

LEITURA E ESCRITA NA EJA, RESSIGNIFICANDO O TRABALHO ATRAVÉS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS¹

Alâne Batista dos Santos²

Resumo: O trabalho com a leitura e a escrita é na verdade, o centro das práticas educativas em nossas escolas. No entanto, temos visto muitas vezes, o trabalho docente acabar por legitimar o fracasso do aluno à medida que não consegue “alcançar” o objetivo maior que é letrar, promovendo a integração social do aprendiz ao meio em que vive. Este artigo objetiva promover ações educativas que favoreçam o desenvolvimento da competência leitora e escrita nas turmas de EJA, pautada em sequência didática, nas experiências adquiridas ao longo de anos de exercício docente nesta modalidade de ensino e nos pressupostos teóricos observados em Bazerman (2007); Kleiman (1989). Para desenvolvermos este estudo partimos do trabalho com sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (2004) onde os autores realizam uma releitura do interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart (1999) e que servirá para determinar a metodologia aqui utilizada. É importante lembrar que o domínio da leitura e da escrita torna-se requisito essencial para a aquisição de novas aprendizagens e é imprescindível para a inserção social desses sujeitos aprendizes no mundo letrado, pois se o aluno for capaz de reconhecer e produzir diferentes gêneros, ele aumentará seu nível de letramento e, conseqüentemente, irá dominar outros em diferentes situações comunicativas.

¹ Proposta desenvolvida na disciplina *Ensino da Escrita: Didatização e Avaliação* pelos professores Dr. Rogério Soares de Oliveira e Dr^a Rosaide Pereira dos Reis Ramos.

² Mestranda em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), do programa PROFLETRAS, tendo como agência de fomento a CAPES. Professora de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos – escola pública e de escola particular. Endereço eletrônico: alanebsb@hotmail.com.

Palavras-Chave: EJA. Gêneros Textuais. Sequência Didática.

READING AND WRITING IN EJA, GIVING NEW MEANING WORK THROUGH SEQUENCE TEACHING

Abstract: The work with reading and writing is, in fact, the center of educational practices in our schools. However, we have seen many times, the teaching end up legitimizing the failure of the students while they cannot “to attain” the ultimate target which is the literacy, promoting social integration of the learners in the environment they live in. This article aims to promote educational activities that encourage the development of reading competence and writing in the classes of Young and Adults Education, based on didactic sequence, in the experiences acquired over years of teaching in this type of education, and in the theoretical assumptions observed in Bazerman (2007); Kleiman (1989). To develop this study we start working with didactic sequence proposed by Dolz e Schneuwly (2004) where the authors provide a reinterpretation of the sociodiscursive interactionism proposed by Bronckart (1999) and which will serve to determine the methodology used here. It is important to remember that the mastery of reading and writing becomes essential requirement for the acquisition of new learning and it is essential for the social inclusion of these apprentices in the literate world, because if the student is able to recognize and produce different genres, it will increase their level of literacy and thus will dominate others in different communicative situations.

Keywords: EJA. Textual genres. Teaching sequence.

Introdução

Este artigo propõe uma reflexão sobre como o trabalho com diversos gêneros textuais, no uso de sequências didáticas (doravante SD) podem interferir/auxiliar no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA).

A proposta pedagógica que aqui se delinea parte de uma metodologia de ensino ancorada nas ideias do interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD) proposto por Bronckart (1999), e na sua releitura didática realizada por Schneuwly e Dolz (2004). Sendo assim, realizaremos um trabalho pautado nos gêneros textuais por meio de sequências didáticas.

Esperamos assim, com o uso das SDs ampliar o nível de conhecimento linguístico do educando, levando em consideração, principalmente, as especificidades dos alunos da EJA, uma vez que estão em faixas etárias diversas, trabalham durante o dia e possuem conhecimentos prévios e de mundo diferenciados, buscando na escola razões diferentes para a própria vida, seja desde o desejo de inserção no mundo de trabalho à leitura da Bíblia. Por isso é importante a realização de um trabalho dinâmico com a linguagem que possibilite ao aluno não apenas a leitura e a expressão oral ou a expressão escrita, mas também uma atitude reflexiva e crítica em diferentes situações e contextos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino Fundamental (doravante PCNs) postulam sobre a necessidade de níveis de leitura e escrita diferentes das que eram utilizadas em tempos atrás, pois as demandas sociais também são diferentes hoje. Nessa perspectiva, é necessário aproximar o aluno do universo dos gêneros discursivos que circulam na sociedade pós-moderna, ensinando-o a selecionar estratégias que possibilitem a produção e interpretação dos gêneros.

Diante do exposto, o que se configura é a necessidade de discutir possibilidades de escrita por meio da leitura de textos dos gêneros do discurso por meio de uma prática didático-pedagógica pautada em sequências didáticas. Em seguida, apresentamos a definição dos gêneros escolhidos para o trabalho com alunos da EJA. A escolha foi determinada por se aproximarem mais dos textos que circulam no cotidiano desse público-alvo, e dentro das categorias indicadas por Schneuwly e Dolz (2004) encontram-se no agrupamento dos gêneros do argumentar. São eles o editorial e a carta do leitor. Vale ressaltar que a proposta aqui apresentada ainda não foi aplicada em sala de aula, no entanto esperamos que possa ser utilizada pelos professores da EJA nas aulas de Língua Portuguesa.

Algumas palavras sobre a EJA no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) no Brasil constitui-se por uma sequência de avanços e retrocessos. Pode-se afirmar que a sua 'certidão de nascimento' registra-se lá no período colonial com a educação jesuítica, pois os mesmos acreditavam que a conversão dos índios só aconteceria se estes soubessem ler e escrever.

A partir da expulsão dos jesuítas, a EJA vai estar presente em diversos momentos da história nacional. Segue perpassando pelo Brasil Império, onde se abrem escolas para atender alunos adultos, num ensino de baixa qualidade. Sequenciam-se a este período as décadas de 30 e 40 que trouxeram mudanças significativas para a EJA, como a implementação do Fundo Nacional do Ensino do INEP, que resulta no surgimento das primeiras obras voltadas ao ensino supletivo.

Em 1950, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo pregava com clareza que só alfabetizar já não era suficiente, discussão esta que dará origem ao MOBREAL

por volta de 1970, caracterizando-se por apresentar ações diversificadas, entre elas merece destaque o Programa de Educação Total que abria as portas para todos darem continuidade aos seus estudos independentemente da idade ou do estágio escolar onde pararam.

Já em 2003, a EJA torna-se prioridade do Governo Federal e a busca passa a ser por qualidade na educação.

Nos dias atuais a EJA ganhou uma nova 'roupagem' sendo alvo de pesquisas de estudiosos, passando a ser reconhecida não apenas por ser necessária, mas pelo seu valor social e pelo espaço destinado àqueles e àqueles que em algum momento da vida, levados por motivos diversos precisaram ausentar-se da escola. A EJA encontrou muitas contribuições no discurso do educador Paulo Freire ao defender a educação como libertação do oprimido e hoje encontramos ecos em diversos autores que afirmam não bastar apenas aprender a codificar e a decodificar, mas ir além, compreender o que se lê e o que se escreve.

Os caminhos teóricos

As atividades de leitura e de escrita estão no cerne do ato de ensinar, ocupam o lugar principal das nossas práticas educacionais, mas, muitas vezes as instituições de ensino não têm cumprido o objetivo primordial da escola: promover a inserção social dos sujeitos aprendizes no meio em que eles vivem, proporcionando assim o direito de competir ombro a ombro com seus pares. Para alcançarmos o sucesso escolar e ressignificarmos nossa práxis, será necessário que nós, professores, repensemos a forma como vínhamos ensinando no decorrer de nossa carreira docente, conforme assegura Alarcão e Tavares:

O segredo da renovação de nossas escolas, no sentido de se adaptarem às novas exigências da

formação e da educação, do ensino e da aprendizagem, em mudanças profundas e aceleradas, passa por uma mudança qualitativa, radical, dos professores. Não se trata apenas de saber mais, mas de um saber qualitativamente diferente que assenta numa atitude e numa maneira de ver diferentes (ALARCÃO, TAVARES, 2003, p. 115).

Ao pensarmos em mudanças no plano educacional é impossível não falar na mudança que é preciso que ocorra nesse profissional que é o professor, na forma como ensinar e no que ensinar, buscando tornar o ensino significativo e de qualidade. É nesse contexto que o ensino de leitura e de escrita se torna um desafio, tanto nas turmas de ensino regular quanto na EJA, pois traz em si, como perspectiva de resultado o letramento, que em si mesmo não coaduna e nem compartilha com a ideia do decifrar palavras, como pode ser visto no conceito apresentado abaixo, pois o ser aprendiz pode ser considerado letrado, mesmo que não conheça o alfabeto e a competência da leitura e da escrita.

Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. É o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever. Aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar uma língua escrita e de decodificar a língua escrita, apropriar-se da escrita é tornar a escrita 'própria', ou seja, é assumi-la como sua 'propriedade' (SOARES apud CARVALHO, 2005, p. 15).

O letramento assume assim, um papel determinante na educação das pessoas, principalmente na EJA, uma vez que esses sujeitos aprendizes já vêm 'recheados' de saberes do cotidiano, pois como bem afirma Soares (2002), "[...] o índice de letramento de uma sociedade ou de um grupo soci-

al é um dos indicadores básicos do progresso de um país ou de uma comunidade”.

O domínio da escrita manifesta-se como um instrumento de poder, de inserção social, de afirmação de estar no mundo das práticas letradas, segundo Bazerman (2007, p.110),

[...] aprender a escrever significa aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entrar em complexas e sofisticadas relações com os outros, quer seja escrevendo relatórios contábeis, saudações diplomáticas, matérias jornalísticas ou estudos sociológicos. O desenvolvimento dos estudantes como escritores é permeado de questões de identidade, afeto, alegria e de definição do seu lugar no mundo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no que concerne ao ensino de língua materna preconizam a formação de leitores competentes, que sejam capazes de construir sentidos a partir de diferentes gêneros textuais, partindo do uso de uma metodologia voltada para o enfoque enunciativo-discursivo, rompendo com as barreiras impostas pelo ensino tradicional, normativo (a regra pela regra) e de conceitos. Tal proposta encontra-se alicerçada num conceito de linguagem sócio-interacionista, e essa postura epistemológica está presente em muitas áreas do conhecimento, postulando que as condutas humanas são resultado de um processo histórico de civilização, possibilitado pela emergência e, de acordo com Bronckart (2003), pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos.

Sabemos da importância do texto na sala de aula, como afirma Rojo (2004) ele era tomado há tempos atrás como objeto de uso, mas não de ensino, pois era tido como um trabalho empírico. Na atualidade, teóricos e documentos oficiais fazem forte apelo ao uso de gêneros como objeto de ensino, como ilustram essas passagens do PCN,

Ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero, quanto das particularidades do texto selecionado [...] (PCNs 3º e 4º ciclos do ensino fundamental).

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizem como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (PCNs 3º e 4º ciclos do ensino fundamental).

As passagens acima retiradas dos PCNs dos 3º e 4º ciclos deixam claro o quão importante é a utilização dos diversos gêneros textuais em sala de aula hoje. Tal argumentação ou prescrição do uso dos gêneros pode ser encontrada em diversos em autores, no entanto reportamo-nos a Schneuwly e Dolz os quais postulam que:

[...] é possível ensinar a escrever textos se a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares. [...] Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82).

Tanto as ideias expostas em Dolz, como nos autores acima citados nos deixam uma certeza de que o ensino da escrita e da leitura deve pautar-se no texto. Como os textos se agrupam de forma diferenciada de acordo com a necessidade de quem o utiliza o professor/educador certamente encontrará um grande número de material à sua disposição que pode se tornar o objeto de estudo em suas aulas de Língua Portuguesa.

O que aqui propomos é um trabalho de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita pautado em sequência didática. Pois, segundo Dolz (2004), a sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, escrevendo e falando de forma mais adequada em diferentes situações de comunicação. Essa ideia é corroborada por Ângela Kleiman (1995) ao afirmar que o professor deve criar situações de inserções constantes de letramento, sendo isso possível por meio da utilização de textos que manifestem práticas sociais, em outra análise, quando se trabalha o texto em sua situação de interação social.

Neste artigo, contamos com o embasamento teórico sobre gênero e descrevemos as sequências didáticas (SD) propostas por Dolz e Schneuwly (2004). Em seguida, apresentaremos a definição dos gêneros *Editorial* e *Carta ao Leitor* e a proposta, ainda não aplicada em sala de aula, de recepção e produção desse gênero para alunos da EJA. Por fim, apresentamos as considerações finais, retomando alguns pontos relevantes que, acreditamos, devem ser ressaltados a fim de que essa proposta seja utilizada pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa.

Metodologia

Este artigo utiliza como recursos metodológicos a pesquisa bibliográfica e o interacionismo sociodiscursivo. O primeiro dá conta da fundamentação teórica referentes à constituição do ensino formal da EJA no Brasil, assim como nos auxilia a entender o que os documentos oficiais (PCN) preconizam quanto ao ensino de Língua Portuguesa.

O segundo, ampara-se nas teorias de Bronckart (1999) e nas propostas presentes na releitura de Schneuwly e Dolz (2004) para a elaboração de uma proposição que se organiza em torno de sequências didáticas pautadas nos gêneros Edi-

torial e Carta do Leitor e que contribuam, efetivamente, para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, por sugerir o desenvolvimento contínuo e progressivo de atividades diversas que servem para a identificação do que os alunos já sabem e das coisas que ainda precisa internalizar.

Os gêneros textuais: Editorial e carta ao leitor

Em nossas ações cotidianas estamos sempre fazendo uso, lançando mão dos gêneros textuais. Mesmo que não percebamos estamos sempre emitindo nosso ponto de vista, dando recados, solicitando informações, etc.

Sabemos também que os gêneros que pertencem ao agrupamento do argumentar possibilitam melhores instrumentos para a formação do cidadão, exatamente por permitir a participação social com posicionamentos mais verdadeiros e mais convincentes. E assim se justifica a escolha dos gêneros: Editorial e Carta do Leitor, por apresentarem situações reais de leitura e escrita para os sujeitos aprendizes.

O Editorial, segundo Pereira e Rocha (2006) tem a difícil tarefa de tomar uma posição diante dos fatos do cotidiano, num espaço cheio de contradições, e ainda conciliar os interesses de diferentes leitores. Sendo assim, o editorialista escreve num processo de mão dupla, ao mesmo tempo em que apresenta a visão da revista/jornal precisa também 'pensar' no efeito produzido no leitor.

O uso do argumento é essencial nesse gênero, por isso abrem-se várias possibilidades discursivas, capazes de subsidiar o trabalho oral, assim como o processo de produção textual.

Já a Carta do Leitor, segundo a definição de Köch (2013), caracteriza-se por ser um gênero textual que possibilita aos autores de um jornal ou revista dialogar com o responsável pela publicação ou por seções dela ou ainda com os

demais leitores. Este tipo de texto atende à diferentes necessidades comunicativas, pode ser usado para elogiar, criticar, sugerir, reclamar, dar um ponto de vista, corrigir algo, entre outras funções.

Tanto o Editorial quanto a Carta do Leitor vinculam-se à ordem do argumentar, e a tipologia textual que as sustentam é a Dissertativa.

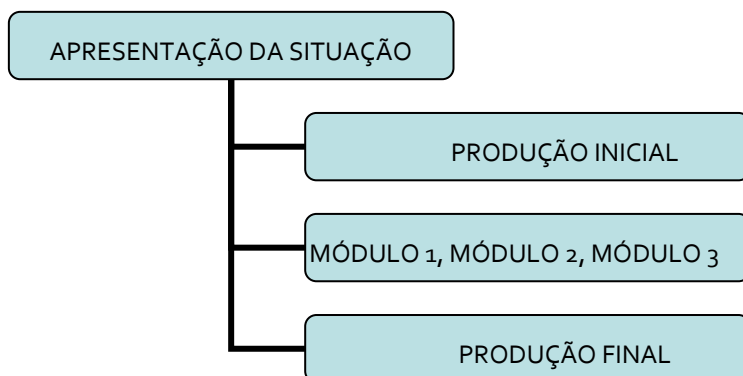
O Procedimento Sequência Didática

Segundo Schneuwly e Dolz (2004) a 'sequência didática' é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

Podemos afirmar que a SD se organiza em torno de uma situação criando um planejamento sequenciado, etapa por etapa que possibilita melhor aprendizado por parte dos alunos exatamente por explorar conjuntamente da leitura, da por fazer mais sentido para quem aprende.

A estrutura de base de uma SD, como está exposto em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Apresentação da situação

- a) Perguntar aos alunos se eles já ouviram falar/conhecem ou já leram algum texto do gênero *Editorial* ou *Carta ao Leitor*. Em grupos ou individualmente realizar a leitura de alguns editoriais e de algumas cartas ao leitor recém-publicados.
- b) Informar aos alunos onde estes circulam, quais são os suportes em que estes textos se apresentam e quais são as suas funções.

A primeira produção

- a) É o primeiro encontro do aluno com esses gêneros. Solicitar que produzam de forma oral ou escrita um texto simplificado que contemplem os gêneros em questão. Os textos produzidos nesta etapa são reservados para serem retomados posteriormente.
- b) Juntamente com a turma confrontar o que escreveram com o que prescrevem os manuais acerca da estrutura desses gêneros.

Os módulos (que também podem ser chamadas de OFICINAS)

Para a execução desta SD previsamos um total de oito aulas em turmas das séries finais do Ensino Fundamental, ou seja, 8º e 9º anos.

Neste momento dos módulos ocorre um constante ir e vir do simples ao complexo e do complexo ao simples. Neste caso, a produção textual é decomposta em três partes, seguindo os módulos descritos por Schneuwly e Dolz (2004).

- a) Trabalhar problemas de níveis diferentes:

- ✓ Juntamente com a turma buscar o contexto de produção para melhor compreensão do texto, dando ênfase aos conhecimentos que eles já possuem;
 - ✓ Elaborar os conteúdos com os alunos, buscar informações relacionadas aos textos, debater temáticas, tomar notas, relacionar o texto com outras disciplinas;
 - ✓ Planejar os textos a serem produzidos dentro de uma estrutura convencional, criar um planejamento de produção;
 - ✓ A realização do texto deve ser orientada pelo professor no sentido de selecionar o vocabulário adequado, a escolha dos tempos verbais, marcadores textuais para melhor estruturação do texto.
- b) Variar as atividades e exercícios (Propor atividades diversificadas, assim como pode-se solicitar trabalhar com toda a turma, como em grupos, duplas ou individualmente.
- ✓ As atividades de observação e de análise de textos — os alunos podem ser solicitados a comparar textos pertencentes a um mesmo gênero ou a gêneros diferentes;
 - ✓ As tarefas simplificadas de produção de textos que envolvem aspectos precisos da elaboração textual, como: desenvolver uma descrição narrativa para um texto explicativo, ou mesmo elaborar refutações a partir de uma resposta dada;
 - ✓ A elaboração de uma linguagem comum — em relação aos textos produzidos nesse módulo, aqui os alunos comentam, criticam, busca melhorá-los, quer se tratem de seus próprios textos ou de outrem.
- c) Capitalizar as aquisições — Neste momento, e ao final de cada sequência será solicitado aos alunos que desenvolvam um registro dos conhecimentos adquiridos no fim de cada módulo.

A produção final

Propor aos alunos uma produção final pautada nos conhecimentos adquiridos no decorrer do trabalho das SDs. Este é o momento propício para o professor realizar também uma avaliação somativa dos resultados obtidos com as produções dos alunos. Estes textos poderão fazer parte (uso individual) do Editorial do jornal da escola, poderão ainda ser expostos no mural da escola, ou mesmo serem lidos pelos seus pares para a troca de ideias, tanto no sentido de enriquecimento dos argumentos ali expostos como para a realização de uma reflexão crítica das dificuldades ali presentes.

Considerações finais

Ao pensarmos um trabalho com os gêneros pautado em Sequências Didáticas, buscamos ampliar os níveis linguísticos dos nossos alunos propondo a dinamicidade das leituras e consequentemente, a ampliação da competência escrita.

Conhecer os mecanismos, estratégias que levam ao letramento é indispensável para o professor/educador que realmente se preocupa em estar conectado com as inovações presentes no estudo da linguagem. Esperamos, em momento oportuno, apresentar os resultados, que acreditamos virão a ser positivos após um trabalho com SDs, uma vez que permite ao professor trabalhar conjuntamente a oralidade, a leitura, a escrita e se necessário, trabalha-se ainda as estruturas gramaticais de um texto.

Referências

ALARCÃO, Isabel e TAVARES, José. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

BAZERMAN, Charles. *Escrita, Gênero e Interação Social*. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONCKART, J.P. *Atividade de Linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC, 1999

CARVALHO, Marlene. *Guia Prático do Alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2005.

DOLZ. J & SCHNEUWLY, B. *Gêneros escritos e orais na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, Ângela. *Os Significados do Letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KÖCHE, Vanilda Salton. *Leitura e Produção Textual: gêneros textuais do argumentar e espor*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PEREIRA, Rose Mary Ferreira; ROCHA, Thais Ferreira da. *Discurso midiático: análise retórico-jornalístico do gênero editorial*. 2006. 93 f. Monografia (graduação em Comunicação Social) — Universidade Federal de Alagoas Maceió, 2006.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard. Et ali. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 (Trad. ROJO, Roxane, CORDEIRO, Gláís S.).

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

[Recebido: 01 out. 2015 - Aceito: 19 out. 2015]