramento	28
1.4.1 O uso das sequências didáticas na abordagem de gêneros textuais	31
2 METODOLOGIA	35
2.1. Breve estudo teórico	35
2.2. Caracterização da população do estudo	36
2.3. Caracterização da escola	37
2.4. Procedimento para coleta e análise dos dados	37
2.5. Aplicação da sequencia didática: um procedimento metodológico	38
3 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA	46
3.1 Descrição da aplicação da sequência didática	46
3.1.1 Ativação do conhecimento prévio	47
3.1.2 Caracterização dos elementos constitutivos do gênero	49
3.1.3 Produção Final	51
3.2 Algumas considerações sobre o gênero relatos de experiências vividas.....	53
3.3 Análise dos textos sob a perspectiva do gênero.....	54
3.4 Análise dos textos sob a perspectiva da interface do oral no escrito.....	65
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	72
ANEXOS	75

INTRODUÇÃO

As relações que se estabelecem entre a linguagem oral e a linguagem escrita, têm sido defendidas de forma mais efetiva e convincente nos dias atuais do que em décadas passadas. E, embora a sua efetivação ainda não se configure, satisfatoriamente, no contexto da prática, diversos estudos convergem-se ao defender que fala e escrita não podem ser tratadas nem compreendidas numa concepção de dicotomia. Nessa concepção, a ideia é que fala e escrita possam ser reconhecidas como um processo contínuo, de extrema proximidade e de “quase uma fusão” entre ambas.

Nessa correlação oral/escrita, podemos adentrar no campo dos estudos do letramento, este que tem se constituído, no decorrer das últimas décadas, em um paradigma de amplitude e de não unificação, ao contemplar questões de ordens pedagógicas, sociais e das ciências linguísticas. Configurando-se como uma forte vertente de efetivação e de proximidade nas práticas de ensino-aprendizagem da leitura, da escrita e da participação dos sujeitos nas práticas sociais, o letramento tem como foco maior, investigar os resultados que a escrita desencadeia, enquanto uso, função e efeitos, para o indivíduo e, conseqüentemente, para a sociedade na qual está inserido.

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sabemos que é direcionada a um determinado grupo de pessoas, oriundas de contextos, relativamente empobrecidos, com breve, ou mesmo, sem nenhuma passagem pela escola e que, na maioria das vezes, abandonam seus estudos para aderirem ao trabalho exaustivo e de pouca qualidade, visando à sua subsistência. Ao retornar à escola, podemos caracterizar esse retorno, como a intenção reparadora de resgatar o “tempo perdido.”

Para muitos educadores, eles são caracterizados muito mais pelas limitações que apresentam com relação ao conhecimento e habilidades para leitura e escrita, as chamadas práticas de linguagem de cunho escolarizado e formal, do que pelos conhecimentos que acumulam. Esta postura não condiz com o proposto por Ribeiro (2001, p. 18), ao afirmar que:

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais [...]. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas.

Consideramos, portanto, que a escola exerce um papel fundamental na condição reversiva da realidade educacional e social destes educandos, e que, esta reversão pode ser

definida a partir da postura visionária e, sistematicamente planejada, que é assumida pela equipe escolar, no âmbito pedagógico.

Diante disso, é imprescindível uma abordagem metodológica, que corresponda ao perfil dos alunos e atenda às suas necessidades e perspectivas de aprendizagem. E, para que se justifique o seu retorno à sala de aula, em um paradigma mais adequado e eficiente, é necessário que os educadores constituam suas práticas, colocando-os como “sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.” (FREIRE, 1996, p. 26), uma vez, que os jovens e adultos trazem consigo muitas experiências e conhecimento de vida, que se constituíram mesmo sem a intervenção da escola.

Podemos afirmar que inúmeros são os problemas que afetam o contexto da educação do nosso país. Muitos deles, podem ser atribuídos à falta de políticas públicas, que possibilitem garantir o que as leis nacionais estabelecem legalmente. Um exemplo que respalda o que estamos afirmando, pode ser constatado no que estabelece o artigo 37 no parágrafo 1º da Lei 9.394/9 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

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

Ao concentrar uma análise no conteúdo, podemos fazer uma correlação com o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos, sobre o compromisso de assegurar, gratuitamente, o ensino, na perspectiva de oferecer um tratamento reparador, frente às injustiças e às práticas de exclusão, historicamente, praticadas.

Em se tratando de oportunidades educacionais apropriadas, é proposto que sejam oferecidas práticas e oportunidades diferenciadas, com o uso de estratégias pedagógicas, que correspondam ao perfil e às necessidades de cada um, e, portanto, gerando um tratamento equitativo. Por fim, é preciso estabelecer um tratamento qualificador, referente à qualidade necessária a toda ação educativa, efetivadas através das atividades que envolvam todo o fazer da sala de aula e da escola, em função da aprendizagem. Compreendemos, assim, o papel que a escola deve exercer junto aos jovens e adultos, mas que, na essência do cumprimento efetivo dos direitos, encontra-se, ainda, no patamar do idealizado, cuja realização, quando vista sob a ótica dos interesses dominantes, fica mais distante e improvável, se constituir no patamar do efetivamente realizado.

Pelo exposto, estamos convictos de que a instauração de novas práticas metodológicas pode contribuir para a reversão da injusta realidade que caracteriza o fazer educacional na EJA. É pertinente, portanto, que apresentemos nossas inquietações, já que temos observado que a maioria dos alunos das turmas do segundo segmento (ciclos III e IV) de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, situada em João Pessoa, na Paraíba, onde atuo como professora de Língua Portuguesa, apresenta competência na linguagem oral, no entanto, o mesmo não ocorre com a linguagem escrita. Ou seja, eles se expressam com propriedade e autonomia, apresentam seus posicionamentos quando questionados oralmente, porém, quando apresentamos situações que requeiram uma melhor performance da escrita, eles se detêm a frases com unidades mínimas de palavras, ou mesmo, só com palavras.

Sabemos que a escrita envolve, não só a capacidade de transcrição do oral para o escrito, mas envolve também, habilidades de ordem cognitiva, metacognitiva, motora, ortográfica. Nesse sentido, o foco da nossa pesquisa extrapola a mera apropriação do sistema alfabético da escrita, pois, os educandos já os possuem, e concentra-se na produção de textos em que os alunos possam apresentar suas opiniões, argumentando e apresentando diferentes pontos de vista com a mesma propriedade que o fazem na oralidade.

Por isso, levantamos os seguintes questionamentos: como despertar esta capacidade, tendo as práticas do letramento como instrumento para a habilidade da escrita? Que práticas podemos utilizar, para desenvolver estas habilidades? Que estratégias podem ser pensadas, planejadas e implementadas, para ressaltar a interface entre a capacidade oral e a capacidade escrita?

Na intenção de interpretar esses questionamentos, apresentamos como objeto de estudo, a análise do modelo de letramento e a interface entre as práticas orais e escritas desenvolvidas pelos alunos deste segmento.

Para tanto, objetivamos investigar como essas práticas de letramento podem contribuir para o desenvolvimento da escrita dos educandos da Educação de Jovens e Adultos numa possível interface entre o oral e o escrito, tomando como base o uso das sequências didáticas enquanto recurso metodológico para a abordagem, compreensão e produção do gênero textual relatos de experiências.

Com o propósito de alcançar o objetivo geral mencionado, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar como a sala de aula pode se tornar um ambiente de letramento na construção do desenvolvimento da escrita;

- Analisar quais são os fatores que pressupõem pontos comuns para a possível interface entre a prática oral e o desenvolvimento da escrita;
- Identificar quais são as concepções e percepções dos alunos sobre a correlação da oralidade com a escrita;
- Verificar se as práticas do letramento são influenciadas pelo desenvolvimento da produção de determinado gênero textual, por educandos que já apresentam desempenho oral proficiente.

Embasamos o teor da pesquisa no reconhecimento de que, a educação de jovens e adultos tem como pressuposto a aplicação das práticas do letramento, de modo a contemplar os conhecimentos construídos na educação informal e socialmente valorizados como mediadores da construção do conhecimento formal.

A efetivação desse modelo se pautará na instauração do trabalho com gêneros textuais, mais especificamente, **relatos de experiências vividas** e, na abordagem de atividades de escrita, através do processo ensino-aprendizagem por meio das sequências didáticas.

Visando atender as perspectivas do que estamos nos propondo a desenvolver e mediante as explicações que buscam justificá-las, organizamos este trabalho da seguinte forma:

Apresentamos no primeiro capítulo, um delineamento teórico em torno do qual se desenvolverá a pesquisa, abordando um breve retrospecto histórico sobre a educação de jovens e adultos, linguagem oral e escrita, letramento e o uso das sequências didáticas, enquanto recurso metodológico. Nele, são descritas as concepções dos principais teóricos sobre a temática e a natureza indissociável que permeia o contexto da escrita e da oralidade, quando compreendida em um contexto de letramento.

No capítulo segundo, apresentamos as concepções metodológicas a serem aplicadas no decorrer da pesquisa, detalhando os métodos e as técnicas que faremos uso para a obtenção dos dados e as estratégias que nos possibilitarão a aquisição destes. Faremos também, a apresentação da sequência didática a ser aplicada.

No terceiro capítulo, apresentamos a descrição do processo de desenvolvimento da sequência didática, em seguida, os dados coletados e a análise dos resultados obtidos. Esse capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, descrevemos como ocorreu o processo de coleta e de análise dos dados. Na segunda, descrevemos o relato e a análise da interpretação que desenvolvemos durante o processo de aplicação da pesquisa, acrescidos das considerações e dos conceitos que fomos capazes de construir durante o percurso da pesquisa.

Por fim, apresentamos as considerações finais e, na sequência, as referências utilizadas para embasar o nosso trabalho.

1 UM PERCURSO TEÓRICO SOBRE AS PRÁTICAS DO LETRAMENTO NA EJA E A INTERFACE DO ORAL COM O ESCRITO

Neste capítulo apresentamos os pressupostos teóricos que nortearão a nossa pesquisa, garantindo-nos, dessa forma, uma base para levantamento das discussões em torno do tema proposto.

Para tratarmos sobre letramento, enquanto prática social, são observadas as concepções de Street (1994 apud Kleiman 2002), Kleiman (2002), Soares (2002, 2009), Tfouni (2001, 2006, 2010); para a relação entre letramento e oral/escrito, discutimos a perspectiva de Signorini (2001), Marcushi (2001, 2008, 2010), Rojo (2001), Rojo e Cordeiro (2004); já a relação entre o letramento e a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, tomamos por base a discussão de Freire (1996), Tfouni (2001, 2006, 2010), Ribeiro (2001), incluindo a trajetória e as políticas públicas, conforme abordado por Diniz, Scocuglia e Prestes (2010); tendo suporte metodológico nas orientações de Rodrigues (2006), Bogdan e Biklen (1994 apud. Barros, 2011), acrescidos de outros estudiosos.

Justificamos a escolha desses estudiosos, por acreditarmos que suas contribuições nos permitirão compreender e acrescentar algo ao fenômeno que permeia as práticas do letramento, enquanto instrumento de aperfeiçoamento da produção escrita em um contexto de jovens e adultos e numa interface do oral com o escrito.

1.1 A Educação de Jovens e Adultos e as práticas do letramento

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade de ensino da educação básica, a partir do que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN-Lei 9.394/96. Nela, a EJA é apontada como uma política pública nacional, com a função de assegurar o acolhimento dos jovens e adultos que, por questões pessoais, políticas ou sociais, não tiveram acesso ou condições de frequentar a escola em idade apropriada e, também, aos que frequentaram, mas não tiveram condições de prosseguir e concluir seus estudos.

Ter os direitos à educação assegurados na legislação oficial do país, significa um avanço, mas não é sinônimo de garantia na efetivação, muito menos, na qualidade. Pois, se sairmos do contexto da legislação e adentrarmos no contexto que representa a prática, muito há, ainda, a ser discutido, reivindicado, aperfeiçoado, tendo em vista, o tratamento inadequado e incoerente que muitas instituições e muitos educadores têm desenvolvido nas salas de aulas

dos jovens e adultos, contribuindo, assim, para a não resolução dos muitos problemas com a alfabetização e com a formação intelectual desses alunos.

Ao analisar o percurso histórico transcorrido por essa modalidade de ensino, podemos observar uma considerável ineficiência por parte do estado, em assegurar, através das políticas públicas, a entrada e a permanência dos jovens e adultos nas escolas públicas. Essa ineficiência estabelece uma relação dialógica com a proposta metodológica de muitos educadores ao desconsiderar que o aluno “traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas.” (OLIVEIRA, 2001, p. 18), enquanto ponto mediador na construção dos conhecimentos sistematizados, que a escola oferece. Resultando, assim, na falta de interesse dos alunos pelos conteúdos propostos e em uma consequente desistência.

No âmbito das discussões políticas e sociais, Scocuglia (2010) afirma que, embora ainda tenhamos muito a melhorar, nas últimas décadas, a EJA vem recebendo uma melhor e maior atenção por parte do poder público e das sociedades do mundo todo. Para ele, esse olhar específico e diferencial é decorrente das mudanças sociais, da globalização e das exigências do próprio mercado de trabalho.

Para o autor é perceptível uma maior intensificação nas discussões que tratam das questões políticas e sociais em contextos discursivos e práticos da atualidade, verificadas tanto nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) – maior evento nessa modalidade – como por parte de organizações mundiais, a exemplo da UNESCO, através do Programa da Cátedra da UNESCO de EJA – fundado em 1992 – que consiste em contribuir político e intelectualmente, para o desenvolvimento de ações que estejam relacionadas à educação dos jovens e adultos, na condição de parceiros e colaboradores das instituições de educação superior.

Nesse sentido, o autor afirma ainda que:

As questões que perpassam a juventude, as necessidades da sociedade letrada e da informação, a relevância da diversidade cultural [...], ganharam novas leituras e novas ênfases analíticas. Da mesma forma, o desenvolvimento sustentável e as dramáticas questões ambientais fizeram com que a EJA ganhasse novos contornos e novos olhares. (SCOCUGLIA, 2010, p. 17)

Ao realizar a afirmativa, o autor focaliza a intensificação nos campos sociais e políticos da história da educação de jovens e adultos, em uma prerrogativa de possível

unicidade, quando comparado com o viés discursivo, que era proposto em décadas passadas para mesma modalidade de ensino.

No entanto, é pertinente compreender a decorrente necessidade de um olhar diferenciado, desde o campo das discussões organizacionais, até o conceito que é atribuído na e pela sociedade aos jovens e adultos, haja vista o amplo e significativo conhecimento que eles possuem em decorrência da sua vivência prática e que devem ser mobilizados a serviço da aprendizagem escolarizada. Fato reforçado por Galvão e Soares (2004, apud Barros, 2011, p. 33-4) ao afirmarem que:

O adulto é produtor de saber e cultura e que, mesmo não sabendo ler e escrever, está inserido – principalmente quando mora nos núcleos urbanos – em práticas efetivas de letramento [...]. O adulto não é mero portador de “conhecimentos prévios”, que precisam ser resgatados pelo alfabetizador para ensinar aquilo que quer, mas um sujeito que já construiu uma história de vida [...].

Dentro dessa abordagem, as autoras registram preocupação com uma possível segunda exclusão. Qual seja: se na infância ou na adolescência, esses alunos não tiveram como frequentar ou abandonaram, por alguma razão, a escola e, ao retornar, se deparam com uma escola despreparada para atendê-los. Somos excludentes.

Ao tratar do despreparo das instituições, é importante registrar, não somente, as questões de ordem metodológica e física, mas, principalmente, a ideia deturpada com que muitos educadores recebem e trabalham com esses alunos. Não é suficiente compreender que eles têm consigo vários tipos de conhecimentos, é necessário levar em consideração o tipo de conhecimentos que possuem e os novos que desejam construir. Daí a compreensão de que, o mais importante não é o trabalho que é feito, nem o serviço que é oferecido, mas é preciso buscar contemplar o aluno a partir das suas especificidades, superando a ideia errônea de que apenas levar em consideração o conhecimento prévio é suficiente.

Como reforça Ribeiro (2001, p. 60), uma adequada intervenção pedagógica contribui

para que os jovens e adultos expressem sua subjetividade, engajem-se em atividades coletivas sobre as quais possam planejar e exercer controle, interessem-se por buscar novas informações e aprendizagens que ampliem sua visão de mundo e possibilidades de ação.

Ainda segundo a autora (2001), apesar das mudanças realizadas na EJA, no que se refere a uma ampliação dos sistemas de ensino fundamental, ocorridas no Brasil a partir dos anos de 1970, com conseqüente diminuição nos índices de analfabetismo da população tida como jovem e adulta, uma maior problematização se instaurou no campo da teoria e da

prática de ensino. Daí o questionamento: Como alcançar “níveis mais elevados de habilidades de leitura e escrita, além da relação de tais habilidades com diferentes práticas sociais?” (RIBEIRO, 2001, p. 45). A autora refere-se aos denominados analfabetos funcionais decorrentes da política de ampliação, enquanto pessoas que apresentam conhecimentos ‘rudimentares’ na leitura e escrita e, insuficientes para corroborar com as demandas socioculturais do seu cotidiano.

Nesse sentido, Soares (2009, p. 72) faz referência à *alfabetização funcional* (ou *letramento funcional*), termo disseminado pela UNESCO, desde 1956, que se define “como sendo os conhecimentos e habilidades de leitura e escrita que tornam uma pessoa capaz de engajar-se em todas aquelas atividades nas quais o letramento é exigido em sua cultura ou grupo.”

A partir de 1978, a UNESCO acrescentou o termo *funcionalidade* ao conceito de letramento, acreditando influenciar de forma significativa na definição. O *letramento funcional* na perspectiva progressista liberal – uma versão fraca do letramento social - trata do desenvolvimento de “habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social” (SOARES, 2009, p. 72). O mesmo termo na perspectiva revolucionária – uma versão forte do letramento social – é interpretado pela autora como:

Instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 2009, p.74-5).

A dimensão social de letramento revolucionário é caracterizada por Street (1984 apud Soares, 2009, p. 75), como o modelo ideológico de letramento em oposição ao modelo autônomo.

Ainda, segundo a autora, resultam dessas concepções, o pioneirismo e a efetiva afirmação de Freire (1967, 1970a, 1970b, 1976), quando o reconhece como:

Um dos primeiros educadores a realçar esse poder ‘revolucionário’ do letramento, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Freire concebe o papel do letramento como sendo o da libertação do homem ou de sua ‘domesticação’, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, e alerta para a sua natureza inerentemente política, defendendo que seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social. (SOARES, 2009, p. 76).

Soares (2009, p. 58) reconhece que as práticas do letramento já se configuram como um referencial metodológico nas salas de aula dos educadores, conforme citação a seguir:

Termos despertado para o fenômeno do letramento - estarmos incorporando essa palavra ao nosso vocabulário educacional - significa que já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e escrever, mas é também, e sobretudo, levar os indivíduos - crianças e adultos - a fazer uso da leitura da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Concepção que Tfouni (2010, p. 219) reforça ao mencionar que os educadores não devem pontuar suas práticas em uma teoria “voltada apenas para a aquisição da leitura e escrita, e também, que tenha preocupações políticas e sociais de inclusão e justiça, principalmente através dos mecanismos educacionais.”

Nessa perspectiva, a autora reconhece a necessidade de uma abordagem pedagógica mais significativa no contexto da EJA e, ainda, a consciência de que a reversão do quadro educacional da educação de pessoas jovens e adultas, que por muito tempo se pautou em um paradigma de educação compensatória (espécie de segunda chance para aqueles que o próprio sistema não oportunizou frequentar a escola), precisa estabelecer-se como uma modalidade de ensino, que ultrapassa a condição de garantias legais, de práticas alheias ao contexto social e com visões mecanizadas de aprendizagens, para efetivar-se nas práticas do letramento. E assim, representar-se “o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores.” (VIGOTSKY 1984 apud TFOUNI, 2006, p. 21).

Nesse mesmo sentido, a abordagem do letramento na educação de pessoas jovens e adultas, não caracteriza uma mera aceitação de uma prática circunstancial, decorrente das inúmeras afirmações dos estudiosos da linguagem sobre a natureza reversiva, heterogênea e fenomenal do letramento. Pois, abordar o letramento na educação de jovens e adultos significa compreender, respeitar, valorizar e usufruir o conhecimento e a diversidade cultural que os educandos possuem para “mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com seus bens culturais.” (SOARES, 2009, p. 37), ou seja, é a possibilidade de ter o poder da decisão, da liberdade, da ruptura e da opção, como prática efetiva da cultura e da cidadania.

1.2 O letramento e suas práticas

A expressão letramento tem suscitado o desenvolvimento de inúmeras pesquisas, principalmente nas últimas décadas, visando definir o conceito e, prioritariamente, compreender a dimensão e amplitude que o letramento tem alcançado, desde seu surgimento,¹ no âmbito educacional, aos dias atuais. Ao tratar sobre essas pesquisas, Kleiman (2002, p. 15) registra que elas vêm “[...] configurando-se hoje como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social [...].”

Ao registrar o estágio e o ritmo das pesquisas sobre o letramento nos dias atuais, a autora faz também uma menção de que seus estudos buscam conhecer o processo de desenvolvimento da escrita desde o século XVI, no que se refere às questões de ordens políticas, socioeconômicas, étnicas, culturais, cognitivas..., mediante a incorporação do trabalho industrializado, com as ciências em desenvolvimento, a expansão das escolas, bem como a classificação de poder e de distinção, que se atribuía às categorias letradas, enquanto decorrentes do uso da escrita nas sociedades tecnológicas.

De maneira gradativa, os estudos foram se ampliando, na intenção de compreender como e quais eram os impactos ocasionados pelo uso da escrita e das práticas do letramento, frente aos que não estavam inclusos no contexto industrializado, mas que precisavam integrar-se com a escrita, enquanto tecnologia comunicativa dos que detinham o poder. Nesse sentido, os estudos deixam de conjecturar os efeitos universais do letramento e passam a conjecturar numa correlação com as práticas socioculturais dos diferentes grupos que faziam uso da escrita. Conforme exemplifica Kleiman (2002, p. 16):

[...] é possível estudar as práticas do letramento de grupos de analfabetos que funcionam em meio a um grupo altamente letrado e tecnologizado, como os funcionários analfabetos de uma instituição do estado de São Paulo, com o objetivo de examinar, em relação a estes grupos, as consequências sociais, afetivas, linguísticas que tal inserção social significa.

Atendendo, assim, as possibilidades de apresentar respostas às inúmeras indagações que permeiam o contexto excludente dos grupos de característica ágrafa, associadas aos questionamentos advindos das condições em que ocorrem o uso e os efeitos da escrita, em correlação com as práticas sociais e culturais nos grupos de natureza etnográfica.

Na perspectiva de apresentar um conceito para o termo letramento, a autora afirma que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita,

¹ Registra-se o ano de 1986 para um dos primeiros surgimentos do termo letramento, e atribui-se a sua ocorrência a Mary Kato, no livro *O mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*.

enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 2002, p. 19).

Nesse sentido, temos a compreensão de que o termo letramento tem condições de atuar e de fornecer respostas que o termo alfabetização, até então, não teria conseguido. Pois, como visto, enquanto o primeiro admite que um indivíduo, mesmo analfabeto, possa apresentar características letradas ao realizar compras, escolher mercadorias pelos rótulos, passar troco, realizar saques em terminais bancários, embarcar em ônibus, utilizar celular etc., valorizando as diversas formas de conhecimento; o segundo limita-se à condição de apenas nomear o indivíduo que aprendeu a ler e a escrever.

Esse mesmo compêndio, Soares (2009, p. 18) define como uma perspectiva limitada em compreender que o problema estava em classificar o estado ou qualidade de alfabetizado. E ainda, faz referência ao termo analfabetismo como uma forma correspondente de negação ao termo alfabetização, enquanto sinônimo designador da ação de mera codificação e decodificação dos símbolos linguísticos.

A constatação do exposto é que justifica a necessidade de criação do conceito de letramento, enquanto um novo fenômeno “que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele.” (SOARES, 2009, p. 34).

Ainda segundo a autora, a maior dificuldade em se formular uma definição mais precisa para o fenômeno do letramento, está no fato de que ele “cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição.” (SOARES, 2009, p. 65).

Na intenção de melhor explicar a natureza diferenciada e antagonista das definições do letramento, é importante salientar as dimensões *individual* e *social*:

Quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como um atributo *pessoal*, parecendo referir-se, como afirma Wagner (1983, p.5), ‘a simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever’. Quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como fenômeno *cultural*, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita. (SOARES, 2009, p. 66).

Compreender o conceito de letramento, a partir das duas dimensões, é entender que, diante de suas abordagens, uma ou outra será aplicada. Sendo que a dimensão individual, estará voltada para a leitura e escrita, enquanto habilidades de ler e escrever e a dimensão

social, estará centrada nas funções e nos propósitos que a língua escrita adquire no contexto social.

No âmbito da dimensão individual, a leitura e a escrita (vistas como tecnologia), atuam como referencial, sendo que numa perspectiva de dessemelhanças. Essa constituição heterogênea pode ser observada tanto na leitura quanto na escrita, sendo que a leitura é priorizada, não se considerando as possibilidades de complementação entre ambas. O que para Soares (2009, p. 68) “torna-se ainda mais sério, se se considera que cada um desses constituintes é um conjunto de habilidades bastante diferentes, e não uma habilidade única.”

Em se tratando do letramento, enquanto prática social, podemos reconhecer que a leitura e a escrita estão diretamente ligadas às concepções de cunho ideológico e político, inerentes ao sujeito que age e interage com o meio em que convive numa postura dialógica e consensual, quanto aos valores sociais, econômicos e culturais.

Essa concepção é caracterizada como uma forma de reação aos estudos desenvolvidos nas três décadas que antecedem os anos 80, em que escrita e oralidade eram defendidas como opostas e, atribuía-se uma característica de supremacia à escrita, numa visão de natureza e de sentido próprio, além do aspecto cognitivo.

Dessa forma, “o modelo autônomo pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social.” (KLEIMAN, 2002, p. 21) e, apresenta a escola na condição de “a mais importante das agências de letramento.” (Kleiman, 2002, p. 20). Seria, então, um letramento voltado para a alfabetização, por meio da aquisição de códigos e no desenvolvimento de competência individual, que não abre espaço para o letramento social. Diferente do que é observado nas práticas de letramento apresentadas em outras agências de letramentos, como a família, a igreja, a rua etc., que tem a intenção de afirmar o modelo de prática que se efetiva no contexto escolar.

Kleiman (2002, p. 21) faz ainda uma contraposição do modelo autônomo com o modelo ideológico, mostrando que este não apresenta nenhuma relação com promoção ou exclusão entre os grupos, a partir do conhecimento oral ou letrado que detêm, ou deixam de deter, mas buscam investigar e caracterizar a pressuposição da existência e quais são as áreas em que a interface do oral com o escrito se efetiva.

Enquanto conjunto de práticas sociais na leitura e escrita, o letramento, no paradigma ideológico, pode ocorrer muito além da funcionalidade. E por ser considerado de ordem social e cultural, apresenta variações distintas de significação para cada grupo.

Para Street (1995 apud MARCUSCHI, 2001, p. 38, grifo do autor), “não há um **letramento** com ‘L’ maiúsculo e ‘o’ no singular, mas múltiplos letramentos tratáveis em seus contextos sociais e culturais nas sociedades em que surgem, considerando-se também as relações de poder ali existentes.” Corroborando, Kleiman (2002, p. 21), assinala que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições, em que ela foi adquirida.”

Barton e Hamilton (2000 apud MARCUSCHI, 2001, p. 40), reforçam que “Há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida.” Esses domínios são lidos por Marcuschi (2001, p. 40) como família, escola, religião etc., que podem se acoplar e interagir, como é o caso da família e da escola, ou ainda, da saúde e do trabalho.

A forma como esses autores compreendem e apresentam as práticas de letramento, no plural, nos permite uma observação na existência de vários tipos de letramentos, bem como, nas diversas maneiras de desenvolvê-los. Sendo as ocorrências de uso da escrita, em contextos determinados, quem irão definir quais os tipos de práticas a serem desenvolvidas, por este ou aquele indivíduo, mediante as habilidades que ele possui e a situação de aprendizagem que se estabelece, haja vista a diversidade que permeia o papel da escrita em determinados contextos ou situações.

Ao apresentar o modelo ideológico, Street (1984, 1993 apud KLEIMAN, 1995), faz uma abordagem numa perspectiva de alternância e na intenção de “destacar explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade.” Ao que Kleiman (1995, p. 39), complementa, ao comentar que este modelo não deve ser entendido como “uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento.”

Assim, o modelo ideológico corresponde ao idealizado pelas práticas do letramento, no tocante ao tratamento de observação das relações que se estabelecem entre a oralidade e letramento, com perspectivas de semelhanças, e não mais, de disparidades. Isso é o que sugere Street (1993 apud MARCUSCHI, 2001, p. 37), diante do uso no contexto do modelo ideológico associado às noções de “eventos de letramentos, práticas de letramentos e práticas comunicativas.”

Por eventos de letramentos Heath (1982 apud MARCUSCHI, 2001, p. 37) define como: “qualquer ocasião em que uma peça da escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos,” ou seja, são os usos que se faz da leitura e da

escrita, em situações comunitárias, reais e contextualizadas. Para Kleiman (2002, p. 40), eles são compreendidos como “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas.” E exemplifica que esses eventos se efetivam nos momentos em que os pais realizam leitura de histórias infantis para seus filhos antes de dormir, na intenção de extrair significado da escrita, a partir do conceito valorativo que é dado a essas práticas.

Quanto às práticas de letramento, elas estão voltadas para os usos culturais que envolvem a produção de significado, tendo como base a leitura e a escrita. Para Marcuschi (2001, p. 37), Barton conceitua “as práticas de letramento como os modos culturais gerais de utilizar o letramento que as pessoas produzem num evento de letramento.” Como podemos constatar nas diversas situações em que a abordagem de um texto (carta pessoal, texto bíblico, relatos...) caracterizam-se como um evento. O direcionamento que ocorre em decorrência da leitura e no entorno dela é uma prática de letramento.

Já as práticas comunicativas, podem ser definidas, segundo Grillo (1989 apud MARCUSHI, 2001, p. 38), como as que “incluem as atividades sociais através das quais a linguagem ou comunicação é produzida,” de forma associativa com as questões de instâncias superiores e dominantes que estão interligadas com os fatores sociais, econômicos, políticos e culturais. Nesse sentido, entra em jogo não o papel da escrita, mas a maneira como lidamos com o papel da escrita nas nossas práticas diárias de comunicação.

Diante de toda a discussão levantada, podemos ancorar o nosso entendimento que o modelo mais

adequado para tratar dos problemas do letramento é o que parte das relações entre oralidade e o letramento na perspectiva de contínuo das práticas sociais e atividades comunicativas, envolvendo parcialmente o *modelo ideológico* (em especial o aspecto da inserção da fala e da escrita no contexto da cultura e da vida social) e observando a organização das formas linguísticas no contínuo dos gêneros textuais. (MARCUSHI, 2001, p. 28).

Nesse entendimento, reiteramos que esse será o modelo norteador dos nossos estudos, na intenção de atender à relação de interface entre oralidade e escrita, a partir da ótica do contínuo na relação de gêneros textuais e nas práticas comunicativas, que são realizadas através dos eventos e das práticas sociais de letramento.

1.3 A linguagem oral e escrita nas suas relações de interface

Na intenção de realizar um conhecimento, do ponto de vista teórico, dentro de uma performance mais consistente quanto aos conceitos que têm sido construídos no campo de estudos de fala e escrita, pautamos nossos estudos sob a ótica de Marcushi (2001, 2008, 2010) e de outros estudiosos no assunto, que tratam da impossibilidade de se investigar as práticas de oralidade e letramento, bem como da realização de uma observação em torno das diferenças e semelhanças entre fala e escrita, sem que as questões de usos cotidianos sejam levadas em consideração.

Vários estudos têm sido desenvolvidos na intenção de investigar a diferenciação contida entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Dentro de um contexto mais amplo, podemos verificar que, a maioria deles está focada para o poder da escrita e para sua relevância na contemporaneidade. Os estudos ocorridos entre os anos 50 e 80, do século XX, realizados por pesquisadores das áreas de sociologia, antropologia e psicologia social (aceitos pelos linguistas), apresentam a afirmativa que:

A invenção da escrita trazia uma ‘grande divisão’(grifo do autor) a ponto de ser introduzido uma nova forma de conhecimento e ampliação da capacidade cognitiva (em especial a escrita alfabética). Era a supremacia da escrita e sua condição de tecnologia autônoma, percebida como diferente da oralidade do ponto de vista do sistema, da cognição e dos usos. (MARCUSHI, 2001, p. 26).

Kaplan (1986 apud BEATO CANATO, 2008, p.38) afirma que “a escrita adquiriu vida própria, tendo efeito na fala e existência independente, sendo em muitos aspectos considerada mais importante e confiável que a fala, por ser mais precisa.” Olson (1996 apud BEATO CANATO, 2008, p. 39), “argumenta que a escrita, não a fala, determina nossa habilidade de refletir sobre nós mesmos.” Segundo Bazerman (2007 apud BEATO CANATO, 2008, p. 39), as ideias que se formam nos textos escritos são mais desenvolvidas e amadurecidas do que as dos textos orais, sendo uma forma de garantia para fortalecer nossa presença no mundo social de modo real e valorativo.

Para Marcushi (2010), não mais podemos atribuir relações de preponderância da escrita em relação à oralidade, conforme visão apresentada entre as décadas de 1950 a 1980, em que, segundo o autor (2010, p. 16), “considerava-se a relação oralidade e letramento como dicotômica, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não se vendo nelas suas práticas sociais.” E sim, numa concepção de que “as línguas se fundam em

uso e não o contrário.” Na intenção de referendar o objeto centralizador do estudo da língua em situações de usos cotidianos, assim:

Seria possível definir o homem como um ser que *fala* e não como um *ser que escreve*. Entretanto, isto não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária. (MARCUSHI, 2010, p. 17).

Nesse sentido, observamos a intenção do autor (2001, p. 35) em estabelecer a relação e os valores significativos que permeiam as práticas da oralidade e escrita, enquanto usos da língua, dentro de um perfil de contínuo, que deve ser compreendido “não como ‘continuidade’ ou linearidade de características, mas como uma relação escalar ou gradual em que uma série de elementos que se interpenetram, sejam em termos de função social, potencial cognitivo, práticas comunicativas” numa correlação com os pontos comuns e com as especificidades de cada modalidade de uso da língua.

Marcuschi (2010, p.15), apresenta ainda uma nova concepção de língua e texto enquanto práticas sociais, sob a ótica de que não podemos tratar as relações entre fala e escrita a partir da concentração unificada no código, haja vista, na contemporaneidade, estarmos lidando com as práticas de letramento e oralidade enquanto papel de referência. E estas práticas se caracterizam pela interação de atividades de usos e distribuições da língua nos seus contextos socioculturais.

Centrando nossa atenção na criação e na presença da escrita, podemos perceber que, embora tenha sido criada em período muito posterior à oralidade, a escrita tenha se tornado um símbolo de poder e de desenvolvimento muito superior à oralidade, numa postura de imposição e, inclusive, como forma de discriminação social. Neste contexto, o autor é consistente ao afirmar que considera como mito, a concepção de supremacia cognitiva da escrita, defendida por muitos autores e admite:

[...] como postulado central que todo sentido é situado e todo uso linguístico é sempre contextualizado em universos socioculturais. Nisto, coincido com as posições de Bledsoe e Robey (1993), lembradas por Street (1995, p. 171), de que a escrita é um meio de grande potencial social na interação, mas ‘os diversos usos da escrita são culturalmente delimitados ou realçados nas diferentes sociedades...’. Assim, negando a tese da autonomia, também admito que ‘em si mesma a escrita não produz mecanicamente resultados sociais’. O contexto cultural exerce forte influência sobre o papel da escrita, o que desenfatura a diferença entre fala e escrita, sendo ‘ambos os modos mais similares do que diferentes no seu impacto sociológico’. (MARCUSHI, 2001, p. 32).

Para esse autor, o texto, independentemente, se oral ou escrito, não pode ser analisado fora do seu contexto sociocomunicativo, haja vista, a sua inerente caracterização enquanto prática social de uso da língua. Nenhum texto pode se sobrepor de maneira independente e descontextualizada. É controverso afirmar que a contextualização é uma característica inerente à fala e que a escrita não apresenta nenhuma correlação com o meio social em que se processa. Isso só ocorre em consequência do tratamento valorativo, autônomo e descontextualizado que a escrita recebeu. E reforça, seu uso ocorre em contextos sociais do nosso cotidiano, numa ação de paralelismo com a oralidade.

Tfouni (2001), afirma que já não se aplica mais nenhuma credibilidade na dicotomia língua oral/ língua escrita, devido à possibilidade da característica de uma ser encontrada na outra, ou vice versa, mas apresenta como foco, não o fato do sujeito ser ou não alfabetizado, e sim, a possibilidade de assumir o papel de autor. A afirmativa é construída a partir da linha de estudos que visa investigar a autoria em textos orais e escritos e sua atribuição ao sujeito letrado ou iletrado, ao associar que, a capacidade de autoria do sujeito, independente de ser alfabetizado (tecnologia), é o que irá permitir uma relação entre o letramento e o *continuum*.

Tais concepções, vêm confrontar-se com a perspectiva dicotômica e tradicional entre os linguistas que, por muito tempo, dedicaram-se a analisar as relações de uso da fala e da escrita numa perspectiva de diferenças (fala *versus* escrita), em que, a realização da análise está pautada no código, dentro de um paradigma que focaliza de forma restritiva, a visão normativista dos gramáticos, ao defender, valorizar e tentar perpetuar a chamada norma culta, vinculada à ideia de domínio pleno da escrita.

Na intenção de estabelecer uma visão consensual, diante do posicionamento do autor, quanto à valorização/desvalorização atribuída à escrita/fala ao longo da trajetória histórica, que circunda as duas práticas evidenciadas, podemos registrar o que Marcushi (2010, p. 24) reconhece: “A escrita é um fato histórico e deve ser tratado como tal e não como bem natural. Enquanto que a oralidade continua na moda. Parece que hoje redescobrimos que somos seres eminentemente orais, mesmo em culturas tidas como amplamente alfabetizadas.”

Mediante a perspectiva de respaldar o recorte postulado pelo autor, é imprescindível o registro dos conceitos que ele apresenta na intenção de distinguir as relações que se estabelecem entre: oralidade e letramento; fala e escrita.

Para Marcushi (2010), a oralidade está voltada para a interação que se processa na nossa prática social, mediante a necessidade de comunicação oral, sendo o contexto de uso quem irá definir o seu grau maior ou menor de formalidade/informalidade.

No tocante ao letramento, podemos dizer que, ele se efetiva a partir do uso social das diversas práticas da escrita em contextos sociais, sejam eles alfabetizados ou não (é comum pessoas sem nenhuma apropriação da escrita realizar práticas tidas como letradas). O autor (2010, p. 25) esclarece que: “Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não aquele que faz apenas um uso formal da escrita.” Tfouni (2001, p. 78), complementa que “existe um conhecimento sobre a escrita que as pessoas dominam mesmo sem saber ler nem escrever, que é adquirido desde que estas estejam inseridas em uma sociedade letrada.” O letramento não é unificado, existem letramentos diversos e que podem ocorrer mesmo sem a alfabetização.

A fala se caracteriza como instrumento de comunicação oral, do ponto de vista linguístico e de produção textual discursiva. Por não apresentar caracterização tecnológica que extrapole a criatividade humana, consolida-se por meio do som, da articulação e de muitos outros recursos que representem a expressividade do texto.

Com relação à escrita, Marcushi (2010, p. 26), diz que “seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos,” que se constitui de forma gráfica, pictórica, iconográfica, pelo uso da tecnologia, em se tratando da escrita alfabética..., enquanto “modalidade de uso da língua complementar à fala.”

Complementando a intenção de pontuar o percurso teórico, construído no entorno da oralidade e da escrita, é pertinente registrar a diversidade de tendências que abordam o assunto, numa propositura de conscientizar o quanto o tratamento que se tem atribuído à oralidade, tem sido preconceituoso e desvalorizador. E mesmo apresentando as tendências que tratam a escrita e a oralidade de forma descontínua, neste estudo tomaremos por base o postulado de Street (1995 apud MARCUSHI, 2010, p. 27) “de que a relação se funda num *continuum* e não numa dicotomia polarizada.”

Partindo das tendências de perspectiva dicotômicas, encontramos a considerada de maior tradição no contexto dos linguistas, por pontuar suas análises, na concepção de que fala e escrita são duas modalidades de uso da língua sob o panorama das diferenças, defendida por parte de alguns linguistas. São as chamadas dicotomias mais polarizadas e visão restrita, acrescentando a existência de outro grupo de linguistas, que já observam a existência de uma relação entre fala e escrita dentro de um contínuo, que pode ser de tipologia ou de cognição social.

A dicotomia estrita, por sua vez, faz correlação com os modelos e usos apresentados nos livros escolares. E, está representada nas denominadas gramáticas pedagógicas, através da

apresentação separatista entre a língua e o seu uso, bem como, na predominância da língua, enquanto instrumento de ensino das regras gramaticais. Para Marcuschi (2010, p. 28), “a perspectiva da dicotomia estrita tem o inconveniente de considerar a fala como lugar de erro e de caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua.”

A tendência de caráter culturalista faz referência à observação das mudanças ocasionadas nas sociedades que utilizam a escrita, no tocante à estrutura organizacional e ao conhecimento. O foco da análise se sobrepõe nas áreas cognitivas, antropológicas e sociais, não priorizando responder a questões linguísticas e, ao mesmo tempo, servindo para enaltecer, ainda mais, a escrita. Diante da realização de uma análise crítica da tendência culturalista, Gnerre (1995 apud MARCUSCHI, 2001, p. 30) registra ter detectado a presença de pensamentos voltados para engrandecimento da escrita, concentrados em três pontos: “etnocentrismo, supervalorização da escrita e tratamento globalizante,” apresentados, por ele, como problemas para essas correntes de pensamento.

O etnocentrismo apresenta um entendimento de que, a partir do surgimento da escrita em dada sociedade, teríamos a decorrência de que toda a sociedade seria alfabetizada. Entendimento não procedente, visto que, a escrita se restringe a grupos específicos e limitados, não atingindo as camadas menos favorecidas.

Já a supervalorização da escrita, numa concepção alfabética, abre espaço para a supervalorização das culturas com a escrita, ou dos grupos com domínio da escrita, numa ação de desigualdade, em detrimento da desvalorização das culturas ou de grupos que não a possuem, classificando as sociedades em culturas civilizadas ou primitivas.

O tratamento globalizante apresenta uma falta de atenção no que se refere a não existência de sociedades letradas, pois existem os denominados grupos letrados, que se evidenciam nas elites, considerando uma visão globalizada e homogênea da sociedade. O que não se efetiva na prática, pois, cada uma possui um letramento que se caracteriza com suas próprias especificidades.

No processo de conceituação da tendência *variacionista*, com vistas no papel da escrita e da fala, em se tratando das estâncias educacionais, focalizam-se as variações linguísticas em contextos formais, a partir da relação padrão e não padrão e do entendimento de que todas as variedades são submetidas a algum tipo de norma, porém, nem todas são padrão. Daí, a preocupação de que, qualquer uma delas seja reconhecida como norma padrão.

Contudo, quando se concentram os estudos nas variações e usos da língua, não se apresentam características de dicotomia, nem de estagnação entre a fala e a escrita, mas uma observação de variedades linguísticas distintas. Por conseguinte, as variações podem ocorrer tanto na fala, como na escrita. Esta possibilidade é vista por Marcuschi (2001), como a condição necessária para não se identificar a língua escrita como a padronização da língua.

Embora apresente um olhar carismático para a perspectiva variacionista, Marcuschi (2010, p. 32, grifo do autor), registra a preocupação de que ela possa não resolver a sua posição de “que fala e escrita não são propriamente dois **dialetos**, mas sim duas modalidades de uso da língua.” Segundo o autor, são adeptos desta linha, aqui no Brasil: Bortoni (1992, 1995); Kleiman (1995); Soares (1986).

Adentrando no campo da perspectiva sociointeracionista, é perceptível certo descrédito, justificado pela ausência de teorias mais sistematizadas e procedentes frente a um baixo potencial na explicação dos fenômenos linguísticos e dos procedimentos aplicáveis na produção e na interpretação textual. Em contrapartida, essa perspectiva apresenta de forma mais clara a língua enquanto fenômeno de interação e dinamismo, focalizando as questões dialógicas que se sobrepõem na fala, a exemplo das elaboradas no momento de uso.

É importante ressaltar alguns conceitos relevantes, como o que trata da percepção das formas textuais e suas diversidades, investigando as relações de fala e escrita. Além dos que envolvem o fator interativo na produção face a face e na interação entre o leitor e texto escrito, buscando perceber como se processa a atividade na construção de sentidos, apresentando os usuários da língua como construtores sociais, tendo o contexto de construção do texto como instrumento de interação entre o texto e os sujeitos que o produzem. Perspectiva bastante difundida pelos estudiosos do Brasil, tendo por representantes mais efetivos: Preti (1991, 1993); Koch (1992); Marcuschi (1986, 1992, 1995); Kleiman (1995a); Urbano (2000). Além de outros nomes que aparecem nas produções publicadas por Preti (1993, 1994, 1998 e 2000).

Com base no entendimento de que tratar os processos de análise sobre fala/escrita e oralidade/letramento é tratar de concepções difusas e pouco convencionais, chegamos ao entendimento de que fala e escrita, não podem ser consideradas estanques, nem dicotômicas, mas em processo de um dinamismo constante que se efetiva na relação de *continuum*, enquanto modalidade de uso da língua. Bem como, a consciência de que as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita passaram por inúmeras modificações no decorrer dos anos, a priori, com a supremacia da escrita e desvalorização da oralidade, perpassando pela

análise das mudanças ocasionadas nas sociedades usuárias da escrita, ainda como forma de engrandecimento da escrita, adentrando no contexto de análise da escrita no contexto educacional, que focaliza as variedades linguísticas, sem distinguir fala de escrita, e, por fim, alcançando o nível de percepção da interação que se efetiva na fala e na escrita, com base nos gêneros textuais e seus usos na sociedade.

Mediante o exposto e considerando a existência dos vários estudos que tratam da relação linguagem oral e linguagem escrita, ou ainda, fala e escrita, através de diversas tendências, optamos por considerar a proposta de Marcuschi (2001, 2010), no que se refere à busca pela valorização da oralidade, acrescida da crença de que fala e escrita não ocupam posições dicotômicas, mas um *continuum* de natureza detectável, que pode ser identificado tanto na fala quanto na escrita.

1.4 Gêneros textuais como práticas do letramento

Com base nas palavras de Swales (1990 apud Marcuschi, 2008, p. 147), o termo “gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias.” A definição de gênero, na percepção de Swales, é usada nas áreas de etnografia, sociologia, antropologia, retórica e na linguística. Sendo os estudos na área da linguística, o norteador dos nossos referenciais.

Segundo Marcuschi (2008), nos últimos anos, inúmeros estudos têm sido desenvolvidos em torno dos gêneros textuais e seu ensino. No Brasil não é diferente, “estamos diante de uma ‘explosão’ de estudos na área” (MARCUSHI, 2008, p. 146), afirma o autor. Ao confirmar a assertiva, acrescenta que, o estudo de gênero, apesar de antigo, perpassa por uma proposta e conceituação muito equidistante da recebida pela tradição oriental, em que a expressão estava associada aos chamados, gêneros literários e que foram introduzidos por Platão e firmados com os conceitos de Aristóteles, Horácio e Quintiliano, nos períodos que compreendem da Idade Média ao século XX. Para o autor, estamos diante “de um conceito que achou o seu tempo” (MARCUSHI, 2008, p. 148) e, com base em Swales (1990, p. 33), embasa o entendimento de que ‘hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias’.

Rojo e Cordeiro (2004) registram os anos de 1997/1998, com a incorporação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, como o momento determinante para uma mudança nas propostas curriculares brasileiras, já que:

[...] passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação como a significação que nelas é forjada, e naturalmente, convoca-se a noção de *gêneros (discursivos ou textuais)* como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais. (ROJO e CORDEIRO, 2004, p. 10).

Os PCN de língua portuguesa fazem referência ao trabalho com gêneros textuais na sala de aula, quando afirma ser,

[...] necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e de gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (PCN, 2001, p. 23).

Assim, para Marcushi (2008, p. 44), o gênero é:

[...] uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas.

Essas concepções podem ser reforçadas por Schneuwly (1994 apud ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 44), ao mencionar gênero como “um mega instrumento para agir em situações de linguagens”, e por Bronckart (1999 apud MARCUSHI, 2008, p. 154), ao afirmar que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.”

Como visto, os gêneros textuais demarcam seu contexto de atuação na linguística de uma forma bastante consistente e conceituada. Na medida em que se instauram na sociedade, possibilitam-nos refletir e responder as indagações até então não respondidas pelas abordagens de texto que se pautavam no normativo e priorizavam a análise da língua e da gramática. Parafraseando Rojo e Cordeiro (2004), podemos dizer que se trata da virada necessária para que o enfoque no texto na sala de aula se firme a partir da funcionalidade, do contexto de produção/leitura e nas significações que o texto pode promover frente às chamadas propriedades formais.

A aceitação do proposto vem oportunizar um olhar diferenciado para as atividades de produção textual (oral ou escrito), a partir da percepção, das marcas de produção, dos componentes envolvidos e da forma de articulação, numa correlação com o contexto situacional de produção e de uso, enquanto suporte comunicativo no cotidiano da língua.

Caracterizados mais pela função do que pela forma, cada gênero apresenta uma função e forma própria, a serem definidas pelo propósito e pela esfera de circulação, o que nos leva à observação de Marcushi (2008, p. 151) de “ver os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluídos.”

Ao tratar do dinamismo dos gêneros textuais, o autor faz associação às variações funcionais, às formas que ele assume e ao fator sócio-histórico que o circunda. A intenção é registrar a impossibilidade de delimitar os tipos de gêneros, como também sua classificação. Por isso, “hoje não é mais uma preocupação dos estudiosos fazer tipologias. A tendência hoje é explicar como eles se constituem e circulam socialmente.” (MARCUSCHI, 2008, p.159).

É importante salientar que, para atender aos nossos propósitos, os estudos em torno das questões dos gêneros textuais serão correlacionados à relação de contínuo que se estabelece entre a fala e a escrita. E nesse sentido, reforçamos o que Marcushi (2008, p. 190) defende, fascinado pela possível correlação dos gêneros textuais com a fala e escrita: “Parece que o contínuo verificado entre fala e a escrita também tem seu correlato no contínuo dos gêneros textuais, enquanto forma de representação de ações sociais.”

Visando situar a relação fala e escrita com os gêneros textuais, o mesmo autor (2008, p. 191) sugere uma observação antidicotômica, a partir dos seguintes pontos: 1) são históricos e têm origem em práticas sociais; 2) são sociocomunicativos e revelam práticas; 3) estabilizam determinadas rotinas de realização; 4) tendem a ter uma forma característica; 5) nem tudo neles pode ser definido sob o aspecto formal; 6) sua funcionalidade lhe dá maleabilidade e definição; 7) são eventos com contrapartes tanto orais como escritas.

Na intenção de confirmar a hipótese, o autor faz uso da relação que se constitui entre os gêneros textuais, enquanto instrumentos de comunicação socialmente utilizados e enquanto modelo de comunicação global, que se representa no conhecimento e na cultura localizada. Alguns gêneros são a realidade local de sociedades tidas como orais e, outros, a realidade, também local, de sociedades tidas como tecnologicamente escritas, exemplificados pelo canto das benzedadeiras e do editorial, respectivamente.

Ainda do ponto de vista hipotético, Marcushi (2010, p. 37), defende que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos.” O que é caracterizado pela representação de gêneros que se entrecruzam em eventos situacionais, com o imbricamento dos dois domínios linguísticos (fala e escrita) de comunicação. Este entrecruzamento pode ser identificado nos chamados gêneros de natureza mista, como é o

caso da realização de um noticiário de televisão que, segundo o autor, trata-se de textos escritos, recebidos pelo telespectador na forma oralizada (Gênero Textual Escrito de natureza Oral) ou as entrevistas de páginas amarelas da Revista Veja, que são produzidos na oralidade e chegam ao leitor na forma escrita (Gênero Textual Oral de natureza Escrita).

Em suma, vemos que o ponto focalizador do contínuo dos gêneros textuais é pontuar a relação que se estabelece entre oralidade e escrita, como integrantes de um mesmo sistema da língua que, diante da modalidade (fala e escrita) de uso, tanto se distinguem, como se correlacionam, em decorrência da realidade comunicativa, que atua como caracterizador da estrutura textual, frente às diferenças e semelhanças que se fundem no *continuum* “dos gêneros textuais para evitar as dicotomias estritas.” (MARCUSHI, 2010, p.42, grifo do autor).

1.4.1 O uso das sequências didáticas na abordagem de gêneros textuais

Os estudiosos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 apud ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 81), credenciam terem contribuído para responder um questionamento, por eles mesmos apresentado: “Como ensinar a expressão oral e escrita?” Quando sugerem a proposta do uso procedimental das sequências didáticas a serem realizadas com base em gêneros textuais diversificados, mais especificamente, os gêneros orais, e que requerem um conhecimento mais sistematizado na elaboração.

Credenciar a aplicação de sequências didáticas, enquanto prática metodológica, como uma possibilidade de fornecer elementos para o ensino de gêneros orais e escritos na sala de aula, possibilita dimensionar a sua importância, enquanto “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004 apud ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 82). Trata-se de um procedimento capaz de possibilitar ao professor, a oportunidade de desenvolver com os alunos novas práticas de linguagem, a partir de um planejamento sistemático e de uma prática modularizada, princípio geral do uso das sequências didáticas, evitando

[...]uma abordagem ‘impressionista’ de visitação. Ao contrário, este se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004 apud ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 93).

Esses autores (1998, apud MARCUSHI, 2008, p. 212), denominam gêneros textuais de megainstrumentos, na intenção de

dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos, um pouco como uma fábrica. Mas, fundamentalmente se trata de um instrumento que permite realizar numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se de instrumentos para falar em situações de linguagem diversas, isto é, apropriar-se de gêneros.

Marcuschi (2008, p. 211), reforça que, ao denominar os gêneros textuais de *megainstrumentos*, Schneuwly (1994) o fez mediante a noção heurística que ele atribui à sua aplicabilidade no ensino. Em outras palavras, ele diz compreender que o autor faz relação ao gênero, como uma forma de validar a presença constante dos gêneros em ações concretas de comunicação, mais especificamente, os orais. E, sendo o texto um evento que se situa em um determinado contexto de produção, oral ou escrito, é pertinente pontuar a atual situação e identificar quais atividades possibilitariam uma efetiva situação de comunicabilidade.

Esse mesmo autor, observa que o maior interesse dos idealizadores do ensino com sequências didáticas no trabalho com gêneros, está na utilidade do trabalho com a oralidade, mais precisamente, o trabalho com os gêneros formais públicos (sermão, debates televisivos, conferências), que são provenientes de apresentações públicas, ritualizadas, com modelos definidos, associados ao trabalho com outros gêneros da mesma natureza, por meio das sequências didáticas. Por meio de hipóteses, eles acreditam que, como os alunos já dominam os gêneros informais do dia a dia, se faz desnecessário um trabalho mais especializado com esses tipos de gêneros.

O modelo de abordagem metodológica com as sequências tem respaldo no proposto pelos PCN de Língua Portuguesa, quanto ao trabalho com projetos ou com sequência didática, numa perspectiva de possibilitar a retomada dos conteúdos, nos quais, foi detectado insuficiência na aprendizagem pelos educandos, conforme citação a seguir:

Módulos didáticos são sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos. (PCN, 2001, p. 88).

Considerando a estrutura modular que caracterizam as sequências didáticas e permitem definir tanto as características dos gêneros textuais como o caráter espiralado que circunda a aprendizagem, podemos dizer que as sequências se diferenciam do plano de aula, por não apresentarem uma forma estanque, mas situações que avançam ou recuam, na intenção de corresponder ao ritmo e as necessidades de aprendizagem dos educandos, de

acordo com as especificidades de cada grupo. Assim, chegamos ao entendimento do seu perfil personalizado e intransferível.

Marcuschi (2008, p. 215) reforça a unicidade dos módulos e a capacidade de construção do domínio dos gêneros textuais, quando diz que “a construção dos módulos deve ser de tal modo que dê conta dos problemas [...]. Eles não são fixos, mas seguem uma sequência que vai do mais complexo ao mais simples para, no final, voltar ao complexo que é a produção textual.”

É na proposta elaborada por Dolz e Schneuwly (2004) que observamos a necessidade de um tempo mais extenso, para a aplicabilidade, bem como, para a apresentação de uma composição estrutural a partir de três etapas. A primeira etapa é direcionada a socialização da proposta comunicativa que o professor planejou desenvolver. Em decorrência dela, ocorre a familiarização dos alunos com o gênero que será estudado e a oportunidade de uma preparação para a produção inicial, estruturada em torno da ativação dos conhecimentos prévios e da pré-leitura.

Na etapa seguinte, os alunos são orientados para realizar uma produção inicial (oral ou escrita), evidenciando o conhecimento que detêm sobre determinado gênero. É a partir dessa produção, que o professor irá definir o que e como irá trabalhar para promover as capacidades de linguagem referentes ao gênero que será trabalhado, dentro de uma abordagem diversificada, ampla e sistematizada de atividades e exercícios, que possam resultar em uma aprendizagem sócio discursiva do gênero.

A terceira e última etapa, consiste na produção final, em que ocorre a decomposição do gênero e a conseqüente transformação, deste em objeto de estudo. Em seguida a produção será reagrupada, enquanto gênero e suas características, na intenção de possibilitar a análise do processo de aprendizagem, numa perspectiva de avaliar com os alunos os avanços alcançados.

Com base no breve exposto, podemos observar que, o elemento focalizador das sequências didáticas está em buscar garantir uma melhoria nas práticas de produção de gêneros textuais orais e escritos, no entanto, não podemos atribuir somente a elas que a proposta se efetive, haja vista a necessidade de uma estruturação qualitativa, uma aplicabilidade eficiente e uma cumplicidade consciente por parte de todos os envolvidos.

Sendo pertinente registrar que a sequência didática que estruturamos, está baseada na proposta elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pelo entendimento de vê-la como

um correspondente subsídio para a proposta de uma sequência didática elaborada para o gênero relatos de experiências.

2 METODOLOGIA

2.1 Breve estudo teórico

Para a realização deste estudo, apresentamos como fundamentação metodológica, uma abordagem de cunho qualitativo com características etnográficas. Qualitativa, por permitir “descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda, interpretar os dados, fatos e teorias.” (RODRIGUES, 2006, p.152), enfatizando o processo de construção e não se focalizando nas respostas.

Para que uma pesquisa se configure como qualitativa, Bogdan e Biklen (1994 apud Barros, 2011, p. 38) afirmam que deve apresentar algumas características tidas como básicas do tipo: ser realizada em ambiente natural aos dados e ter como principal instrumento o pesquisador; detalhamento dos dados descritivos; preocupação com o processo; possibilidade de captação das perspectivas dos participantes e aplicação do processo indutivo na análise dos dados. Decorrendo, portanto, a possibilidade de identificar essas características na realização desse estudo.

Para respaldar, afirmamos que o registro da nossa pesquisa acontece em uma sala de aula da EJA, tendo como pesquisador o próprio professor da turma que, aplicando as práticas do letramento com o uso de sequências didáticas, atua como mediador da construção de capacidade em produção oral e escrita, pelos alunos, tomando-se como variável a interface entre o oral e o escrito, a partir da abordagem do gênero textual relatos de experiências vividas.

Visando, ainda, atender ao proposto, podemos classificá-la como de predominância descritiva, tendo o processo de indução como análise. Por ser de natureza etnográfica, irá se pautar na observação de ações humanas, realizada pelo pesquisador que pôde participar e conversar com os pesquisados, realizando paralelamente as possíveis interpretações.

Para Rodrigues (2006, p. 92), a observação “consiste em uma técnica de coleta de dados a partir da observação e do registro, de forma direta, do fenômeno ou fato a ser estudado,” levando-nos a identificar a aplicabilidade dessa técnica na nossa pesquisa. Dessa forma, o professor-pesquisador, na condição de observador/ participante, registrará em fichas de anotações, a realização dos eventos e das práticas do letramento².

² É importante salientar que apenas o processo será registrado e que a identidade dos sujeitos será preservada durante todas as etapas dessa pesquisa.

As observações serão definidas no entorno das possibilidades atitudinais e procedimentais, desenvolvidas ou não, a partir do estudo proposto, focalizando a produção oral e escrita, tais como: envolvimento, autonomia, reflexão, cooperativismo, questionamentos, inferências, argumentatividade etc. A observação se dará ainda, a partir da gravação, em versão oral, dos relatos de experiências dos educandos, a serem transcritos na versão original e confrontados com a respectiva versão escrita dos relatos.

Pretendemos, assim, detectar quais são as marcas de oralidade que aparecem na escrita ou vice versa e as diferentes formas de falar ou de escrever, bem como, a autonomia e a capacidade qualitativa de produção textual em cada modalidade. Para alcançar o que estamos propondo, tomaremos como pontos norteadores da pesquisa: confirmar a interface do oral no escrito e verificar a efetivação da construção composicional do gênero relatos de experiências vividas.

2.2 Caracterização da população do estudo

Cabe-nos ressaltar que os sujeitos desta pesquisa serão os educandos da turma do Ciclo IV B (7ª e 8ª série/EJA ou 8º e 9º anos do Ensino Fundamental), composta por 07 (sete) adultos, de uma escola municipal de ensino fundamental, situada no município de João Pessoa, na Paraíba. Desse total de alunos, 05 (cinco) são do sexo feminino e (02) dois são do sexo masculino, com faixa etária variando entre 35 (trinta e cinco) e 60 (sessenta) anos de idade. Todos deixaram de frequentar a escola na idade “apropriada” por questão de trabalho, sendo o mesmo motivo que os fez retomar os estudos, já que apenas uma aluna é aposentada, enquanto os demais (seis alunos), precisam conciliar trabalho e estudo.

A intenção de situar e de justificar a escolha da turma, recai no discurso diretivo da maioria dos educandos, quanto às dificuldades que possuem no que se refere à produção de textos, bem como, na avaliação dos textos que produzem. Neles é possível observar a ausência de elementos que caracterizam a atribuição de sentidos e de competência produtiva, em se tratando do sistema da escrita. Em contrapartida, enquanto professora da turma, podemos observar essas competências no discurso oral proferido na sala de aula, como também no campo profissional, já que desempenham função de comerciário, vendedor ambulante, professora de reforço, professora de música, administrador de igreja evangélica, dentre outros, que supõem a competência da oralidade no uso da língua.

2.3 Caracterização da escola

A escola localiza-se em um bairro periférico de João Pessoa e faz parte da rede municipal de ensino. Oferece o ensino fundamental regular com turmas de 5º ao 9º ano, com o Programa Federal “Escola em Tempo Integral” e no período noturno funciona na modalidade da EJA, com turmas dos ciclos I e II (1ª a 4ª série) e ciclos III e IV (6ª a 8ª série). Atende, também, aos alunos do programa “Projovem Urbano”.

A equipe escolar é composta de 03 diretores e 01 administrador escolar – eleitos pelo voto direto da comunidade escolar – e o quadro funcional consta, com 82 funcionários, assim especificados: 31 professores; 02 supervisores; 01 assistente social; 12 professores tutores; 31 funcionários de apoio e 05 intérpretes.

A caracterização da clientela atendida pela escola pode ser classificada como de classe menos favorecida – auxiliares de serviços; domésticas; ambulantes; pedreiros; dentre outros. Por isso, com base na vivência profissional no contexto da pesquisa, na participação e na análise ao documento Projeto Político Pedagógico (PPP), foi possível compreender que a escola desenvolve um trabalho voltado para a inclusão social dos alunos com deficiências e que busca garantir à sua clientela o acesso ao conhecimento sistematizado, e a partir dele, a promoção de novos conhecimentos. Ao reconhecer a sua função social, a escola preocupa-se de maneira consciente e participativa, com a formação cidadã dos sujeitos na sociedade em que estão inseridos.

2.4 Procedimentos para coleta e análise dos dados

A análise dos dados terá aporte nos referenciais teóricos que constituem o contexto teórico desse trabalho. E, em se tratando de uma pesquisa de natureza qualitativa etnográfica, realizaremos a análise do material coletado dentro de um paradigma interpretativo das relações entre as variáveis, percebidas no processo de aplicação, observação e registro. O que podemos dividir da seguinte forma:

- Análise das produções iniciais (orais e escritas);
- Análise do processo de abordagem das práticas do letramento, por meio da sequência didática;
- Análise das produções escritas, posterior às vivências com as práticas do letramento.

Nesse sentido, procederemos de forma a buscar compreender o processo do conhecimento adquirido, bem como, dos fatores que favoreceram uma correlação entre as

práticas do letramento e a forma como elas se configuram no processo de desenvolvimento do saber sistematizado e competente da língua.

Conscientes de que toda pesquisa se instaura nos pressupostos teóricos, enquanto base de fundamento, a nossa correlação teórica se dará a partir do que pressupõe Soares (2002, 2009), na área de conceituação e apropriação do letramento, ao qual ela denomina como fenômenos; na perspectiva do letramento e as consequências sociais e históricas, resultantes de uma sociedade letrada, como enfatizam Kleiman (2002) e Tfouni (2001, 2006, 2010); contemplando as contribuições de Rojo (2001), no tocante aos fundamentos teóricos e metodológicos subjacentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de língua portuguesa; adentrando as propostas de Marcushi (2001, 2008, 2010), quanto à produção e ao estudo dos gêneros textuais no contínuo fala-escrita; na elaboração das sequências didáticas, conforme apresentadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); perpassando por Ribeiro (2001), e Diniz; Scocuglia e Prestes (2010), no que concerne às políticas e ao estudo das práticas de habilidades do letramento com os jovens e adultos em contexto escolar e fora dele; associado à proposta de uma educação que possibilita um aprendizado conjunto, em que o conhecimento cultural e as experiências do educando e do educador se complementam em um paradigma dialógico e consciente, conforme proposto por Freire (1996, p. 22, grifo do autor) ao afirmar que, “ensinar não é *transmitir* conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

2.5 A aplicação da sequência didática: um procedimento metodológico

Na intenção de melhor evidenciar o decorrer das atividades, realizadas com os alunos durante a realização da pesquisa, apresentamos a sequência didática que elaboramos, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos apresentados. Registramos que o processo de construção da sequência toma por base o caráter modular e sistematizado, apresentado por Dolz e Schneuwly (2004, p. 84), ao afirmarem que o trabalho com “os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para esse domínio, pois, os problemas colocados pelo gênero, são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada.”

Elaboramos, dessa forma, as atividades a partir da definição dos nossos objetivos e, para tanto, fizemos uma diagnose do conhecimento prévio do aluno, levantamos possibilidades de construção de novos conhecimentos e buscamos alcançar o nível de possível consolidação da aprendizagem que visava proporcionar um grau de complexidade crescente,

para o desenvolvimento das capacidades linguísticas inerentes ao gênero textual relatos de experiências vividas.

Nesse sentido, a sequência foi elaborada com a seguinte estrutura:

Sequência Didática

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Professora/ autora: Rubeny Ramalho Santos

Modalidade/ Nível de Ensino: Educação de Jovens e Adultos/Ciclo IV

Objetivos:

- Reconhecer e identificar as características do gênero relato de experiências;
- Desenvolver habilidade de produção textual, dentro da proposta e do gênero estabelecido;
- Analisar características pertinentes ao texto oral e ao escrito, respectivamente;
- Usar recursos tecnológicos na pesquisa dos novos conhecimentos;
- Promover a capacidade de memorizar e de relatar experiências vividas, enquanto domínio social.

Conteúdo: Produção textual oral e escrita – Gênero textual “Relatos de experiências vividas”.

Período - 12 aulas de 50 minutos

Estratégias e Recursos:

- Uso do laboratório de informática e da sala de vídeo;
- Aplicação de textos e imagens pesquisados em livros, revistas e internet;
- Exibição de vídeos que circulam na internet;
- Uso de filmadora para filmar os relatos;
- Dinâmicas de varal dos gêneros textuais;
- Dinâmica de *self service* de relatos;
- Apresentação em seminários (duplas).

Quadro síntese da sequência didática

Módulo	Atividade desenvolvida	Objetivos
01	Introduzir a proposta de trabalho a ser realizada com os alunos; Ativar os conhecimentos prévios – linguagem escrita	Conversação inferencial sobre gêneros textuais, seguida de apresentação da proposta e suas etapas, seguida de produção de texto (inicial).
02	Ativar os conhecimentos prévios dos alunos – linguagem oral	Gravação dos relatos orais produzidos pelos alunos.
03	Aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre gêneros textuais	Leitura de texto informativo sobre os gêneros textuais (o que são? Onde circulam? Qual a funcionalidade?)
04	Aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre o gênero relatos de experiências vividas	Pesquisa em internet sobre o gênero e suas características.
05	Aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre o gênero relatos de experiências vividas	Exibição de vídeos contendo relatos de experiências diversos
06	Aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre o gênero relatos de experiências vividas	Vivência de socialização e análise dos relatos exibidos
07	Aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre o gênero relatos de experiências vividas	Realização da atividade do “varal dos gêneros textuais”.
08	Aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre o gênero relatos de experiências vividas	Realização da atividade “ <i>Self service</i> ” dos gêneros textuais.
09	Aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre o gênero relatos de experiências vividas	Vivência de atividades sistematizadas em torno do gênero (leitura e interpretação oral e escrita).
10	Aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre o gênero relatos de experiências vividas	Retomada das atividades sistematizadas sobre o gênero.
11	Verificar a efetivação da aprendizagem sobre o gênero textual relatos de experiências vividas	Produção do texto em versão final.
12	Verificar a efetivação da aprendizagem sobre o gênero textual relatos de experiências vividas	Revisão das produções, propostas de reescrita e análise comparativa do texto inicial com o texto final.

Fonte: Próprio Autor

⇒ Desenvolvimento

Módulo 01

Realização da introdução da temática, a partir de uma conversação sobre o gênero textual relatos de experiências vividas, elencando as respostas no quadro dos fatos que os alunos recordem e que considerem marcantes nas suas vidas, complementada por uma avaliação socializada do conhecimento dos alunos sobre o gênero, no tocante a: objetivos, público alvo, estrutura.

Solicitação da produção de texto tipo “relato”, de um dos fatos que eles elencaram, em formulário disponibilizado pelo professor, como atividade para casa. Estas produções serão analisadas e arquivadas.

Módulo 02

Neste módulo, será realizada a apresentação da proposta e etapas do projeto, envolvendo todas as atividades que serão vivenciadas, tendo como objetivo uma maior interação, envolvimento e engajamento dos alunos.

Em seguida, montaremos a estrutura física e tecnológica para a filmagem dos vídeos onde os alunos apresentarão a versão oral dos mesmos relatos apresentados nas produções escritas.

Essas produções também serão ouvidas e analisadas pelos alunos e, posteriormente, transcritas e arquivadas pela professora pesquisadora.

Módulo 03

Neste Módulo, teremos a apresentação de um texto informativo (Anexo I) sobre gêneros textuais (o que são; como se estruturam; onde circulam; qual objetivo dos gêneros textuais...), seguida da realização de uma leitura dinamizada, dialógica e complementar. Essa abordagem sobre gêneros textuais,, objetiva situar o aluno do contexto geral (gêneros) para o específico (relatos de experiências vividas).

Módulo 04

As atividades deste módulo, serão realizadas com a ida dos alunos ao laboratório de informática na intenção de pesquisarem o texto sobre as características do gênero textual a ser localizado no seguinte endereço: <http://somalunosjlz602.blogspot.com.br/2012/09/relato-pessoal.html>.

Posterior à localização do texto digital por todos os alunos, será feita a orientação para uma leitura silenciosa do texto. Em seguida, os alunos irão destacar os pontos mais relevantes para apresentação de questionamentos, bem como, para informações complementares.

É importante ressaltar que após a leitura do texto na versão digital, eles serão impressos e distribuídos aos alunos para uma possível consulta posterior.

Módulo 05

Neste módulo, convidaremos os alunos a se dirigirem a sala de vídeo na intenção de exibir os vídeos de relatos de experiências que selecionamos para exibição:

- Memórias e experiências de vida: <http://www.youtube.com/watch?v=5FHO02XInN8>;
- Relato de experiência da L.I. Juliana Machado de Borba: <http://www.youtube.com/watch?v=ANX83hF3jRM>.

Durante a exibição, realizaremos a interrupção nos momentos que acharmos pertinentes para uma possível correlação com as vivências apresentadas, o foco dos relatos e

as características do gênero. E, ainda, cada educando fará anotações que considerarem importantes.

Módulo 06

O foco idealizador deste módulo será a análise dos relatos exibidos, instaurando-se com mais efetividade as anotações realizadas pelos alunos. A análise partirá dos seguintes questionamentos:

- Dos dois relatos exibidos, qual deles vocês acharam mais interessante?
- Qual a temática abordada nos dois vídeos?
- Podemos caracterizar os vídeos como relatos? Se sim, que pontos evidenciam isso?
- Você detectou muita diferença entre os relatos dos vídeos e os vídeos que vocês produziram? Se sim, quais?
- Apresentem ao grupo as anotações que fizeram.

Módulo 07

Neste módulo, realizaremos uma abordagem dinamizada de diversos gêneros textuais a serem expostos em forma de um **varal de gêneros textuais**. No varal, constarão: Convites de festas e de missa de 7º dia; Receitas de comidas; bulas; formulário de cheques; poemas; classificados e, principalmente, de alguns relatos de experiências vividas.

A dinâmica da aula se pautará em:

- Convite aos alunos para que circulem entre os diversos gêneros textuais, observando-os;
- Convite para que se organizem em duplas e escolham 04 tipos de gêneros, sendo que dentre eles deverá constar um do gênero relatos de experiências para que recolham e analisem;
- Apresentação em plenária dos gêneros escolhidos, a partir dos seguintes questionamentos:
 - ❖ Quais os gêneros textuais que escolheram e por quê?
 - ❖ Quais características do gênero escolhido, você é capaz de identificar?
 - ❖ Onde circulam?
 - ❖ Qual Objetivo?

Ao final das apresentações, faremos o fechamento do estudo de forma dialógica.

Módulo 08

Na intenção de possibilitar uma melhor e maior possibilidade de apropriação pelos alunos do gênero em estudo, retornaremos as atividades desse módulo com a realização de um *self service* de relatos de experiências, a serem disponibilizados de forma organizada sobre uma mesa.

O desenvolvimento da atividade se dará a partir da orientação de que os alunos terão a liberdade para escolher o relato que considerar mais interessante. Sendo que, após a escolha, eles receberão a seguinte comando:

- Após leitura silenciosa e análise individual do texto que você selecionou, assuma a posição de protagonista do relato e o reproduza oralmente para seus colegas.
- ✓ Nesse módulo o professor terá condição de observar a capacidade de memorização dos alunos e, principalmente, de aplicação das características inerentes ao gênero.

Módulo 09

Nesse módulo, iremos abordar o texto *Como e porque ler o romance brasileiro* de Marisa Lajolo (2004, p. 15-7).

As atividades se pautarão na leitura silenciosa do relato, seguida da interpretação oral do texto e conseqüente interpretação escrita:

1) Nos relatos, é comum o emprego da descrição, usada para caracterizar pessoas, lugares, objetos etc., com base nisso, como a autora descreve:

- a) sua colega Maria Inocência?
- b) a poltrona onde se afundava para ler?

2) Os fatos relatados no texto são ficção ou episódios vividos pela autora?

3) Leia esses trechos do relato e observe as palavras destacadas:

“Em Santos, onde morávamos, **minha** mãe me lia histórias, **meu** pai gostava de declamar poesias.”

“Aí me interessei pelos livros”.

- a) A que pessoas se referem os pronomes destacados?
- b) Qual é o tempo dos verbos sublinhados?

c) A narradora é protagonista ou observadora?

4) No relato, normalmente se emprega a variedade padrão da língua, que pode ser formal ou informal, dependendo de quem é o narrador protagonista e/ou seu ouvinte ou leitor. Em sua opinião, por que a autora faz uso de certa informalidade em seu relato?

5) Reúna-se com seus colegas, retomem os estudos realizados e concluam quais são as características do relato pessoal, a partir dos seguintes critérios:

- ❖ Finalidade do gênero;
- ❖ Perfil dos interlocutores;
- ❖ Suporte ou veículo;
- ❖ Tema;
- ❖ Estrutura;
- ❖ Linguagem.

Módulo 10

Nesse módulo, retomaremos as atividades direcionadas no módulo anterior, na intenção de apresentar os apontamentos das atividades propostas e exposições complementares sobre o conteúdo.

Esta atividade,³ permitirá delimitar a abrangência do ciclo de construção da aprendizagem sobre o gênero relatos de experiências.

Módulo 11

Esta atividade compreende a primeira abordagem para a elaboração da produção de um relato na versão final, haja vista a credibilidade de que os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, pode garantir a efetivação da produção textual dentro do paradigma proposto.

Para essa atividade, os alunos receberão um formulário padrão, contendo as orientações que irão nortear as suas produções textuais, sob a nossa orientação e acompanhamento.

Módulo 12

Chegamos à etapa de revisão das produções, na qual, atuaremos como mediador do conhecimento, no que se refere à organização das ideias, estrutura, foco, coesão e coerência textual, visando aprimorar a qualidade das produções.

³ Esta proposta atividade está disponível no livro: Texto e Interação – Uma proposta produção textual partir de gêneros e projetos, de Cereja e Cochar (2009, p. 27-9).

Mediante a constatação de alguma inadequação nos textos, relacionada à estruturação apresentada e construída no decorrer do estudo, será solicitada a reescrita, a reelaboração e a revisão, de modo a atingir um panorama satisfatório de produção, a ser realizada pelos próprios alunos, levando em consideração a apropriação do conhecimento e a autonomia que acreditamos terem sido construídos.

Avaliação

Na avaliação, levaremos em consideração o caráter interativo de todos os educandos nas atividades propostas e, principalmente, se os textos produzidos deixam claras a finalidade e a estrutura do gênero relatos de experiências e se apresentam perfil persuasivo e de adequação ao público a que se destina, caracterizando-se numa produção textual de qualidade.

Na intenção de possibilitar um melhor aprofundamento sobre o estudo com gêneros textuais, apresentamos, ainda, os seguintes recursos complementares:

- ⇒ **Sugestão de leitura** (CEREJA; COCHAR, 2009 ,p.29):
- *A mala do meu pai*, de Orhan Pamuk (Companhia das Letras);
 - *Viver para contar*, de Gabriel Garcia Marques (Record);
 - *Confesso que vivi*, de Pablo Neruda (Difel);
 - *Solo de clarineta*, de Érico Veríssimo (Globo);
 - *Relato de um naufrago*, de Gabriel Garcia Marquez (Record);
 - E ainda, <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/333-4.pdf>.

Na perspectiva de concluir a apresentação da proposta de sequência didática que elaboramos, registramos a nossa convicção no que se refere à probabilidade da efetivação dos objetivos que nortearam sua elaboração, decorrentes da realidade diagnosticada e consequente necessidade de uma intervenção didático pedagógica mais sistêmica e inovadora. Destarte, estamos imbuídos do entendimento de que o diferencial de um plano de trabalho não se instaura no que é planejado, mas principalmente, na forma como é colocado em prática e nos critérios utilizados para sua análise e avaliação posterior.

Na intenção de verificar a efetivação do afirmado, é que o capítulo seguinte apresentará o processo descritivo de aplicação da sequência didática e a forma como se deu o procedimento de aquisição dos dados, acrescidos das análises dos textos e respectivas conclusões.

3 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos que possibilitaram os registros realizados e que, conseqüentemente, resultaram nos dados decorrentes das produções orais e escritas desenvolvidas em sala de aula. A análise do material resultante destes procedimentos, estará disposta em forma de amostragem (embora tenhamos realizado a pesquisa com sete alunos, faremos a apresentação e análise dos textos produzidos por uma aluna). Nesse intuito, optamos por uma análise qualitativa em que os textos da produção inicial (oral e escrita) e da produção final (escrita), estarão dispostos em versão fragmentada e servirão de suporte para justificar os resultados das análises apresentadas. Na intenção de pontuar a estruturação, análise e resultados dos dados, é pertinente reforçarmos que os dividimos em duas etapas: Na primeira, faremos a análise das produções orais (vídeo gravadas e transcritas) e das produções escritas (inicial e final), visando, assim, confirmar se as práticas do letramento vivenciadas, resultaram no desenvolvimento da capacidade de produção escrita do gênero textual relatos de experiências vividas. Na etapa seguinte, retomaremos os mesmos textos para, a partir deles, verificar se os alunos detêm maior capacidade de produção de textos quando na versão oral e se essa capacidade pôde contribuir para o desenvolvimento e/ou aprimoramento da capacidade de produção de textos em versão escrita, numa interface do oral com o escrito.

Para melhor corresponder ao nosso objetivo, estruturamos o capítulo em quatro seções, acrescidos desta parte introdutória. A seção denominada *Descrição do procedimento da sequência didática*, aborda como ocorreu o processo de aplicação das atividades e as oportunidades de observações e registros realizados. Em seguida, trazemos *Algumas considerações sobre o gênero relatos de experiências vividas*, na intenção de pontuar os parâmetros delimitadores da análise dos dados. A terceira seção *Análise das produções textuais sob a perspectiva do gênero*, apresenta a análise dos dados, tendo como ponto preponderante a adequação das produções textuais com o gênero relatos de experiências vividas. A quarta e última seção *Análise das produções escritas sob a perspectiva da interface oral escrito*, visa verificar o desenvolvimento da capacidade de produção textual nas duas modalidades e se a capacidade de uma pôde resultar na construção da autonomia e aperfeiçoamento da outra.

3.1. Descrição de aplicação da sequência didática

Como dito em capítulos anteriores, estruturamos nosso procedimento de abordagem metodológica para trabalhar com os alunos, a partir da aplicação de uma sequência didática. A sequência didática proposta, aborda o relato de experiências vividas, como gênero textual a ser apresentado, identificado, discutido, construído. E está embasada na proposta estruturada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ao perpassar pelos quatro componentes que esses estudiosos consideram como estrutura base de uma sequência didática, a saber: “apresentação de uma situação; primeira produção; os módulos e a produção final”. A adesão ao modelo dos estudiosos se ampara na convicção de que ele pode atender nossas perspectivas na efetivação da aprendizagem dos alunos e, também, na obtenção dos dados que iremos utilizar para buscar confirmá-la.

À luz do exposto, registramos que os procedimentos da sequência didática e, consequente coleta de dados, perpassou pelas seguintes dimensões:

a) Ativação do conhecimento prévio (Módulos 1 e 2 da sequência didática)

Para dar início às atividades da sequência didática, realizamos o compartilhamento da proposta de trabalho com os alunos, através de apresentação da situação comunicativa que pretendíamos desenvolver. Para compartilhar a proposta, foi realizada um conversa informal sobre o gênero relatos, acrescidos dos objetivos e da estratégia de trabalho que seriam aplicados. Em seguida, solicitamos que os alunos produzissem um texto escrito que relatasse algo vivenciado por eles, atendendo à estrutura do gênero que seria objeto de estudo. Em seguida, agendamos um momento para que eles reproduzissem o texto em versão oral, para ser áudio gravado.

Essas atividades resultaram na realização da diagnose (oral e escrita) e serviram para dimensionar os conhecimentos dos alunos sobre o gênero textual relatos de experiências vividas. A diagnose se deu a partir de perguntas instigadoras sobre possíveis retrospectos e de uma correlação do gênero textual em estudo com as vivências dos próprios alunos. Em seguida, realizamos a apresentação da proposta para uma produção de texto inicial. Vale registrar que, ao aplicar o procedimento de ativação do conhecimento prévio dos alunos, estamos ancorados na afirmação do módulo introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais, quando registram que “é necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem, o que se traduz, por exemplo, no empenho em estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios sobre um assunto e o que está

aprendendo sobre ele”. (PCN 2001, p. 93). Nesse sentido, vivenciamos a seguinte proposta de produção dos primeiros textos com os alunos:

Produção Textual - Relato de experiência vivida (Produção inicial)	
Diagnose escrita	Diagnose oral
O gênero relato ou “relato pessoal” faz parte do domínio sociocomunicativo, pode ser oral ou escrito e parte do princípio de que há um emissor e um interlocutor. Nesse gênero, são relatadas, basicamente, experiências vividas no passado – de ontem, há um mês ou há anos – contanto que seja no passado e contam algo que o autor do texto viveu, em certo período de tempo. Realize um retrospecto de vida e relate algo que você considera importante, contando, conseqüentemente, quando, onde e como aconteceu.	Com base na capacidade de expressividade oral que permeia o contexto profissional e social de vocês, reconstruam o mesmo relato de experiência vivido, em uma versão oralizada. O mesmo será realizado na sala de vídeo e serão videogravadas pela professora. (As gravações dos vídeos ocorreram em sessões individuais, onde cada aluno era convidado para dirigir-se ao espaço reservado para esse fim).

A partir da aplicação desses módulos, já foi possível iniciar o processo de observação e de registros das inquietações apresentadas por alguns alunos, mediante a possibilidade de realização das produções textuais. Dos tipos:

Para produção dos textos escritos:

Professora, eu não sei se eu vou conseguir escrever esses textos como a senhora está pedindo não; eu não gosto de escrever; eu não sei...; É muito difícil; Eu sou vou fazer se a senhora me ajudar...

Para produção dos textos orais:

Ah! Professora, falar é muito fácil; Eu vou falando e a senhora vai gravando é? Quando é que a senhora vai fazer essa atividade? Falar é bem mais fácil que escrever. Tudo bem, quando a senhora organizar a gente faz...

Registramos que o procedimento aplicado para a produção oral foi a gravação em áudio dos relatos, que foram realizados na biblioteca da escola, individualmente. Em etapa posterior, fizemos a transcrição dos relatos, os quais foram contextualizados com os alunos e serviram como material de análise sobre os conhecimentos prévios, sobre a capacidade de produção oral e a estrutura composicional do gênero textual em estudo.

Para a realização da produção escrita, foi entregue um formulário padronizado, contendo as orientações para produção e, sob o acompanhamento da professora, os alunos produziram os textos solicitados. Esses textos também foram contextualizados com os alunos e serviram como material de análise sobre seus conhecimentos prévios, sobre a capacidade de produção oral e a estrutura composicional do gênero textual em estudo.

Após a análise, os dados foram mapeados e serviram de suporte para a elaboração das atividades posteriores e, principalmente, para possibilitar a comparação entre os textos –

inicial e final – enquanto instrumento de avaliação de consolidação ou não, da aprendizagem. (Nessa intenção, os textos foram arquivados).

b) Caracterização dos elementos constitutivos do gênero (módulos 03 a 10 da sequência didática)

Para realização dessa etapa da sequência didática, baseamo-nos na perspectiva apresentada por Dolz e Schneuwly (2004, p. 44), que aportados na perspectiva bakhtiniana, consideraram que todo gênero pode ser definido a partir de três dimensões consideradas essenciais:

- 1) Os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são, sobretudo traços de posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Ao apresentar essas dimensões como essenciais, os autores estão tratando da fundamental necessidade de se oferecer aos alunos, os instrumentos tidos como necessários para a apropriação das características e especificidades inerentes de cada gênero. Pois, são elas quem nos permitirão ultrapassar a heterogeneidade que permeia o trabalho com as práticas de linguagens para, conseqüentemente, permitir que seus usuários adentrem em um processo regular e homogêneo de uso dessa mesma linguagem.

Destarte, conscientes da importância que deve ser atribuída ao trabalho com os gêneros textuais, enquanto objeto de ensino-aprendizagem, é que encaminhamos essas etapas da sequência didática, desenvolvendo as seguintes atividades:

- **Apresentação de texto informativo sobre os gêneros textuais**

Com base na identificação de que alguns alunos apresentavam um conhecimento bastante restrito quanto ao trabalho com gêneros textuais, achamos pertinente incluir na sequência didática, um texto informativo que possibilitasse uma aproximação com o assunto e consequente reversão da inabilidade diagnosticada.

A realização desta atividade se deu a partir da leitura compartilhada e dialógica sobre as informações contidas no texto, enquanto possibilidade de articulação para situar o aluno sobre o que são, onde circulam, para que servem e como se estruturam os gêneros textuais.

- **Apresentação de texto informativo sobre relatos de experiências**

Para efetivação desse módulo, visamos associar os conhecimentos adquiridos no módulo anterior, enquanto sustentáculo para apresentação mais específica do gênero que estamos estudando (relatos). Nesse sentido, realizamos a abordagem do gênero a partir da realização de uma atividade no laboratório de informática para pesquisa e leitura digital de

textos (selecionados antecipadamente), que pudessem proporcionar uma aprendizagem mais significativa sobre o assunto. Após a pesquisa e leitura silenciosa dos textos, estruturamos o espaço do laboratório de informática, em formato circular, e realizamos um momento discursivo e informacional sobre: leituras realizadas, conhecimentos adquiridos e os questionamentos originados pelas leituras e discussões. Durante todo o decorrer do processo atuamos como mediador e implementador da aprendizagem dos alunos.

- **Exibição de vídeo com relatos de experiências diversas, seguidos de análise**

Nesta atividade, direcionamos os alunos para a sala de vídeo para assistirem dois vídeos que havíamos selecionado. Os vídeos têm a composição de pessoas adultas apresentando oralmente relatos de experiências que elas vivenciaram. Orientamos aos alunos que assistissem aos vídeos e que fizessem algumas anotações sobre o material exibido. As anotações se pautariam em identificar e registrar algumas características do gênero relato, do tipo: a linguagem abordada; a estrutura; o conteúdo temático. Em seguida, realizamos uma reflexão discursiva sobre os vídeos.

Em atividade posterior, retomamos nossos trabalhos a partir da análise dos relatos e, mais precisamente, das anotações que os alunos haviam realizado. A análise se pautou na realização de perguntas e respostas, de modo a discorrer em torno das semelhanças e diferenças detectadas entre os vídeos exibidos e os vídeos em que os próprios alunos haviam atuado como produtores de textos orais.

- **Interação dos alunos com diversos gêneros, visando identificar e aprimorar o conhecimento do gênero em estudo**

Visando oportunizar um momento de aprendizagem dentro de um parâmetro mais dinâmico e inovador, optamos por trabalhar este módulo a partir da construção de um varal dos gêneros textuais. Nessa atividade, organizamos uma espécie de varal, onde dispusemos uma variedade considerável de gêneros textuais (poemas, convites, classificados...), sendo que, dentre eles, o gênero preponderante era o de relatos. Com o varal exposto, solicitamos aos alunos que selecionassem alguns textos e que, em duplas, fizessem uma análise do material. Após a análise, solicitamos que eles identificassem os gêneros escolhidos, destacassem quais estavam incluídos na categoria de relatos e justificassem suas respostas a partir da apresentação das características inerentes ao referido gênero.

Ainda dentro do objetivo de promover uma melhor interação dos alunos com o gênero relatos de experiências vividas, realizamos uma atividade que denominamos de *self service* dos relatos de experiência. A atividade consistiu na composição de uma mesa, adequadamente

organizada, contendo diversos textos de relatos, para que os alunos apreciassem e escolhessem o texto que achou mais interessante. Após essa etapa, eles foram orientados para que lessem individualmente o texto escolhido e recontassem para os colegas, a história do relato com suas próprias palavras, assumindo, assim, um perfil de protagonista da estória recontada.

Com essa atividade, foi possível aprimorar a capacidade de identificação das características do gênero, bem como, a capacidade de compreensão da temática dos textos, acrescidos da competência socializadora dos conhecimentos adquiridos.

- **Aplicação de exercícios diversos, visando aprofundar o conhecimento dos alunos.**

Dando sequência à aplicação dos módulos, em sua característica espiralada, retomamos a abordagem dos conteúdos a partir da apresentação de atividades que permitissem um olhar mais específico, para o que os idealizadores das sequências didáticas chamam de “atividades de estruturação da língua”. Com esse objetivo, organizamos algumas atividades voltadas para o emprego dos tempos verbais, usos do discurso, organização e caracterização do gênero. Para efetivação das atividades, recorreremos à estratégia de uma aula expositiva dialogada, caracterizada pela contextualização dos conteúdos e a mobilização dos alunos, quando da exposição e resolução dos exercícios aplicados.

Com essas atividades, objetivamos trabalhar os elementos constitutivos do gênero. A coleta dos dados ocorreu a partir da observação e do registro escrito das participações, questionamentos e progressões, resultantes da prática das atividades propostas. Esses registros possibilitaram uma maior e melhor avaliação do processo de construção de uma aprendizagem mais significativa, bem como, forneceram subsídios para o direcionamento do caminho a ser traçado em um possível replanejamento, quando necessário.

- c) **Produção final (módulos 11 e 12)**

Quando Schneuwly e Dolz (2004, p. 88, grifo nosso), tratam dessa etapa de efetivação da sequência didática, o fazem dentro de uma ótica de que “produzir textos escritos e orais é um processo complexo, com vários níveis que funcionam, simultaneamente, na mente de um indivíduo. Em cada um desses níveis, o aluno depara com problemas específicos de cada gênero e deve, **ao final**, tornar-se capaz de resolvê-los”. Ao corroborar com esse entendimento, estamos justificando a necessidade de que para a realização de produção de textos, orais e ou escritos, as propostas de atividades e exercícios propostos pelo professor precisam e devem vivenciar os modos de trabalho em um parâmetro criativo, planejado e de

alternância considerável. Pois, é dessa diversidade e do caráter qualitativo das atividades, que iremos, ao final, poder satisfatoriamente “capitalizar as aquisições” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 89), que progressivamente foram construídas e ampliadas em torno do gênero que foi utilizado como instrumento de estudo.

Para esses mesmos autores, é a efetivação e o poder valorativo que atribuímos a “uma produção final, que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Nesse sentido, para confirmar a credibilidade que estamos conferindo ao trabalho de produção textual pautado no uso da sequência didática, enquanto processo metodológico, é que podemos apresentar a atividade que propomos como produção final:

Produção Textual- Relato de experiências vividas (Produção final)		
Atividade	Gênero	Instruções
Com base nos conhecimentos construídos sobre o gênero textual “relatos de experiências vividas”, escreva um texto que relate um episódio ocorrido na sua vida e que você considera marcante.	Relato de experiência	As produções devem levar em consideração os seguintes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Fidelidade à estrutura do gênero textual e ao perfil dos interlocutores; • Presença dos elementos constitutivos da narrativa (sequência de fatos, pessoas, tempo, espaço); • protagonismo do narrador (verbos e pronomes na 1ª pessoa); • Liberdade para fazer uso da variedade linguística que melhor se adeque ao fato relatado e aos possíveis leitores; ✓ LEMBRETE: Antes da produção final, elaborem rascunhos, façam a revisão e avaliação. Refaça-os, se necessário.

Com a realização da atividade de produção final, possibilitamos, aos alunos, a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos no transcorrer das atividades, enquanto para nós, caracterizou-se como importante instrumento de avaliação dos progressos ocorridos na aprendizagem dos alunos e das aquisições que ficaram aquém do planejado.

Nessa atividade, os registros de dados não se pautaram em uma análise de cunho gramatical, e sim, na análise do contexto comunicativo em que se instaura a produção do gênero, na sua estrutura composicional.

Para promover a efetivação desses módulos, realizamos uma espécie de retrospecto das diversas etapas de aprendizagens, que permearam as atividades vivenciadas no decorrer da sequência. Em seguida, repassamos as orientações referentes à realização das produções textuais. Neste contexto, atuamos na condição de professor mediador, ao acompanhar, orientar e esclarecer possíveis questionamentos. Decorridos o período definido para realização

da atividade, recebemos os textos e registramos a necessidade de uma “revisão ou reescrita dos textos produzidos”, que, na compreensão de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99), é vista como “um dos princípios de base das sequências”.

Nesse entendimento, realizamos a revisão dos textos, ainda com base no que esses mesmos autores registram: “A questão da correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual”. A partir, desse entendimento, que passou a ser também o nosso, viemos a compreender que, para realização da análise e da proposta de revisão dos textos produzidos pelos alunos, devemos apresentar uma preocupação maior com o texto, enquanto “unidade comunicativa”, pois o texto não deve ser visto apenas como “uma unidade formal da língua como, por exemplo, o fonema, o morfema, a palavra, o sintagma e a frase, mas como uma unidade de sentido realizada tanto no nível do uso como no nível de sistema”. (MARCUSHI, 2008, p. 76).

No que diz respeito à aplicação da sequência didática, chegamos a sua etapa conclusiva. Porém, estamos imbuídos na compreensão de que os “erros” e as inadequações detectadas na análise e avaliação dos textos produzidos e que não foram revertidos, servirão como base para o direcionamento de trabalhos que realizaremos em etapas posteriores.

3.2. Algumas considerações sobre o gênero relatos de experiências vividas

Na intenção de assumir uma postura introdutória para a apresentação dos relatos que iremos analisar, achamos pertinente apresentar algumas considerações sobre o gênero relatos de experiências vividas, em um parâmetro de caracterização da sua estrutura composicional.

Nesse sentido, recorreremos ao proposto por Dolz e Schneuwly (2004), ao apresentá-lo como um gênero que trata do domínio e da capacidade de relatar, ao permitir a representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo, e ao ser considerado uma espécie de documentação e memorização das ações humanas, no âmbito dos domínios sociais de comunicação.

Por se apresentar como de natureza social, esse gênero circula em um campo bastante amplo e diversificado, bastando para tanto, que se ofereça a possibilidade de relatar experiências vividas para alguém, em um paradigma especificamente retrospectivo e não ficcional, seja em versão oral ou escrita. Podendo ser considerado como uma forma de retomada das experiências vividas em épocas passadas.

Para poder apresentar uma composição estrutural dentro de uma performance de consistência, recorreremos para o que Bräkling (2009 apud REZENDE; HILA, 2013), propõe na organização interna do gênero:

- a) Contextualização inicial do relato, identificando tema/espço/período.
- b) Identificação do relator como sujeito das ações relatadas e experiências vivenciadas.
- c) Referência à(s) ação(ões)/situação(ões) que será(ão) relatada(s).
- d) Apresentação das ações, sequenciando-as temporalmente e estabelecendo relação com o tema/espço/período focalizado no texto, explicitando sensações, sentimentos e emoções provocados pelas experiências. Nesse processo, poderá ou não ser estabelecida relação de causalidade entre ações/fatos relatados, pois se trata de ações acontecidas no domínio do real e, dessa maneira, o que define a relação de causalidade são os fatos em si, ou a perspectiva/compreensão do relator.
- e) Encerramento, pontuando os sentimentos, efeitos, repercussões das ações relatadas na vida do relator e dos envolvidos.
- f) A experiência vivenciada por uma pessoa pode envolver terceiros, o que pode derivar na introdução das vozes desse terceiro no relato elaborado.

Obs.: Não há título no relato.

Desse conceito, chegamos à compreensão que, em se tratando de relatos, estamos diante de um gênero que possibilita o registro de fatos vivenciados no passado, em que o narrador e personagem principal se constituem na mesma pessoa, tecendo uma correlação do passado com o presente, de maneira verossímil e emotiva, resultantes da condição dos sujeitos que participaram, de forma efetiva e determinante, da história que se dispõem em relatar.

3.3. Análise dos textos sob a perspectiva do gênero

Conforme registrado em palavras anteriores, reiteramos que os relatos que iremos apresentar para análise, estão constituídos em três versões: a primeira, na versão escrita, a segunda, na versão oral (ambas, produções iniciais) e a terceira e última, na versão escrita (produção final). Para efetivação da análise, faremos a aplicação de um parâmetro comparativo dos textos, na perspectiva das dimensões definidas por Bakhtin (apud SCHNEUWLY, 2004, p. 116), ao afirmar que, para formar a identidade de um gênero, devemos reconhecer as três dimensões: “o que é dizível por meio dele (o conteúdo temático),

a forma de organização do dito (a estrutura composicional) e os meios linguísticos que operam para dizê-lo (o estilo)”. Dessas dimensões, tomaremos suporte para realização da análise, apenas a segunda dimensão (estrutura composicional), enquanto parâmetro dimensionador da verificação dos resultados. Isto é: Investigar se as práticas de letramento aplicadas resultaram no desenvolvimento da capacidade de produção escrita e na apropriação das características do gênero relatos de experiências vividas.

Concomitantemente, esses mesmos textos, servirão como instrumentos de uma segunda análise. Essa análise, diz respeito à suposta capacidade de que a produção de textos orais dos alunos ocorre em escala de maior competência que a capacidade de produção escrita. A suposição parte de observações feitas por mim enquanto professora/pesquisadora, e se confirmadas, irão nortear uma análise inicial para verificar se essa capacidade pôde contribuir para melhoria das produções escritas, a partir da interface do oral no escrito.

No que se refere ao processo de análise avaliativa, achamos pertinente registrar que realizamos a análise com todos os textos produzidos pelos alunos. No entanto, optamos em apresentar os resultados observados e registrados, dentro de dois parâmetros. No primeiro momento, apresentamos o registro dos resultados da pesquisa observados nas produções textuais de todos os alunos, através da estruturação das informações em formato de quadro síntese com os resultados verificados na análise dessas produções, englobando o processo inicial, processual e conclusivo da aprendizagem dos alunos. Os alunos estão denominados de S1, S2, S3, S4, S5, S6 e S7.

No segundo momento, credenciamos o modelo de amostragem como sendo o ideal para atender aos objetivos da nossa pesquisa. Nesse sentido, escolhemos os textos produzidos pela aluna S1 para compor um modelo de análise dentro de um perfil mais específico e minucioso, visando apresentar o dimensionamento do trabalho realizado e, principalmente, a proporção de crescimento e apropriação do conhecimento sistematizado que a referida aluna conseguiu construir mediante a abordagem metodológica que propomos e desenvolvemos.

Vejamos o primeiro modelo de análise que realizamos com base nos textos produzidos por todos os alunos:

Quadro síntese da análise dos textos de todos os alunos- Caracterização do gênero

Estrutura Composicional	S 1			S2			S3			S4			S5			S6			S7		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Contextualização do tema	x	x	x	-	x	x	-	x	x	x	-	x	x	-	x	-	x	x	-	x	x
Identificação do relator como sujeito das ações relatadas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	-	x	x	-	-	x
Referência ao que será relatado	-	-	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	-	x	x
Apresentação das ações com seq. temporal	-	-	x		x	x	x	x	-	-	-	x	-	x	x	-	x	x	-	-	x
Explicitação de sensações, emoções, sentimentos, provocadas pelas experiências	-	x	x	x	x	x	-	-	x	x	x	x	x	-	x	-	-	x	-	x	-
Encerramento contando efeitos, das ações na vida do relator ou outros envolvidos	x	x	x	-	-	x	-	x	x	-	x	x	x	x	x	-	-	x	-	x	x
Envolvimento de terceiros no relato	-	x	x	-	x	x	-	x	x	-	-	x	-	-	x	-	-	x	-	-	-

Fonte: Próprio Autor

Demonstrativo percentual do desenvolvimento da aprendizagem-caracterização do gênero

Estrutura Composicional	Texto 01	Texto 02	Texto 03
Contextualização do tema	43%	71%	86%
Identificação do relator como sujeito das ações relatadas	57%	86%	100%
Referência ao que será relatado	57%	71%	100%
Apresentação das ações com seq. temporal	14%	57%	86%
Explicitação de sensações, emoções, sentimentos, provocadas pelas experiências	43%	71%	86%
Encerramento contando efeitos, das ações na vida do relator ou outros envolvidos	00%	28%	100%
Envolvimento de terceiros no relato	00%	43%	86%

Fonte: Próprio Autor

Como podemos observar, ao realizar uma análise comparativa com o processo inicial, evolutivo e final entre todos os textos, verificamos considerável similaridade no nível de conhecimento apresentado pelos alunos. O motivo que justifica essa similaridade pode ser confirmado a partir do fato de que é bastante comum constatar que a maioria dos nossos alunos possui conhecimentos limitados quando se veem diante da solicitação de uma produção de texto escrito, principalmente, se for para atender a caracterização de um determinado gênero textual. No entanto, é perceptível que a partir do desenvolvimento de um trabalho que se pautar na valorização dos conhecimentos que os alunos detêm e na apresentação de um trabalho sistematizado em torno de um gênero textual específico é possível evidenciar a reversão do presente quadro.

O segundo modelo de análise que realizamos com base nos textos produzidos por S1 pode ser acompanhado a seguir:

Texto 01. Versão escrita inicial

No ano de 2002 eu fiz uma cirurgia e após a cirurgia eu continuei enferma, passaram 06 anos e não sabia o motivo já que eu tinha estava sempre cuidando da minha saúde.

Um dia eu fui fazer um exame e foi descoberta uma agulha curva cirúrgica no meu pubes. Fui novamente operada mas sem sucesso. **Hoje eu não tenho saúde e nem esperança** de retirar a agulha, tudo está na mão de Deus.

Com base nas observações direcionadas para os textos, dentro de uma visão analítica, podemos apresentar os seguintes registros:

Análise do texto 01

Em se tratando do texto 01 (versão escrita inicial), podemos verificar que o texto foi construído dentro de uma estrutura bastante limitada, isso é verificável quando nos deparamos com apenas dois parágrafos que estão organizados de maneira muito sucinta. Para desenvolver o texto, a aluna faz uso de uma linguagem bastante coloquial, visando relatar a experiência que viveu ao passar por uma cirurgia, e em decorrência dela, ter adquirido outro problema de saúde. Sendo esse o contexto temático em torno do qual se organiza o relato.

Quanto à estrutura do texto, percebemos que no tocante a presença das características do gênero, há existência, não sabemos se inconscientemente, de algum conhecimento prévio, por parte da aluna. Esses conhecimentos podem ser confirmados quando ela inicia o texto situando o leitor no tempo e no espaço: **No ano de 2002**, na sua auto-identificação, enquanto produtora e sujeito das ações relatadas **“eu fiz uma cirurgia”** e na abordagem dos efeitos causados pelas ações relatadas, acrescidos da expressão de sentimentos ocasionados por eles. Como podemos constatar no encerramento do texto **“Hoje eu não tenho saúde e nem esperança...”**.

Ao analisar o texto de um parâmetro mais geral, podemos registrar uma limitação considerável por parte da aluna, no que se refere não só a capacidade de produzir o texto, atendendo a estrutura do gênero relato, mas principalmente, na capacidade de desenvolver uma produção escrita, dentro de um parâmetro mais amplo, melhor estruturado e com a abordagem mais consistente. No entanto, seria uma ação precipitada associar essas limitações à falta de segurança com o uso da língua na modalidade escrita, ou mesmo, com a falta do hábito de escrever e, ainda, pela cultura arraigada de que, para escrever com qualidade e

autonomia, precisamos conhecer, dominar e aplicar o conjunto de regras determinadas pela gramática normativa.

Contudo, sabemos que estamos na etapa de ativação do conhecimento prévio dos alunos, e que ela nos oferece sustentabilidade para a elaboração de um planejamento estratégico mais específico e interventivo, que possa vir a reverter às limitações detectadas e garantir a aquisição e/ou aprimoramento das capacidades necessárias na formação de sujeitos autônomos e competentes com a prática de produção textual. Nesse sentido, buscamos suporte no princípio didático básico, apresentado pelos PCN de Língua Portuguesa (2001, p. 90), de que, ao planejar nossas atividades, devemos “partir do que os alunos já sabem sobre o que se pretende ensinar e focar o trabalho nas questões que representam dificuldades para que adquiram conhecimentos que possam melhorar sua capacidade de uso da linguagem”, como ponto de direcionamento no planejamento e aplicação das atividades que realizamos.

Texto 02. Versão oral inicial

Fragmento 01

Meu nome é S1, estudo na escola X, faço EJA, graças a Deus e vou lutar pra no próximo ano... né? Avançar!

Vou relatar aqui uma coisa que aconteceu **comigo**. **Em 2002 eu fiz uma cirurgia pra tirar ummm...um cisto** e... nessa cirurgia o médico deixou uma agulha curva no **meu** organismo e **eu fiquei seis anos doente, tomei muito remédio controlado**, porque eu não sabia o que eu tinha...eu tinha sangramento. Fiquei oito meses tendo sangramento e daí eu pensava que estava com uma doença ruim, porque eu fiz a cirurgia e não melhorei...então... aí ia sempre ao médico me queixar que estava cheia de coisa, cheia de dor. Eu **sentino** coisas que eu nunca senti. Os médicos procuravam e não encontravam nada em mim, nos citológicos, nos exames das mulheres, né?

Até que um dia, eu fui pra um médico de intestino pra saber. **Quando eu fui fazer o exame, aí uma surpresa. O médico disse que eu estava com uma agulha**. Como? Eu disse. Então deixaram uma agulha?

Aí eu entrei em depressão forte! Fiquei doente.

Fragmento 02

Eu lembro que um dia eu tava no domingo com a minha filha, a minha filha precisando de cento e cinquenta reais, conversando e eu deitada na cama. No domingo de oito horas, nunca posso esquecer, quando de manhã o meu telefone tocou, era uma irmã, uma colega minha. Perguntou se eu estava em casa, eu estou. “Então me espere que eu estou indo aí, agora”. Então eu fiquei esperando. Aí ela chegou e disse: “É visita de médico”. **Aí colocou a mão assim no seio e tirou um envelope, disse:**

- **Tome, foi Jesus que mandou.**
- **Foi Jesus que mandou? Então vou aceitar.**

Fragmento 03

Mas, eu não me importo... eu... não coloco isso na minha cabeça, sabe professora? Porque **eu não tenho medo da morte**, eu tenho saudade de quem eu vou deixar, **mas medo da morte eu não tenho. No dia que Jesus vier e disser assim: “Eu vou lhe levar”**.

Fragmento 04

Lá em casa, **eu desempregada com duas filhas também... na época... estudano, meus parentes tudo longe...** mas eu só sei uma coisa... que Deus é tão lindo que nunca faltou nada na minha casa, o meu pão. Ele foi embora, deixou as contas... pra pagar... sem misericórdia e... eu fiquei. Mas acontece que Deus até mandava, sabe?

Fragmento 05

Agora, hoje eu vivo muito melhor do que quando vivia com meu esposo, **eu cresci mais**, sabe professora que eu cresci mais? Entendeu? É isso aí.

Análise do texto 02

No tocante à análise realizada no texto 02 (versão oral inicial), constatamos que a autora do relato retoma o mesmo conteúdo temático abordado no texto 01, ao relatar de forma bem mais detalhada, sua experiência vivida. Seu relato é resultante da realização de uma cirurgia que, em decorrência de um erro médico, comprometeu seriamente sua saúde e prejudicou de forma efetiva seu projeto de vida. Sendo que, ao produzir o texto em versão oral, a autora amplia significativamente o conteúdo do texto, recorrendo à apresentação de vários outros acontecimentos ligados direta ou indiretamente ao tema do seu relato.

Nesse texto, observamos a predominância da linguagem coloquial, havendo certa oscilação no percurso, do mais para o menos formal, verificáveis nas expressões: **sentino, duente, estudano, fazeno, carregano**, provavelmente ocasionadas pelo uso em seu discurso oral cotidiano e que se repetiu durante a produção do texto que estávamos gravando.

Em se tratando da contextualização inicial, podemos registrá-la a partir da informação do nome da escola (lugar social) e da modalidade em que estuda; na apresentação do período em que ocorreu o fato: **Em 2002** (tempo), na apresentação do fato desencadeador do relato: **“eu fiz uma cirurgia para tirar ummm...cisto...”**.

As marcas de autoria se efetuam pela presença do pronome em primeira pessoa: **eu**, e nas unidades linguísticas que reportam ao próprio produtor do texto: **comigo, meu, me**. E no decorrer do texto, podemos verificar uma sequenciação de ações: **“tomei muito remédio”**, **“eu fiquei duente”**, **“eu fui fazer exame”**, que confirmam mais uma adequação do texto com a estrutura composicional do gênero.

Registramos, também, marcas de sensações e efeitos decorrentes da experiência pessoal vivida: **“Quando eu fui fazer o exame, aí uma surpresa”**; **“Aí eu entrei em depressão forte”**. Na intenção de fazer uma ligação de outros fatos ocorridos, mas que guardam relação direta e/ou indireta com o fato desencadeador do relato, observamos que a autora apresenta o envolvimento de outras pessoas ao introduzir algumas vozes. Tendo para isso, feito uso do discurso direto ou indireto: E disse: **“Tome, foi Jesus que mandou”** e **“O médico disse que eu estava com uma agulha”**; **“No dia que Jesus vier e disser assim: Eu vou lhe levar”**.

Ocorre, ainda, as marcas de alternância entre o ontem e o hoje, quando ela trata dos fatos e da vida, por ocasião da cirurgia e do período de recuperação e da forma como se encontra, no momento de produção do relato: **“eu desempregada com duas filhas também... na época... estudano”**, **“Agora, hoje eu vivo muito melhor...”**, dentre outras passagens

verificadas no texto, que não foram incluídas na análise, haja vista a compreensão de que os exemplos acima apresentados sejam suficientes para atender ao objetivo de verificar os conhecimentos prévios da autora do texto, em se tratando da capacidade de produzir um relato de experiência vivida, em versão oral, com relativa proximidade das características específicas do gênero textual solicitado.

Transmigando do contexto de uma análise dentro de uma ótica das especificidades do gênero e adentrando no contexto de uma análise mais global do texto, podemos observar uma maior confiança, autonomia e apropriação no discurso da aluna, diante da oportunidade de produzir um texto sem fazer uso da escrita. Essa postura pode ser associada à ideia difusa, porém errônea, de que escrever é mais difícil que falar, provavelmente oriundas dos conceitos dicotômicos, que permeou a relação entre linguagem escrita e linguagem oral há algumas décadas. E que, infelizmente, ainda constituem a abordagem do ensino/aprendizagem da língua materna, conceituados como sendo a forma correta fazer uso da gramática normativa e conseguinte supervalorização da escrita. Compreendendo não se tratar da conceituação que credenciamos, e, visando corroborar com a desconstrução dessa conceituação disjunta entre a capacidade de produção escrita e a capacidade de produção oral, recorreremos ao pensamento de Marcushi (2010, p. 68), ao considerar como um mito que precisa ser desconstruído, afirmar que “a fala é locus da informalidade e a escrita o da realização formal da língua”, para adotar uma prática que venha implementar essas relações dentro de um mesmo conceito valorativo.

Assim, na intenção de retomar o processo de análise dos textos, dentro de um parâmetro de continuidade, queremos antes registrar que, a partir da constatação de que os alunos não estavam apropriados, dessa relação, investimos em um planejamento que contemplasse a relação fala/escrita, como um dos pontos norteadores para o desenvolvimento das atividades que aplicamos na efetivação da sequência didática.

Texto 03. Versão escrita final

Fragmento 01

Eu, aluna S1, nasci em um lar pobre, mas feliz, mamãe teve 12 filhos e sozinha nos criou, pois o meu pai nos abandonou todos muito pequenos, a mamãe ficou grávida do filho caçula e eu fiquei dando os primeiros passos.

Fragmento 02

Para meus irmãos eu tiro o chapéu, e para mamãe eu agradeço muito a ela porque nós só somos o que somos hoje pela educação que ela nos deu com respeito. Mamãe uma flor sem espinhos eu te amo tanto que as vezes penso que a saudade vai me matar. Mamãe trabalhava alugado nos roçados dos outros durante a semana para comprar alguns alimentos e no sábado e no domingo mamãe trabalhava no roçado dela. A fome era tão grande que um certo dia uma das crianças pegou uma cachorrinha matou cortou os pedaços colocou no fogo e cozinhou para quando mamãe chegasse tivesse comida para ela comer. Essa cena foi muito triste e de uma tamanha inocência.

Fragmento 03

Hoje mamãe está com Deus, mas nós os seus filhos vivemos dos seus **sábios conselhos**, ela se foi, mas deixou homens e mulheres preparados para enfrentar a vida com todas as dificuldades.

Eu me formei, logo após casei, **fui infeliz no casamento, mais através do que aprendi com mamãe superei as dificuldades.**

Análise do texto 03

No que se refere à análise do texto 03, resultante do trabalho desenvolvido no decorrer de toda vivência de atividades propostas na sequência didática, faz-se necessário registrar o grau de expectativas e de criticidade analítica que aplicamos, ao avaliar o processo de construção e principalmente, o produto final (texto), dentro do parâmetro avaliativo da nossa prática e suas consequências, no que diz respeito à aquisição da aprendizagem pelos alunos.

Em princípio, queremos registrar que a aluna S1, diante da possibilidade de construir um terceiro relato, optou em abordar um conteúdo temático diferente do abordado nas produções dos textos 01 e 02. Nesse sentido, a abordagem temática do relato final foi desenvolvida a partir da história de luta, sofrimento e superação, que permeou o seu contexto familiar, quando era criança e vivia em meio a muita pobreza. Situação decorrente do abandono familiar, pelo pai; do elevado número de irmãos (biológicos e adotivos); e da extrema condição de precariedade estrutural, característica de uma época em que a vida de quem vivia no campo e não tinha estudos, era bem mais difícil que nos dias atuais. Mas que, em contrapartida, as pessoas valorizavam o pouco que tinham, pensavam no bem comum e eram bem mais felizes, diz o relato.

Para desenvolver seu relato, a autora retoma a linguagem coloquial, sendo que em uma escala de oscilação de maior para menor. Visto que, já é possível encontrar no texto expressões dos tipos: **adversidades; otimismo; sábios conselhos; grata; sabedoria**, como exemplo de uma ampliação no seu vocabulário, além da adequação do uso dentro do texto.

Quanto à contextualização, ela é perceptível logo no início do texto pela própria apresentação da autora, do espaço do relato e do seu posicionamento, enquanto sujeito das ações que relata, quando diz: **“Eu, aluna S1 nasci em um lar pobre, mas feliz”**. Ao tratar do sequenciamento das ações, percebemos que existe uma ordem temporal que se estrutura do período de infância, perpassa pela juventude e adentra os dias atuais, ao registrar: **“... o meu pai nos abandonou muito pequenos, mamãe ficou grávida do filho caçula e eu fiquei dando os primeiros passos”**; **“Hoje mamãe está com Deus [...]”**, respectivamente.

Também como caracterização do gênero relatos, podemos detectar a expressão de sentimentos e emoções, decorrentes das experiências vividas, quando diz: **“Essa cena foi**

muito triste...”. “[...] às vezes penso que a saudade vai me matar”. No âmbito comparativo, percebemos que assim como ocorreu no texto 02, nesse texto, ela retoma o envolvimento de terceiros, provavelmente na intenção de dinamizar e ampliar as ações que relata. Porém, diferentemente do ocorrido no texto 02, não registramos a presença de vozes, ficando apenas no plano das lembranças recontadas com sua própria voz: **“Mamãe trabalhava alugado”**; **“para meus irmãos eu tiro o chapéu”** e na referência ao pronome pessoal **nós**, verificável em todo decorrer do texto. Verificamos também, a presença de frases que tratam dos efeitos resultantes das ações relatadas, quando para finalizar o texto, diz: **“[...] fui infeliz no casamento, mas através do que aprendi com mamãe superei as dificuldades”**.

Analisando o texto dentro de um parâmetro mais abrangente, podemos observar uma relativa melhoria na capacidade de produção textual da aluna, principalmente no que concerne a uma maior predisposição e autonomia, ao repassar para a versão escrita, as experiências consideradas relevantes e que se propôs a relatar. Inclusive, dentro de um parâmetro mais dinâmico e criativo. No entanto, ficou evidente a constatação de algumas inadequações, em se tratando do perfil estabelecido para o gênero trabalhado, pois vimos que a aluna parece não ter se apropriado da necessidade de uma melhor estruturação e um maior poder de síntese das ideias apresentadas no texto. Visto que, é perceptível a forma como ela amplia o contexto de produção ao tecer vários comentários desnecessários, para depois retornar ao tema principal do relato.

Nesse sentido, quando instauramos a análise no contexto dos aspectos inerentes ao gênero produzido, podemos dizer que no texto 03, atingimos um nível considerado relativamente satisfatório, em se tratando de identificar no texto, elementos que correspondam ao modelo de organização interna de um relato de experiências vividas. Conforme proposto por Bränklig (2009 apud REZENDE; HILA, 2013), e apresentado como parâmetro para a análise que estamos realizando, compreendemos como indiscutível a necessidade de que há, ainda, muita coisa que precisa ser melhorada, não só na composição estrutural e linguística do texto, mas principalmente, ao que compreende o nosso objetivo, enquanto professor, de “formar escritores competentes”, com perfil de quem ao redigir textos, “sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará, escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão” (PCN, Língua Portuguesa, 2001, p. 65). No entanto, ressaltamos que não é possível construir tais capacidades a partir de uma ou outra abordagem do trabalho com gêneros textuais, mas a partir de uma ação sistemática, contínua e

pertinente, envolvendo atividades que resultem na capacidade construtiva de um “escritor competente”, certamente possibilitado pelo trabalho com os gêneros textuais, enquanto “entidades poderosas”, no trabalho com produção textual. (MARCUSHI, 2008, p. 156).

Pelo exposto, registramos que para realização da análise, cuja natureza é avaliativa, buscamos respaldo ao sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), ao afirmar que, ao aplicar a avaliação dos resultados devemos estabelecer dois pontos, considerados como essenciais: a produção inicial que “permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos [...]”; e a produção final que permite ao professor “medir os progressos alcançados”. Outro ponto preponderante na avaliação que aplicamos está em reconhecer que o trabalho de abordagem dos gêneros textuais com os alunos deve ocorrer com uma “progressão ‘em espiral’: melhor domínio do mesmo gênero em diferentes níveis”. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 104).

Para concluir a análise dos textos dentro de um parâmetro mais conciso, achamos pertinente estruturar o consolidado da estrutura composicional dos textos, a partir da elaboração de um quadro síntese das características do gênero e as competências verificadas nas produções dos relatos:

Quadro síntese da análise dos textos de S1 – Caracterização do gênero

Estrutura Composicional	Texto 01 - inicial	Texto 02 - inicial	Texto 03 – final
Contextualização do tema	X	X	X
Identificação do relator como sujeito das ações relatadas	X	X	X
Referência ao que será relatado.	-	-	X
Apresentação das ações com seq. temporal	-	-	X
Explicitação de sensações, emoções, sentimentos, provocadas pelas experiências vividas	-	X	X
Encerramento contando efeitos, das ações na vida do relator ou outros envolvidos	X	X	X
Envolvimento de terceiros no relato	-	X	X
Percentual de acertos	43%	71%	100%

Estrutura composicional do Gênero adaptado de Bränklig (2009, *apud* REZENDE e HILA, 2013).

Fonte: Próprio Autor

Como podemos depreender, as abordagens que incidem sobre a capacidade de desenvolver os textos (orais e escritos), atendendo a caracterização do gênero relatos de experiências vividas, aparecem de forma bastante limitada no texto 01, com ampliação satisfatória no texto 02 e atingindo o perfil desejado, somente no texto 03.

Em se tratando das expectativas que estabelecemos para os resultados das análises, podemos dizer que correspondem as nossas perspectivas, mediante o registro de uma excelente progressão na produção dos textos da aluna. A progressão é verificável com maior ascendência quando direcionamos a análise de natureza comparativa, entre o texto 01

(produção inicial escrita) e o texto 03 (produção final escrita), pois, conforme constatado, na produção inicial (produzido com o conhecimento prévio do aluno), verificamos que a familiaridade apresentada com o gênero em estudo ocorre de forma bem superficial, enquanto na produção final (texto produzido com o conhecimento consolidado), já foi possível constatar a apropriação do conhecimento adquirido pela aluna. Essa apropriação é corroborada a partir do registro de uma familiaridade basicamente constituída com o gênero e as características que compreendem a estrutura composicional de um relato de experiências vividas. Podemos considerar que o texto analisado apresenta-se dentro de um parâmetro que atende aos objetivos que havíamos estabelecido atingir quando planejamos realizar o trabalho com gêneros e produções textuais.

Desse entendimento, advém a compreensão de que a instituição da competência de produção escrita dos alunos é compreendida ainda no âmbito do idealizado, com ressalvas para os professores que já se instauram no perfil de que o processo de ensino-aprendizagem da linguagem, não fica reduzido ao mero trabalho sistematizado da gramática e suas normatividades.

Na intenção de evidenciar o perfil que incorporamos, enquanto professor, vale considerar que, ao verificar certa similaridade nos conhecimentos e limitações dos alunos, não nos apoiamos na compreensão de se tratar de algo incomum, ou mesmo, de um empecilho na efetivação dos nossos objetivos, pelo contrário, serviu-nos de direcionamento para a identificação de como e o porquê do “erro”. E, principalmente, buscar conteúdos e procedimentos metodológicos que possam contribuir para garantir a formação de alunos detentores da competência de produção escrita, de forma mais efetiva e proficiente. Tal evidência pode ser assegurada a partir do entendimento de que, quando planejamos o contexto de abordagem e as atividades para os nossos alunos, devemos ter “clareza das finalidades colocadas para o ensino e os conhecimentos que precisam ser construídos para alcançá-los” (PCN, Língua Portuguesa, 2001, p. 48), conforme foi possível confirmar, a partir da constatação verificada no processo de planejamento, aplicação e avaliação da aprendizagem que pudemos apresentar na análise descritiva que realizamos nos textos de S1, e também, nos textos dos demais alunos. Confirmados quando apresentamos o processo evolutivo que perpassou o contexto de construção da aprendizagem de alunos que, na diagnose, produziam textos de forma restrita e inadequada ao gênero relatos de experiências vividas, vindo a alcançar um perfil de autonomia e adequabilidade, relativamente satisfatório, após a vivência prática da sequência didática elaborada a partir da identificação dos recursos linguísticos que

Texto 02: Produção textual oral (inicial)

Meu nome é S1, estudo na escola X, faço EJA, graças a Deus e vou lutar pra no próximo ano... né? Avançar!

Vou relatar aqui uma coisa que aconteceu comigo. Em 2002 eu fiz uma cirurgia pra tirar ummm...um cisto e... nessa cirurgia o médico deixou uma agulha curva no meu organismo e eu fiquei seis anos doente, tomei muito remédio controlado, porque eu não sabia o que eu tinha...eu tinha sangramento, Fiquei oito meses tendo sangramento e daí eu pensava que estava com uma doença ruim, porque eu fiz a cirurgia e não melhorei...então... aí ia sempre ao médico me queixar que estava cheia de coisa, cheia de dor. Eu sentino coisas que eu nunca senti. Os médicos procuravam e não encontravam nada em mim, nos citológicos, nos exames das mulheres, né?

Até que um dia, eu fui pra um médico de intestino pra saber. Quando eu fui fazer o exame, aí uma surpresa. O médico disse que eu estava com uma agulha. Como? eu disse. Então deixaram uma agulha?

Aí eu entrei em depressão forte! Fiquei doente. Nesse período também, meu marido foi embora e me deixou. Arrumou outra mulher e me deixou. Eu fiquei duente, desempregada, duente sem poder trabalhar... aí... uma depressão muito forte, euuu... senti a terra se abrir e eu cair na profundidade..., mas graças a Deus, minhas amigas e minhas orações me levantaram. Deus me ajudou a superar tudo. Deus mandava, como Deus enviava pra minha sobrevivência, eu não sei. Lá em casa, eu desempregada com duas filhas também... na época... estudano, meus parentes tudo longe... mas eu só sei uma coisa... que Deus é tão lindo que nunca faltou nada na minha casa, o meu pão. Ele foi embora, deixou as contas... pra pagar... sem misericórdia e... eu fiquei. Mas acontece que Deus até mandava, sabe?

Um dia eu tava aflita, precisava pagar cento e cinquenta reais, na cama, operada, pra comprar medicamento... na minha cirurgia eu quase morri, porque eu tive uma hemorragia e a minha barriga ficou preta e saia infecção pelos poros, eu colocava uma toalhinha... assim... na minha barriga e ela saia toda molhada sem eu ter nada aberto. Aí... Doutor (...), foi na minha casa ...aí disse que minha cirurgia ia abrir, tinha dado um problema. Do meu umbigo pra baixo tava tudo preto, da cor de café e a pele se largano. Foi uma prova muito grande que eu passei. Aí... ele passou um remédio, mas Deus ungiu esse remédio, que graças a Deus a minha cirurgia não se abriu. Minha cirurgia foi muito difícil, porque o médico abriu, não pôde tirar os pontos... ele tirava de um em um... Eu passei vinte dias pra tirar esses pontos, ele tirava aos poucos, e carregano uma sonda durante esse tempo... com sangramento... mas, eu venci tudo isso. E eu... assim... sem dinheiro. Eu lembro que um dia eu tava no domingo com a minha filha, a minha filha precisando de cento e cinquenta reais, conversando e eu deitada na cama. No domingo de oito horas, nunca posso esquecer, quando de manhã o meu telefone tocou, era uma irmã, uma colega minha. Perguntou se eu estava em casa, eu estou. "Então me espere que eu estou indo aí, agora". Então eu fiquei esperando. Aí ela chegou e disse: "É visita de médico". Aí colocou a mão assim no seio e tirou um envelope, disse:

- Tome, foi Jesus que mandou.

- Foi Jesus que mandou? então vou aceitar.

- Receba e não diga pra ninguém.

- Tá certo. Entre.

-Não posso entrar.

Com a sombrinha aberta, na carreira.

Então eu entrei pro meu quarto. Quando eu abri o envelope estava os cento e cinquenta reais que eu havia comentado com a minha filha. Na mesma hora, liguei pra minha filha.

-Olha você não sabe o que aconteceu? E contei. Aí minha filha chorou e eu chorei.

Olha como Deus é justo, como Deus cuida da gente, sabe? Quando não tem uma saída, Deus chega, sabe?

Aí, eu peguei aquele dinheiro. O incrível é que os cento e cinquenta reais que eu havia comentado com ela, chegou nas minhas mãos. E uma pessoa que não é rica, é aposentada ela, ela ganha um salário mínimo. Mas, Deus mandou. E quando meu esposo foi embora, do mesmo jeito, a igreja me ajudou com cesta básica, os irmãos levava dinheiro e me ajudava, e eu agradeço a Deus, porque ele não me desamparou, sabe?

Agora, hoje eu vivo muito melhor do que quando vivia com meu esposo, eu cresci mais, sabe professora que eu cresci mais? Entendeu? É isso aí.

A agulha continua, mas eu fui pra Campina Grande, um médico da família foi tentar retirar essa agulha, mas não conseguiu porque está por trás dos órgãos e é risco de morte. Ele lutou muito pra ver se tirava, mas não conseguiu. Eu tive uma hemorragia... aí ele... ele nem me contou nada. Contou a minha filha. Ele ficou tão decepcionado que ele não teve como me contar.

Pronto. Aí eu continuo com essa agulha, esta agulha tem me botado um pouco inválida, né? Porque eu não posso enfrentar todo tipo de trabalho, eu sou costureira e eu não posso me dedicar totalmente a costura porque se eu for trabalhar num lugar, eu tenho que ficar sentada o dia todo e eu não posso por causa dessa agulha. E eu não sei, né? Tá aqui... eu sei que eu posso vir a óbito a qualquer momento, porque se ela sair de onde está e tomar rumo, ela sai rasgando o meu organismo, porque ela é uma agulha curva, não é aquela comprida, né?

Mas, eu não me importo... eu... não coloco isso na minha cabeça, sabe professora? Porque eu não tenho medo da morte, eu tenho saudade de quem eu vou deixar, mas medo da morte eu não tenho. No dia que Jesus vier e disser assim: "Eu vou lhe levar". Eu não tenho medo da morte não. Saudade sim, mas medo da morte eu não tenho. Eu tenho certeza que no dia que Deus quiser me levar... eu... só peço a Deus que ele não me deixe numa cama, dando trabalho as minhas filhas e que ele me ajude a ser fiel até o fim e que eu seja uma pessoa amável, faça amigos, sabe? E essa alegria do meu coração nunca se apague, apesar das tristezas, das coisas que eu já passei. Eu sou feliz! Ah! Como eu sou feliz! sabe? Uma felicidade que tá dentro de mim, e olhe a luta na vai me derrubar, os problemas não vão me derrubar, porque Deus é fiel. Deus é tão bom que em meio de tudo isso, eu vou falar, mas não é pra amostração, né? Minha filha tá fazeno Direito, daqui a dois anos e meio ela tá se formano. De que jeito, em? quem sabe é Deus. Eu sei que ele é lindo, ele trabalha e vou dizer uma coisa: Que ai de mim se não fosse Deus na minha vida. Porque essa coisas só acontece porque ele abre os caminhos. Se ele não abrisse, né? Eu não sou aposentada, eu não tenho marido. Mas como é que (...) vive? Nem eu mesma sei. Eu tô lá, cheia de costura, cheia... Me sento, trabalho um pouco, faço artesanato e vou vendeno, sabe? E assim eu tô fazeno e vou até o fim. Até quando se cumprir aqui a minha trajetória. Né professora?

Fonte: Próprio Autor

de parágrafos bastante relevante. Ao analisá-los, pudemos observar a considerável recorrência de elementos linguísticos inerentes à linguagem oral e que foram trazidos para o texto como se tratasse mais de uma conversa informal do que de uma produção de um relato de experiência. Esses elementos podem ser exemplificados pelo uso de expressões coloquiais do tipo: **tava, sentino, estudano**; por alguns marcadores discursivos: **né, aí, sabe?, então, olha, entendeu?, É isso aí**; pela incidência de alongamentos e hesitações: **uuuu..., ummm..., eu tinha... eu tinha, então...**, bastante recorrentes na construção do texto; além da entonação enfática de alguns comentários: **“eu senti a terra se abrir e eu cair na profundidade...”**, **“Eu sou feliz! Ah! Como eu sou feliz!”**; E, ainda, na presença da repetição de frases/palavras: **“...eu não tenho medo da morte...mas, medo da morte eu não tenho”**; dentre outros vários marcadores conversacionais que foram verificados, mas que consideramos desnecessário registrar.

Quanto à análise da presença dos elementos discursivos característicos da escrita, verificamos, embora de forma tímida, as expressões próprias de um vocabulário mais elaborado: **organismo, exame citológico, sangramento**, que foram introduzidas no texto com a intenção de dar uma melhor qualidade.

Quando analisamos o texto 03, pudemos registrar que a aluna não utilizou o formulário que elaboramos para a produção textual final, por considerar que ele limitava sua predisposição em escrever. Fazendo uso de uma folha avulsa, sem limites de páginas e linhas. Seu texto totalizou **476 palavras**, que assim como no texto 02, constituiu uma paragrafação considerável, além de qualitativa. Em se tratando da análise, foi possível constatar a retomada dos elementos linguísticos da linguagem oral, porém de forma menos recorrente, conforme podemos registrar a inserção dos marcadores discursivos: **e, pois, ah!, aí, ainda**; no uso de expressões coloquiais e menos elaboradas: **são homens de responsabilidade e marido de uma mulher só** e da entonação enfática: **A fome era tão grande!, Para os meus irmãos eu tiro o chapéu!, Às vezes penso que a saudade vai me matar!**, Além da repetição de frases: **Mamãe venceu, Deus trabalhou a favor dela, ela venceu, Nós só somos o que somos**, dentre outras.

No contexto de análise das marcas caracterizadas como da escrita, podemos registrar uma constante preocupação com o uso de uma linguagem mais formal, verificáveis em expressões como: **acolheu, tamanha inocência, advecidade** (na intenção de adversidades). E também, uma maior preocupação com o uso das terminações das palavras e suas respectivas concordâncias: **Mamãe trabalhava alugado nos roçados dos outros; Ela se foi, mas deixou**

homens e mulheres preparados para enfrentar a vida com todas as dificuldades. Além de outros pontos que nos habilitam considerar uma maior proximidade com as expressões de uso mais recorrentes, na escrita.

Conforme vimos, quando analisamos as produções textuais da aluna, mesmo que sucintamente, podemos nos apropriar de várias informações consideradas como suficientes para responder aos questionamentos iniciais que nortearam nossa pesquisa. Na perspectiva de confirmar a nossa afirmação, retomaremos os questionamentos e hipóteses que instigaram a análise. Que são: Verificar se os alunos detinham maior capacidade na produção de textos quando na versão oral e se essa capacidade podia contribuir para o desenvolvimento e ou aprimoramento da capacidade de produção de textos em versão escrita numa interface do oral com o escrito.

Após a análise, podemos confirmar a hipótese que os alunos detinham maior autonomia e proficiência na capacidade de produção oral, quando constatamos uma diferença na predisposição em expressar seus conhecimentos na versão escrita, muito aquém da versão oral. Pois, pudemos verificar que, para produzir os textos 01 e 03(escritos), ela usou um percentual de palavras bem menor, **6% e 38%**, respectivamente, em relação ao texto 02 (oral).

Sobre a possibilidade de que uma maior proficiência na produção oral poderia contribuir para melhoria da capacidade de produção escrita, podemos confirmá-la como procedente, tendo em vista que houve um crescimento de **32%** do percentual do texto, quando comparamos o texto inicial 01 (escrito) e o texto final 03 (escrito), no tocante à adequação da produção ao texto escrito. Além da constatação de várias expressões caracterizadas como de uso oral, que aparecem com maior recorrência no texto 01, vindo a diminuir no texto 03. Creditamos essa diminuição ao trabalho que desenvolvemos, a fim de identificar as concepções e percepções dos alunos sobre a correlação existente entre a oralidade e a escrita e a possibilidade de utilizá-las como instrumento mediador do processo de desenvolvimento na competência de produção de textos escritos, conforme sugerem os PCN de Língua Portuguesa (2001, p. 18), sobre “a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o trabalho com a escrita”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise efetuada nos textos produzidos, torna-se evidente que o desenvolvimento de uma proposta de trabalho, sob as perspectivas das práticas do letramento, estruturado na abordagem dos gêneros textuais e, pelo uso das sequências didáticas enquanto procedimento metodológico, tende a lograr êxito.

Observamos com a realização desta pesquisa que, a abordagem de uma prática pautada em um planejamento que se caracterize mais pelo perfil e especificidades dos alunos do que pelos conteúdos estigmatizados pela escola, pode resultar em uma valorosa alternativa para a construção de melhores e maiores resultados no contexto de ensino aprendizagem das nossas salas de aulas.

Com a pesquisa, constatamos que, para atribuir funcionalidade na acentuada relação de semelhanças entre fala/escrita, é preciso fazer uso de uma prática que utilize os textos produzidos pelos próprios alunos, enquanto instrumentos de construção do processo de aquisição e de desenvolvimento da capacidade de produção textual.

Pudemos confirmar o proposto com a escolha do gênero textual relatos de experiências vividas para ser trabalhado com os alunos da EJA, tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos, bem como, suas competências com o uso da linguagem oral. O que nos possibilitou promover o desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos dentro de um parâmetro considerado significativo, em se tratando da adequação com a estrutura composicional do gênero relatos.

Quanto à relação de interface do oral no escrito, pudemos compreender que não devemos deixar de levar em consideração que, ao lidarmos com textos produzidos em modalidades diferentes (oral/escrito), estamos tratando de duas modalidades de uso distinto da língua e que cada uma possui suas especificidades, de forma que, nem sempre o que é aplicável em uma será aplicável na outra. Porém, é imprescindível e necessária uma compreensão no tocante a produção oral e escrita como práticas complementares, que mantêm uma relação de mutualidade, quando do processo de letramento, de tal forma que: “a escrita transforma a fala (constituição da ‘fala letrada’) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de ‘traços da oralidade’ nos textos escritos)”. (PCN, Língua Portuguesa 2001, p. 52). Nessa perspectiva, uma não subsiste sem a outra, pois, fala e escrita se completam e apontam para a necessidade de uma prática pedagógica que desconstrua tal conceito e o reconstrua dentro do

poder valorativo que deve ser atribuído a ambas, de acordo com o uso e sua condição social de abordagem.

Neste contexto de apropriação do entendimento da relação de interface entre o oral e a escrita, constatamos que é preciso formar alunos capazes de “utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral ou escrita”. (PCN, língua portuguesa, 2001, p. 23).

E, ainda, como afirmam os PCN de Língua Portuguesa (2001, p. 65), “Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso [...], sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará, escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão”, sendo, portanto, papel da escola garantir essa formação.

Reconhecemos, a partir da análise, que uma prática docente instaurada pelos conceitos e contributos advindos do letramento, é a oportunidade de redimensionamento no processo de ensino aprendizagem da língua materna. Sendo necessário, portanto, que o letramento se efetive a partir da abordagem de atividades que contemplem o trabalho com as linguagens oral e escrita pela ótica do *continuum* e, principalmente, pelo trabalho sistematizado com os diversos gêneros textuais.

Assim, fica o reconhecimento do quanto é fundamental o papel desempenhado pelo professor, principalmente quando estamos tratando da educação de Jovens e Adultos, e da necessidade de um planejamento que corrobore para a construção de um conhecimento mais significativo e funcional, considerando o contexto de aprendizagem e o uso social dos textos a serem trabalhados com os alunos nas aulas de produções textuais.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Flavia Regina. **Alfabetização e Letramento na Alfabetização de Jovens e Adultos**. 2011. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2011.
- BEATO CANATO, Ana Paula Marques. Produção escrita em língua estrangeira a luz do interacionismo sociodiscursivo. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). **Estudos da linguagem do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Legislação Básica. 2. ed. Brasília. PROEP, 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental : língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº.11/2000 e Resolução CNE/CEB nº01/2000– Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2012.
- CEREJA, Willian e COCHAR Thereza. **Texto e Interação** – uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. São Paulo: Atual, 2009.
- DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita- elementos para reflexão sobre uma experiência francófona. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glás Sales. (org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glás Sales. (org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.
- KLEIMAN, Angela.(org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- LAJOLO, M. **Como e porque ler o romance brasileiro**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

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

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: _____[et al]; Inês Signorini (org.). **Investigando a relação oral/ escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos do conhecimento e da aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores novas leituras**. Campinas, SP: Mercado das Letras. Ação Educativa, 2001.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. (org.). **Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino, aprendizagem da escrita**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 17. Campinas: Pontes, 2012.

REZENDE, Dener e HILA Cláudia Valéria Doná. **Gênero Relato no Vestibular e a Narração Escolar: considerações sobre a estrutura composicional**. Texto apresentado no 4º Congresso Nacional de Linguagens em Interação: Múltiplos olhares. Maringá, 2013. Disponível em: <http://www.dle.uem.br/> - acesso em 03/07/2014.

RIBEIRO V. M.(org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: ALB/Mercado das Letras, 2001.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso. In: SIGNORINI, Inês. (org.). **Investigando a relação oral/ escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia Científica**. São Paulo: Avercamp, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ Joaquim. Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem ao objeto de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glás Sales. (org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A Educação de Jovens e Adultos na história do tempo presente. In: _____; DINIZ, Adriana Valéria Santos; PRESTES, Emília Trindade. (org.). **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidades e contribuições ao debate**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SIGNORINI, Inês. (org.). **Construindo com a escrita “outras cenas de fala”**: Investigando a relação oral/ escrito e as teorias do letramento. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SILVA, José Barbosa. A Multirreferencialidade na Educação de Jovens e Adultos. In: SCOCUGLIA Afonso Celso; DINIZ, Adriana Valéria Santos; PRESTES, Emília Trindade (org.). **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidades e contribuições ao debate**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. A constituição e a deriva na constituição de autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, Inês. (org.). **Investigando a relação oral/ escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 77 a 94.

_____. Letramento – mosaico multifacetado. In: SIGNORINI, Inês. (org.). **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ANEXOS

ANEXO I

Gêneros textuais

Por todos os lugares que passamos, seja em casa, na escola, no trajeto que fazemos de um lugar a outro, no parque de diversões, no shopping, enfim, em muitos outros, deparamo-nos com uma diversidade de textos, não é verdade? No entanto, nem sempre temos a curiosidade de analisá-los, levando em consideração as características que os constituem.

Mas, por meio deste encontro, você vai descobrir a importância de compreender um pouco mais sobre tais textos. Para começar, você deve compreender alguns aspectos importantes, tais como:



Os textos se constituem de características distintas

- **Em que contexto, ou seja, em que situação foi escrito, produzido, determinado texto?**
- **Para quem ele foi escrito, isto é, quem serão as pessoas mais interessadas em lê-lo?**
- **Quem o escreveu?**
- **Quais as intenções, os objetivos, que levaram o emissor (quem o escreveu) a produzi-lo?**

Muitas serão as intenções de um texto, variados serão os interlocutores (as pessoas para quem é destinado um determinado tipo de texto), e ele poderá ter sido produzido em diversas situações.

Vamos analisar, portanto, as finalidades: uma reportagem é produzida no sentido de nos deixar informados sobre os acontecimentos da sociedade, do dia a dia; um manual de instruções, uma bula de remédio e uma receita culinária servem para nos orientar acerca de algo; um panfleto e um anúncio publicitário têm o propósito de nos chamar atenção para um determinado assunto, como é o caso das propagandas, dos *outdoors*, dentre outros exemplos.

Dessa forma, dependendo dos elementos analisados acima (quem escreve, para quem escreve, em que situação se produz, quais as intenções determinadas pela mensagem), temos o conceito de gêneros textuais. Assim, para que você possa entender melhor sobre essa definição, observe:

Gêneros textuais são os conceitos que se aplicam aos diversos textos com características comuns em relação à linguagem e ao conteúdo propriamente dito.

Disponível em: <http://www.escolakids.com/generos-textuais.htm>

ANEXO II

Composição integral dos textos da aluna S1

Texto 01

No ano de 2002 eu fiz uma cirurgia e após a cirurgia eu continuei enferma, passaram 06 anos e não sabia o motivo já que eu tinha estava sempre cuidando da minha saúde.

Um dia eu fui fazer um exame e foi descoberta uma agulha curva cirúrgica no meu pubes. Fui novamente operada mas sem sucesso. Hoje eu não tenho saúde e nem esperança de retirar a agulha, tudo está na mão de Deus.

Texto 02

Meu nome é S1, estudo na escola X, faço EJA, graças a Deus e vou lutar pra no próximo ano... né? Avançar!

Vou relatar aqui uma coisa que aconteceu comigo. Em 2002 eu fiz uma cirurgia pra tirar ummm...um cisto e... nessa cirurgia o médico deixou uma agulha curva no meu organismo e eu fiquei seis anos doente, tomei muito remédio controlado, porque eu não sabia o que eu tinha...eu tinha sangramento, Fiquei oito meses tendo sangramento e daí eu pensava que estava com uma doença ruim, porque eu fiz a cirurgia e não melhorei...então... aí ia sempre ao médico me queixar que estava cheia de coisa, cheia de dor. Eu sentino coisas que eu nunca senti. Os médicos procuravam e não encontravam nada em mim, nos citológicos, nos exames das mulheres, né?

Até que um dia, eu fui pra um médico de intestino pra saber. Quando eu fui fazer o exame, aí uma surpresa. O médico disse que eu estava com uma agulha. Como? eu disse. Então deixaram uma agulha?

Aí eu entrei em depressão forte! Fiquei doente. Nesse período também, meu marido foi embora e me deixou. Arrumou outra mulher e me deixou. Eu fiquei duente, desempregada, duente sem poder trabalhar... aí... uma depressão muito forte, euuu... senti a terra se abrir e eu cair na profundidade..., mas graças a Deus, minhas amigas e minhas orações me levantaram. Deus me ajudou a superar tudo. Deus mandava, como Deus enviava pra minha sobrevivência, eu não sei. Lá em casa, eu desempregada com duas filhas também... na época... estudano, meus parentes tudo longe... mas eu só sei uma coisa... que Deus é tão lindo que nunca faltou nada na minha casa, o meu pão. Ele foi embora, deixou as contas... pra pagar... sem misericórdia e... eu fiquei. Mas acontece que Deus até mandava, sabe?

Um dia eu tava aflita, precisava pagar cento e cinquenta reais, na cama, operada, pra comprar medicamento... na minha cirurgia eu quase morri, porque eu tive uma hemorragia e a minha barriga ficou preta e saia infecção pelos poros, eu colocava uma toalhinha... assim... na minha barriga e ela saia toda molhada sem eu ter nada aberto. Aí... Doutor (...), foi na minha casa ...aí disse que minha cirurgia ia abrir, tinha dado um problema. Do meu umbigo pra baixo tava tudo preto, da cor de café e a pele se largano. Foi uma prova muito grande que eu passei. Aí... ele passou um remédio, mas Deus ungiu esse remédio, que graças a Deus a minha cirurgia não se abriu. Minha cirurgia foi muito dificultosa, porque o médico abriu, não pôde tirar os pontos... ele tirava de um em um... Eu passei vinte dias pra tirar esses pontos, ele tirava aos poucos, e carregano uma sonda durante esse tempo... com sangramento... mas, eu venci tudo isso. E eu... assim... sem dinheiro. Eu lembro que um dia eu tava no domingo com a minha filha, a minha filha precisando de cento e cinquenta reais, conversando e eu deitada na cama. No domingo de oito horas, nunca posso esquecer, quando de manhã o meu telefone tocou, era uma irmã, uma colega minha. Perguntou se eu estava em casa, eu estou. “Então me espere que eu estou indo aí, agora”. Então eu fiquei esperando. Aí ela chegou e disse: “É visita de médico”. Aí colocou a mão assim no seio e tirou um envelope, disse:

- Tome, foi Jesus que mandou.
- Foi Jesus que mandou? então vou aceitar.
- Receba e não diga pra ninguém.
- Tá certo. Entre.
- Não posso entrar.

Com a sombrinha aberta, na carreira.

Então eu entrei pro meu quarto. Quando eu abri o envelope estava os cento e cinquenta reais que eu havia comentado com a minha filha. Na mesma hora, liguei pra minha filha.

-Olha você não sabe o que aconteceu? E contei. Aí minha filha chorou e eu chorei.

Olha como Deus é justo, como Deus cuida da gente, sabe? Quando não tem uma saída, Deus chega, sabe? Aí, eu peguei aquele dinheiro. O incrível é que os cento e cinquenta reais que eu havia comentado com ela, chegou nas minhas mãos. E uma pessoa que não é rica, é aposentada ela, ela ganha um salário mínimo. Mas, Deus mandou. E quando meu esposo foi embora, do mesmo jeito, a igreja me ajudou com cesta básica, os irmãos levava dinheiro e me ajudava, e eu agradeço a Deus, porque ele não me desamparou, sabe?

Agora, hoje eu vivo muito melhor do que quando vivia com meu esposo, eu cresci mais, sabe professora que eu cresci mais? Entendeu? É isso aí.

A agulha continua, mas eu fui pra Campina Grande, um médico da família foi tentar retirar essa agulha, mas não conseguiu porque está por trás dos órgãos e é risco de morte. Ele lutou muito pra ver se tirava, mas não conseguiu. Eu tive uma hemorragia... aí ele... ele nem me contou nada. Contou a minha filha. Ele ficou tão decepcionado que ele não teve como me contar.

Pronto. Aí eu continuo com essa agulha, esta agulha tem me botado um pouco inválida, né? Porque eu não posso enfrentar todo tipo de trabalho, eu sou costureira e eu não posso me dedicar totalmente a costura porque se eu for trabalhar num lugar, eu tenho que ficar sentada o dia todo e eu não posso por causa dessa agulha. E eu não sei, né? Tá aqui... eu sei que eu posso vir a óbito a qualquer momento, porque se ela sair de onde está e tomar rumo, ela sai rasgando o meu organismo, porque ela é uma agulha curva, não é aquela comprida, né?

Mas, eu não me importo... eu... não coloco isso na minha cabeça, sabe professora? Porque eu não tenho medo da morte, eu tenho saudade de quem eu vou deixar, mas medo da morte eu não tenho. No dia que Jesus vier e disser assim: "Eu vou lhe levar". Eu não tenho medo da morte não. Saudade sim, mas medo da morte eu não tenho. Eu tenho certeza que no dia que Deus quiser me levar... eu... só peço a Deus que ele não me deixe numa cama, dando trabalho as minhas filhas e que ele me ajude a ser fiel até o fim e que eu seja uma pessoa amável, faça amigos, sabe? E essa alegria do meu coração nunca se apague, apesar das tristezas, das coisas que eu já passei. Eu sou feliz! Ah! Como eu sou feliz! sabe? Uma felicidade que tá dentro de mim, e olhe a luta na vai me derrubar, os problemas não vão me derrubar, porque Deus é fiel. Deus é tão bom que em meio de tudo isso, eu vou falar, mas não é pra amostração, né? Minha filha tá fazendo Direito, daqui a dois anos e meio ela tá se formando. De que jeito, em? quem sabe é Deus. Eu sei que ele é lindo, ele trabalha e vou dizer uma coisa: Que ai de mim se não fosse Deus na minha vida. Porque essa coisas só acontece porque ele abre os caminhos. Se ele não abrisse, né? Eu não sou aposentada, eu não tenho marido. Mas como é que (...) vive? Nem eu mesma sei. Eu tô lá, cheia de costura, cheia... Me sento, trabalho um pouco, faço artesanato e vou vendendo, sabe? E assim eu tô fazendo e vou até o fim. Até quando se cumprir aqui a minha trajetória. Né professora?

Texto 03

Eu, aluna S1, nasci em um lar pobre mas feliz, mamãe teve 12 filhos e sozinha nos criou, pois o meu pai nos abandonou todos muito pequenos, a mamãe ficou grávida do filho caçula e eu fiquei dando os primeiros passos. Além dos 12 filhos a mamãe ainda acolheu 05 crianças que os pais abandonaram nas brenhas, para que aquelas crianças não morressem a mingua, mamãe os acolheu. A mamãe passou a trabalhar para trazer comida para alimentar 16 crianças o mais velho tinha 12 anos. Mamãe trabalhava alugado nos roçados dos outros durante a semana para comprar alguns alimentos e no sábado e no domingo mamãe trabalhava no roçado dela. A fome era tão grande que um certo dia uma das crianças pegou uma cachorrinha matou cortou os pedaços colocou no fogo e cozinhou para quando mamãe chegasse tivesse comida para ela comer.

Essa cena foi muito triste e de uma tamanha inocência. O tempo passou e nós não conhecíamos as coisas boas de comer, pois o que mamãe ganhava alugado nos roçados era muito pouco para 16 filhos. Mamãe venceu, Deus trabalhou a favor dela, ela venceu. Criou muitas galinhas, perus, porcos e cabras, com a renda desses animais ela conseguiu comprar uma casinha de taipa onde ela criou os seus 16 filhos, sendo 05 do coração. O que mais eu admiro é que nenhum desses 16 filhos seguiram o caminho do mau, são homens de responsabilidade, marido de uma mulher só e cria seus filhos com amor diferente do que fez papai. Para meus irmãos eu tiro o chapéu, e para mamãe eu agradeço muito a ela porque nós só somos o que somos hoje pela educação que ela nos deu com respeito. Mamãe uma flor sem espinhos eu te amo tanto que as vezes penso que a saudade vai me matar.

O que eu pude aprender com mamãe, ter fé, não baixar a cabeça para as adversidades da vida, otimismo e a certeza de um novo amanhã, paciência e amor ao próximo e ajudar quem nos procura.

Hoje mamãe está com Deus, mais nós os seus filhos vivemos dos seus sábios conselhos, ela se foi, mas deixou homens e mulheres preparados para enfrentar a vida com todas as dificuldades.

Eu me formei, logo após casei, fui infeliz no casamento, mais através do que aprendi com mamãe superei as dificuldades.

Hoje tenho duas filhas porque Deus permitiu que eu fosse mãe, agradeço a Deus por elas existirem na minha vida. O meu esposo também me abandonou, criei as minhas filhas sozinha mais foi satisfatório para mim.

Ah! Mamãe, sei que onde a senhora estiver não será esquecida por mim, sua filha lhe ama de paixão, tem saudade demais da senhora.