

ORALIDADE, LETRAMENTO E GÊNEROS TEXTUAIS COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA EJA

OLIVEIRA, Ananda Veloso Amorim¹

Universidade Federal do Piauí- UFPI
ananda_amorim@hotmail.com

Resumo: Partindo do princípio de que toda atividade educativa visa ao bom desempenho do aluno e para isso se utiliza de estratégias, o presente trabalho faz uma reflexão acerca do letramento, oralidade e gêneros textuais como estratégias de ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o propósito precípuo de contribuir para uma reflexão crítica sobre a relação ensino-aprendizagem nesta modalidade e, desse modo, propor uma (re) visão quanto aos métodos de alfabetização. As análises nos mostram que, quando a interpretação e produção textual oral do alfabetizando juntamente com seu letramento social são considerados, as atividades de linguagem tornam-se significativas e possibilitam o desenvolvimento de sua capacidade linguística, além de ajudá-lo a melhor ler e interpretar o mundo, bem como intervir em sua realidade marcada por inúmeras exclusões. Ademais, depreende-se que o ensino de língua portuguesa quando pautado no uso de gêneros textuais, tanto de conhecidos como também de novos, possibilita aos discentes um maior contato com tais construtos textuais, oportunizando dessa forma um maior aperfeiçoamento de habilidades que o tornem cidadãos letrados e conscientes do seu papel social no meio em que vivem e, o mais importante, que atendam às suas necessidades sociais.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Oralidade; Gêneros textuais.

INTRODUÇÃO

Este artigo tratará de uma experiência de Alfabetização, conforme proposta em projeto de Extensão da UFPI, coordenado por uma professora do Departamento de Letras² e desenvolvida por alunos do curso de Letras dessa Universidade.

Tal proposta visava à Alfabetização de Jovens e Adultos de Teresina- PI. Assim, conforme Costa (2011, p. 12), o processo de alfabetização foi concebido como um “processo sociocultural que envolve atividades de linguagem e, como tal, deve voltar-se para os participantes desse processo e para sua vivência comunicativa de usuários de língua ou de fala, em um dado contexto sociocultural”.

A autora ainda argumenta dizendo:

A maioria dessas propostas pedagógicas tem sido no sentido de desenvolver habilidades fundadas em práticas, saberes, atitudes e valores definidos fora, acima e independentes das esferas socioculturais dos sujeitos reais e concretos envolvidos no processo, sejam aqueles sujeitos que orientam e conduzem a tarefa de alfabetizar- professores-alfabetizadores-sejam aqueles que a ela se submetem enquanto supostos beneficiários- os jovens e adultos

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa- Literatura Brasileira (UFPI).

² Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa.

analfabetos (COSTA, 2011, p. 17).

Frente a essa realidade, decidiu-se proporcionar à comunidade do Mocambinho, bairro de Teresina- PI, um curso de Alfabetização, pautado nos aspectos sociais da linguagem, com o propósito de ensinar a leitura e a escrita, considerando-se as práticas sociais vivenciadas nesse bairro, a fim de que os alunos atribuam-lhes sentido, sintam-se mais motivados e vejam nelas a oportunidade de suas necessidades comunicativas serem atendidas.

Logo, compartilhando da ideia de Soares (1988, p. 72) e na perspectiva do Letramento, considerou-se importante “[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” e não que saibam apenas decodificar textos.

A escolha do bairro justificou-se porque a alfabetizadora reside nele, o que facilitou, de fato, a reconstrução da história cultural, social, econômica e ambiental da localidade em questão junto com os educandos e, ainda, por querer contribuir para a diminuição da taxa de analfabetismo.

Ademais, preferiu-se adotar o processo de leitura e escrita de texto como prática sociocultural e não como estudo da palavra ou frases isoladas, pois se acredita que somente na perspectiva sociointeracional, esse processo constitui uma atividade significativa e de construção, não mera decodificação. Texto aqui entendido segundo Kleiman (1999, p. 62), como “toda construção cultural (do latim *textus*, tecido) que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções [...]”.

Cabe mencionar Faraco e Tezza (2001, p. 20) quando diz que “as palavras jamais estão separadas de seus usuários e de alguma situação real, o que nós aprendemos, no processo de aquisição da linguagem, são gêneros da linguagem, isto é, conjuntos de regras própria de cada situação”.

Os autores ainda enfatizam:

Compreender a noção de *gênero* talvez seja um dos pontos mais importantes para compreender a própria noção de língua. Isto porque, na vida real, quando apreendemos uma palavra, *ela nunca está sozinha, como puro sentido, pura forma ou puro significado*- toda palavra real está envolta numa entonação, numa intenção, num conjunto de gestos e traços que nos colocam imediatamente num *sistema concreto de significações sociais*.

Nessas circunstâncias, não se pode esquecer também da importância de se trabalhar com gêneros textuais ou gêneros da linguagem. Dessa forma, considerou-se no processo de alfabetização a utilização de gêneros textuais tanto os já conhecidos e praticados pelos alunos como os novos, pois o foco era prepará-los para situações reais da vida, às suas necessidades de comunicação.

Diante disso, é inviável se pensar em ensino de Língua Portuguesa desvinculado da valorização sociocultural do aluno e de suas práticas comunicativas, pois são esses elementos que ajudarão o docente a desenvolver as habilidades de leitura e escritas dos alunos, além de motivá-los de forma a explorar o que eles já sabem e propiciar a ampliação de seus conhecimentos.

É oportuno lembrar que, em se tratando de grupo de EJA, os alfabetizando já interagem socialmente com as práticas de letramento, como: fazer uma lista de compras, lidar com troco, pagar contas de água e luz, contar histórias, identificar ônibus através de letreiros, perceber símbolos comerciais, dentre outros. Fato relevante para a adequação das aulas ao letramento dos alfabetizando e,

Desse modo fica sem sentido tratar a leitura e escrita como processos ou atividades abstratas, descontextualizadas, fragmentadas, impositivas, alheias à vida dos grupos, fora de seus usos comunicativos e linguísticos, de seu contexto sociocultural, porque leitura e escrita são atividades comunicativas sociais, interativas e reflexivas [...] (COSTA, 2011, p. 19).

Sabe-se, porém, que a prática em sala de aula não é uma tarefa fácil, justamente por não ser homogênea e variar de acordo com os alunos, com os objetivos pretendidos e contexto situacional. Assim, compartilha-se da ideia de Bortoni-Ricardo (2005, p. 229) quando diz que: “A ação pedagógica em sala de aula é dinâmica, altamente dependente do contexto que se vai constituindo. É sempre uma produção conjunta entre professor e aluno, localmente construída e administrada em tempo real”.

Logo, essa dinamicidade requer um estado de abertura ou flexibilidade a novos pontos de vista, tanto por parte do professor como do aluno, pois os conhecimentos pré-concebidos de um ou de outro na interação de sala de aula e construção do conhecimento podem ser reestruturados, modificados e/ou totalmente reconstruídos. Fica evidente, então, que a prática de sala de aula, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos, necessita de esforço e criatividade por parte do professor, a fim de ir construindo junto com os alunos elos que favoreçam a relação ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, embora não exista fórmula pronta, o docente deve ser capaz de criar estratégias para que essa relação ocorra de forma eficiente e democrática; valorizar as práticas de usos sociais da língua, Oralidade e Letramento, nas quais o discente está inserido e a partir dos gêneros textuais de seu convívio são as estratégias que sugerimos para essa efetivação.

O curso teve duração de cinco meses e contou com a participação de estudantes, outrora, desistentes, reprovados e até mesmo os que avançam com muitas limitações; os encontros eram realizados três vezes por semana, no turno da noite, pois os alunos, em sua maioria, trabalhavam durante o dia.

1 METODOLOGIA

Considera-se oportuno o uso da etnografia, enquanto metodologia, por permitir uma maior aproximação entre pesquisador e sujeitos pesquisados, além de possibilitar a análise dos significados socioculturais das práticas de oralidade e letramento, e dos gêneros textuais como estratégias de ensino de língua portuguesa, na situação de sala de aula.

Tendo em vista que a pesquisa teve como foco a sala de aula, optou-se pela técnica da observação participante, em que o observador convive com comunidade pesquisada, pois seu trabalho necessita da confiança estabelecida entre ele e os sujeitos informantes, de modo que, os dados representem a realidade por eles vivida, conforme Ezpeleta; Rockwell (1986).

Nessa perspectiva:

A etnografia proporcionou uma volta à observação social em situações naturais, um acesso a fenômenos não documentados e difíceis de serem incorporados às exigências do levantamento e do laboratório (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 38).

Em tal circunstância, só foi possível dar prosseguimento à pesquisa mediante aprovação primeiramente, da direção da escola e depois dos próprios alunos. Estabelecer elos com os sujeitos pesquisados foi fundamental para perceber a importância dessas estratégias de ensino em sua totalidade, através da atuação de cada sujeito nessa interação de sala de aula.

O dinamismo do método etnográfico além de viabilizar o detalhamento e análise do espaço, situação e pessoas,

[...] coloca, pois, uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Ou seja, possibilita uma visão panorâmica do objeto de estudo em questão, até porque não é pertinente considerar ou achar que o fenômeno educacional possa ser analisado de forma isolada, algo estático que pode ser mensurado.

O estudo se baseou na observação da aula de Língua Portuguesa. As visitas à escola foram realizadas três vezes por semana e os dados coletados por meio de anotações realizadas durante as aulas. Foram observadas as estratégias de ensino utilizadas durante o ensino de leitura e escrita, bem como as atividades desenvolvidas em sala de aula, relacionando-as com os aspectos sociais que contribuem para a formação e desenvolvimento deste grupo.

Vale ressaltar que antes de iniciar o curso de Alfabetização foram realizadas capacitações, a fim de melhorar e/ou preparar o desempenho dos docentes e esclarecer a proposta de Alfabetização. Esta, bem frisada durante os encontros de capacitação, deveria ser iniciada com o desenvolvimento de atividades orais e construções coletivas de textos, com colaboração do alfabetizador, seguida pela leitura e retextualização e, por último, produção escrita individual.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Partiu-se do princípio de que toda atividade educativa visa ao bom desempenho do aluno e para isso se utiliza de estratégias, o presente trabalho faz uma reflexão acerca do letramento, oralidade e gêneros textuais como estratégias de ensino de língua materna na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o propósito precípua de contribuir para uma reflexão crítica sobre a relação ensino-aprendizagem nesta modalidade e desse modo propor uma (re)visão criativa nos métodos de alfabetização.

No mesmo viés de Marcuschi (2001, p. 3), partiu-se do pressuposto básico de que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. Nesse sentido, é imprescindível que se ensine a Língua Portuguesa através de gêneros textuais e não se utilizando somente os tipos textuais (narração, argumentação, exposição, descrição, injunção) tão erroneamente trabalhados.

Como mencionada, a questão da oralidade na escola envolve não só uma elaboração mental como também reflete o contexto social no qual os alunos estão envolvidos e, portanto, deve ser respeitada. Entretanto, vale ressaltar a afirmação de Milânez (1993) quando diz que o professor de língua materna deve determinar seus objetivos relativos à prática da oralidade, privilegiando uma prática que tenha por fim a reflexão, ou seja, saber por que ensinar, que tipo de conteúdo ensinar, que variedade linguística deve ser abordada, proporcionando, ainda, uma relativa autossuficiência do aluno.

A autora propõe o uso de vários tipos de produções orais, levando-se em consideração suas características intrínsecas, a fim de conscientizar o aluno e, muitas vezes, até o professor de que a linguagem oral apresenta traços e regras próprias, promovendo um aperfeiçoamento dessa modalidade.

Em se tratando de oralidade, Marcuschi (2001, p. 25) a define como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundamentados na realidade sonora”. Já a escrita, o autor diz que “seria um modo de

produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica [...]” (*Ibid.*, p.26).

Dessa forma, define a fala também como uma atividade de produção textual discursiva de fim comunicativo, situando-a no plano da oralidade. Enquanto a escrita situa-se no plano de letramento, e não se tem mais aí um estudo do código, mas sim, segundo Marcuschi (2001, p.26), dos “[...] processos e eventos [...]”, em que fala e escrita são atividades de comunicação e como tal devem ser observadas no interior das práticas comunicativas.

Por se considerar de extrema importância o contexto histórico e cultural nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, faz-se imprescindível que haja base teórica também dos estudos sociointeracionistas de Vigotsky (1988), o qual defende a ideia de que o aluno aprende junto ao seu grupo social e também constrói valores, linguagem, inclusive, conhecimento. Dessa forma, o ensino de língua portuguesa contemplado nesse projeto deve ser associado ao aspecto social, histórico e cognitivo da língua.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), a escola ao longo do tempo tem focalizado o ensino do código da cultura dominante, ou seja, tem priorizado o estudo da descrição da língua padrão, considerada como única e prestigiada. Dessa maneira, essa abordagem cria nos discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a ideia de que não conhecem sua língua materna e fazem uso impróprio dela. O que contribui para enfatizar sua exclusão social e aumentar a insegurança, dificultando, desse modo, a aprendizagem da língua padrão.

Compartilhando da ideia de Ramos (1997), o ensino do uso da língua deve ser o escopo em salas de aula até o ensino fundamental. Após essa primeira etapa, é que se deve partir para o ensino da sua descrição; destarte, a partir dessa teoria, depreende-se que uma atenção maior deve ser dada à oralidade nas primeiras fases de aprendizagem.

Nessa mesma esteira, Ferreira (2004, p. 143) defende que a “compreensão do sistema de escrita exige um primeiro nível de reflexão sobre a língua”, ou seja, é mais importante, num estágio inicial, instigar o aluno a observar e compreender o funcionamento da língua, em vez de simplesmente ensinar-lhe técnicas e nomenclaturas.

Dessa forma, pois, optou-se pelo o uso de gêneros textuais, das práticas de oralidade e letramento dentro da sala de aula no ensino de língua portuguesa na modalidade EJA, observando o conjunto dessas atividades e de que forma são conduzidas.

Com isso, espera-se que essa análise permita perceber os significados socioculturais dessas práticas, para que se compreenda de que forma devem ser abordadas em sala, a fim de desenvolver o ensino e aprendizagem dos alunos.

2.1 TECENDO COMENTÁRIOS SOBRE ORALIDADE, LETRAMENTO E GÊNEROS TEXTUAIS COMO ESTRATÉGIAS

A Alfabetização, aqui entendida como processo sociocultural, que envolve atividades de linguagem destinadas aos alfabetizandos e à sua vivência comunicativa em um certo contexto sociocultural, conforme Costa (2011), orientou-se em sala de aula considerando o letramento social dos alunos supracitados, a oralidade e os gêneros textuais.

No que diz respeito à oralidade, conforme já mencionado e segundo Marcuschi (2001), é uma prática social de uso da língua, que vai desde uma realização mais informal a mais formal. Essa prática foi utilizada a princípio e sempre que necessária foi considerada como meio para a troca de experiências, para falar das expectativas, mostrar modos de ver o mundo, o que o aluno conhece sobre a escola, escrita, leitura e identificar os usos que mais gostariam de fazer da linguagem; mas também, para compreender e fazer uso competente dos gêneros textuais ditos orais.

Quanto aos gêneros textuais foram importantes para o trabalho em sala de aula, sobretudo quando se trata de ensino de língua portuguesa, pois o foco deve ser o ensino da

língua como meio de interação e prática social, o que se realiza através dos gêneros textuais; como bem afirma Marcuschi (2005, p. 23) ao defini-los como "realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas, textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas".

A ideia é justamente que os alunos aprendam a ler, escrever aquilo que condiz com suas práticas sociais, consigam produzir textos que vão servir para atender às suas necessidades comunicativas do cotidiano ou, então, que ampliem suas possibilidades de interação no meio em que vivem. Compartilha-se da ideia de Soares (1998, p. 45) quando relata que:

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio [...].

Ou seja, os alunos não são preparados para lidar com as situações comunicativas da vida em sociedade.

Nesta perspectiva, só podemos conceber a alfabetização como um processo social de comunicação, de interação que permeia a vivência de indivíduos e de grupos de um dado contexto sociocultural, através do estabelecimento e/ou de ampliação de suas possibilidades comunicativas e interativas, por conseguinte, de suas relações sociais (COSTA, 2011, p. 15).

Dessa maneira, não é possível pensar educação e alfabetização sem pensar no outro, na interação, na troca de experiências, no prazer da comunicação, nos letramentos sociais, nos benefícios e nas maravilhas que a leitura e a escrita podem proporcionar. Assim, aprender a ler não implica apenas em saber decodificar textos, mas também analisá-los de forma crítica, percebendo o que há nas "entrelinhas".

Diante do exposto e também em conformidade com Bortoni-Ricardo (2010), o objetivo do educador deve ser o de oportunizar o uso da língua portuguesa em situações concretas de comunicação, instigar o uso da leitura e escrita constantemente. Dessa forma, o aluno estará utilizando seus conhecimentos acerca da língua de forma prática e o professor contribuindo para a ampliação do letramento desse aluno, preparando-o para as diversas situações comunicativas do seu cotidiano.

3 CARACTERIZAÇÃO SOCIAL E LINGÜÍSTICA DO GRUPO

O *locus* do curso de alfabetização foi a escola estadual Alberto Monteiro, localizada na Avenida Freitas Neto, no bairro Mocambinho, por ser a única escola que adota a modalidade EJA na região e ser ponto centralizado para os estudantes, que moram nas redondezas.

O grupo era formado, mormente, por mulheres na faixa etária de 24-62 anos de idade e um homem. Alguns naturais de Teresina e outras cearenses. Possuem renda de R\$ 300,00 a R\$ 500,00 em média, perfazendo uma carga horária de 40h semanais em alguns casos. Dentre os ofícios estão: doméstica, costureira, auxiliar de serviços gerais e motorista.

É possível perceber que suas condições de trabalho são praticamente fixas, sem

perspectiva de mudanças e pouca participação na tomada de decisões, detêm baixos níveis salariais, as tarefas profissionais consistem em trabalhos manuais e de grande sobrecarga, o que resulta em cansaço físico tão perceptível durante as aulas. Quando todas essas características se somam, então, justifica-se a ideia de que tais condições sociais façam surgir uma forma de comunicação específica e o predomínio da variante não padrão, o que não os impede de conhecerem e também usarem a variante padrão.

No tocante ao nível de escolaridade, o que predomina é Ensino Fundamental incompleto, em geral, frequentaram a escola até 2º série, ou seja, possuíam alguma experiência com a educação formal, geralmente de “fracasso”, ou porque tiveram que trabalhar muito cedo, ou porque viviam em regiões distantes da cidade.

Além disso, é oportuno citar a perseguição ainda existente nos dias atuais dos maridos com relação às esposas que estudam à noite e o problema de vista que servia de argumento para dificuldade. Isso tudo ocasiona nos discentes uma desmotivação, medo e crença numa “incapacidade” para aprender o que determina a educação formal (cultura escolar).

Diante disso, fica evidente a necessidade de se trabalhar também a autoestima e conscientização de que são capazes, tendo em vista que mesmo não dominando a escrita conseguem viver num mundo letrado. Embora seja sabido que isso não é suficiente para que se sintam participantes dessa sociedade, pois o fato de não saberem escrever e ler tal qual a sociedade exige faz com que se sintam marginalizados, excluídos desta.

É importante frisar que, embora essa situação os deixe numa posição de extrema fragilidade, fazendo-os dependentes da disponibilidade e honestidade de alguma pessoa amiga, patrão ou conhecido; não são pessoas maleáveis, “bobas” e sem opinião, como muitos pensam.

4 PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A resistência à mudança na prática pedagógica foi observada, a princípio, tanto pelo professor, tendo em vista que esse método é atual e o próprio docente tenha sido alfabetizado pelo método tradicional, como pelos alunos. Estes por várias vezes chegaram a questionar o método utilizado, argumentavam que até então só tinham se deparado com o ensino pautado no estudo das sílabas, letras, ditados, soletração e não o inverso, partindo-se dos textos como um todo para as palavras.

À medida que as aulas iam ocorrendo e percebiam que os alunos estavam interagindo, produzindo textos orais excelentes, argumentando e lendo textos mesmo que pequenos e comuns de sua vivência, tanto docentes quanto discentes passaram a acreditar mais na proposta.

Como proposto, o processo de alfabetização ocorreu num contexto de interação social, através de situações significativas. Para tanto, foram explorados os mais diversos assuntos e gêneros textuais, a fim de que se pudesse constatar a influência de palavras do bairro onde residem, histórias de infância, da família, além de motivar o alfabetizando para aprender a ler e escrever textos.

Dentre os gêneros, utilizaram-se receitas, anedotas, poesia, músicas do Roberto Carlos, muito admirado pelas alunas, fábulas, charges, bilhete, crônicas, cartas, trava-línguas, ditados populares, agradecimentos, listas de compras, passagens bíblicas, cardápio, entre outros. A fim de ilustrar essa variedade, veja algumas produções escritas de uma aluna, feitas durante o projeto de alfabetização:

Autorretrato

“Luiza, 56 anos, olhos pedroto, cabelos pedroto, filha de José Rodri Chave, de mari da Cnceaição, tabalho cviço geral, tem

munetro seceta, sou morena gomuito de dasa.”

Cardapiu

“Bolo de chocolate R\$ 1.00

Bolo de macaxeira R\$ 1.5

Bolo de cemoira R\$3.5

Bolo de banana R\$ 1.20

Bolo de milho R\$ 1.50

Bolo de morego R\$1.35”

Luiza

Percebeu-se que as alunas, embora cansadas das tarefas domésticas do dia a dia e/ou dos serviços extras, sempre tinham uma piada para contar. Essa característica foi levada em consideração nas aulas de língua portuguesa, nesse sentido, pediu-se para que os alfabetizados produzissem oralmente uma piada, o que foi muito fácil. Posteriormente, discutiu-se sobre a finalidade desse gênero, para quem era destinado, se para uma pessoa específica ou a todos que quisessem ouvir, a sua extensão, se grande, quais seriam as implicações, em que contexto deve ser utilizado, a variedade linguística empregada.

Em seguida, produziu-se o texto escrito coletivamente com auxílio da professora e, então, trabalhou-se a função das palavras no texto. Somente após essas reflexões e num estágio já avançado do processo de alfabetização, solicitou-se que elaborassem um texto escrito, precisamente produzissem o gênero piada. Veja:

Piada de bêdado

**“Serta vez um bedado pasava pela praça quando vio ou partor
segurado uma pessoa e disedo: sai capeta! Sai capeta! E o bêdado
resmugou: sai não capeta que a praça e publica.”**

Aproveita-se para citar alguns pedidos e agradecimentos, produzidos oralmente por alguns alunos e transcritos pela professora, quais sejam:

**“Agradeço a Deus pela força que me dá para aguentar a saudade
da minha família.”**

Maria do Livramento

**“Senhor, quero te pedir muita saúde e também juízo para os meus
sobrinhos e saúde para minha sobrinha.”**

Terezinha de Jesus

Durante as produções acima mencionadas, verificou-se uma motivação e interesse por parte dos discentes, que já não manifestavam timidez, fato que confirma a relação harmoniosa e de confiança entre professor e aluno. Ou seja, o ambiente era propício para se desenvolver as habilidades de leitura e escrita, pois alunos motivados e participantes ativamente do processo de construção do conhecimento é um desafio ainda hoje não superado em muitas salas de aula.

Em uma das conversas em sala de aula e após leitura de textos acerca do tema preconceito, produziu-se coletivamente um texto que evidencia o modo que os alunos veem o

mundo, suas opiniões e emissão de juízo de valor. Observe:

Teresina, 09 de maio de 2011.

Preconceito

“As pessoas sofrem preconceito em vários lugares na maioria das vezes por causa da cor da pele, de pobreza e de doença, e de falar errado também. Podemos falar de Natália, amiga de Dona Livramento, que não tem cabelo, vive com lenço na cabeça e certo dia foi pra sorveteria e não comeu sorvete porque não foi atendida. Isso nunca vai acabar.”

Ainda com base nas produções orais dos alunos, principalmente nos textos opinativos, segue um exemplo dessa atividade:

Teresina, 06 de maio de 2011.

Crise familiar

“As famílias de hoje não são as mesmas, filhos são rebeldes, já nascem ignorantes, os filhos têm que obedecer a mãe e não brigar com a mãe, ser carinhoso com a mãe e não brigar com ela. Depois das drogas e da mau companhia, tudo mudou, só o Senhor na causa.”

Expor opinião e discutir sobre a crise familiar para aquelas alunas era uma atividade significativa, pois a maioria era casada e o único homem da turma, também já era pai, os filhos na maioria adolescentes, o que favorecia uma discussão acerca do tema, tinham condições de discordar, sugerir e, inclusive, argumentar.

Esses textos, embora tenham sido transcritos pela professora, são produções dos alunos. Ao término da produção, fazia-se a leitura coletiva, depois a individual e, em seguida, atividades com produção de frase a partir de termos já trabalhados, juntamente com a decifração de palavras. É nesse momento que os alunos adquirem mais autonomia, pois são os responsáveis por decifrar, relacionar termos e produzir pequenos textos, de certa forma, individualmente.

Os encontros semanais foram compreendidos, dessa forma, como:

[...] uma oportunidade do adulto apropriar-se do código escrito através do contato com textos escritos, da troca, do diálogo sobre suas concepções de temas de seu interesse, da sua necessidade de expressar-se, tendo como orientador alguém que está num processo diferente de compreensão da realidade- o educador. Mas não aquele que detém “o saber”, uma vez que há uma diversidade de saberes na sociedade e não um único saber (LEAL et al., 1996, p. 37).

Num estágio mais avançado do processo de alfabetização, em que os alunos já haviam iniciado a produção escrita individual, foi solicitado aos estudantes que elaborassem bilhetes destinados aos pais, baseando-se na temática “Dia dos Pais”. Percebeu-se, através de tais produções, a emoção conferida aos textos, repletos de significados para os alfabetizandos.

Observe:

17.08.2011

**“Papai,
Dzejo um feli dia dos pais poque eu de amo muito e você e o
melhor pai do mundo. Deus ti a bençoi.”**

Maria Antônia

Teresina 17.08.11

**“Papai eu queria dizer que tem amor mai você não estar mai aqui
estar a lado de Deus. Saldade.”**

Vedete

17.08.11

**“Joê Rodrigues
Papai eu amor moito você tenha muito anos de vida e que Deus
lhebsoa ábaco da sua falha. FELIZ DIA DOS PAIS.”**

Luiza

Aqui fica explícita a importância dos gêneros textuais no que diz respeito a não limitar-se só à estrutura da produção, mas para quem será destinada, com que finalidade, em que circunstâncias, vocabulário empregado e principalmente, a significação dessa produção, o que ela representa para o discente.

A fim de constatar o que acharam do projeto, das aulas e, principalmente, da metodologia, propôs-se uma produção escrita, na qual eles expusessem suas impressões, se aprovaram ou não. Segue uma delas:

**“Professora Ananda gosto muito ter estudado com você e uma
profssora muto amiga goste de estuda com você foi quantificade
estuda com você eu prende muito com você muito o brigado
professora Ananda.”**

Luiza da Conceição Chaves

Ressalta-se que foram abordados os mais diversos assuntos para que se pudesse constatar a influência do vocabulário do bairro onde residem, histórias de infância, da família, além de motivar o alfabetizando para aprender a ler e escrever textos. Fato que denota a preocupação e interesse da alfabetizadora em trabalhar temas que fizessem parte da realidade dos alunos, conseqüentemente, tivessem sentido para eles.

É importante frisar que a intimidade estabelecida entre professor e alunos foi essencial para que estes se sentissem à vontade para desenvolver a leitura e escrita, para manifestarem suas opiniões e críticas. Essa relação chegou a tal ponto de ultrapassar as “barreiras” da escola, entre as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem foi firmado um vínculo que culminou em festinha de encerramento das aulas, em saída para pizzeria, compraram presentes para a professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que há necessidade de desenvolver uma prática de Alfabetização que, antes de tudo, respeite e valorize os usos cotidianos que os alunos fazem da língua escrita e da

linguagem matemática, para depois promover o acesso à norma dita padrão. Essa será, sem dúvida, uma prática social de leitura e de escrita que ajudará os alfabetizandos a melhor ler o mundo e intervir em sua realidade marcada por muitas exclusões.

É oportuno mencionar que os gêneros textuais desempenharam papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, suscitando curiosidade dos alunos, até mesmo porque os discentes sabiam da existência desses gêneros, mas não tinham tido oportunidade de estudá-los, analisá-los e compreendê-los, sequer de usá-los. Os alfabetizandos demonstraram bastante interesse pelas crônicas, pelo fato de, muitas vezes, possibilitarem uma reflexão crítica, a partir de fatos cômicos e corriqueiros.

É importante frisar que mais do que ler e escrever, o aluno da Educação de Jovens e Adultos necessita desenvolver habilidades que o tornem cidadão letrado, não marginalizado pela sociedade. Portanto, um dos maiores desafios do professor de língua materna é romper com os limites que restringem o ensino de Língua Portuguesa à mera reprodução de regras gramaticais descontextualizadas.

Nesse sentido, o papel do educador é o de atentar para os usos da leitura e escrita que o aluno necessita, com base no conhecimento que tem do educando. A preocupação do alfabetizador não deve ser a de expor sua visão de mundo ao aluno, mas problematizar, dialogar com ele sobre a sua visão e a dele.

Em se tratando de Jovens e Adultos, o diálogo e compreensão são fundamentais para que se conquiste a confiança dos alunos. Essa condição, aos poucos, e se, de fato, for verdadeira, possibilita vencer a timidez, desenvolver a capacidade de raciocínio ou de posicionamento frente às diversas situações propostas em sala de aula e, conseqüentemente, no seu dia a dia.

Assim, somente valorizando seu conhecimento anterior à escola, desempenhando uma proposta de ensino-aprendizagem em um ambiente descontraído e criativo, que favoreça as práticas sociais mais comuns do cotidiano dos alfabetizandos, e daí a importância dos gêneros textuais; e sem deixar de enfatizar oralidade é que se pode resgatar a autoestima do alfabetizando e propiciar o desenvolvimento da linguagem, condições fundamentais para uma alfabetização efetiva.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza; DAMAZO, Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?: Sociolinguística & Educação**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salette Flôres. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.
- COSTA, Catarina de S.S. M DA. Alfabetização e vida social: uma perspectiva sociolinguística. In: COSTA, Catarina de Sena S.M. da; LIMA, Maria A. F (Org.) **Nas trilhas da Linguagem: pesquisa e ensino**. Teresina: EDUFPI, Editora da UFPI; Rio de Janeiro: Booklink, 2011.
- FARACO, Carlos Alberto e TEZZA, Cristóvão. **Prática de Texto para Estudantes Universitários**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- FERREIRO, E. Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística. In: _____(Org.). **Relações de in(dependência) entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- KLEIMAN, Ângela B; SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- KLEIMAN, Ângela B; MORAES, Silvia E. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas (SP): Mercado das letras, 1999.
- LEAL, Telma Ferraz et al. **Ler para viver: alfabetização de jovens e adultos em discussão**. Teresina: PMT; UFPI- Brasília: MEC; FNDE, 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 3ª. Ed.- São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MILANEZ, W. **Pedagogia do oral: condições e perspectiva para sua aplicação no português**. Campinas: Sama Editora, 1993.
- RAMOS, J. **O espaço da oralidade na aula de aula**. São Paulo; Martins Fontes. 1997.
- ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. Trad. Francisco Salatiel de A. Barbosa. São Paulo: Cortez, 1986.
- SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte:

Autêntica, 1988.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.