



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Instituto de Letras

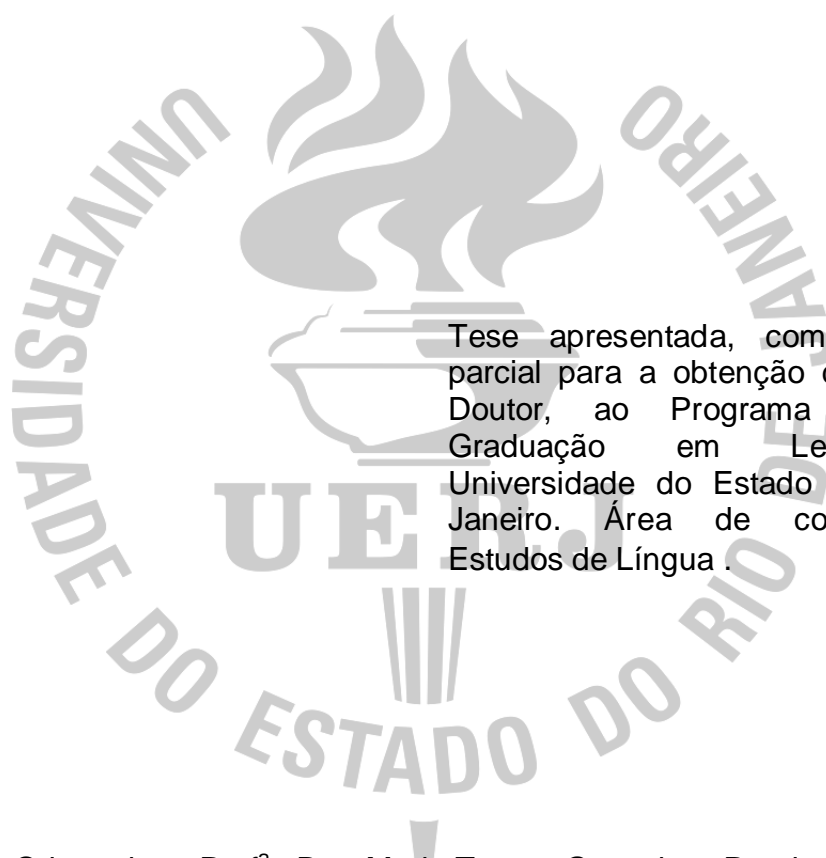
José Enildo Elias Bezerra

**Leitura, produção textual e reescrita no ensino médio: uma  
experiência na Amazônia Oriental**

Rio de Janeiro  
2018

José Enildo Elias Bezerra

**Leitura, produção textual e reescrita no ensino médio: uma experiência na  
Amazônia Oriental**



Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua .

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

B574 Bezerra, José Enildo Elias.  
Leitura, produção textual e reescrita no ensino médio: uma  
experiência na Amazônia Oriental / José Enildo Elias Bezerra. –  
2018.  
186 f. : il.

Orientadora: Maria Teresa Gonçalves Pereira.  
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Instituto de Letras.

1. Escrita – Estudo e ensino – Teses. 2. Leitura – Estudo e ensino  
– Teses. 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 5. Ensino  
Médio – Teses. 6. Educação de Jovens e Adultos – Teses. I. Pereira,  
Maria Teresa Gonçalves, 1948- . II. Universidade do Estado do Rio  
de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 003:028

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7/4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial  
desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

José Enildo Elias Bezerra

**Leitura, produção textual e reescrita no ensino médio: uma experiência na  
Amazônia Oriental**

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovado em 28 de março de 2018.

Banca Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira (Orientadora)  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof. Dr. Alexandre do Amaral Ribeiro  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Tânia Maria Nunes de Lima Câmara  
Instituto de Letras – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Carmen Pimentel  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Maria Pires Novaes  
Universidade Estácio de Sá

Rio de Janeiro

2018

## DEDICATÓRIA

Dedico a pesquisa aos funcionários da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, que mesmo com todas as dificuldades enfrentadas nos últimos anos procuram atender a todos com dedicação. A UERJ não é apenas do Rio de Janeiro, é uma Universidade que colabora com a formação de muitos brasileiros. É uma instituição patrimônio do povo brasileiro.

## AGRADECIMENTOS

Especial agradecimento aos amigos que durante anos contribuíram direta e indiretamente para minha formação. Aos professores do Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras da UERJ que me atribuíram deveres e tarefas que me realizaram.

À professora Maria Teresa Gonçalves Pereira, minha orientadora, que é uma verdadeira líder e que tem a capacidade de se relacionar com todos os orientandos e colegas de trabalho de forma democrática. Encorajou-me a escrever minha prática nas oficinas realizadas de 2011 a 2013 e em outros momentos com muita paciência e dedicação, oferecendo-me um exemplo de amor pelo que faz, acompanhou passo a passo a construção de meus relatos, buscando contextualizar de forma saudável a comunicação e respeito mútuo de que necessitei do início ao final do trabalho.

Fica aqui minha gratidão aos que no caminho deram-me oportunidade de crescer profissional e intelectualmente, que Deus nos dê força para continuar nossa caminhada e que possamos contribuir com outros que necessitem de nosso apoio e conhecimento.

“É lendo e relendo que estou escrevendo que me torno mais apto para escrever melhor. Aprendemos a escrever quando, lendo com rigor o que escrevemos, descobrimos ser capazes de reescrever o escrito, melhorando-o, ou mantê-lo por nos satisfazer”.

*Paulo Freire*

## RESUMO

BEZERRA, José Enildo Elias. *Leitura, produção textual e reescrita no ensino médio: uma experiência na Amazônia Oriental*. 2018. 186 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

O objetivo da tese é refletir práticas de oficinas de Leitura, Produção Textual e Reescrita, realizadas de 2011 a 2013, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – Ifap – *campus* Laranjal do Jari. As reflexões sobre tais atividades basearam-se, além das experiências do autor, numa fundamentação teórica compatível e necessária, desenvolvida paralelamente. Ressalte-se que a reescrita é uma etapa fundamental do processo. As primeiras atividades foram idealizadas nos anos iniciais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio; conseqüentemente, criou-se o grupo de pesquisa intitulado Leitura, Produção Textual e Reescrita no Ensino Médio, reconhecido pela instituição e pelo CNPq. No trabalho traça-se o percurso da criação de oficinas que proporcionaram aos alunos do Ensino Fundamental EJA e Ensino Médio de Nível Técnico novas possibilidades de aprendizagem de leitura e de escrita, tornando-os membros, de fato, da sociedade cujos horizontes não se podem limitar ao período escolar. Nas oficinas, propunha-se desenvolver no educando habilidades de leitura e de escrita, interpretação e expressão (oral e escrita) em sua língua materna, levando-o a refletir sobre a língua no processo de ensino-aprendizagem. A tese privilegia a tríade Língua Portuguesa-Leitura-Escrita, tendo como *corpus* a prática de produção textual. Busca-se sensibilizar o estudante para questionar-se acerca das escolhas linguístico-discursivas na produção do próprio texto e na concepção de quem lê e escreve para comunicar-se de forma coesa e coerente. Enfim, ter a língua como própria ferramenta de comunicação, focalizando a relação entre a produção dos textos e suas finalidades interativas.

Palavras-chave: Ensino de língua materna. Leitura. Produção textual. Oficinas.



## ABSTRACT

BEZERRA, José Enildo Elias. *Reading, textual production and rewriting in High School: an experience in the Eastern Amazon*. 2018. 186 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The purpose of the thesis is to describe workshops of Reading, Textual Production and Rewriting, from 2011 to 2013, in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amapá (Ifap)- campus Laranjal do Jari. In addition to the experiences of the author, the reflections on such activities were based on a compatible and necessary theoretical foundation, which was developed in parallel. It should be noted that the rewriting is a fundamental step in the process. The first activities were conceived in the initial years of the technical courses integrated to high school of federal network of technological education. Subsequently, a research group entitled Reading, Textual Production and Rewriting in High School was created and recognized both by the institution and CNPq. This work describes the creation of workshops that have provided the students from the Youth and Adults Education and the Professional and Technical Teaching of High School Level with new possibilities for learning to read and write, making them members of a society whose horizons cannot be limited by the school period. In the workshops, it was proposed to develop the reading and writing skills, interpretation and expression (oral and written) of the students in their mother tongue, leading them to reflect on the language during the teaching-learning process. The thesis privileges the Portuguese Language-Reading-Writing triad, having the practice of textual production as corpus. It seeks to sensitize the student to question the linguistic-discursive choices during the production of the text and stimulates the conception of those who read and write in order to communicate in a cohesive and coherent way. Finally, it seeks to have the language as its own communication tool, focusing on the relationship between the production of texts and their interactive purposes.

Keywords: Mother tongue teaching. Reading. Textual production. Workshops.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 –	Incentivo à leitura de gêneros diversos.....	89
Gráfico 2 –	Espaço onde ocorreu a leitura de diversos gêneros.....	89
Gráfico 3 –	Espaço onde se lia fora da escola.....	90
Gráfico 4 –	A escrita fora do espaço escolar.....	91
Gráfico 5 –	Dificuldades encontradas ao escrever um texto fora do espaço escolar.....	91
Gráfico 6 –	Dificuldades encontradas ao produzir um texto.....	92
Quadro 1 –	Gêneros textuais trabalhados nas oficinas.....	118
Quadro 2 –	Códigos utilizados nas observações dos textos dos alunos.....	119
Tabela 1 –	Título – O auto da Catraia do Jari.....	124

## LISTA DE ABREVIATURAS

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEM	Diretrizes Curriculares para Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEM	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ifap	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá.
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco
INAF	Instituto Nacional de Alfabetização
LDBEN	Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
PCNEM	Parâmetros Curriculares do Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLDEM	Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e inclusão

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
1	<b>ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO ESCOLAR</b> .....	20
2	<b>BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE LEITURA / ESCRITA NO BRASIL</b> .....	36
3	<b>POSSIBILIDADES DA PRODUÇÃO ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE NÍVEL TÉCNICO E DA EJ: EXPERIÊNCIA COM ADULTOS NO NORDESTE BRASILEIRO</b> .....	47
4	<b>O NÍVEL DE LEITURA E DE ESCRITA NOS PRIMEIROS ANOS NO IFAP</b> .....	88
4.1	<b>A implantação do programa de Língua Portuguesa a partir dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio – PCEM</b> .....	99
4.2	<b>A prática escrita nas oficinas</b> .....	103
4.2.1	<u>Abordagens expressivista e sociointeracionista</u> .....	104
4.2.2	<u>Produção textual inicial dos alunos na linha expressivista</u> .....	108
4.2.3	<u>Apresentação da situação</u> .....	112
4.2.4	<u>Implicações pedagógicas, tabelas e códigos, fonte de organização dos trabalhos</u> .....	118
4.2.5	<u>Exemplos de procedimentos didáticos realizados nas oficinas</u> .....	120
4.2.6	<u>Relato de um ex-aluno sobre a prática das oficinas</u> .....	126
4.2.7	<u>A relevância da escrita para os alunos egressos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio no Vale do Jari</u> .....	127
5	<b>A UTILIZAÇÃO DA REESCRITA COMO FORMA DE APERFEIÇOAMENTO DOS TEXTOS PRODUZIDOS NAS OFICINAS</b> .....	131
6	<b>OS TEXTOS LITERÁRIOS E O APRIMORAMENTO PARA A ESCRITA FORMAL LINGUÍSTICAS</b> .....	143
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	159
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	164
	<b>ANEXO A – Adaptação da peça teatral</b> .....	170
	<b>ANEXO B – Relato de um ex-aluno</b> .....	184

## INTRODUÇÃO

As experiências que originaram a elaboração da tese em questão representam as atividades desenvolvidas em oficinas de leitura, produção textual e reescrita. Iniciaram-se em 2011, com a participação de 160 alunos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Ifap<sup>1</sup>, Laranjal do Jari, cidade localizada ao sul do estado do Amapá e que, segundo fontes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), possui uma população de 39.942 habitantes.

Sobre Laranjal do Jari, no Amapá, é válido ressaltar as difíceis condições de trabalho. A cidade hoje se encontra a 279 km da capital, em plena selva amazônica, o que impede a comunicação por meio de internet e, conseqüentemente, de qualquer ação de Letramento que envolva a tecnologia.

Embora constituída de aproximadamente quarenta mil habitantes, não tem biblioteca pública, livrarias, teatro, cinema e outros meios que auxiliem a população a ler textos e outros suportes produzidos em situações diversas.

A implantação do Instituto Federal de Educação se deu em 2010, a princípio organizados os cursos técnicos sequenciais, programados para alunos que concluíram o Ensino Médio, com duração de dois anos.

Em 2011, iniciou-se a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio, com duração de quatro anos, sendo três para realização das séries finais do ensino básico, assim como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), com a disciplina de Língua Portuguesa no quarto ano apenas como disciplina de cunho instrumental.

É importante enfatizar que, segundo a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), um dos objetivos do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nas últimas séries do ensino básico é criar uma formação discente diretamente voltada para a prática da cidadania. Outro aspecto abordado no documento oficial trata do respeito à autonomia do aluno, tanto na leitura como na escrita.

---

<sup>1</sup> A letra maiúscula da sigla seguirá o formato estabelecido pelo instituto que leva em consideração as orientações da Secretaria de Comunicação do Senado Federal, estabelecendo a utilização da primeira letra maiúscula quando a sigla tiver mais de três letras e for pronunciada como palavra.

Relatar experiências com leitura, produção textual e reescrita com alunos oriundos do ensino fundamental, em realidade é um desafio para os professores, pois, em muitos casos, a má formação dos discentes, durante os primeiros anos de ensino, traz consequências que desestruturam a complementação do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Em muitas situações, os professores, em outras disciplinas, vão solicitar textos baseados nos conhecimentos obtidos anteriormente no ensino fundamental, em geral, quando o estudante não apresenta uma base mínima de leitura e de escrita. Ao se depararem com as exigências obrigatórias nas disciplinas no Ensino Médio, não conseguem realizar atividades escritas, mesmo ínfimas. É fundamental apontar que os alunos oriundos de escolas públicas e particulares, quando não praticam atividades que envolvem a leitura e a produção textual, por uma falta de incentivo no ambiente escolar, chegam ao Ensino Médio em condições que desfavorecem uma aprendizagem de escrita formal.

Nos primeiros meses de 2011, ao se implantar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio no *campus* Ifap, Laranjal do Jari, foram aprovados no processo seletivo cento e sessenta alunos, distribuídos nos cursos de Meio Ambiente, Informática e Secretariado.

Passaram a frequentar o Ifap alunos de diversas cidades da região do Vale do Jari, entrando assim em contato com uma Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio com duração de quatro anos, fase final do ensino básico que estabelece um rigor maior no aprendizado.

Por ser uma instituição federal de tradição centenária no Brasil e que chega ao estado do Amapá com propósitos não só de desenvolver a região, mas de oferecer educação de qualidade e gratuita, os próprios alunos encontraram uma realidade de ensino diferenciada da que já existia nos municípios.

Assim, acreditei que os estudantes selecionados no primeiro processo seletivo 2011.1, mesmo aprovados por meio de uma avaliação que se volta apenas para compreensão textual e questões ligadas às estruturas gramaticais, fossem capazes de ler e de compreender um texto de mediana complexidade e de escrever um texto legível, coerente e coeso.

Em realidade, a situação confrontada se deu na diversidade de ensino oferecido nas escolas existentes na região, trazendo estudantes para salas de aula do Ifap em

graus de leitura e produções textuais não esperadas pelos professores, em sua maioria acostumada a outras situações.

Geralmente, os candidatos selecionados para os institutos federais, em outras regiões, passam por escolas especializadas em prepará-los para o processo seletivo elaborado pela instituição para a qual desejam concorrer a uma vaga.

Entre os professores concursados que ministravam aulas de língua materna, todos tinham convivido com alunos de outros institutos federais, em outros estados. Sabe-se que os critérios pré-estabelecidos por meio dos editais de seleção exigem prática de compreensão textual e noções de nomenclatura gramatical, definida durante o processo seletivo; desta forma, esperam-se candidatos com conhecimento de leitura e de escrita exigido à entrada nas últimas séries do Ensino Básico.

As dificuldades de leitura e de escrita, encontradas pelos professores de outras disciplinas, na falta de compreensão dos textos dos alunos do Ifap, tornaram-se uma inquietação por parte dos docentes de Língua Portuguesa, já que durante as aulas se observavam com frequência os textos ali produzidos.

A realidade vivida na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco - Ifpe, entre os anos de 2009 a 2010, elucidada no capítulo 03, não se poderia comparar a tal situação, porque no processo seletivo da instituição pernambucana há uma concorrência maior e conseqüentemente o candidato procura preparar-se com antecedência.

Os primeiros contatos com os alunos no Ifap limitavam-se a desenvolver um diálogo que tratava de temas diversos, leitura de pequenos textos literários existentes no livro didático e produções textuais com poucas linhas, tentando assim abordar uma leitura que os levasse a refletirem e a produzirem textos curtos, porém, coesos e coerentes. Desejava-se que cada indivíduo, ao elaborar seu próprio texto, analisasse sua produção escrita, percebendo a importância da compreensão entre escritor e leitor, já que realizávamos troca de textos em sala de aula.

Para um aluno construir um texto e aceitar a leitura como um processo de aprendizagem necessária, não só leva tempo, como é atividade complexa. Refletindo nos primeiros momentos em sala, apresentei a leitura e a escrita como imprescindíveis não só no ambiente escolar, mas para a formação cidadã.

É importante salientar as exigências impostas pela sociedade em que vivemos e que adota a leitura e a escrita como um instrumento pertinente ao desenvolvimento, tanto individual como social.

As atividades de leitura, interpretação, produção textual e gramática são requisitos expostos não só nos programas estabelecidos pelas instituições. Em muitas situações, levam o professor a ministrar suas aulas, em uma modalidade de ensino, esquecendo-se de outras que complementam o processo de ensino-aprendizagem.

Nos primeiros meses de 2011, observei que os alunos não conseguiam, em sua maioria, escrever um parágrafo com coerência e coesão. Alguns produziam frases soltas, uma abaixo da outra, um verdadeiro aglomerado de palavras, não um texto.

Em diálogos com os alunos, percebi que haviam aprendido a Língua Portuguesa por meio de frases soltas, criadas pelos professores, sem que tais orações estivessem ligadas ao contexto do próprio alunado. Em geral, os adolescentes acreditavam que a escrita se baseava na formalidade e que primava pela observância às regras gramaticais. Mesmo não sendo produtores de tais estruturas em seus textos, destacavam em suas falas, que o ensino se compunha de regras, convictos de que “a Língua Portuguesa era difícil”, sem compreender que, ao chegarem à escola pela primeira vez, já falavam a língua materna, fruto de interação com a família e os amigos.

As dificuldades encontradas nas aulas não foram um caso isolado, dentre tantas disciplinas. Existiam incompreensões em vários setores, inclusive de professores que, sem conhecimento prévio das dificuldades dos alunos, reprovavam e não admitiam desvios gramaticais básicos, mesmo sabendo que eram oriundos de escolas sem suporte para um ensino de Língua Portuguesa para leitura, produção textual, reescrita de textos e conhecimentos gramaticais.

Com a falta de tempo hábil para se criar em atividades de leitura e de produção textual para tais alunos, pela primeira vez na instituição, passou a existir um espaço de quatro horas semanais no contra turno, convidando alunos com dificuldades em lerem e produzirem pequenos textos.

No início, participaram das oficinas, 98 alunos, mas, após dois meses havia 110. Os trabalhos concentravam-se na leitura, interpretação textual e produção de pequenos textos. As oficinas no ano de 2011 foram criadas apenas para turmas de



Informática e de Meio Ambiente e, no ano seguinte, estabelecemos o mesmo para a de Secretariado.

Havia também problemas em se imprimirem textos, já que o Ifap fornecia apenas cem cópias por semana, com dificuldades para criarem textos maiores. No segundo ano, frequentaram 112 alunos, contudo, os textos para as atividades não eram fornecidos pela instituição, que considerava as oficinas uma atividade à parte do ensino.

As questões por mim levantadas foram sobre as condições em que os alunos utilizavam a escrita socialmente e como tal utilização se desenvolvia no decorrer do cotidiano e se atestagem de ações didáticas diferenciadas poderia ajudar os alunos a superarem problemas encontrados na escrita ou quais representações se acionam a partir de uma dada orientação de produção textual.

Existia uma necessidade urgente de capacitar os alunos não só para a leitura, mas para a produção de textos, uma escrita que proporcionasse atividade contínua, tentando observar o sentido no que produziam e no que as informações descritas por eles trouxessem de fontes confiáveis, sem que isso os levasse a escreverem apenas por escrever. Buscávamos também incentivar a leitura de textos literários, já que desde os primeiros anos do Ensino Fundamental não conheceram caminhos para acreditarem em conhecimento tão essencial para nossas vidas como a escrita.

Nas oficinas, o intuito era criar novas possibilidades na leitura e na escrita, formando cidadãos capazes de atuar em uma sociedade letrada, valendo-se de gêneros textuais diversos.

Nesse sentido, os objetivos em desenvolver a pesquisa voltam-se para a reflexão da prática docente e para a análise de ações didáticas que efetivamente colaborarem para o melhor desempenho dos alunos, ajudando-os a minimizar as dificuldades básicas de leitura e de produção de texto, tendo como motivação a realidade cultural que os cerca.

É importante ressaltar que os docentes que trabalham com língua materna, em algumas situações, não encontram soluções concretas para que os estudantes superem os problemas. Talvez as dificuldades expliquem as concepções de ensino que venham ao encontro daquelas que favoreçam um processo de aprendizagem calcado na leitura e na escrita.

A aprendizagem da produção textual é uma das finalidades fundamentais do ensino de língua. Cria condições de entrar em contato com os outros por meio da escrita, fazendo parte dos objetivos prioritários do Ensino Fundamental. É essencial saber escrever, em todas as suas dimensões, se desenvolvendo progressivamente, sem falar no papel que desempenha na socialização.

Uma das funções do ensino é produzir diversos textos no espaço escolar e fora dele, contudo, as práticas se concretizam e exigem que se respeitem as convenções da língua e da comunicação. Para os discentes do Ifap, se pode afirmar que a escrita é condição para a integração na vida social e profissional. Um ensino de Língua Portuguesa voltado para os gêneros textuais e suas implicações pode minimizar as dificuldades, visando à inserção numa sociedade letrada, a qual, sem dúvida, regula os textos por normas discursivas.

É evidente que ensinar diferentes gêneros deve contar com estratégias diversificadas desde ensinar aspectos linguísticos e discursivos relacionados aos gêneros até o domínio e entendimento de sua temática. Por isso, é importante que o professor crie condições para que o procedimento de produção textual se desenvolva a partir de um ambiente escolar que privilegie a interação entre produção escrita e leitura.

Os primeiros textos produzidos pelos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa traziam situações com dificuldades na compreensão do que estava escrito. E com o passar dos dias, notei os alunos condicionados a copiarem

A situação encontrada entre os alunos do Ifap em relação à produção escrita mostrava a dificuldade de elaboração de pequenos parágrafos, segundo os relatos dos estudantes durante o Ensino Fundamental limitaram-se a produzir textos curtos, cuja finalidade se destacava pela correção dos professores nos desvios ortográficos.

Os alunos não estavam acostumados a compor um texto como fruto de um longo e complexo processo, constituído por múltiplas operações.

O problema apresentou-se de forma concreta nos primeiros encontros. Os desafios se deram à medida que busquei que superassem o medo de escrever, incentivando a expressarem aquilo que desejam; no segundo momento, tentei observar o sentido do que relatavam nos textos.

Entre os cento e sessenta alunos, frequentadores das turmas do primeiro ano, apenas trinta e oito conseguiam escrever algo compreensível. Muitos sequer

encadeavam as ideias entre uma oração e outra, com frases soltas que não estabeleciam nenhuma ligação entre si porque, ao longo de seu processo de escolarização, apenas copiavam textos. Sem dominar as características que compõem um gênero textual, é difícil construir condições para estabelecer aspectos de análises estruturais da gramática e da coesão de um texto.

Nas primeiras atividades que exigiam elaboração de textos curtos, houve uma rejeição inicial dos estudantes a um trabalho que envolvesse a escrita de gêneros diversos, como bilhetes, cartas, resumos, entre outros. Ao que tudo indica a falta de acesso aos meios básicos de conhecimento resultou em que não reconhecessem os aspectos primários de qualquer gênero mais complexo. Analisando o problema, pareceu-me que tal rejeição se atrelava a representações de escrita compactuadas pelos alunos, que acreditavam que a escrita escolar se deveria reger por regulações tradicionais, como aquelas antes ensinadas.

Em vista disso, me vi inclinado a coletar textos produzidos pelos alunos em 2011, 2012 e 2013, que serviram de base para iniciar um projeto. Pensava em me valer de livros, revistas, jornais, voltando aos conteúdos aplicados na série para a qual lecionava, com o fim de propiciar um contato mais efetivo com a leitura. Consequentemente, esperava oferecer as ferramentas corretas e as explicações pertinentes sobre o funcionamento desses textos para uma resposta satisfatória na produção.

Relativamente à dinâmica das oficinas, embora o direcionamento das atividades com a leitura e a escrita se organizasse com os clássicos da literatura, como forma encontrada pela falta de material e ser um dos requisitos estabelecidos no componente curricular do ensino Médio, não se levava em conta o trabalho apenas com os textos voltados à literatura clássica<sup>2</sup>. No plano pedagógico, dado o reconhecimento da diversidade, em determinadas situações, se realizaram ações compensatórias de adaptação do texto literário a situações que os alunos conheciam como as histórias vividas por eles no dia a dia. Tal ação estimulou os sujeitos a refletirem sobre as práticas de leitura convencionais para se adaptarem às suas preferências e aos seus objetivos, com interpretação voltada para os costumes da comunidade.

---

<sup>2</sup> Entendo como Literatura Clássica obras que ultrapassem o seu tempo e que continuam atuais quando revelam a memória coletiva e atualizada por sucessivas leituras.

Os espaços para leitura e para produção textual durante as oficinas proporcionavam uma recepção e uma apropriação do lido e do escrito. Ali se insinuavam outras produções, que originam gestos, pensamentos, gostos, disposições, discursos e práticas diversas daqueles que se pretendiam inculcar sobre a leitura. Mesmo os grupos e os sujeitos em posição de maior vulnerabilidade e fraqueza não se encontram desarmados do campo social, desprovidos de recursos culturais próprios e, sobretudo, da capacidade de reinterpretarem e de se apropriarem das produções culturais que não fabricam e que lhes são impostas em maior ou menor número.

Trabalhar com atividade de leitura e escrita pressupõe mudar conceitos já preestabelecidos pela escola, ler apenas para escrever textos muitas vezes sem sentido para os alunos.

Yunes (2009, p. 66) também reforça a ideia de que “*um leitor de textos em qualquer linguagem sonha em colocar sua própria leitura em um suporte para tornar-se autor*”. A proposta que se apresenta nesta tese vislumbra a criação de novas perspectivas de leitura e de produção que levem os sujeitos a produzirem textos mais conscientes, a partir do domínio de um conhecimento prévio relevante e também do envolvimento com práticas socioculturais típicas de seu meio. Espera-se, assim, acionar outras representações de escrita, mais comprometidas com o desempenho dos alunos nas práticas linguísticas sociais.

É importante destacar que durante as análises apresentadas nesta pesquisa, dividiremos alguns pontos das propostas estabelecidas no ensino de Língua Portuguesa durante os séculos XIX e XX, enfocando apenas as atividades que utilizavam as antologias nacionais, que ofereciam suporte aos professores para que pudessem trabalhar gêneros textuais diversos e logo em seguida iniciavam-se os primeiros textos escritos com os alunos da época.

Com relação às análises escritas dos alunos do Ifap, definiram as representações sobre a modalidade de ensino e quais os influenciam, positiva ou negativamente, em suas práticas textuais.

Ao analisar em que medidas tais produções dos estudantes sofrem influências, novas ações didáticas foram sugeridas, tentando criar modificações representativas, em geral determinadas na escrita tradicional. Propõem-se atividades por meio de

oficinas de leitura e de produção textual com o intuito de acompanhar o desenvolvimento da escrita dos alunos até o final do ensino básico.

Por fim, apresentam-se estratégias que se podem realizar de ensino de leitura e de produção textual, com suporte da literatura brasileira e da estrangeira, buscando analisar os textos produzidos por ações didáticas que minimizem dificuldades de leitura e escrita.

## 1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO ESCOLAR

Alfabetização e Letramento são questões discutidas por especialistas a partir de publicações que sugerem diferentes propostas que ocasionam um novo olhar para o ensino de Língua Portuguesa. É preciso desconstruir a ideia de que alfabetizar é instruir um indivíduo para que leia e escreva algumas linhas ou apenas assine o nome.

A compreensão de pessoas letradas seria em realidade aquele indivíduo que não só decodifica os códigos linguísticos, mas compreenda o que está escrito e escreva com propriedade o que quer dizer.

Tais pensamentos se perpetuaram durante muitos anos no ensino no Brasil; há quem afirme que os conceitos ainda permaneçam entre profissionais da educação.

Na pedagogia da autonomia, defendida por Dewey, se revela a importância da educação enquanto um processo dotado de finalidade, relacionado à vida do educando. A base do aprendizado, segundo o autor se dá pela experiência, permitindo que o educando construa e reconstrua o conhecimento partindo de situações concretas.

Para Dewey (1980, p. 117), *“a vida social é um complexo de crenças, costumes, instituições, ideias, linguagem, lenta e laboriosamente adquiridas e solicitamente transmitidas das mãos dos mais velhos para as dos mais novos”*. Se observarmos tais reflexões sobre a aprendizagem da linguagem, como dirigir essa atividade educativa pela qual a criança cresce no comando da língua materna?

Se considerarmos o ensino-aprendizagem de língua como um processo da educação que resulta de uma interação, pela experiência, pelo contato com o meio ambiente, entendemos que a alfabetização não é um processo de treinar o indivíduo a decodificar palavras, mas de construir novas possibilidades de aprendizagem a partir da elaboração de seus primeiros textos lidos e escritos.

A alfabetização deve incluir, para além das aquisições de certos modelos de leitura e de escrita, condições duramente externas. Os alunos podem associar a experiência do cotidiano, modificando a escrita segundo suas próprias.

Dewey sintetiza um exemplo dessa construção (1980, p.121):

Com efeito, ainda aí é por intermédio de uma experiência em que a criança percebe o sentido das coisas pelo seu uso, que a educação se processa. A palavra cadeira. Passa, então, essa palavra a representa-lhe,

condensamente, tudo aquilo que significam as suas experiências com relação à cadeira.

Nesse sentido, alfabetizar compreende um processo ao alcance do conhecimento direto, pelo uso ou pela experiência, encontrada nos indivíduos no cotidiano. À medida que se vai compreendendo o significado das palavras, amplia-se a experiência com a língua escrita.

Não se educa diretamente pelo meio social, mas indiretamente. Existem inúmeras possibilidades de agir sobre o meio, de modificá-lo e alterá-lo, porém as escolas, por sua vez, são meios pensados intencionalmente para organização de um currículo que não leva em conta os conhecimentos prévios do alunos.

As instituições de ensino promovem um ambiente simplificado de aprendizagem, permitindo o acesso à leitura e à escrita de forma objetiva. A complexidade da escrita na sociedade deve ser compreendida pelos professores de Língua Portuguesa, como um processo que se desencadeia gradualmente e se desenvolve a partir da simplificação dos primeiros textos produzidos por alunos nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Vóvio (2010) avalia que, na sociedade atual, a alfabetização alinha-se à noção de que o ato de ler e de escrever, além de altamente desejável a todos, em dado momento da vida, gera certo poder de transformar mentalidades, valores, consciências e hábitos. Aprender apenas a ler e a escrever é o suficiente para ascender a espaços de grupos sociais mais elevados economicamente.

Ainda enfatiza que a alfabetização, junto à escolarização, tornou-se algo imprescindível, pois a aquisição da língua escrita e o acesso à leitura seriam sinônimos de progresso social e, no âmbito individual, responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo e pela aquisição de habilidades e de conhecimentos necessários para adequar-se às sociedades modernas.

Para Vóvio (2010, p. 407), concretiza que:

A ênfase desses estudos recaiu sobre o impacto da aquisição e domínio da escrita por sujeitos, grupos e sociedades tidos como receptores passivos, sobre os quais os efeitos se dariam de modo homogêneo, bem como do caráter aparentemente neutro e universal das práticas sociais de uso da escrita em instituições e agências sociais que as distribuem e as promovem.

A partir do início dos anos 80, surgiu outro conceito de alfabetização, relatada tantas vezes por Paulo Freire (2016). Tratava-se de uma tentativa de demonstrar no

Brasil que o significado da palavra Alfabetização não se ligava ao sentido de ler e de escrever, mas de Letramento.

A princípio foram discutidos dois modelos teóricos de Letramento: autônomo e ideológico. Soares (2003, p. 104) aponta “que a escola trabalha no modelo fundamentalmente autônomo de Letramento”; a pesquisadora ressalta ainda que no primeiro modelo, a preocupação no ambiente escolar se concentra apenas em atividades de leitura e de escrita, sem levar em conta os aspectos culturais e contextos sociais dos alunos. Já o ideológico nega a predominância do modelo autônomo, observando que já aprendizagem concentra-se na interação entre o Letramento escolar e o social.

Ainda para Soares (2003, p. 105), “É necessário enfatizar a natureza social do Letramento, em oposição à tendência dominante de considerar Letramento como um fenômeno essencialmente “técnico e individual””. Para ela, é óbvio que, mesmo que o Letramento aconteça no contexto escolar, é parte integrante do contexto social, portanto, também social.

Outros pesquisadores ressaltam aspectos peculiares da escola contemporânea, quando se trata de criar novas possibilidades de aprendizagens. Rojo (2010, p. 436) acrescenta: “O Letramento é valorizado na vida das pessoas e que têm ampla circulação”, porém, é desvalorizado pelas instituições educacionais. Assinala que as escolas não contam com um Letramento “verdadeiro” e que da mesma maneira as redes sociais e informais que sustentam essas práticas letradas permanecem no desconhecimento.

O Letramento, tanto social como escolar, repercute movimentos múltiplos e diferenciados, mesmo pouco valorizados. Para Rojo (2010), é salutar enfatizar que existam conflitos de ideias quando se trata de definir rumos para um aprendizado voltado para as práticas de Letramento. Em muitos casos, se ignora o Letramento social, em outros, enfatizado.

Entre os objetivos principais da escola está possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais. Rojo (2010, p. 15) relata que no contexto escolar “a leitura e escrita estão inseridas na vida cotidiana, de maneira ética, crítica e democrática”. Defende que há possibilidade de trabalhar com multiletramentos ou Letramentos múltiplos, multissemióticos, críticos e protagonistas, levando sempre em



conta as culturas locais, sem desconstruir os conhecimentos valorizados, universais e institucionais.

Analisa que os Letramentos multissemióticos, exigidos nos livros didáticos e nos textos contemporâneos, ampliam a noção de Letramento para o campo da imagem, da música e de outras semioses que não somente a escrita.

Os Letramentos críticos e protagonizados requerem um trato ético nos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea. Para Rojo (2010, p. 23),

O fato de que a linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, nos interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, históricos e desejos constroem seus significados para agir na vida social. Os significados são contextualizados.

É no espaço democrático da escola e nas múltiplas exigências do mundo contemporâneo que as práticas de Letramentos devem circular e serem abordadas.

O Letramento escolar, tal como conhecemos, volta-se principalmente para as práticas de leitura e de escrita de textos em gêneros textuais. É importante, contudo, que os professores ampliem e democratizem as práticas e eventos de Letramentos que acontecem fora do espaço da escola, aproveitando para conciliar a língua formal e a informal.

Ao estabelecer relações entre Alfabetização e Letramento, Ramos (1997, p. 80), reconhece que:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis, pois o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

A compreensão da Alfabetização e do Letramento, segundo Ramos (1997), se deve presentificar na escola moderna. Para a pesquisadora, a instituição de ensino necessita se abrir também ao universo digital.

O trabalho pedagógico organiza-se de modo a que as crianças sejam alfabetizadas e, ao mesmo tempo, se tornem letradas, inclusive digitalmente. A autora ainda destaca que a hegemonia intelectual de grupos sociais dominantes, com o Letramento digital no convívio social, leva a escola a procurar um lugar propício em que haja espaços e conteúdos ligados ao Letramento digital.

Sobre o Letramento digital, Ramos (1997) reflete que “a escola deve-se revestir de uma pedagogia renovada”, entendendo que não basta apenas ao indivíduo saber ler pequenos textos, garantindo o exercício da cidadania, mas ir além porque na sociedade letrada a exigência dos usos sofisticados de conhecimentos tecnológicos, principalmente que envolvem a escrita e a leitura, torna-se essencial para o desenvolvimento intelectual.

Conhecer o código relativo às modalidades escrita e oral da língua caracteriza a alfabetização, entretanto, aplicar com desenvoltura tal conhecimento às mais variadas situações sociais caracteriza o Letramento, inclusive em práticas digitais.

A perspectiva teórico-metodológica de estudos de Letramento em que podemos situar os autores citados trazem reflexões novas para alcançar objetivos que beneficiam o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Torquato (2013, p. 150) resume o significado da palavra:

Letramento é primeiramente alguma coisa que as pessoas fazem; é uma atividade localizada no espaço entre pensamento e texto. Letramento não reside na mente das pessoas, como um conjunto de habilidades a ser aprendida, e não reside só no documento, capturado com um texto a ser analisado. Como toda atividade humana, o letramento é essencialmente social e é localizado na interação entre as pessoas.

O autor traça alguns aspectos relevantes das práticas letradas:

- O Letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais inferidas dos eventos mediados por textos escritos.
- Diferentes Letramentos estão associados a diferentes domínios da vida.
- As práticas de Letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder, e alguns Letramentos tornam-se mais dominantes, visíveis e influentes que outros.
- As práticas de Letramento são determinadas e fixadas por objetivos sociais e práticas culturais mais amplos.
- O Letramento é historicamente situado.
- As práticas de Letramento mudam, e novas formas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem e produção de sentido informal.

Assim, à definição de Letramento soma-se a capacidade de um indivíduo de se apropriar da escrita, capaz de utilizá-la em diversas situações exigidas no cotidiano.

Segundo os PCN, a aptidão para ler e produzir textos, dos mais variados gêneros e temas com proficiência é o mais significativo indicador de bom desempenho linguístico e, conseqüentemente, de Letramento.

Soares (2003) ressalta, em seus estudos, que tradicionalmente considera-se a escola como responsável pela criação das condições de aprendizagem básicas tanto de leitura como de escrita. Além dessa experiência de aprendizado, são as habilidades e os conhecimentos necessários para o desenvolvimento dos indivíduos no ambiente escolar, como o caso da competência da leitura e da escrita nas práticas sociais.

As habilidades, conhecimentos, atitudes e práticas sociais, são em realidade denominadas de Letramento, contudo, cada vez que se denunciam níveis precários de alfabetização, em crianças, jovens e adultos, relaciona-se o fracasso da aprendizagem da leitura e escrita à falta de condição de aprendizagem oferecida pela escola.

Quando se identificam dificuldades no uso da língua escrita ou desinteresse pela leitura dos educandos, aponta-se deficiência no processo de escolarização, abrindo espaços para críticas à falta de desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita na escola.

Para Soares (2003, p. 90), a alfabetização constitui “A inserção no mundo da escrita e se dá por meio da aquisição de uma tecnologia”, entretanto, o desenvolvimento de competências, habilidades, conhecimentos e atitudes de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais trazem conseqüências no ensino-aprendizagem tanto de crianças como de adultos.

A autora ainda destaca que, antes do surgimento da palavra Letramento, usava-se a palavra Alfabetização, referindo-se aos indivíduos que estavam inseridos no mundo da escrita, mesmo que, em muitas situações, apenas produzissem palavras ou frases soltas. Define (p. 91) Alfabetização como “o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades utilizadas para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e a ciência da escrita”.

A capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos leva o aluno a alcançar competências por meio da escrita que facilitam sua comunicação no meio em que vive.

Realizar atividades que valorizem habilidades ajuda o alunado a informar e informar-se, em uma interação um com outro. Neste sentido, Soares (2003) enfatiza que o efetivo exercício da tecnologia escrita se denominará Letramento escolar.

O Letramento, ao ser ampliado pela escola junto ao estudante, gera capacidade de interagir por meio da escrita, emerge no imaginário, no estético, aumenta os conhecimentos, ajuda a interpretação do lido e desenvolve a capacidade de que se produzam tipos e gêneros textuais nas diversas situações da vida.

É importante que a escola proponha atividades de escrita que levem os discentes a atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, gerando prazer à prática, utilizando a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias e os objetivos do interlocutor.

Diferenciar a alfabetização de Letramento, segundo Soares (2003, p.92), é saber que “existem analfabetos que podem ter certo nível de Letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita”.

Alfabetização e Letramento são processos diferentes, entretanto, interdependentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização, que trata da aquisição da tecnologia da escrita, em realidade, deve considerar que não é requisito básico para aquisição do Letramento escolar.

Conforme Soares (2003, p.92), o Letramento nas concepções atuais volta-se principalmente para práticas sociais. A escrita não deve ser vista como um processo apenas para construção de textos artificiais, sem sentido para quem os produz, mas, por atividades de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Há casos em que a escola do aluno define a escolarização, considerando esse processo como aprendizagem de escrita sem possibilidades de compreensão textual e de escrita voltada às práticas sociais.

Soares (2003, p. 93) estabelece as relações:

O vínculo entre alfabetização e escolarização, mais que o vínculo entre letramento e escolarização, é considerado natural e inquestionável: tanto para o senso comum quanto mesmo para a área de educação, e na escola que se ensina e que se aprende a tecnologia da escrita. O processo de alfabetização é visto não só como um componente essencial da escolarização inicial como, mais que isso, esta é mesmo comumente confundida com aquele: a

concepção corrente é que a criança vai para escola “para aprender a ler e a escrever”.

A sociedade vê a escola como apenas a finalidade de construir competências, como a única instituição capaz de levar a ler e a escrever. Vale salientar que se aprendem tais processos em situações não escolares, na comunidade, na família, no trabalho e em lugares com necessidade de comunicação escrita.

Considera-se o vínculo entre Letramento e escolarização natural pela escola, aparecendo práticas efetivas da aquisição em todas as áreas estudadas pelos alunos na escola.

Um dos problemas da Educação de Jovens e Adultos, segundo gestores e professores, era que se mantém a concepção de que alunos já alfabetizados deveriam continuar a aprendizagem de leitura e de escrita nos moldes da alfabetização anterior.

Indiscutivelmente, os próprios programas das escolas onde ministrei aulas para a modalidade EJA estabeleciam critérios segundo o modelo escolar de alfabetização imposto nas primeiras séries do Ensino Fundamental, dificultando em algumas situações a desconstrução de um modelo pré-estabelecido há muito pela escola no Brasil.

A relação entre a alfabetização e a escolarização se explica a princípio pela aquisição da escrita. Os resultados são visíveis, como, aliás, a aquisição de qualquer tecnologia. Há situações em que os alunos mal conseguem expressar-se por meio da escrita, apenas com produção textual de poucas linhas, mesmo no Ensino Fundamental.

O professor sente dificuldades ao tentar criar novas possibilidades de ensino da escrita, principalmente, ao apresentar atividades de leitura e, conseqüentemente, de produção escrita. As deficiências do processo de alfabetização interferem nos anos seguintes da educação básica.

A escolarização encontra-se ligada ao nível de aprendizagem. Em várias situações, acredita-se que o fato do aluno estar em determinada série, minimiza as dificuldades na escrita ao passar de ano letivo, no entanto, há situações em que isso não ocorre, causando problemas na aprendizagem da modalidade escrita.

Alfabetização é um processo contínuo, mas de certa forma linear, ou seja, com limites claros e pontos de progressão cumulativa que se podem definir objetivamente.

É comum os alunos chegarem à Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio nas condições apontadas, mas com problemas relativos à escrita, à ortografia, com textos sem sentido etc.

Já o Letramento tem seu processo contínuo não linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas sociais, múltiplos objetivos e dependentes de situações de contextos diversificados. É nesse universo que o professor deve fixar seu foco, construindo novos olhares do mundo da leitura e da escrita.

Embora os primeiros alunos do Ifap – *campus* Laranjal do Jari, ao entrarem em 2011, apresentassem problemas em produções escritas, o professor de Língua Portuguesa observou que poderia usar as habilidades e os conhecimentos prévios, reconhecendo, assim, os adquiridos fora do espaço escolar, aproveitando as atitudes de leitura e de escrita, agregando novos caminhos por meio da leitura e de produções textuais curtas em diversos tipos e gêneros textuais, levando-os a construir textos mais coesos e coerentes.

Nesse processo de interação, é interessante que se tenha consciência de que a aprendizagem escrita leva tempo; em geral, a escola já pré-fixa como um “produto” que não se diagnostica em poucos dias de atividades como a escrita. Só a eficiência do processo de alfabetização e de escolarização, ao contrário de Letramento, chega a um produto final. O Letramento não se trata como algo cuja definição é pré-estabelecida.

Segundo Soares (2003, p. 95),

A consequência dessa diferente natureza de alfabetização e letramento é que, enquanto as relações entre alfabetização e escolarização se evidenciam com relativa clareza e facilidade, as relações entre letramento e escolarização se ocultam sob considerável impressão e complexidade. Advêm disso a dificuldade de estabelecer confronto ou comparação entre as medidas de letramento e o processo de escolarização.

Ainda para ela, o critério que se aproxima mais de medidas de Letramento é estabelecer uma equivalência entre nível de escolarização e capacidade de fazer uso efetivo competente de leitura e da escrita, isto é, a relação entre o número de séries escolares concluídas pelos alunos, ou seu grau de instrução, e nível de Letramento. Esse critério fundamenta-se no pressuposto de que, atingido certo grau de instrução, o indivíduo não só adquire a tecnologia da escrita, como se torna alfabetizado, apropriada das competências básicas necessárias ao uso das práticas sociais de leitura e de escrita, enfim letrado.

Estudiosos, como Ferraro (2002), apontam níveis diferenciados de Letramento. O autor descreve o nível um como aquele indivíduo que ultrapassa o analfabetismo, o nível dois para aquele que conseguiu o domínio mínimo das práticas letradas, alcançando a participação em certas práticas sociais e o nível três quando atinge as competências letradas que constituem o mínimo estabelecido para a educação básica.

Embora o Ensino Médio objetive formar cidadãos com o nível três de Letramento, os candidatos aprovados no processo seletivo a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio no Ifap, em sua maioria, não traziam conhecimentos básicos de leitura e de escrita que os levassem a produzir textos coesos e coerentes.

O grau de instrução atingido pelos alunos se concentra na suposição de que ao atingir determinadas séries, contemplaram os níveis de Letramento naturalmente, entretanto, o processo de escolarização, se presente, terá como base requisitos para organização curricular da escola. Soares (2003) relata que a escola deveria seguir os passos inversos da questão, em vez de partir de graus de instrução para assim deduzir níveis de Letramento, iniciar por níveis de habilidades de Letramento.

Proceder a um processo para referendar habilidades de Letramento de imediato com alunos oriundos do Ensino Fundamental a uma seleção para inclusão, não é o ideal até porque as avaliações são classificatórias e eliminatórias.

O ponto essencial de uma pesquisa como se estabelece na tese é criar condições para que os estudantes provenientes do Ensino Fundamental, que alcançaram aprovação em processo seletivo, possam incluir-se em uma instituição de ensino cujo objetivo é oferecer qualidade, não só nas práticas nos cursos, mas que, ao final, o aluno elabore atividades de leitura e de escrita em diversas situações, levando-o a compreender novos caminhos que percorrem a leitura e a escrita.

Embora os exames impostos para seleção dos candidatos às vagas pré-estabelecida pelo Ifap se voltem a identificar os graus de instrução de cada candidato, torna-se impossível tais classificações, pois há casos em que o aluno não consegue ler pequenos textos e, conseqüentemente, escrever poucas linhas coerentes, mas obteve aprovação nos primeiros lugares.

Na concepção de Faraco (2008, p. 02), acredita-se que há um relativo consenso sobre o perfil dos estudantes ao término do Ensino Médio. Em termos gerais, espera-

se que a capacidade de pensar a concepção básica da língua formal, compreendendo o funcionamento da Língua Portuguesa, com aptidão a ler e a compreender um texto de mediana complexidade e de escrever um texto legível, coerente e claro, adequado a um determinado gênero do discurso de amplo uso social, informativo ou argumentativo, vai corresponder às expectativas socioculturais que recobrem a modalidade escrita formal da língua.

As informações obtidas por meio de análises no Instituto Nacional de Alfabetização - INAF, em 2011, demonstram que apenas 8% dos alunos que terminaram o Ensino Médio estão dentro do padrão no primeiro nível de alfabetização, 35% encontram-se no segundo e 57% no terceiro.

Entre as pessoas com Ensino Médio, nível no qual se esperaria que todos ingressassem já com alfabetização plena, há apenas 35% nesse patamar. A maioria permanece no nível básico (57%).

Dados recentes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB demonstram que, entre os anos de 2013 a 2015, o estado do Amapá não alcançou as metas estabelecidas após as avaliações realizadas no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, em escolas municipais do estado.

O resultado no ano de 2013 foi de 3.6, quando a meta seria 4.4; em 2015, após novas avaliações. O referido Instituto aponta a pontuação inferior 3.7 para um objetivo de 4.8, 12 pontos a menos em dois anos.

Como no estado não se alcançaram as metas nos últimos anos, o município de Laranjal do Jari sofreu consequências, com nota 3.4 em 2011, com meta de 4.0 e em 2013 a 3.2 para 4.4, uma diferença de 12 pontos em três anos.

Para analisar os problemas enfrentados, na leitura e escrita, é necessário compreender alguns dados fornecidos pelos órgãos oficiais. Os resultados, embora nunca com a exatidão necessária, avalia mal a situação em que se encontra o alunado, com indícios esperados pelo professor.

O sistema educacional no Brasil vive em más condições, não só de alfabetização, mas de fatores como falta de biblioteca, espaços culturais, internet, teatros. Tais lugares ajudam a construir novas expectativas de difusão da cultura e fornecem subsídios para uma interação entre a sociedade, ampliando as condições de Letramento.

Para Faraco (2008, p. 02),



Somos ainda, então, uma sociedade com baixo índice de escolaridade e, claro, baixo índice de letramento. Nossas relações com a linguagem escrita e com a cultura letrada são ainda muito limitadas. Há claras dificuldades com a leitura e compreensão de textos; e grandes dificuldades com a produção de textos.

Ao avaliar os índices das pesquisas realizados pelo Instituto Brasileiro Geografia e Estatística - IBGE, que trata não só do grau de escolaridade, mas das dificuldades de leitura e de compreensão textual de alunos do Ensino Fundamental no município por meio da prova SAEB, focaliza-se a complexidade em que ocorrem as avaliações realizadas pelo Ifap na intenção de selecionar os melhores candidatos a poucas vagas oferecidas.

Se as escolas demonstram que não conseguem alcançar a meta estabelecida pelo Governo Federal nos exames a cada dois anos, conseqüentemente os níveis desejados de escolaridade e Letramento estão afetados. As avaliações para o ingresso no Ifap são em realidade um exame apenas classificatório e eliminatório, sem objetivo de diagnosticar nenhuma situação de leitura e de escrita, até mesmo porque as avaliações com produções de textos deixaram de ser exclusividade em muitos institutos federais.

O professor de Língua Portuguesa com referências básicas para compreender a história e o funcionamento da sociedade em que vive certamente desempenhará papel importante. Os alunos coparticipantes do trabalho poderão, no futuro, ajudar a compreender e buscar as soluções para as dificuldades.

Identificar as incompreensões nos textos e meios para tornar mínimas as situações de leitura e de escrita dos adolescentes é criar condições que os levem a compreender um texto de mediana complexidade e de escrever um texto legível, coerente e claro, adequado às características de determinado gênero de amplo uso social.

Embora o processo seletivo do Ifap não contemple a produção escrita, é importante salientar que, ao final, os concluintes enfrentarão o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, pois até mesmo nos cursos oferecidos pela instituição, isso já é pré-requisito para admissão ao ensino superior.

Faraco (2008, p. 4) justifica que a realização de uma escrita formal, coerente com grau de complexidade mediana, também pode ser requisito para outras situações além do ENEM. Destaca que existe um modelo base para se referir a um bom texto e

que há critérios já estabelecidos pelos avaliadores para medir a maior ou menor aproximação do texto do candidato a um nível ótimo.

Durante as oficinas de textos e de aulas ministradas no Ifap entre os anos de 2011 a 2013, foram aplicadas atividades de leitura e de escrita voltadas para a interação entre os interlocutores. Baseávamo-nos no princípio de uma produção textual com um plano interacional, um evento de comunicação com um destinatário: uma pessoa bem definida e individualizada, como as cartas escritas nas primeiras aulas. O objetivo do projeto “Leitura, produção textual e reescrita” é de só aprofundar as discussões após o término das oficinas, buscando compreender quais os resultados esperados e o que se alcançou durante os anos finais do Ensino Médio .

Em outras situações, utilizando um leitor mais genérico, alguém conhecido da comunidade onde os alunos viviam ou estudantes de outras instituições fora da cidade.

Levava-se sempre em conta a escrita como prática situada no interior de uma atividade social, procurando reconhecer o Letramento social de cada indivíduo. Ao valorizar o conhecimento de mundo, notava-se maior interação, não só entre os próprios adolescentes. Criavam-se novas expectativas em busca de respostas de quem lia os textos produzidos.

Faraco (2008, p. 4) explica que:

Nossa escrita é uma prática situada no interior de uma determinada atividade social. Quando escrevemos estamos no interior de alguma das inúmeras esferas sociointeracionais – estamos na esfera das relações pessoais próximas, familiares; ou em esferas menos próximas como o jornalismo, o ensino, a ciência, o sistema jurídico; ou estamos em meio a uma das muitas dimensões do mundo do trabalho ou da criação literária, entre muitas outras.

Ao produzirem os textos nas oficinas e nas aulas de português, os estudantes reconheciam aos poucos que escrever para um determinado destinatário é criar possibilidades de novos objetivos e alcançar por meio de temas e tópicos de assuntos diversos, desde que tais produções se liguem à realidade vivida por eles.

Era comum o primeiro texto produzido revelar dificuldades nas questões ortográficas, falta de caracterização do gênero solicitado, em que confundiam os gêneros textuais, mesmo depois das explicações do professor. Não conseguiam idealizar fatos e opiniões; afirmavam sem sustentarem as opiniões, em muitos casos apenas copiavam trechos utilizados como fonte de inspiração para a escrita dos textos curtos produzidos nas oficinas.

Como é senso comum de que erro ortográfico é o principal motivo da falta de aprendizagem da língua escrita, em muitos casos, os alunos se recusam a escrever pequenos textos, assim como acontecia nos primeiros momentos dos trabalhos nas oficinas, embora alertados pelo professor de que não seriam avaliados em tais problemas durante a leitura. Para Soares (2003, p. 107), *“no caso da leitura e da escrita, trata-se de práticas sociais de Letramento transformadas em práticas de Letramento a ensinar, no sentido atribuído a “práticas” na expressão práticas de Letramento”*.

As atividades propostas durante as aulas de produção escrita no Ifap objetivavam demonstrar que a escola pode selecionar textos voltados ao cotidiano do aluno, ou não, mas que priorize o ensino de Língua Portuguesa para práticas sociais de Letramento, em que assinala sua realidade nos textos produzidos a partir das práticas sociais vividas.

Não é intenção desapropriar do ensino de Língua Portuguesa os currículos, os programas, os projetos pedagógicos, Tende-se a concretizar na tese as práticas de Letramento que ajudam a criar situações em sala referentes a eventos sociais, trazendo, assim, uma melhor compreensão do que realmente a língua materna representa para cada indivíduo.

Nas oficinas de Leitura e de Produção Textual, os participantes reproduziam textos não só voltados para atividades propostas pela escola, mas se apropriavam e levavam conhecimentos adquiridos em práticas aplicadas em sala de aula que embora artificiais e didaticamente padronizadas, continham em sua essência conhecimentos de fora da escola.

Kleiman (2003, p. 25) enfatiza que “durante muitos anos a escola categorizou a escolarização e o Letramento como processos totalmente diversos, entretanto, eles se dão simultaneamente, uma vez que a escola é, em quase todas as sociedades, a principal agência de Letramento”. Revela que o Letramento são as próprias práticas e eventos relacionados ao uso, função e impacto social da escrita. Em ambas as definições, percebe-se a ideia do uso social da linguagem, o que se pode concluir que o conceito de Letramento é ratificado como um caráter social que tende a se completar entre a leitura e a escrita.

Ainda mostra que existem usos da escrita a que os professores devem atentar para o processo informal, adquirido em contexto familiar, utilizado para

correspondências sobre assuntos pessoais e transações comerciais informais. Tais textos podem ser abordados dentro do espaço escolar, levando os indivíduos a uma escrita formal. Em outros momentos, se emprega a escrita adquirida em contextos religiosos, em muitos casos já internalizados pelos alunos de diversas religiões.

Há situações em que alunos frequentam a escola para adquirir conhecimentos de leitura e de produção textual dentro das suas religiões, algo frequente na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio do Ifap – Laranjal do Jari, com uma população de maioria evangélica.

Para Kleiman (2003, p. 89):

O modelo ideológico, portanto, não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento. Os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa.

O modelo de aprendizagem imposto pela escola, que atende indivíduos das classes menos favorecidas, inclui o pensamento de que a situação de pobreza reflete no fracasso escolar. Percebem-se problemas de leitura e de escrita em termos individuais, mas atingem casos contraditórios à realidade social, não se podendo generalizar que o problema da Alfabetização e do Letramento se encontrasse apenas nas condições econômicas dos alunos, mas nos aspectos das estruturas de poder numa sociedade. A instituição não deve apenas apontar as causas econômicas para culpar a falta de aprendizagem de práticas escritas. É essencial que no espaço escolar existam novas possibilidades de aprender a lidar com as situações mais problemáticas da leitura e da escrita, adquirindo novas práticas de Letramento, tentando assim agregar novos conhecimentos.

Kleiman (2003, p. 45) afirma que “a produção de um texto expositivo, internamente consistente, pressupõe uma separação polarizada entre a oralidade e a escrita”. Ainda retrata que na prática escolar se fundamentariam as análises das diferenças entre ambas as modalidades de ensino. Há condições de promovê-las em novas didáticas para o ensino de Língua Portuguesa, aproveitando novos conhecimentos adquiridos no processo de Letramento informal.

As oficinas de leitura e de produção textual no Ifap traziam a concepção da possibilidade de criar novos planejamentos nas elaborações de pequenos textos, maior potencialidade de revisão textual.

Nas diversas atividades das oficinas exploraram-se diversos gêneros textuais, embora curtos, tendo como função apoiar a memorização, que não se limitavam apenas ao espaço escolar nem ao tempo em que ali se produziam, na concepção de que a língua é uma interação entre os interlocutores e não apenas estruturas formais descritas pelos gramáticos.

A concepção de Letramento que analisa a escrita enquanto objeto teve nas oficinas do Ifap o objetivo inicial de avançar a um processo de produção textual da Língua Portuguesa formal, utilizando o Letramento informal de cada indivíduo participante das atividades construídas ao longo de três anos.

Kleiman (2003, p. 47) pontua resumidamente as questões ligadas ao sistema educacional sobre o Letramento:

As deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados não decorrem apenas do fato de o professor não ser um representante pleno da cultura letrada, nem das falhas num currículo que não instrumentaliza o professor para o ensino. As falhas, acredito, são mais profundas, pois são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar.

A concepção de ensino de escrita nas oficinas do Ifap procurou desenvolver habilidades necessárias para os alunos produzirem textos mais objetivos, aperfeiçoando práticas discursivas.

Buscava-se leitura crítica da realidade, construindo um importante instrumento de resgate da cidadania dos alunos da região do Vale do Jari e reforçando o engajamento nas práticas escolares que se voltam às práticas sociais como suporte para o ensino-aprendizagem da modalidade escrita

## 2 BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DE LEITURA / ESCRITA NO BRASIL

Neste capítulo situamos resumidamente alguns aspectos dos conceitos estabelecidos durante longo período no Brasil, em relação ao ensino de leitura e de escrita na Língua Portuguesa, quando o único instrumento de aprendizagem se materializava por meio da gramática e das antologias. É importante destacar que a finalidade de discutir as questões históricas se dá pela necessidade de compreender algumas condições de propostas de ensino de Língua Portuguesa e quais as mudanças ocorridas.

Apesar do ensino de Língua Portuguesa oferecer novas propostas, é comum que as escolas continuem oferecendo poucas reflexões acerca da leitura e da escrita com valores críticos.

Salienta-se que ainda é comum entre professores a ideia de que a apropriação da língua escrita concentra-se no ensino de gramática e não por meio de práticas que levam o indivíduo a criar novas possibilidades de aprendizagem da escrita.

A gramática foi predominantemente ensinada nas escolas brasileiras durante o início da escola secundária, especialmente do segundo império até a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN, na década de noventa do século passado.

Assumiam-se conceitos dos colonizadores nas práticas de ensino reproduzidas durante os primeiros momentos da elaboração de programas, contendo objetivos de ações pedagógicas voltadas para o conhecimento gramatical e literário da época.

Assim, enquanto a maioria da população brasileira permanecia analfabeta, a elite se preparava, às pressas, no curso secundário, enfrentando os poucos exames existentes à época do império e durante os primeiros anos da república.

O exame preparatório, como era chamado o processo seletivo para o ingresso nas poucas faculdades e cursos superiores da Universidade de São Paulo, nos primeiros anos da década de 30 do século XX, elitizava a escola pública brasileira, excluindo os menos favorecidos economicamente.

Razzini (2002, p. 62) explica que durante um período no Brasil:

A não obrigatoriedade da conclusão do curso secundário, até 1931, e a falta de seriedade dos preparatórios, suscetíveis a fraudes e ao clientelismo, são facilidades que expressam a imobilidade social e o corporativismo da classe dominante. Este estado de coisas fez também com que nossas escolas secundárias tivessem seus currículos dependentes dos exames Preparatórios, cumprindo mera de cursos especializados no treinamento de

candidatos a esses exames, função que viria a ser exercidas pelos colégios particulares com maior eficácia e em menor tempo.

Nesse contexto, o Colégio Pedro II era exceção, logo transformado pelo Estado em agente regulador do secundário. Razzini (2002) analisa que o ensino de Língua Portuguesa, principalmente nas questões da escrita, se pautava no ensino da literatura nacional, no ensino das línguas clássicas, sobretudo do Latim.

A gramática da língua Materna era aprendida a partir das categorias gramaticais da língua latina, explicada a partir das transformações de séculos, enquanto a literatura brasileira se apresentava, segundo os critérios fixos da Retórica e da Poética Clássica, dividida em gêneros textuais.

Razzini (2002) aponta ainda que o ensino de Latim e Grego é base do ensino de Retórica e Poética também se transformaram na estrutura do ensino da língua e da literatura nacional, analisando sempre os clássicos nacionais. Inicialmente, as aulas de Português no Colégio Pedro II se restringiam ao primeiro ano e o estudo de gramática era dado pelo professor de Latim.

Em 1855, foram introduzidas práticas que absolviam práticas pedagógicas e conteúdos das aulas de Retórica e Poética. Aos poucos vieram à leitura literária, a recitação e os exercícios ortográficos; assim, a partir dessa década, era comuns exercícios que envolviam estruturas gramaticais.

Em momentos posteriores já se consolidava a gramática, dicionário e uma seleta para leitura em que predominava os autores clássicos portugueses e posteriormente brasileiros.

Para Razzini (2002), a inclusão do Português nos Exames Preparatórios se deu a partir de 1870. Com o aumento da carga horária, as aulas de Língua Portuguesa ensinaram também redação. Nesse período, houve maior abordagem no estudo da Língua. A leitura e a produção de textos se baseavam em estudos por meio de textos literários, tanto de autores estrangeiros como nacionais.

O primeiro colégio a adotar duas gramáticas, um dicionário e várias seletas para leitura, cuja seleção privilegiava autores clássicos do século XVI a XIX, foi o Pedro II.

O esforço de nacionalizar e simplificar o ensino de Língua Portuguesa iniciou-se em 1887, sendo publicada no mesmo ano a obra “*Seleção Literária* de Fausto Barreto e Vicente de Souza<sup>3</sup>.” Era apresentada aos leitores, com textos de prosadores e de

---

<sup>3</sup> Os autores foram professores do Colégio D. Pedro II.

poetas portugueses e brasileiros, porém sem dividi-los em períodos. Segundo Razzini (2002), uma tentativa de reunir em uma só obra e único volume textos de vários autores.

As organizações dos textos publicados em seletas baseavam-se em clássicos do século XVI e XVII, sobretudo Luís de Camões e Padre Antonio Vieira. Existiam também publicações no século XIX, provavelmente como resultado da influência do Romantismo.

As seletas escolares, no decorrer dos anos, incluíam autores dos séculos XVIII e XIX. Como não existiam os livros didáticos, a seleção literária estabelecia uma leitura intensiva. A influência do nacionalismo após a proclamação da República e a presença da história literária e da gramática histórica no currículo impôs uma seleta mais representativa das fases literárias nacionais.

Razzini (2002, p. 65) acentua que as informações encontradas nas seletas reduziam-se apenas a questões históricas sobre a vida dos autores e de suas obras, sem nenhuma interpretação.

Anos mais tarde, Fausto Barreto aproveitou alguns trechos da seleção literária e compilou outros excertos, dando preferência aos assuntos nacionais e reservando espaço para a literatura contemporânea. A obra passou a denominar-se *Antologia Nacional*, publicada em 1895.

A antologia de Carlos de Laet e Fausto Barreto destacava na obra textos de poetas e prosadores portugueses e brasileiros por séculos, apresentando-os em ordem cronológica inversa, do século XIX ao XVI.

O novo livro de textos escolhidos para leitura foi aprovado pela Congregação do Colégio Pedro II, adotado nas aulas de Língua Portuguesa a partir do ano de sua publicação (1895) e utilizado nos Exames Preparatórios em todo o país.

As reflexões históricas citadas neste capítulo remetem às questões atuais, apontadas pelos PCN (1998), quando privilegia a classificação dos textos, literários ou não, por gêneros, sem preocupação histórica, diferente da primeira *Antologia Nacional* que, além de privilegiar trechos das obras expostas, condicionava o leitor aos enunciados que tratavam das questões ligadas ao contexto histórico.

Razzini (2002, p. 65) conclui:

Percebe-se que a classificação cronológica da *Antologia Nacional*, seja a geral, por séculos, seja a de cada período, pela data de nascimento dos escritores, diluía a apresentação por gêneros, não obstante a sobrevivência



da divisão entre prosadores e poetas. As notas bibliográficas forneciam veracidade histórica e autoridade crítica ao conjunto de autores e trechos selecionados, trazendo para dentro do livro de leitura das aulas de Português, mesmo que de forma abreviada, a história literária nacional.

É importante destacar que a leitura não era um complemento do manual de história literária, mas, ponto de partida para as atividades das aulas de Língua Portuguesa. Havia leitura, recitação, estudo do vocabulário, da gramática normativa, da gramática histórica, ortografia, análise lexicológica e lógica, redação e composição, enfim, tudo com o objetivo de alcançar a norma culta<sup>4</sup> vigente.

Para Razzini (2002, p. 66) após avaliar a *Antologia Nacional*<sup>5</sup>, percebe-se que “a leitura literária nas aulas de Português procurava, portanto, oferecer “bons modelos” vernáculos e morais para a “boa” aquisição da língua, além, é claro, de oferecer a seus leitores certa formação literária”.

A não priorização do ensino da literatura reflete-se na lacuna que encontramos hoje na falta de interesse de alunos pelo texto literário. Compreende-se pela ausência de incentivo ao conhecimento de textos que nos remetem ao senso crítico da existência da comunidade a que pertencemos.

Cosson (2009, p. 17) estabelece relações entre o ensino da nomenclatura gramatical e a leitura e a escrita de textos literários: “A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”. O processo de aprendizagem por meio da literatura nada mais é do que a incorporação do outro sem a renúncia da própria identidade.

A desvalorização do ensino da literatura perdurou durante anos em nosso país. Razzini (2002, p. 68) relata que, por volta de 1928, existia uma excessiva preocupação gramatical nas aulas, chegando a 17 compêndios de gramática e apenas um livro de leitura, *A Antologia Nacional*.

Na década de 1930, com o controle da educação secundária pelo Estado, o livro didático<sup>6</sup> acabou com a hegemonia do Colégio Pedro II, sendo a conclusão do curso secundário obrigatório para a entrada nos cursos superiores. Percebia-se a presença

---

<sup>4</sup> Faraco (2008) define a expressão norma culta como o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e de escrita

<sup>5</sup> Esta particularidade da *A Antologia Nacional* destacava-se por ser apenas um complemento de estudo da Língua Portuguesa e não do estudo da história literária.

<sup>6</sup> A criação do livro didático se deu no ano de 1931 pelo Conselho Nacional de Educação e da comissão do livro didático em 1938.

dos textos literários que, em sua maioria, já era proveniente de compêndios anteriores. Publicaram-se novas edições, porém, com os mesmos textos.

A boa impressão das Antologias era que a obra não optava apenas por questões ligadas aos mecanismos estruturais da Língua Portuguesa, mas a textos literários com assuntos nacionais.

O controle da educação secundária, pelo Estado, na década 1930, e com a implantação do livro didático em todas as escolas do país, supriu a responsabilidade dos professores do colégio Pedro II de organizarem currículo no ensino secundário.

Foi reconhecida a disciplina de Língua Portuguesa nas demais instituições de ensino, iniciando-se um trabalho para permanência da Língua Materna e da *Antologia Nacional* no currículo, principalmente nas séries iniciais do curso secundário.

O modelo adotado pela leitura dos clássicos utilizando uma Antologia buscou compreender a Língua Portuguesa formal com construções de textos literários de autores nacionais, considerados defensores da Língua Nacional.

Mesmo com as mudanças ocorridas durante os anos de 1895 até 1915, quando foram realizados os acréscimos de autores e de trechos nas antologias, Razzini (2002, p. 68) conclui que “as novas edições cumpriram a função mantenedora da tradição vernácula de extração lusitana, anunciando a propaganda da moderna literatura brasileira”.

É comum encontrarmos até hoje escolas que ensinam a língua de forma fragmentada, ou seja, estruturas da língua separadas da literatura, sem percepção das estruturas gramaticais existentes nos textos literários.

A continuidade no ensino de Língua Portuguesa por meio da leitura dos textos literários ajuda os indivíduos a perceberem não só a construção da língua formal, mas a idealização de textos que já constroem no cotidiano.

Ter acesso à leitura de textos literários ajuda a minimizar uma escrita com traços da língua oral. Ao identificar gêneros e estilos literários não só se reconhece novos vocábulos como se produz seus escritos que se aproximam da língua formal.

O uso da literatura como matéria educativa se desenvolve em longa história, a qual antecede a existência formal da escola. Cosson (2009) lembra que as estratégias gregas incluíam princípios básicos de educar moral e socialmente o povo.

O ensino do vernáculo durante muitos anos no Brasil esteve ligado às questões gramaticais e literárias, criando expectativas da construção de um leitor da língua

formal, contudo, percebe-se que, embora se tratasse de uma tentativa para ensinar a ler e a escrever bem, nos modelos tradicionais da literatura clássica, não há referências nas antologias e nas gramáticas a exercícios de produção escrita, assim como existem nos livros didáticos atualmente.

A Lei 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, decretou a falência deste modelo tradicional, passando a enfatizar a função instrumental da língua, sua articulação com outras disciplinas, sob influência dos meios de comunicação de massa, comprometendo-se com um ensino voltado para cultura brasileira.

Dessa maneira, a Língua Portuguesa foi considerada como instrumento de comunicação. Para Razzini (2002, p. 70):

O ensino de Português passou admitir, cada vez mais, um número maior e mais variado de textos para leitura, desde os tradicionais textos literários, consideravelmente ampliados com a literatura contemporânea pós-1922, até todo tipo de manifestação gráfica, incluindo textos de outras disciplinas do currículo, textos de jornais, revistas, quadrinho, propagandas, etc.

A Leitura na escola inclui um processo de obrigatoriedade, pois além do texto literário elaborar sentidos, desenvolve reflexões críticas.

Decifrar o código alfabético corresponde a se alfabetizar, mas a leitura significativa se realiza quando o leitor vai além do código, iniciando um diálogo com o autor, mediado pelo texto.

No início da década de 1971, com a publicação da Lei 5692/71, observou-se um novo olhar para outros gêneros textuais que se consolidarão com os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998.

A LDBEN (1996) insere, pela primeira vez na legislação brasileira, em seu Art. 21, inciso I, a concepção de que a educação básica é “formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio”.

Com relação ao Ensino Médio, a LDBEN/96, em seu artigo 35, estabelece que esse nível caracteriza-se por representar a etapa final da educação básica. Inicia-se a partir dos conceitos estabelecidos por Lei, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos. A preparação básica volta-se para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a se adaptar com flexibilidade a novas condições.

Os pré-requisitos expostos pela LDBEN/96 deflagram uma concepção mais apurada sobre a importância dos textos escritos, não só como reprodução de textos lidos, mas construção de ideias por meio de leituras e práticas escritas de diversos gêneros textuais, presentes no cotidiano.

Para Koch & Elias (2009, p. 26),

Assim, a implantação dessa última etapa da educação, de acordo com a regulamentação e encaminhamento da LDBEN, caracteriza-se por deixar de ser apenas um meio de preparação para o ensino superior ou, em muitos casos, para uma profissão. Qualquer que seja o seu formato de ensino, o educando é levado a conhecer mais sobre a vida, a qualificar-se para a cidadania e a preparar-se para o aprendizado permanente, seja nos bancos escolares, seja no mundo do trabalho.

A reformulação do Ensino Médio no Brasil, estabelecida pela LDBEN/96, cuja regulamentação deu-se em 1998 com a publicação das Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e dos PCN buscou atender, como visto no item anterior, uma reconhecida necessidade de atualização da educação brasileira.

Silva (2011, p. 270) analisa que:

A partir desse contexto, procurou-se estabelecer novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio que envolvesse, por um lado, o novo conceito de trabalho no contexto da globalização e, por outro, o “sujeito ativo”.

Após o estabelecimento da LDBEN e dos PCN, surgiram novas concepções de ensino, consolidando-se como disciplina obrigatória desde os primeiros anos da escolarização até os anos finais da educação básica, diferentemente das poucas orientações existentes nas Antologias Nacionais, que serviam apenas para leitura de textos literários e ensino de nomenclatura gramatical. Os direcionamentos dos PCN começaram no final da década 1990.

A atualização da educação brasileira, entre tantas necessidades, segundo Silva (2011), fez-se relevante por três motivos:

- a) para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, por meio de aumento da parcela de jovens que completa a educação básica;
- b) para responder a desafios impostos por processos globais, os quais têm eliminado da vida econômica os trabalhadores não qualificados;
- c) para atender à expressão exponencial do Ensino Médio brasileiro que demanda de transformações de qualidade, a fim de se adaptar à promoção de seu público.

As perspectivas de uma aprendizagem permanente e de uma formação continuada, tanto do aluno como do professor, têm como elemento central a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam exaustivamente no mundo globalizado.

Em relação ao ensino-aprendizagem durante anos no país, Silva (2011, p.28) conclui que *“não há o que se justifique memorizar conhecimento que estão sendo superados ou cujo processo acesso é facilitado pela moderna tecnologia”*, principalmente, ao se refletirem nas condições expostas na LDBEN e PCN.

Assim, visando a melhor atender esse aprendizado, os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2000, p. 32-37) estabeleceram a divisão de conhecimentos escolares em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A divisão dos conhecimentos justifica-se nos PCN por se tratar no documento que os conhecimentos apresentam-se, cada vez mais, imbricados nas disciplinas, que, em geral, se encontram na esfera técnico-científica, como também no cotidiano da vida social.

A disciplina Língua Portuguesa encontra-se acolhida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. De acordo com os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 105), nessa área estão:

[...] destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para constituição da identidade e o exercício da cidadania. As escolas certamente identificarão nesta área as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão, das quais a Língua Portuguesa é imprescindível.

Especificamente no ensino de Língua Portuguesa, Silva (2011) reconhece que a constituição de competências trabalhadas no processo de ensino/aprendizagem, ao longo de todo Ensino Médio, não diminui os conhecimentos adquiridos, mas são também determinantes para estabelecer os limites nos quais o aluno nesse nível de ensino venha a ter dificuldades para continuar em seus estudos e na vida social.

O PCNEM (2000, p. 131-136) estabelece que o ensino de Língua Portuguesa *“compreende em usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade”*.

Ainda explica (2000, p. 131):

A linguagem verbal, oral e escrita, representada pela língua materna, ocupa-se na área o papel de viabilizar a compreensão e o encontro dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social. É com e pela língua que as formas sociais arbitrárias de visão e divisão de mundo são incorporadas e utilizadas como instrumentos de conhecimento e comunicação. Aprende-se, com a língua, um sentido imediato de mundo, que deve ser desvendado, no decorrer de um processo de resgate desse e de outros sentidos possíveis.

Em decorrência das reformulações buscando novas perspectivas de ensino e de organização curricular, implantou-se o livro didático para a disciplina de Língua Portuguesa, para o Ensino Médio, em 2004, por meio do Programa Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ensino Médio – FNDEM, vinculado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

No ano de 2005, foram enviados às escolas catálogos impressos com os livros já previamente selecionados, a fim de que os professores pudessem analisar e, assim, escolher aquele que mais se aproximasse do seu trabalho em sala de aula.

Pela primeira vez no Brasil, o governo descentraliza a organização pedagógica, antes controlada por uma instituição, oficializada por meio de documentos que sinalizam a escolha de um livro didático. De acordo com o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio – PNLDEM:

A avaliação das obras didáticas baseia-se, portanto, na premissa de que a obra deve auxiliar o professor na busca por caminhos possíveis para sua prática pedagógica. [...] a obra didática deve considerar, em sua proposta científico-pedagógica, o perfil do aluno e dos professores visados, as características gerais da escola pública e as situações mais típicas e frequentes de interação professor-aluno, especialmente em sala de aula. (Disponível em: <https://www.mec.gov.br/> Acesso em: 08/12/2014).

Além das recomendações acima, ressalta-se que os conteúdos e os procedimentos que mobilizam as aulas de Língua Portuguesa devem ser compatíveis e atualizados aos conhecimentos correspondentes nas ciências e nos saberes de referência, sempre observando o que diz respeito às orientações curriculares oficiais.

Os resultados de todo esforço para elaboração de um novo formato das estruturas do ensino de Língua Portuguesa transformaram as aulas em uma diversidade de leitura e produção de textos mais dinâmica, até porque, na sociedade atual, percebemos que a comunicação e os inovadores meios tecnológicos tornaram-se de fácil acesso.

O livro didático ainda se apresenta como um dos recursos mais importantes na prática docente. Encontramos, nas obras hoje publicadas por diversas editoras

conteúdos organizados em assuntos da literatura, gramática e produção de texto, numa estrutura que permite o uso integrado dos capítulos de cada uma dessas frentes de trabalho, garantindo maior flexibilidade ao professor.

No campo da literatura verificou-se uma abordagem que parte da classificação por escolas literárias, com melhor contextualização histórica, social, econômica e cultural dos textos, comparado ao escrito nos dias atuais.

Existem ainda nos livros didáticos recomendações de leituras e dicas de filmes, que incentivam o aluno a refletir e a compreender a literatura ao lado de outras manifestações artísticas e as relações gramaticais entre textos verbais e não verbais, que auxiliam na compreensão dos conteúdos linguísticos.

A partir da implantação do livro didático no Ensino Médio (2004), podemos observar o estudo mais variado de produções de gêneros textuais, diversas situações de uso, dando ênfase à escrita de textos do cotidiano, estabelecendo um vínculo entre a língua não formal com a formal.

Os PCNEM (2000, p. 138) estabelecem que “[...] o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua e a vida na sociedade”.

Para Silva (2011, p. 54),

A escrita exibe de forma concreta o universo daquele que o produz, isto é, o seu autor reflete o que se pensa, como pensa, de que forma expressa esse pensamento e que diálogos encadeiam com demais textos de outros interlocutores.

Nesse sentido, os PCNEM (2000) confirmam a ideia de ensino de escrita, descrito anteriormente por Silva (2011), com as seguintes características:

- a) o aluno como produtor de textos reflete sua história social e cultural;
- b) o trabalho de professor voltado para o desenvolvimento e a sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, o que estimulará a verbalização e a sua adequação à situação de uso;
- c) a nomenclatura gramatical e a história da literatura direcionada para um segundo plano;
- d) a análise linguística trabalhada em função da leitura e da produção de textos.

Cazden (1987, p. 167) define a prática da escrita como um processo que:

As crianças que aprendem a ler e a escrever: levarão consigo diferentes experiências com textos, diferentes contextos<sup>7</sup> internos, dados as diferenças na qualidade e quantidade das situações particulares de usos da língua escrita nas quais participaram fora da escola. A importância deste contexto interno, e de suas variações, possui várias implicações para a prática escolar.

As palavras de Cazden (1987) justificam-se por ser relevante que os professores conheçam, tanto quanto possível, as relações existentes entre crianças, adolescentes e adultos que, em muitos casos, aprendem a produzir textos a partir das situações de uso da língua escrita, fora do espaço escolar, como lista de compras, e-mails, bilhetes etc.

É essencial que os professores de Língua Portuguesa considerem a escrita dos estudantes formas mais pessoais e individuais, tratando-os como indivíduos que aproveitam as oportunidades para fazer da escrita uma ferramenta a mais para interagir na sociedade, parte de sua vida cotidiana.

---

<sup>7</sup> O significado de contexto para Cazden (1987) se traduz no contexto psicológico interno de redes semânticas organizadas de conhecimento do mundo que se refletem parcialmente no vocabulário do leitor e escritor.



### **3. A POSSIBILIDADE DA PRODUÇÃO ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE NÍVEL TÉCNICO E DA EJA: EXPERIÊNCIA COM ADULTOS NO NORDESTE BRASILEIRO**

Todo texto é um produto passando por diversas fases de “manufatura”. Por isso, a escrita está longe de ser algo simples, que começa com um momento de euforia, seguido de ato frenético, resultando em obra-prima. O grande clichê não engana e pode decepcionar os desavisados.

Na atividade escrita é necessário planejar, por em prática essa idealização e fazer os ajustes antes de concluir. Segundo Koch & Elias (2009, p. 19), é tentar realizar um texto de forma a compreender o que o autor quer transmitir. Ainda reforça que o processo da produção deve-se compartimentar em etapas que, em geral, se aplicam a praticamente todos os tipos de texto.

Os processos são descritos por Koch & Elias (2009) como: pesquisa, estrutura, rascunho, texto final, revisão publicação, nas fases iniciais do Ensino Fundamental e durante o Ensino Médio. Em muitos casos, são negligenciadas no ensino de produção textual, que prioriza outras construções de textos que envolvem mais praticidade. Por questão de tempo, fragilizam tais mecanismos fundamentais para realização da escrita de um bom texto.

Um dos maiores problemas apontados nos anos iniciais do Ensino Médio é que a maioria dos alunos, sem o hábito de rascunho e de não realizar uma leitura minuciosa do que produziu, finalizam os textos sem a menor condição de compreensão pelo leitor.

Os discentes normalmente imaginam que se pode produzir um texto de uma só vez. Em geral, trata-se da formação oferecida durante o Ensino Fundamental. Há rapidez com que se aborda os assuntos, isso quando não se preocupa em ofertar um conteúdo proposto pelo setor pedagógico ou estabelecido pelo programa do livro didático.

O primeiro encontro antes de iniciar uma escrita é para ler textos variados a respeito do tema que se vai abordar, colhendo informações de variadas fontes e checando-as sempre que necessário. É importante conhecer o máximo possível do assunto antes de começar a escrever.

Construir rascunhos é buscar um momento para refletir sobre as primeiras linhas; torneir o que se escreve é manter uma decorrência de ideias de forma que

uma puxe a outra e nenhuma fique solta. Embora a ideia de fazer ou não o rascunho dependa da experiência de cada um, normalmente, temos no Ensino Médio e EJA, indivíduos sem ainda nenhuma experiência para elaboração de um texto com clareza e objetividade.

É importante que o professor respeite as dificuldades do produzido textualmente por seus alunos porque o caminho para um texto final pode ser longo ou curto, dependendo do tempo, gênero, tema abordado e de diversa gama de fatores.

Em minhas experiências em sala de aula, era comum a elaboração sem nenhum planejamento, poucos ficavam durante longo tempo escrevendo e reescrevendo. Para Elias e Koch (2009, p. 23), a reescrita ocorre ao longo de toda produção para que exista significado no dizer.

Durante as produções realizadas nas oficinas de Leitura e Produção Textual no Ifap, os alunos eram orientados a elaborar textos em que, antes de enviados ao leitor, deveriam revê-los, reescrevê-los e finalizá-los com o que julgassem necessário, tentando criar uma interação constante entre escritor e leitor.

Os espaços de tempo entre escritas traziam nas construções situações que os levavam a acreditar que, após as primeiras linhas, existia necessidade de acrescentar novas informações e modificações.

As orientações nas oficinas se conduziam de forma a demonstrar que, na elaboração de um texto, leva-se tempo, embora se saiba que nem sempre podemos esperar. Nos processos da produção textual de qualidade deve-se levar em conta as situações de leitura, escrita e reescrita.

É fato que a necessidade de comunicação no cotidiano tende ao imediatismo, contudo, nas aulas de Língua Portuguesa criam-se condições para se produzirem boas estruturas e que sirvam para uma comunicação eficaz.

A revisão de textos pelos próprios alunos é muitas vezes negligenciada, por falta de orientação do professor ou pela falta de tempo nas horas destinadas às aulas de redação.

As informações oferecidas aos estudantes nas oficinas eram estabelecidas por meio das leituras de obras clássicas, sempre com releitura daquilo que escreveram e conseqüentemente referenciado ao lido.

É fato que a aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais da escola, principalmente nos anos iniciais do Fundamental. O ensino

de Língua Portuguesa destaca-se pela descoberta da escrita e das possibilidades de entrar em comunicação com os outros por escrito. Para (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO. 2010, p. 13):

O saber-escrever, em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e é um constituinte do êxito escolar de todos os alunos, sem falar no importante papel que desempenha na sua socialização.

Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação é condição para a integração na vida social e profissional, principalmente para indivíduos com menores possibilidades de ascender profissionalmente devido às baixas condições econômicas.

A relação da escrita é apontada por (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO. 2010, p. 13) como uma exigência levando em conta os aspectos afetivos, cognitivos e sociais em jogo. Para o pesquisador, a escrita é considerada forma de comunicação, de expressão e de conhecimento.

As funções das situações de comunicação por meio da escrita seguem diferentes orientações. Os alunos têm de se apropriar e produzir diversos textos: uma carta, um conto, uma história de vida, uma explicação, um poema, uma instrução para fabricar um objeto. Segundo (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO. 2010, p. 14), “são práticas textuais diversas que devem constar dos novos planos de ensino das escolas, principalmente no ensino de Língua Portuguesa”.

Baseando-se nessas concepções, as oficinas de Leitura e Produção Textual se desenvolveram, as práticas de produção escrita atuaram como alavancas para as múltiplas atividades produzidas durante as quatro horas semanais dedicadas à leitura e à produção textual.

(DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO. 2010) indagam :

Em relação aos alunos, quais são os conhecimentos que eles têm sobre o texto a ser produzido e quais são as capacidades que dominam? Em relação às atividades escritas, quais são as lacunas, dificuldades e obstáculos potenciais? A resposta a essas questões permite que nos centremos sobre as aprendizagens que merecem ser abordadas e nos problemas de escrita a serem solucionados.

Os primeiros contatos com os discentes no Ifap reconheceram se existiam e quais as relações que os alunos mantinham com a escrita, quais adquiridas

anteriormente à escola, o Letramento não escolar, se a relação de domínio se ligava às condições de alfabetização e de Letramento.

O domínio mínimo de escrita diretamente se relacionava às poucas condições de aprendizagem das escolas públicas, ainda conservando o ensino apenas das estruturas gramaticais.

Tornou-se imprescindível aplicar atividades cujo objetivo era iniciar leitura e escrita de simples textos. Nos seis primeiros meses de trabalho, constituiu-se apenas de simples atividades, já que a maioria não conseguia elaborar mais complexas.

As lacunas observadas nas escritas iniciais no primeiro ano ampliaram as perspectivas dos pesquisadores envolvidos nas oficinas. Atividades escritas curtas identificaram dificuldades e obstáculos potenciais que os discentes enfrentavam não só em Língua Portuguesa, mas em outras disciplinas.

A resposta a essas questões permitiam centralizar os esforços do grupo de professores para a aprendizagem voltada para a leitura de textos que pudessem ajudar os estudantes, não apenas no sentido de fornecer informações, mas de construir novos valores, à interpretação, ou seja, ler e saber o texto com suas inferências. (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO. 2010, p. 10) afirmam que não basta responder a questões de dificuldades de leitura e escrita, é necessário que nos centremos sobre as aprendizagens que merecem abordagem e nos problemas de escrita solucionados. As argumentações dos autores caracterizam-se pela importância central na construção do pensamento. Para eles, a escrita mobiliza múltiplos componentes cognitivos, considerada como atividade mental.

Os autores ainda admitem que, para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos redigidos.

Assim, as oficinas não objetivaram desconstruir a ideia do não ensino da nomenclatura gramatical, algo que se realizava nas aulas regulares. Os direcionamentos da leitura e de textos escritos em diversos gêneros se davam por uma necessidade entre a compreensão textual e a elaboração de um texto reconhecido como objeto de comunicação entre escritor e leitor.

(DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO. 2010 p. 10) alertam para a necessidade dos docentes de observarem o ensino de Língua Portuguesa, como forma de criar atividades que gerem reflexões e que tragam objetividade à linguagem escrita e ao

sistema linguístico. O autor destaca que os processos próprios da escrita visam a seu controle consciente e à aprendizagem da revisão. Finaliza que é por meio da articulação entre estruturação e expressão que se faz a interação entre os interlocutores.

A aprendizagem da escrita traz expressões de criatividade, autoriza, traduz e serve à expressão pessoal, à liberação da palavra. Por ela, o aluno desenvolve seu próprio estilo, iniciando-se nos primeiros escritos com dificuldades, mas reconhecendo que a liberdade de escrever, quando permitida, ajuda a produzir textos que reproduzem a sua imagem.

Após seis meses de produções sistemáticas de textos escritos, passaram a ser acompanhados por reflexões gramaticais significantes, já que não poderíamos sinalizar apenas uma elaboração de um texto sem que observassem como as palavras apareciam e como se ajustavam para que atribuíssem sentido ao que escreviam.

Os componentes gramaticais, lexicais e ortográficos tornaram-se relevantes após alguns meses de trabalhos. Os estudantes, autores dos textos produzidos nas oficinas, desenvolviam reflexões, baseando-se na própria cultura local. Construía referências culturais comuns, compartilhando a escrita e a textualidade, a estrutura e o funcionamento da língua e, sobretudo, a relação que a língua mantém com a cultura local.

Sobre a transversalidade existente nas oficinas, (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO. 2010, p. 16) identificam que:

A língua, oral ou escrita, atua como um instrumento de mediação dos comportamentos humanos. O português, enquanto língua de instrução ou de escolarização é fundamental para todas as atividades escolares. Devido a seu caráter transversal, a escrita desempenha um papel central na aprendizagem das disciplinas escolares, em que ela atua como filtro.

Embora as condições para a escrita requeiram maior atenção por parte dos professores de Língua Portuguesa, as dificuldades encontradas por estudantes nas aulas refletem-se em outras disciplinas, já que todas precisam de produção escrita; integrando-as, contribuem de um modo ou de outro, para o seu desenvolvimento. Cada uma implica uma relação específica com a escrita.

Descobre-se como entrar nos textos de cada disciplina e como interagir em uma comunicação eficaz. Além disso, a escrita presta-se a um trabalho escolar transversal

que envolve a coordenação do conjunto das disciplinas, levado em conta nos trabalhos realizados pelos professores nas oficinas do Ifap.

Há o estabelecimento de relações entre o ensino de nomenclatura gramatical e o ensino de produção de texto. Para (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO. 2010 p. 18):

A escolha de texto como unidade de base para o ensino da escrita merece ser aqui comentado. A construção de um texto não é um simples jogo de composição feito no quadro de um processo cumulativo ou aditivo. O aluno não aprende a partir de um programa predeterminado que vai do simples ao complexo, mas no contexto de um processo de construção em situações complexas de comunicação.

O autor ainda confirma que a produção textual supõe uma coordenação constante de diferentes componentes implicados na escrita que não se encontram do mesmo modo em todos os textos, cada um com sua especificidade.

A afirmação da proposta das oficinas de leitura no Ifap objetivou também buscar uma compreensão da produção textual coerente, que não só incentivava a criar textos como um processo de adaptação de outros textos, mas de ensinar e a aprender a escrita como um processo complexo, criando novos caminhos para a elaboração de um bom texto a cada instante.

Nas análises de (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO. 2010, p. 18), o ensino da produção textual não é apenas uma simples adaptação de teorias aplicadas diretamente à escola; o objeto a ensinar e a aprender a escrita passa não só da complexidade de escrita e compreensão do leitor, mas por um envolvimento de textualização e de revisão.

Nos primeiros contatos com a escrita dos alunos do Ifap na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, determinamos que o ensino com a modalidade apontasse para uma aprendizagem, considerando o texto como um todo, não palavra solta ou frase. (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO. 2010, p. 18) enfatiza as situações de comunicação do texto e não apenas palavras criadas pelo professor ou aluno de forma aleatória.

Selecionar as informações, indicar as relações estabelecidas entre o que se lia e o que se escrevia nas oficinas abriu novas possibilidades de uma escrita mais consciente, mais objetiva na comunicação entre textos.

Segundo (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO. 2010, p. 21) *“um aluno pode ter atitudes variáveis em relação à escrita e sua motivação pode determinar seu engajamento com ela”*. Certos bloqueios para realizar textos curtos relacionam-se à

própria imagem transmitida pela escola, baseando-se em avaliações que traduziam a capacidade do aluno pela produção textual.

E ressalta que (2010, p. 22):

O lugar Social em que se produz um texto é um fator importante a ser considerado para se compreender a natureza das interações a que ele dá suporte. Além disso, o lugar social permite compreender as normas e os valores associados ao texto e constitutivos das diversas comunidades discursivas.

Nas propostas apresentadas, demonstrávamos a importância do enunciador ao adotar a escrita como meio de comunicação a atingir, destacando o que se pretende ao se produzir um texto; o destinatário, analisando as características do leitor e o lugar social onde o texto circulará.

(DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO. 2010, p. 22) asseguram que tais características nas produções textuais de gêneros variados são essenciais para os iniciantes de uma escrita formal, “as práticas, as convenções e as normas de escrita evoluem com o tempo e mudam de uma instituição para outra.”.

As formas de relação com a escrita são estruturadas pelas representações e pelas referências culturais. Reflexos de aprendizagens puramente gramaticais, com frases soltas, foram identificados nas restrições de textos escritos nas oficinas do Ifap.

A contextualização voltados às questões regionais importam na elaboração dos primeiros textos. A preocupação em manter as primeiras leituras e escritas em formato que levasse os indivíduos a se adaptarem às situações de comunicação voltada para o meio em que viviam facilitava a construção de textos mais coerentes.

Produzir textos com conteúdos temáticos ajudou os discentes a direcionar um novo olhar para questões dos temas abordados não só na escola. A organização das produções em partes permite elaboração de uma língua formal escrita.

Para (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO. 2010, p. 25), entre outras construções importantes na elaboração de um texto, é importante destacar a textualização, que utiliza os recursos da língua. A releitura, revisão e reescrita foram consequências da busca de uma produção escrita mais aperfeiçoada.

E continua (2010, p. 27):

A fórmula que diz que escrever é reescrever não se aplica unicamente aos alunos em curso de aprendizagem da escrita, mas a todos os que escrevem. No ensino, é necessário desenvolver nos alunos o distanciamento necessário em relação às suas próprias produções, permitindo-lhes voltar a seus próprios textos, de modo a intervir no próprio ato de produção e nos processos redacionais.

Aqui trago alguns relatos de minhas experiências, frutos de memórias, nos quais exponho episódios relacionados à trajetória profissional, escolhas pessoais, profissionais e acadêmicas que justificam minha opção em ministrar aulas na Educação de Jovens e Adultos, acreditando que ensinar na EJA é aprender junto com o aluno, criando melhores condições de convivência em sala de aula.

O objetivo em demonstrar as situações entre jovens e adultos frequentadores do Ensino da EJA no Nordeste brasileiro envolve não só questões ligadas à leitura e à escrita, mas a aspectos políticos e legais que tendem a facilitar o ingresso desses alunos no espaço escolar e que se baseou em trabalhos realizados posteriormente entre 2011 a 2013 no Ifap. Algumas situações geraram impactos negativos na aprendizagem, não só pela falta de qualificação dos profissionais que trabalham com o público EJA, mas também pela falta de políticas de estado que ajudam a continuidade de projetos pedagógicos. As leituras realizadas em sala de EJA, em muitos casos, centram-se no menor número de linhas possível. Os projetos criados para minimizar as dificuldades existentes nas produções textuais em curto espaço de tempo quase sempre não se finalizam. Em muitas situações, não se finalizaram trabalhos que propunham minimizar dificuldades da Língua Portuguesa na EJA.

As condições para integrar alunos que acumulam anos fora da escola e a falta de condições para capacitação de professores trazem distorções de práticas desenvolvidas durante décadas, como o caso da apresentação de conteúdos ministrados no Ensino Fundamental.

A ausência de uma formação específica de professores de Língua Portuguesa e de programa reflete em consequências variadas, apontando para a infantilização do ensino e para a falta de motivação por parte do aluno de aprender conteúdos inseridos na realidade escolar, mas distantes da vida cotidiana.

Na literatura voltada para discussão do ensino EJA, observam-se reflexões sobre as dificuldades dos professores, em relatos não muito diferentes de escolas em que atuei como professor.

Percebi, dentre outras experiências, que mesmo em diferentes realidades, não só culturais como metodológicas, as dificuldades encontradas no Nordeste não eram diferentes de outras regiões.



No Nordeste brasileiro, não só fui professor da EJA, mas realizei atividades e projetos com a finalidade de aprimorar minha prática e entender as condições de abandono em que vivem os discentes que frequentam as escolas públicas.

Os projetos de leitura e de escrita tendem a ser um paliativo para construção imediatista de produtores de textos nos cursos EJA. As estruturas gramaticais são apresentadas pelos professores de Língua Portuguesa como um processo descontínuo, com explicações de frases e orações soltas, que não estimulam escritores, mas os afastam dos propósitos do ensino de ensino da escrita formal.

A ideia exposta nos projetos pedagógicos encontrados nas escolas em que lecionei era de “resgatar o tempo do aluno EJA fora da escola”. Os indivíduos oriundos de escolas públicas, em geral, não tiveram oportunidade de frequentar uma escola que oferecesse condições de iniciar leitura e escrita condizente com a exigida pela sociedade, a língua formal.

Há uma série de situações encontradas que levam ao abandono da escola. As discussões voltadas para o ensino-aprendizagem desse público constroem novas propostas, desfazem mitos e absorvem experiências, levando pesquisadores, professores e escolas a um novo olhar para o ensino de Língua Portuguesa.

As dificuldades na escrita são ocasionadas pela falta de leitura específica na escola, pois esses cidadãos constroem constantemente seus diálogos orais e os levam para a escrita não formalizada em seu cotidiano, mas são entendidos na comunidade em que vivem.

A curta carga horária na disciplina de Língua Portuguesa, as exaustivas atividades laborais dos alunos geram, conseqüentemente, diminuição de leitura e produção textual pífia.

Os projetos de leitura e de escrita se entrelaçam entre a falta de realidade dos alunos e a suposta modernidade da escola, gerando atividades voltadas ao ensino de estruturas gramaticais com frases descontextualizadas do dia a dia.

O professor, ao escrever na lousa frases e orações que se afastam do cotidiano dos alunos, cria um distanciamento do ensino de Língua Portuguesa eficaz, desconstruindo as produções textuais que se assemelhem às condições propostas na vida familiar e nas futuras possibilidades de trabalho dos alunos EJA.

Brunel (2004) reflete sobre as situações encontradas em sala de jovens e adultos, destacando que é importante conhecer as angústias e os desejos dos jovens

e adultos, enfocando sempre a visão de mundo e as perspectivas de futuro no trabalho. A autora traz uma rica e sensível contribuição à discussão sobre o ingresso nesse segmento de ensino de jovens cada vez mais jovens e apresenta fundamentos teórico-práticos em EJA, com depoimentos de alunos e de professores. Tais leituras permitiram-me refletir sobre as ações em que desenvolvi ao atuar na EJA e posteriormente no Ensino Médio de Nível Técnico.

Revela uma visão humanística do ensino de EJA, em que a mentalidade baseada somente na razão deve dar espaço a outras formas de pensar, entrelaçando ideias. É necessário um pensamento mais complexo. Para Brunel (2004, p. 13)

A razão não explica tudo. O diálogo deve superar as polaridades. A verdade não está numa só direção, num só caminho. Acredito que este pensar mais global e, conseqüentemente, mais complexo é fundamental para podermos entender a sala de aula de uma escola de EJA, já que uma de suas características básicas é a diversidade dos sujeitos que ali se encontram.

Desenvolve (2004) uma reflexão sobre a prática de sala de aula, ponderando sobre o ensino diferenciado na EJA, alertando principalmente para o rejuvenescimento das turmas nos últimos anos.

As situações de fracasso escolar recaem nos professores, rotulando as condições de falta de leitura e de produção escrita no Ensino Fundamental e Médio, pontuadas pelas condições didáticas e organização curricular imposta para o público EJA ou questionando a própria formação dos docentes.

A falta de organização curricular e a má formação dos professores podem maximizar os problemas de leitura e de escrita. Charlot (2000) alerta que “O fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso”.

Ao confrontar-me com alunos que chegavam ao final do Ensino Fundamental sem ler ou sem escrever, percebi que, embora os indivíduos frequentassem as aulas de Língua Portuguesa em turma direcionada à EJA, permaneciam em condições de fracasso, não alcançando os objetivos básicos da leitura e muito menos da escrita.

É fato que existem alunos que não correspondem satisfatoriamente a certos saberes e competências exigidos na escrita pela escola. Muitas vezes, não há uma análise mais detalhada de seu histórico ou de seu entorno, fragilizando a possibilidade de novos olhares, não criando novas estratégias de ensino e continuando o estigma de pessoas sem perspectivas.

Segundo Brunel (2004, p. 40),

A organização escolar organizada pelo Estado surge na perspectiva da reprodução de um saber sistemático e científico, do domínio da cultura escrita. Infelizmente ela não poderia escapar à mentalidade racionalista, utilitária e tecnicista tão propalada como verdade pela Modernidade.

A ideia de instruir os alunos da EJA, tentando de forma rápida reconstruir algo que muitas vezes nem se iniciou e de qualificá-los para o mercado de trabalho, se sobrepõe ao desejo de formar homens que questionem e produzam novas maneiras de pensar e de agir.

Nas cidades em que trabalhei no agreste pernambucano, deparei-me com duas situações que afetam os alunos da EJA: o desenvolvimento econômico e as novas exigências sociais e tecnológicas, o que situa a escola em um lugar muitas vezes obsoleto, pois, a concepção de ensino não acompanha as condições de fragilidade de um currículo voltado para o público-alvo.

Se o ensino continuar apenas ligado às estruturas gramaticais e produções mínimas de leitura e de textos, certamente continuará se distanciando entre o imaginário proposto pelos currículos e o real construído pela necessidade de comunicação do dia a dia, principalmente nas exigências laborais.

Homens e Mulheres que frequentam a EJA veem na escola a possibilidade de um futuro melhor. A escolarização é encarada pelos trabalhadores como necessidade para a sua organização e inserção no mercado de trabalho. A escrita, exigida nos trabalhos de maior ascensão social é, portanto uma das maiores preocupações para o alunado. A sociedade vive em constante evolução científica, a exigência da língua formal se consolida no mercado de trabalho.

É natural que os trabalhadores que frequentam a escola se preocupem com a formalidade da Língua Portuguesa, já que ao chegarem ao Ensino Fundamental e Médio, se confrontam com o distanciamento didático no ensino da escrita que esperam aprender.

Ao tentarem implantar novas concepções de ensino de Língua Portuguesa, nas orientações dos PCN (1996), em escolas municipais de dois municípios do agreste pernambucano, as Secretarias de Educação encontravam dois problemas: o primeiro era a concepção já pré-estabelecida pelos professores de Língua Portuguesa, como uma instrumentalização e não como comunicação; outro se tratava do próprio alunado, acostumado a frequentar aulas com atividades e questões ligadas à gramática, rejeitando outras formas de compreensão de leitura e de escrita.

Os conflitos de ideias entre o ensino tradicional e o que chamam de “moderno” ganhou debate nas aulas de Língua Portuguesa, tanto por professores como alunos da EJA, principalmente nas reuniões de formação de professores.

Brunel (2004, p. 40) reconhece que:

A escola, até então, considerada um lugar de saberes prioritariamente científicos, de regras e padrões adivinhos deste pensamento racionalista, chega aos nossos dias com uma instituição questionável nos seus conceitos básicos, necessitando de uma nova roupagem, mais adequada às exigências do mundo atual.

Nas escolas e nos cursos de formação de professores no Instituto Superior de Educação se percebiam as preocupações de conciliar novas perspectivas de ensino, entre professores concursados e contratados dos municípios, buscando um novo caminho que os ajudasse a compreender as concepções descritas nos PCN

Em 2006, deparei-me com escolas do município da cidade do Recife – PE e do agreste pernambucano com alto número de abandono e inexistência de currículo voltado para o público EJA. Estabeleciam-se nas aulas de Língua Portuguesa na EJA as mesmas práticas de Ensino Fundamental voltado para crianças e adolescentes.

A prática de leitura e de produção textual pouco era reproduzida em sala, as produções dos alunos baseavam-se em gêneros do discurso do livro didático.

O comum nas aulas de Língua Portuguesa da EJA é, em realidade, a inexistência de leitura de textos com relação às atividades cotidianas do público adulto. O ensino de regras gramaticais e a produção textual têm uma relação conflitiva nas escolas porque o ensino sempre se dividiu entre gramática, leitura e escrita.

Esta fragmentação encontra-se quase sempre relacionada à própria formação dos professores que, antes da publicação do PCN, mantinha-se apenas na nomenclatura gramatical. Com a tentativa de implantação de novas diretrizes, fragilizou-se a ideia de produção textual apenas como processo da aprendizagem da língua formal por meio do ensino de gramática.

A solução encontrada para minhas aulas foi realizar atividades nas aulas de Língua Portuguesa em que a leitura e a escrita dessem oportunidades aos alunos de criar textos voltados para suas realidades, buscando práticas de ensino menos fragmentadas e especializadas, dando lugar ao conhecimento global, sem perder de vista as diferentes áreas de abordagens, contudo, promovendo um diálogo entre quem escreve e quem lê.

A descentralização da figura do professor como receptor e avaliador de textos se revela outro desafio, pois, durante muito tempo se pensou em aulas de Linguagem em que apenas se escrevia com o intuito de obter uma nota nas avaliações e atividades. Os indivíduos já estão condicionados a escrever para um único leitor, o professor.

A produção de textos dos alunos da EJA, tanto nas escolas do interior pernambucano como na cidade de Recife concentravam-se em ensino formalista, sem perceber que Língua Portuguesa pode compartilhar com outras áreas, tornando-se interdisciplinar. Para Brunel (2004, p. 440) “O ensino fechado limita o conhecimento humano e diminui o poder de reflexão e de linguagem.”.

Ao deparar-me com situações de dificuldades de leitura e de escrita, realizei atividades de produção de pequenos textos, para não acreditarem que a língua se limita a questões estruturais. Enfatizei o sentido do texto, a compreensão do que se escrevia e do que se lia.

As estratégias utilizadas nos primeiros momentos foram os assuntos comentados pelos estudantes em sala, principalmente os que se relacionavam aos problemas mais comuns. Refleti nas palavras de Marcuschi (2001), que entende a oralidade como prática social interativa que se apresenta sob variadas formas textuais e que sua fundamentação se realiza na sonoridade; a realização da linguagem oral se dá desde a realização mais informal até a mais formal.

O alunado, constituído em sua maioria por pessoas que frequentaram a escola por pouco tempo ou que tiveram interrupção nos estudos, traz o desconhecimento básico da língua formal. Encontra-se no âmbito dos indivíduos com a língua formal em segundo plano e com a comunicação oral como única. Passei a levar em conta as considerações das discussões orais em sala, tentando interagir de forma mais consciente com acontecimentos voltados à sociedade em que se inserem.

A realidade nas escolas municipais era de trabalhadores, em sua maioria, das séries finais do Ensino Fundamental. Existia uma grande quantidade de analfabetos funcionais que, embora matriculados em séries finais do Ensino Fundamental, mal conseguiam ler ou escrever pequenos textos.

Compartilho as palavras de Marcuschi (2001, p.28) quando afirma que “o povo brasileiro seria hoje um povo de oralidade secundária e que a linguagem oral se dá desde a realização mais informal até a formal”. Iniciei as primeiras atividades em

turmas da EJA partindo de assuntos do cotidiano, deixando que os discentes escrevessem de forma livre, sem observância às estruturas gramaticais e, logo em seguida, demonstrando a funcionalidade da Língua Portuguesa não só no dia a dia, mas em textos escritos cuja finalidade é a comunicação, com clareza e objetividade.

Uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores são as condições em que se encontravam os estudantes em relação aos textos escritos. Muitos não conseguiam escrever um parágrafo com sentido, outros nem sequer tentavam, por medo de avaliação ruim.

Após as experiências realizadas com a valorização dos textos orais, com o passar do tempo, acreditei que os alunos relacionavam os textos escritos com os falados, continuando ao exposto na fala. Antes existiam duas línguas: a que se acostumaram a se comunicarem e estabelecerem uma relação clara e objetiva com seus pares, a linguagem oral; a outra, ensinada apenas pela escola e a que recorria apenas a regras gramaticais, língua escrita.

Mesmo reconhecendo as dificuldades de estabelecer critérios para que os estudantes da EJA levassem suas percepções de mundo para os textos escritos, reconheci que, embora muitos sem conhecimentos básicos da língua formal, evidenciavam necessidades de participar atentamente da elaboração de textos escritos, cientes de que no mundo moderno todos necessitam ler e escrever formal e corretamente.

Desenvolver habilidades tanto no trabalho como em momentos de comunicação exige textos escritos coesos e coerentes. Essa condição deixou de ser situação apenas para aprovação de série escolar, tornou-se uma superação para dificuldades exigidas por diversas disciplinas.

Por meio de experiências durante mais de quinze anos com alunos de EJA, entendi que a escrita se insere em contextos sociais básicos do cotidiano, embora tal percepção não se dê de forma imediata, construindo-se a partir da valorização da modalidade oral, presente no dia a dia.

A consequência da desvalorização do Letramento não escolar dos estudantes, a desconstrução de que texto escrito para ser claro e objetivo deve estabelecer uma relação com a aprendizagem de regras gramaticais, afastam as poucas possibilidades de iniciar uma proposta de escrita, iniciada por meio de textos informais até a formalidade.

Na cidade do Recife, encontrei situações em que se acreditava que a escrita estava fora do contexto conhecido pela comunidade. A escola se dividia entre os que dominavam a língua escrita e os que aprenderam por meio do conhecimento das regras gramaticais.

É fato que a escola sempre tratou a língua escrita como superior à oral, entretanto, é fundamental realizar um trabalho dentro da sociedade que estabeleça que também a modalidade oral seja imprescindível. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso e de não discriminar seus usuários. Nas atividades propostas em turmas da EJA, tratei as duas modalidades igualmente porque também há gêneros escritos que se aproximam da fala.

Ao trabalhar com a valorização da linguagem oral, percebi que em bilhetes, inscrições e trabalhos realizados em outras disciplinas por meio de textos expostos em sala, os alunos transcreviam o relatado em palestras e em leituras.

Os interesses pelas palestras debates e aulas expositivas estão ligados à interação entre professores e alunos. O texto escrito ficava em segundo plano, já que aprender a escrever era algo que se adequava apenas ao conhecimento das regras gramaticais.

As oficinas de leitura e de produção textual no agreste pernambucano e na escola<sup>8</sup> municipal da cidade do Recife tiveram o propósito de elaborar um texto escrito com temas relevantes para os alunos e a comunidade. A partir dessa valorização da linguagem oral, iniciavam-se produções textuais em pequenos parágrafos.

Procurei desconstruir a ideia de que a língua escrita só acontece com conhecimento específico de conteúdo gramatical. Os impactos causaram estranheza por parte dos alunos, acostumados a participarem de aulas que valorizavam só o gramatical, com pouca leitura e quase nenhuma escrita.

Flôres e Silva (2005, p. 71) sintetizam que “o aluno deve procurar situar o seu texto oral em sua realidade, buscando encontrar sentido para si e para o seu texto no mundo em que vive e nas condições em que se encontra”.

Antes de qualquer produção escrita, havia sugestões dos próprios alunos sobre o tema debatido em sala; só a partir dos primeiros debates, procuravam-se textos com semelhanças.

---

<sup>8</sup> Escola Municipal Nadir Colaço – Recife – PE e Escola Municipal Oscarina Cavalcanti – Poção - PE.

Os primeiros gêneros textuais usados foram os artigos de opinião, por se tratarem de textos com assuntos do cotidiano e não compostos de muitas páginas; em seguida os resumos, as notícias, etc.

Após a leitura dos textos, iniciavam-se as primeiras produções, não existindo preocupação em corrigir as questões ortográficas, mas o sentido, tanto para o autor como para o leitor.

As aulas de Língua Portuguesa devem constituir princípio para o entendimento da condição básica para o ensino da oralidade. É fundamental considerar a especificidade da língua oral, cujo funcionamento se distingue da escrita por uma série de traços e regras. Flôres e Silva (2005, p.72) estabelecem que “nas aulas de Língua Portuguesa desde primeiros anos escolares, a abordagem da língua é inadequada justamente por não levar em conta a diferença entre a modalidade escrita e oral”.

O objetivo de iniciar atividades com debates e comentários em sala de aula levou aos alunos a entenderem que se consegue falar adequadamente, lendo e escrevendo na língua padrão. Cabe ao professor descobrir as peculiaridades de uma e outra modalidade, incentivando-os a produzirem textos que cumpram os requisitos de ambas.

Para Flôres e Silva (2005, p.72):

É preciso liberar a palavra em sala de aula, e que, além disso, é preciso ouvir o oral, compreender o que é o discurso oral em seus diferentes registros e em suas diferentes situações de comunicação. Aprender a ouvir como se aprendesse a ler.

As condições necessárias para que os alunos ouvissem os relatos um dos outros, nem sempre foram satisfatórias, até porque o público EJA desenvolve suas atividades profissionais utilizando a língua falada como instrumento de trabalho; em grande parte são trabalhadores autônomos que necessitam oferecer seus produtos para sobreviverem.

Embora os estudantes reconhecessem a presença da comunicação oral, buscavam na escola espaços para compreenderem as estruturas da escrita. Relatavam a necessidade de aprender em a escrita formal para realizarem atividades que os ajudassem a melhorar condições de trabalho e superarem as dificuldades.

As primeiras atividades por meio de debates de assuntos protagonizados pelos próprios estudantes apresentaram conotação negativa por parte de alguns membros



dos grupos porque as aulas de Língua Portuguesa sempre foram preenchidas por instruções de regras pré-estabelecidas pelo livro didático. Comentar fatos e depois escrevê-los de forma espontânea era algo inusitado.

É comum para o público EJA reconhecer a língua oral apenas como necessidade de compreender uns aos outros e que não se delimita a normas, como o caso da escrita.

O tratamento dado à oralidade nas aulas e oficinas, oferecidas até o ano de 2013, tanto na EJA como na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, possibilitou os direitos dos alunos à comunicação entre todos.

A valorização da linguagem oral não se propunha a ensinar a falar, pois não se ensina algo inerente ao convívio social. Sabe-se que o ser humano adapta-se às condições de aprendizagem produzidas pela comunidade onde vive. O intuito era iniciar um trabalho em que se desconstrói a ideia de que escrever textos coesos e coerentes é difícil. Propiciava-se leitura de gêneros textuais diversos e tais atividades ajudaram a instituir uma relação entre o que escreviam e o que a língua escrita formal exige.

Os estilos coloquiais, usados na maioria das situações de interação face a face nas aulas de Língua Portuguesa, levaram os indivíduos a se reconhecerem como pessoas que produzem textos e que antes de elaborarem os textos orais, estabelecem critérios para serem compreendidos. Na língua escrita, acontece da mesma forma, com a diferença da organização maior.

O contato com a modalidade escrita formal por meio de textos lidos, ao se compararem com os produzidos pelos alunos, demonstrava que, quase em sua totalidade, apresentavam traços da linguagem oral. Com o passar dos meses, as produções textuais eram reproduzidas com traços mais próximos da língua formal porque as condições não exigiam as correções de estruturas morfossintáticas. Iniciava-se aos poucos uma postura mais formalista.

Cada tipo de atividade escrita realizada partia de atividades orais e se relacionavam aos interesses dos alunos; os assuntos de exposição oral eram sempre condizentes com os interesses da clientela, com a faixa etária, nível sociocultural etc.

Em relação à prática da produção escrita, existe a necessidade de que os alunos aprendessem a usar a modalidade formal, ressaltando apenas que o primeiro passo

seria o contexto com modalidade culta por meio da leitura de textos voltados a temas comuns.

De 2009 a 2011, diante das dificuldades de encontrar livros didáticos específicos para jovens e adultos e de acesso aos meios de comunicação, como o caso da internet, criei atividades de leitura de textos literários, recorrendo aos livros compactos, com linguagem clara e inseridos nos programas de paradidáticos recomendados.

A primeira experiência de atividades com obras literárias se passou em julho de 2010, nos cursos de mecânica industrial e de refrigeração no Curso Profissional Integrado à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE. Entre as duas turmas do PROEJA.

A resistência inicial de alguns estudantes à leitura de textos literários aguçou ainda mais o meu desejo de superar o desafio lançado para todas as turmas. Passamos a ler efetivamente *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, de modo a considerar as vivências do alunado, que precisa alcançar não apenas o sentido, resultado do deciframento, mas, sobretudo da significação relacionada à maneira particular como reage ao texto. Em outras palavras, não me dei por satisfeito apenas com o falar sobre a obra, com uma explicação para cada verso, processo comum nas escolas, estabeleci o diálogo entre o criado no universo literário e os acontecimentos da vida, respondendo às indagações de como um livro pode mudar a percepção de um estudante diante da literatura.

O perfil de idade variava de 25 a 55 anos, o que justificava a diversidade de experiências existentes em sala de aula. E em vez de conflitos de geração, existia solidariedade e entrosamento. Grande parte interrompeu os estudos na juventude, por variados motivos, necessidade de trabalho para sustentar a família, escassez de unidades escolares, conseqüentemente desinteresse pela escola.

Outra constatação relevante diz respeito ao histórico limitado de leituras de textos literários. Muitos *nunca* tinham lido qualquer romance ou poesia, apresentando dificuldade na construção de sentidos e resistência inicial ao trabalho com a obra de João Cabral de Melo Neto.

Pereira (2013, p. 01) reconhece que “É necessário perceber que os textos literários não respondem, mas interrogam cuja pretensa obscuridade desafia o

sentido. Despertam para as leituras polissêmicas” aborda a necessidade de múltiplas possibilidades existentes na palavra literária.

Sendo a primeira experiência com leitura de obras literárias em turmas da EJA, indaguei como o livro mudaria a existência do estudante, o que há do leitor aprendiz no poema, de modo que, ao chegar à última página, ele saberia sobre si mesmo.

Por trás desses objetivos, existia a crença na ideia de que, quanto mais o leitor se identifica com o texto, melhor e mais proveitoso o processo de construção de sentidos.

É fato que todo desafio pressupõe obstáculos. O primeiro advém dos materiais didáticos disponíveis para público EJA no IFPE; tratava-se do mesmo aplicado aos alunos do Ensino Médio. Em muitas situações encontravam textos com linguagem infantilizada, ora saturados de conteúdos, nomenclaturas, exercícios repetitivos, que em nada satisfaziam as necessidades discentes.

Em relação ao trabalho com a leitura, observei, quase sempre, o estudo de fragmentos de textos, resumos de obras do cânone e o predomínio de textos referenciais, informativos, com pouquíssimo destaque para poemas e contos, por exemplo.

Pereira (2013, p. 07), sugere uma abordagem literária:

O texto literário veicula um tipo de conhecimento particular que não se assemelha ao saber produzido pela ciência. Ao mesmo tempo, representação e análise, a literatura possibilita o resgate da realidade. Tal modalidade de texto, por sua natureza também propicia a crítica e a contradição através de uma linguagem não linear, distinta linguagem comum. O autor aproveita o seu conhecimento de mundo, recria essa experiência através dos recursos de seu imaginário e a expressa por meio da linguagem esteticamente trabalhada.

A prática pedagógica com a leitura do poema *Morte e Vida Severina* ancorava-se na criação de um projeto, com características para envolver todos os alunos das duas turmas, dentro de curto prazo, com etapas previamente programadas, caminhando para um ponto de chegada comum, para determinado produto final, produção de vídeo, montagem de jornal e encenação de peça.

Inicialmente foi realizada uma pequena pesquisa que demonstrava as origens da maioria dos alunos frequentadores do programa, todos do interior de Pernambuco. Lidos e descritos os lugares por Severino, protagonista da obra, os estudantes identificava-se de imediato, alguns até tinham vivido ali até a adolescência. Pereira

(2013, p. 07) sintetiza que “a literatura aumenta a percepção de nós mesmos e do mundo, e potencializa nosso diálogo com ele”.

Intenciona não usar o texto apenas como pretexto para uma análise superficial, demonstrar o que lembra Pereira (2013, p. 07) reflete:

A literatura também serve de instrumento de reflexão: questiona o discurso oficial e o consenso estabelecido pela ideologia dominante. Essa potencialidade, no entanto, somente se atualizará se o sujeito desenvolver e conservar aquelas habilidades e competências que o tornam um leitor crítico tanto do texto como da realidade.

Assim, *Morte e Vida Severina* foi lido coletivamente em sala de aula. No decorrer das atividades, estimei os alunos a falarem sobre o que liam e ouviam e como conheciam os aspectos geográficos e climáticos retratados, cada vez mais evidenciando os fatos e o prazer da leitura.

Os estudantes, identificando-se com as situações vividas por Severino, chegavam a diferentes conclusões. Registrei todas, atribuindo importância, enriquecendo as primeiras produções textuais que relatavam as interpretações ao longo de quase dois meses.

Também, com base nos relatos orais, redigiam-se textos e os expunham aos colegas de turma e ao professor, gerando opiniões, impressões, lembranças revividas durante o contato com a obra. Trabalhamos com os gêneros discursivos “resenha” e “autobiografia”. Por meio deles, os estudantes relacionavam a história de Severino com suas próprias vidas, aprofundando a compreensão do texto.

Mais que atividade valendo nota, todos os textos foram oportunidades de aproximar os alunos de suas realidades, que, em poucas ocasiões, escreviam sobre as experiências vividas, deixando de expor elas as visões de mundo.

Compartilho com Pereira (2013, p. 07) reflexões que levam à realidade vivida pelos alunos do PROEJA:

A literatura é tanto prática social como modalidade de conhecimento. Prática social quando se apresenta como atividade humana como o objetivo de transformar a realidade por meio da relação entre o homem e o mundo. Mais uma vez a o aluno EJA se beneficia dela quando chamado a confrontá-la com o contexto de sua origem.

Baseando-se nas discussões realizadas ao final do semestre, por iniciativa dos discentes, montou a peça *Morte e Vida PROEJA*, título que expressa uma nova interpretação da obra: a morte significou a desistência, a evasão de muitos colegas,

que abriram mão de concluir os estudos e a vida, representando a renovação da luta por dias melhores, a busca por solução para tantas inquietudes surgidas diante de dificuldades enfrentadas dentro da própria instituição, como a inadequação dos métodos, sem contar as peculiaridades do público EJA.

Na peça, os alunos transformaram-se em Severinos, a travessia do rio Capibaribe representou, metaforicamente, a superação dos preconceitos sofridos desde o primeiro contato com o Instituto de Educação.

A partir da experiência que vivenciamos, entende-se que o aluno, sem imposição de uma leitura, buscou seu próprio significado para a obra. Participou ativamente da construção de sentidos porque se reconheceu nas palavras de João Cabral; na realidade, parte das vidas de cada um estava ali representada.

*Morte e Vida Severina* possibilitou aos estudantes manifestarem suas opiniões em relação à própria escola. A visão de mundo ficou mais crítica. Em outras palavras, passaram pelo processo de Letramento literário. Além disso, os alunos envolvidos reconstruíram a imagem que faziam de si mesmos, capazes de usufruírem o prazer estético do texto literário e de aprenderem formas de expressões orais e escritas diferentes das que praticam no dia a dia.

O conceito se materializa nas palavras de Pereira (2013, p. 07):

A literatura é influenciada pelos acontecimentos, pelo modo de pensar e de agir pelos princípios filosóficos e epistemológicos que orientam as sociedades. Como na modalidade de conhecimento, a literatura permite a reflexão sobre os diferentes problemas que os seres humanos vivenciam, amadurecendo o indivíduo e o habilitando a enfrentar os desafios quotidianos, muitos inteiramente novos em relação à sua vida pregressa.

Outra experiência com alunos da EJA foi realizada em 2011, na cidade de Laranjal do Jari, interior do estado do Amapá. Diante dos problemas para encontrar material específico para o ensino de Língua Portuguesa em turmas da Educação Fundamental no município, concretizei um projeto que objetivava elaborar atividades interdisciplinares com jovens e adultos de duas escolas municipais.

Havia dificuldades em encontrar livros didáticos voltados para o público EJA, pouco acesso à comunicação via internet e inexistência de uma biblioteca pública. Foram convidadas a participar dez professoras que atuavam nas duas escolas, todas atuantes em turmas da EJA, mas que aplicavam atividades, baseando-se nos livros didáticos do Ensino Fundamental Regular.

O Ministério da Educação/MEC publicou um material para o Ensino de Jovens e Adultos, Cadernos da EJA, que se encontram em forma de mídia no site do ministério.

O desconhecimento por parte das professoras e a falta de formação para elaborar atividades levou-me a criar oficinas de leitura e de produção textual, baseando-me nas atividades expostas nos cadernos.

A evasão escolar não era diferente das demais regiões pesquisadas no Nordeste brasileiro, a faixa etária dos alunos era desproporcional à realidade do agreste pernambucano, entre 16 e 65 anos. Os jovens não viam objetivos em estar em turmas com pessoas de faixa etária diferentes, sentindo-se deslocados.

Convidadas a participarem do projeto experimental, as professoras de Língua Portuguesa, atuantes em turmas da terceira e quarta etapa, realizaram um levantamento socioeconômico das turmas existentes, constatando após reuniões, questionários, debates e relatos de experiências, que os cadernos da EJA podiam ser um material específico para estudantes.

Em 2006, foram publicados os primeiros exemplares de orientações didáticas para educação de jovens e adultos – EJA -- pelo MEC, um passo para o reconhecimento da necessidade básica da escola em dispor de material específico para esse público.

Os cadernos são compostos por unidades temáticas como: alunos e alunas da EJA; a sala de aula como um grupo de vivências e aprendizagem; registro; avaliação e planejamento. São vinte e sete cadernos, treze para o aluno e treze para o professor e um para concepção metodológica e pedagógica do material. Os temas mais comuns são: cultura e trabalho; diversidade e trabalho; economia solidária e trabalho; emprego e trabalho; globalização e trabalho; juventude e trabalho; mulher e trabalho; qualidade de vida e consumo; segurança e saúde no trabalho; tecnologia e trabalho; trabalho no campo; tempo livre e trabalho.

Embora a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão – SECADI recomende a não utilização apenas desse material nas disciplinas, os envolvidos no projeto de pesquisa experimental realizaram os trabalhos exclusivamente com os cadernos.

O interesse do grupo era demonstrar que os cadernos podem oferecer oportunidades de reflexão de uma nova prática de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, contribuindo para torná-lo interdisciplinar e procurando ampliar o rol

selecionado pelo educador, incentivando a articulação e integração das diversas áreas do conhecimento.

As oficinas eram oferecidas aos alunos da terceira e da quarta etapa, em duas escolas municipais. A cada finalização de cinco atividades, os professores reuniam-se para discutir a aprendizagem dos alunos e como se dariam novas práticas.

Em reuniões com o grupo, tanto de professores como de alunos, apresentavam-se os temas propostos nos cadernos. Após escolhidos, iniciavam-se os trabalhos que direcionavam atenções para a leitura e para produção textual, embasando-se nas sequências didáticas encontradas.

O problema a princípio foi a formação dos professores voluntários, que atuavam na EJA, porém, desconheciam a realidade vivida por eles, nunca tinham lido nada que se voltasse para o ensino de jovens e adultos. Segundo Mollica e Leal (2009, p. 57), “Os indivíduos jovens e adultos desenvolvem estratégias, ao longo da vida, pela experiência, advinda de necessidade básicas do mundo do trabalho, pela necessidade de interagir com os diferentes contextos sociais”.

Os professores passaram a observar as atividades propostas aos alunos das turmas. Em outras ocasiões liam sobre o tema em discussão e autores que tratavam do ensino de EJA e participavam de seminários e congressos sobre questões relevantes.

Reconhecemos que um dos maiores desafios em um trabalho como esse é avançar no processo de conscientização do professor. Identificá-lo com a realidade de homens e mulheres que sofrem com o distanciamento dos grandes centros, falta de biblioteca escolar e pública, acesso à comunicação: jornais, revistas e internet.

O remanejamento dos professores para turmas da EJA no município se realizava sem nenhum critério, muitos profissionais apenas complementavam a carga horária ou por opção de não quererem trabalhar com turmas de crianças e adolescentes.

Mesmo com essa problemática na formação dos professores e a falta de estímulo dos alunos, propomos um desafio, explorar os textos existentes nas sequências didáticas e deixar os discentes aptos a perceberem um melhor significado do processo de leitura e de compreensão textual.

Na execução do projeto, levaram-se em consideração as palavras de Mollica e Leal (2009, p. 58):

O grande diferencial em comparação a outros grupos é que a EJA é a marca sociocultural do público-alvo. Dessa forma, as ações educativas destinadas a jovens e adultos devem levar em conta a escolarização anterior, incompleta ou inexistente, num contexto mais amplo de exclusão social e cultural, onde a origem social marca de maneira inevitável e irreversível a carreira escolar dos indivíduos.

As turmas da EJA das escolas de Laranjal do Jari encontravam-se nas condições acima citadas: a escolarização incompleta e a inexistência de estudos regulares. Muitos foram aprovados em exames supletivos que contemplam questões objetivas sem avaliação escrita, mantendo-se em situação de exclusão social.

Os primeiros contatos foram apáticos porque os discentes desconheciam as atividades propostas pelas professoras, em processo de experimentação. Isso lembrava muito as palavras de Paulo Freire (2016), quando afirma que tudo novo causa resistência.

Nos depoimentos recolhidos pelo corpo docente durante as oficinas, os trabalhadores relatavam que, no processo de escolarização, pouco se tratava da leitura e da escrita como processo de ensino-aprendizagem.

É essencial que os professores de Língua Portuguesa reconheçam sempre as necessidades do público EJA, pessoas oriundas de populações menos favorecidas economicamente, sem acesso à comunicação básica e sem oportunidade de desenvolverem atividades que os levem a refletirem sobre o que leem. O projeto objetivou principalmente agregar melhores condições de leitura e direcionar para uma escrita informal até a formal.

Embora as dificuldades socioculturais latentes, fica evidente que os alunos que se inserem na EJA veem na escola uma oportunidade de almejar um espaço digno na sociedade.

Ao final do primeiro semestre, os grupos que atuavam nas oficinas demonstravam maior interesse pelo lido; a partir do quinto texto dos cadernos, constatou-se durante os trabalhos que, quanto maior a aproximação de textos que tratam do cotidiano, aumentam a concentração e a busca para uma interpretação lógica.

Outra proposta do grupo foi realizar uma pesquisa socioeconômica para conhecer as condições de vida dos trabalhadores e desempregados. Em sua maioria, atuavam em diversas áreas que requeriam um esforço braçal e, chegavam à escola,



com enorme cansaço físico, impossibilitando concentração, criando dificuldades nas leituras de textos longos.

Durante as atividades, os cadernos da EJA foram bem aceitos pelos alunos, os docentes passaram a acreditar que a didática até poderia não ser a mais adequada, mas funcionava ao trabalhar com diversos gêneros textuais.

Apesar das dificuldades, os estudantes procuravam interpretar e escrever pequenos textos relacionados aos assuntos e temas abordados nas oficinas, embora, em alguns casos, tais objetivos não fossem alcançados por existirem indivíduos que não soubessem ler e escrever.

Pereira (2011, p. 05) ressalta que “o preconceito ou a ignorância levam os indivíduos a pensarem que os menos favorecidos não gostam de ler”. Para surpresa dos professores, saíram comentários de textos logo nas primeiras oficinas, pois o interesse pela leitura vinha dos temas voltados para a realidade da comunidade escolar.

Com o tempo, as oficinas passaram à parte da vida escolar dos alunos da terceira e quarta etapa. Na medida em que se prosseguiram as atividades de leitura, também houve integração entre os professores de outras turmas.

A concretização do ato de ler e da produção de textos curtos facilitava as atividades das oficinas, pois o tempo determinado em média era 40 minutos. Após a finalização dos trabalhos, desenvolviam habilidades para melhores condições de leitura e de escrita. Embora se considerem tais avanços, não significa maior rapidez na aprendizagem.

A carência de uma política de educação de jovens e adultos não é um fato isolado da cidade de Laranjal do Jari. As dificuldades são mais acentuadas em certos lugares. Não se buscam culpados, porém, é necessário acreditar que grupos de estudantes como esses constituem, de fato, um problema a que as autoridades precisam atentar.

As turmas em que se apresentavam os cadernos da EJA como um caminho revelaram enormes dificuldades de escrita; até elaborarem frases soltas era praticamente impossível.

Outro desafio foi estimular os alunos a participarem de questionamentos por meio da linguagem oral, pois é comum ficarem em silêncio em sala de aula. Praticamente não indagam sobre o que escutam ou leem.

Fatos como esses levaram a equipe a tentar desenvolver atividades que instigassem os alunos, promovendo debates. Os resultados foram inibidos pelo hábito em escutar mais e falar menos. Desejava-se que construíssem suas próprias opiniões criando textos orais conscientes, raro entre o público no Vale do Jari.

Na realidade, não queríamos escutar o aluno de forma paternalista, quando o professor exalta qualquer observação que diga ou escreva, mas levá-lo a fazer-se entender, formular as perguntas que o auxiliem a preencher o que no seu texto representam as lacunas, cobrar-lhe as informações necessárias para que, a cada leitura, o texto torne-se mais claro e que cada opinião se represente por argumentos para construir textos mais coesos e coerentes.

Guedes (2006, p. 54), em relação à produção textual, destaca que:

A produção de dignidade continua na tarefa, concomitante a essa, de transformar o aluno em um leitor, lhe proporcionado acesso aos recursos expressivos construídos historicamente por quem escreveu na língua em que ele tem que escrever para que tenha condições de participar dessa construção, apropriando-se desses recursos expressivos.

As atividades com textos curtos nos cadernos da EJA tiveram como princípio mostrar aos alunos que não há como se consolidar uma produção textual com coerência ou coesão sem observar as características da escrita de gêneros textuais. É importante que se reflita no que se escreve. Guedes (2006) ratifica a importância não só de produzir textos, mas de transformar os sujeitos em leitores assíduos.

O projeto de pesquisa “*Educação de Jovens e Adultos no Vale do Jari*”, permaneceu ativo durante doze meses, finalizando com a ideia de que, novos conceitos de ensino propiciam novos caminhos para se gostar de ler, conseqüentemente, levar aos estudantes a desenvolverem textos com relevância para a vida de cada um.

Outra consequência surgida a partir da implantação do projeto: após o término, as professoras passassem a utilizar os cadernos, desenvolvendo atividades com textos existentes no referido material, buscando criar condições de gosto pela leitura e pela produção textual.

As dificuldades dos alunos nos primeiros anos em produzir e compreender textos curtos nas aulas de Língua Portuguesa consolidaram minhas pretensões de criar diálogos, buscando as condições em que os discentes se encontravam em relação à leitura e à escrita.

Encontrar novos parâmetros para amenizar dificuldades de leitura e de escrita encontradas nas atividades elaboradas nas aulas de Língua Portuguesa certamente diminuiriam os problemas observados pelos professores de outras disciplinas que, ao se depararem com as condições de falta de coesão e de coerência textual, avaliavam de forma negativa os textos produzidos, desestimulando os aprendizes a ler e a escrever.

Na concepção de Azeredo (2007, p. 26), *“o homem é um ser ao mesmo tempo adaptativo e transformador”*, enfatizando, assim, essa capacidade de avaliar e de reavaliar o aprendido e ajudar a criar novas possibilidades sociocomunicativas.

As condições precárias de leitura e de escrita entre os estudantes do Ifap não foram diferentes de outras regiões em que atuei, entretanto, acredito na readaptação não só de conteúdos, mas de modificações na prática pedagógica a fim de reelaborar conceitos.

É fato que as condições de um adolescente ou um adulto, mesmo em situações difíceis de aprendizagem podem alcançar situações favoráveis de leitura e de escrita, desde que novas propostas se baseiem nos conhecimentos prévios.

A escola é um lugar de instrumentalização não só da aprendizagem formal, mas um espaço aberto a novos horizontes e conhecimentos. Azeredo (2007,p.12) enfatiza que *“as habilidades de leitura e de expressão são requisitos essenciais ao êxito escolar dos alunos, pois elas alicerçam e alimentam continuamente o crescimento educacional e cultural das sociedades”*.

O conhecimento básico da escrita revela-se um dos maiores problemas enfrentados pelos professores com alunos que, ao escreverem opiniões e sentimentos, encontram dificuldades de compreensão pelos leitores.

O aluno da EJA e dos anos finais do Ensino Fundamental chegam à escola não sabendo Língua Portuguesa formal, não apenas sem conhecimentos básicos das estruturas gramaticais, mas acostumados à aprendizagem de leitura e de escrita voltadas a frases soltas e descontextualizadas, apesar de nos últimos anos muitas estratégias de ensino da língua se modificarem.

Azeredo (2007, p. 32) acrescenta:

Pelo país afora, para a maioria dos cidadãos brasileiros que se escolarizam, “ensinar/aprender português” ainda corresponde ao desenvolvimento de duas habilidades combinadas, no contexto institucional da escola: falar/escrever corretamente a língua e identificar, mediante a nomenclatura gramatical.

Nas aulas, concebe-se que falar e escrever corretamente é identificar nomenclatura gramatical nos textos. Tais conhecimentos são necessários aos aprendizes e professores, entretanto, não primordiais ao ponto de isolá-los de uma comunicação escrita mais espontânea que retrate a realidade vivida ou lida pelos alunos.

Observei tais práticas nas aulas de Língua Portuguesa e nas demais disciplinas como aluno da EJA; a discriminação de pessoas que possuem dificuldade de escrita é comum. Hoje, munido de esclarecimento, ressalto que a ciência da linguagem provê que essa visão equivocada, preconceituosa e redutora, além de ignorar a variação da língua, eleger uma única forma de expressão, a língua escrita formal.

O Ensino normativo da gramática permanece com raízes profundas nas aulas de Língua Portuguesa. Embora vivamos mudanças, é salutar destacar que diversos pesquisadores nos ajudam a refletir sobre o que ensinamos e praticamos nas salas de aula, principalmente em questões históricas referentes ao ensino no Brasil.

Segundo Azeredo (2007, p. 32),

A língua materna tem, porém, raízes profundas em ambientes culturais como o brasileiro, tributário do modelo lusitano de colonização: ao longo de três séculos, as poucas escolas ignoraram as línguas faladas no território brasileiro para a comunicação espontânea e impuseram a língua do colonizador português tal como se escrevia em Portugal.

O autor adverte ainda que não apenas as condições de imposição foram marcantes, mas a pouca importância que se deu durante anos sobre a natureza múltipla da linguagem humana como: fatores biológicos, psicológicos, culturais, sociais e formais.

As condições culturais e sociais afetam diferentes grupos de pessoas porque cada região brasileira representa uma sociedade com diferentes formas de conviver com as representações da fala e da escrita. Um exemplo são os alunos da EJA que, por desenvolverem trabalhos que pouco utilizam a escrita formal, tendem à oralidade.

Lidar com características escritas formais sem perceber que existe uma escrita informal é não reconhecer aspectos sociais da língua na comunicação entre os indivíduos, dificultando a aprendizagem, em muitas situações na escola e fora dela.

Azeredo (2007, p. 36) resume:

A língua é uma forma de conhecimento e um meio de construir, estabelecer, manter e modificar relações com os outros. Por isso, uma mesma pessoa é capaz de utilizar diferentes estilos ou registros de língua de acordo com o contexto ou a finalidade da comunicação.

A percepção é de que na EJA há uma necessidade de construir novos conceitos de aprendizagem para que alcancem condições de leitura e de escrita, conduzindo os alunos a desenvolverem habilidades e competências para o mundo do trabalho: não obstante, ressalta-se que, na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, é relevante que os alunos consigam almejar leitura e escrita com intuito de se adequarem às situações diversas, tanto no trabalho como na vida social. Condições técnicas são primordiais, mas é necessário obterem conhecimentos básicos da Língua Portuguesa.

Tanto as oficinas desenvolvidas no interior como na capital do estado de Pernambuco e no Ifap iniciaram-se a partir da leitura de pequenos textos, pois a leitura é uma forma exemplar de aprendizagem e aprimoramento da capacidade de produzir textos. Buscar a concepção de leitura não é apenas um entendimento do que se ler, mas a base de um conhecimento profundo dos fatos abordados no texto.

Em um trabalho com produção textual, é importante ressaltar que a “boa” leitura é uma confrontação crítica com o texto e as ideias do autor, nível mais elevado e gradualmente com textos mais longos. Os trabalhos em sala de aula e as oficinas tornaram mais significativas a compreensão das relações da construção ou da estrutura e a interpretação do contexto e da situação, pelas condições de Letramento ou pelas condições da comunidade.

Nas atividades das oficinas, notei que, ao estabelecer a relação entre o novo texto e as concepções já existentes, a leitura crítica tendia a evoluir para a criativa, levando os alunos a construírem textos que não só remetiam ao ponto de vista de cada um, mas que traziam reflexões sobre a realidade vivida em algum momento ou na comunidade. Em síntese, conduzia a resultados completamente novos de leitura e de escrita. Para Bamberger (2008, p. 10), *“A leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade”*.

No período em que fui aluno da EJA, passei a acreditar que a leitura favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala nas literaturas específicas. Concedeu-me oportunidades mais justas, principalmente por meio da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual. Tais condições levaram-me a acreditar que construir possibilidades para alunos de diversas modalidades de ensino aumenta a normalização da situação pessoal.

As oficinas foram realizadas sempre com o intuito de desenvolverem novas possibilidades por meio da leitura de obras literárias, mesmo em livros com histórias resumidas. Oportunizaram os jovens e os adultos a criarem intencionalidade no que escreviam, correspondendo às necessidades internas de modelos e de ideais, de amor, de segurança e de convicção no que se lia e escrevia. Na avaliação de Bamberger (2008, p. 43), os livros ajudam “*a dominar os problemas éticos, morais e sociopolíticos da vida*”.

As disparidades gerais de comportamento dos leitores na várias regiões do Brasil em que atuei como professor e como participante de atividades pedagógicas, levaram-me a observar que a cultura literária também se modifica de acordo com a região, urbana ou rural, bem como no interior de grupos isolados geograficamente, como o caso dos alunos do interior do Amapá. Tais características me fazem a refletir que, mesmo no interior de grupos de sala de aula, tanto na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio como na EJA, existem possibilidades de aperfeiçoar leitura e escrita, em geral, influenciando até o comportamento do aluno.

O curso no Ensino Médio e Técnico exige uma gama de disciplinas, conseqüentemente, um esforço maior para aprendizagem em diversas áreas de conhecimento, com quantidade excessiva de informações, nem sempre necessárias. Destaca-se que mesmo o aluno que absorve maior quantidade de conteúdo, sem domínio básico da língua, poderá ter dificuldade em alcançar seus objetivos no curso.

As aulas de Língua Portuguesa do Ifap e nas oficinas de textos objetivaram leitura e escrita que levavam o alunado a refletir, buscando compreender uma escrita formal, mas sem desconsiderar o que já aprendera no cotidiano.

Nos primeiros encontros, observei as condições de discernimento nos textos lidos. Havia dificuldades de comparar, ponderar e integrar as informações entre o que se lia e se escrevia.

Dois fatores importantes interferiram no processo. O primeiro se dava pela falta de capacidade de leitura e escrita oriundos de um Ensino Fundamental realizado com carência de aprendizagem; o segundo, tratava de um excesso de informações aplicadas aos programas das disciplinas dos cursos técnicos, desconsiderando a capacidade de leitura e de escrita,

apenas exigindo-se o imposto pelos programas pré-estabelecidos na instituição.

Segundo Cruz (2008), o excesso de informações pode, em dado momento, ameaçar o aprendizado de cada indivíduo. Analisando as condições de abandono dos cursos no Ifap, conclui-se que se davam pelas dificuldades dos discentes em acompanhar conteúdos que requeriam leituras e produções textuais formais mais apuradas.

As contribuições oferecidas pelas oficinas criaram um ambiente em que os discentes refletissem sobre suas próprias produções textuais e fomentassem novas possibilidades de conduzir propostas de ler, reler, escrever e reescrever sem apenas realizar tarefas para receber nota.

As superficialidades da leitura de textos levavam os alunos a acreditarem que construiriam uma aprendizagem de qualidade, quando essa superficialidade dava a ideia de que aprender a ler e a escrever se resumia em decorar regras gramaticais.

Nas aulas de Língua Portuguesa o professor deve atuar como mediador do conhecimento, de forma que os alunos aprendam os saberes em interação e não apenas os recebam passivamente. Criar atividades tanto na leitura como na produção textual contribui para que o aluno desenvolva o senso crítico, cada vez mais participando de atividades de práticas sociais, atuando como cidadão em meio à sociedade.

Oportunizando aos discentes lugares onde possam ler e escrever sem obrigação, refletindo no que é dito e escrito; entretanto, o docente deve estar ciente de que não bastam somente conteúdos atuais em sala de aula, mas resgatar conhecimentos amplos e históricos que possam interpretar suas experiências e suas aprendizagens na vida.

Observei que nas aulas de Língua Portuguesa e nas oficinas em que se trabalhavam textos literários, o processo relativo à leitura e à escrita transcorria com naturalidade.

O objetivo da educação literária é também o de concretizar um ensino eficaz que incentive o pleno uso das potencialidades do indivíduo em sua leitura, de modo a influir ao máximo no seu bem estar e levá-lo à autorrealização, tanto como leitor como aprendiz da escrita.

Acredito no emprego eficiente da leitura como um instrumento de aprendizado. A crítica também ajuda a reestabelecer um novo olhar sobre o que se lê, não sentindo a leitura e a escrita como castigos, mas como momentos de diversão e, conseqüentemente, prazer em ler e escrever as produções que objetivam alcançar uma comunicação cada vez mais eficaz.

A capacidade de conhecer a língua em termos práticos, segundo Azeredo (2007, p. 34) pode significar, por exemplo, *“ser capaz de usá-la para pedir e obter uma informação. Em termos ideais, significa ser capaz de servir-se dela para executar, com desembaraço o êxito, as múltiplas tarefas comunicativas inerentes ao convívio social”*.

A mobilização do ensino da Língua Portuguesa voltada para práticas sociais ajuda os alunos a entenderem que as estruturas formais descritas nas gramáticas são resultados de um esforço para padronizar a língua e que a língua usualmente utilizada pela comunidade pode ser uma ponte entre o que se fala e se escreve no cotidiano e o regulamentado pela gramática normativa.

Para Azeredo (2007, p. 39) *“só aprendemos de fato o que é percebido como necessário e útil, e para aprender qualquer coisa é preciso fazê-la”*. Ainda compartilha que *“o alunado aprende melhor quando os professores orientam a aquisição das habilidades e enfatizando a demonstração o exercício supervisionado”*, (2007, p. 40). À medida que os discentes adquirem mais concentração no que liam, alcançavam habilidades na escrita com mais espontaneidade, conseguiam autonomia diante de uma aprendizagem feita por eles mesmos.

O conceito de texto se concretizou na vida dos alunos como descreve Azeredo (2007, p. 44)

O texto é um produto de atividade discursiva, seja oral, seja escrita. Em um texto circulam, interagem e se integram informações várias, explícitas ou implícitas, ostensivas ou apenas insinuadas. Por isso, um texto tende a ser fruto de uma construção de sentido em que coopera quem o enuncia e que o recebe.

Tanto para alunos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, como para os da EJA, a escrita elaborada de forma que construa uma comunicação eficaz torna-se um extraordinário instrumento de materialização e preservação da memória. Em muitas situações, as



preocupações dos discentes eram de descrever a realidade vivida na comunidade e observar como os colegas recebiam os posicionamentos.

As oficinas aplicadas no Ifap mostraram-se eficientes como meio de propagação no espaço escolar. As experiências com a leitura e a escrita trouxeram novos valores para reflexão sobre aspectos de sentimentos que envolvem não só o discente, mas a realidade da própria comunidade onde vive.

Os textos literários utilizados ajudaram os alunos a construir textos que testemunhavam suas experiências individuais e coletivas e, com o passar do tempo, indagavam, sobre o sentido do que se lia, buscando significado no que se escrevia e conseqüentemente vislumbrando novos rumos para elaboração de produções textuais; no caso, a escrita é uma preservação da memória e um recurso de armazenamento de ideias e de conhecimentos.

Azeredo (2007, p. 87) ressalta atividades com a Literatura:

Uma forma de arte, como a música e a pintura. Mas uma peculiaridade lhe confere uma responsabilidade social exclusiva: o fato de usar, como meio de materialização, a mesma linguagem do cotidiano das pessoas, diferentemente da pintura, que desde a invenção da fotografia se libertou do figurativismo, a literatura procura harmonizar duas coisas aparentemente antagônicas: ser um meio coletivo de comunicação – a língua – e desempenhar o papel inerente a toda arte: ser um exercício individual da liberdade de conhecer, criar e exprimir.

A utilização de textos literários nas oficinas foi essencial para o ensino de Língua Portuguesa, pois, em diversos momentos, constava-se que a língua é objeto de comunicação para todas as classes sociais e não apenas para grupos privilegiados. Em geral, alunos que desenvolvem melhor a leitura e a escrita passam por escolas com resultados positivos de avaliações do Ministério da Educação, criando a ideia de que apenas as pessoas economicamente favorecidas têm o privilégio de ascender intelectualmente.

Nesse contexto, destaco as particularidades linguísticas que diferenciam regional e socioculturalmente o povo brasileiro. Dá-se ao direito do domínio das formas de expressão com acesso aos bens culturais do país, em toda sua plenitude, com novas possibilidades de fala e de escrita na Língua Portuguesa.

Os trabalhos no Ifap contribuíram para suavizar os problemas enfrentados pelos professores de outras áreas de conhecimento que, ao tentarem compreender pequenos textos escritos, apresentavam dificuldades.

Acreditando que as habilidades de leitura e de escrita, quando praticadas em diversos componentes curriculares, não só diversifica o conhecimento como amplia as condições de aquisição de uma escrita de qualidade, Azeredo (2007, p. 111) destaca:

O desenvolvimento das habilidades leitura e de escrita, condições cruciais do êxito escolar em qualquer nível, se dá num percurso longo e trabalhoso, o qual não pode prescindir da colaboração de todas as disciplinas que, de alguma forma, se apoiam na leitura e na construção de textos.

As oficinas oferecidas no Ifap levaram os alunos a produzirem textos que, mesmo elaborados em situações que exigem uma formalidade na escrita, conduziam os trabalhos de forma que a identidade social de cada indivíduo permanecesse no escrito e no falado.

Em um processo de ensino-aprendizagem como propõe esta Tese, transparecem aspectos da língua em uso pela comunidade, até porque, com o passar do tempo, as modificações vão-se realizando de acordo com as práticas desenvolvidas, tanto no campo da leitura como da escrita.

Nas atividades de escrita, é possível reconhecer identidade individual e social, de fato; são variáveis opostas, mas complementares, que se doam uma a outra. Para Azeredo (2007, p. 131), *“A palavra tem uma face social e uma face individual: social, porque é um meio coletivo de representação e compreensão do mundo – o que torna possível a comunicação e compreensão”*.

As compreensões e as produções textuais nas oficinas propunham demonstrar que um texto é necessariamente fruto de uma construção de sentido na qual coopera autor e ouvinte/leitor e que o aprendiz deve perceber tais processos nos primeiros momentos em que se inicia o aprendizado da escrita.

Constatou-se, durante as oficinas, que o nível de proficiência dos discentes em outras disciplinas era ineficiente, pois estavam acostumados à memorização mecânica de conteúdos e preocupados em receber respostas prontas para toda indagação do professor ou que estivessem expostas nas atividades dos livros didáticos.

Notava-se que as aulas centravam-se em oferecer respostas “corretas” sem a preocupação de se chegar à compreensão, causando procedimentos sem explicação, modos estáticos usados pelos professores para manter a disciplina com cópias, sem percepção do que se lia.

As práticas oferecidas em um trabalho de oficinas de textos possibilitam novas oportunidades de comunicação, sem exigir repostas acabadas para todas as questões levantadas pelas atividades do livro didático.

Para compreender a realização de projeto que ajude os aprendizes a desenvolverem um gênero adequado à situação sociocomunicativa, o produtor de textos dependerá dos conhecimentos gramaticais, textuais e discursivos, acreditando que tanto quem escreve como quem fala intenciona conduzir uma comunicação entre o elaborador e o interlocutor mais eficaz.

A construção de oficinas com alunos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio pode levar a compreender os princípios fundamentais expostos na LDBEN (1996) que buscam consolidar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, na preparação básica para o trabalho e a cidadania, para continuar aprendendo, de modo a se adaptarem com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores.

A escrita aprimora o estudante como pessoa humana, incluindo a valorização e a formação profissional, a ética, a autonomia intelectual e pensamento crítico. Facilitar a compreensão no que se lê e se escreve é fundamental para desenvolver os conhecimentos científico-tecnológicos dos processos produtivos exigido no Médio-técnico.

Como ex-aluno da EJA e posteriormente professor do Ensino Fundamental, Médio, EJA (Fundamental e Médio) e atuando com o Médio-técnico, observei que exercícios gramaticais, de forma descontextualizada, sem o domínio das habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, dificulta a aprendizagem de uma produção textual que leve o estudante a entender as diferenças entre as diversas formas de expressão da linguagem.

A ideia de um trabalho com oficinas de Leitura, Produção textual e Reescrita deve ser apresentada aos alunos como oportunidade de contextualização das situações mais diversas, orientando uma adequação de textos com objetivos pretendidos juntos aos interlocutores, buscando assim contribuir para a melhoria da capacidade comunicativa, tanto no que se refere ao domínio dos mecanismos básicos da linguagem quanto à postura crítica da realidade.

Como afirma Geraldi (1996, p. 59), “*a norma culta decorre do uso feito pela sociedade contemporânea e, por isso, não pode ser associada apenas à variedade literária de tempos passados*”. É importante salientar que, nas camadas menos favorecidas economicamente, a concepção de linguagem e aprendizado de língua são voltadas às questões de prestígio social, dificultando cada vez mais a compreensão de textos e levando ao aluno a acreditar que existem duas Línguas: a que ele fala e a que se ensina na escola.

Durante a implantação das oficinas, existia entre os discentes um entendimento de que a língua formal encontrava-se apenas na classe dominante. É óbvio que a formalização de língua, principalmente a escrita, é oferecida à classe de maior prestígio social e nível econômico pelo acesso aos bens que favorecem melhor informação. É essencial que a escola possibilite semelhantes oportunidades a todos.

Desconstruir a ideia da falta de compreensão, de interpretação e de escrita é fundamental para aprimorar os objetivos dos alunos em alcançar uma produção textual que se adeque à realidade em que vivem.

Carboni e Maestri (2003, p. 105) avaliam que:

O domínio social dá-se por meio de diversos níveis linguísticos. Em uma mesma comunidade falante, a definição, legitimação e gramatização de uma variedade linguística como padrão, considerada superior e única correta, em oposição às variedades não padrão, vistas como inferiores e incorretas, constitui extensão-consolidação de depressão e controle sociais e políticos das classes subalternizadas.

Os autores ainda destacam que, pela observação e formações discursivas nos textos escritos e falados, se analisam condições que reprimam o aprendiz da escrita que, em dado momento, se abstém de expor ideias pelo medo do professor ou do colega.

Os cursos técnicos oferecidos à população brasileira facilitaram o acesso a diversas oportunidades encontradas no mercado de trabalho, porém, é importante salientar que o entusiasmo com novas perspectivas no mercado de trabalho e a possibilidade de ler e de escrever melhor não implica apenas no aumento da oferta de formação geral para população e nem na direção de uma educação equalizadora.

As novas tecnologias facilitam novas formas organizacionais do trabalho. Com elas, surgem outras concepções de aprendizagem. Há razões para crer que

desenvolver um processo de escrita com alunos com mínimas condições de leitura e de escrita em cursos que estabelecem critérios rígidos de avaliações e de aprendizagem inclui a constante presença da leitura e de escrita em todas as propostas curriculares, com o intuito de se obterem a elaboração de textos com coesão e coerência.

Libâneo (2011, p. 24) sintetiza que *“os professores e as instituições educacionais devem evitar o perigo de aderir quase exclusivamente a um dos polos que é o cidadão-cliente e sim, para o cidadão político”*. Na realidade, o autor reflete sobre a formação da consciência do sujeito socialmente responsável.

A formação cidadã baseia-se na capacidade de leitura e de produção textual que permita ao estudante e ao trabalhador interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar-se para o mercado de trabalho.

Nas avaliações de Libâneo (2011, p. 23), a condição da formação dos alunos volta-se para:

Certas demandas do processo produtivo que não podem ser ignoradas, tais como as seguintes: desenvolvimento da capacidade cognitiva e operativa encaminhada para um pensamento autônomo, crítico, criativo, formação geral e capacitação tecnológica para que os trabalhadores possam exercer mais controle sobre suas condições de trabalho, de modo a não buscar competência apenas em tarefas fixas e previsíveis, mas compreender a totalidade do processo de produção; qualificação mais elevada e de melhor qualidade, de caráter geral do trabalhador.

O autor ainda destaca ser possível que os educadores e as instituições educacionais evitem o perigo de aderir quase exclusivamente a um dos polos do viés do “cidadão-cliente e o viés do cidadão-sujeito político”. É interessante que a formação consciente do sujeito esteja atrelada a um conhecimento socialmente responsável.

O professor de Língua Portuguesa deve continuar investindo para que os alunos se tornem críticos, se engajem na luta pela justiça social e se situem competente e criticamente no sistema produtivo. As aulas deixam de ser um espaço apenas meramente transmissor de informações para se transformarem em lugar de análises críticas e produção da informação.

As oficinas não tiveram características verbalistas, com a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos. Não houve abandono sistematizado do componente curricular de Língua Portuguesa nem exposição de assuntos; o que se colocou em prática foi a mediação do professor ante a relação

do aluno com a Língua, considerando-se os conhecimentos e as experiências dos alunos.

Utilizar a reescrita, durante as atividades de produção textual no Ifap, facilitou a compreensão da necessidade de ler, escrever e reescrever, buscando a possibilidade de criar textos com maior clareza. O espaço escolar foi essencial para os estudantes realizarem produções escritas que utilizassem a reescrita como instrumento de ajuda na produção textual.

Avaliar o empenho dos discentes é outro propósito das oficinas, pois a persistência em auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos e se habituarem a ler, escrever e reescrever suas próprias realidades ajuda a instituir cidadãos. Segundo Libâneo (2011, p. 38), “a apropriação crítica da realidade significa contextualizar um tema de estudo buscando compreender suas ligações com a prática humana”.

É essencial entender que o ensino da Língua Portuguesa não se viabiliza apenas pelos conhecimentos gramaticais. A aplicabilidade das regras ajuda o entendimento da construção da Língua, mas sem entendê-las como única fonte de conhecimento. Criar atividades com leitura e produção textual não significa abandonar os conhecimentos sistemáticos da disciplina nem da exposição de conteúdos.

Observei que o potencial cognitivo e o interesse do aluno davam-se pela necessidade de compreender a língua como instrumento de comunicação e não como normas que impedem a vontade de aprender. Criar oficinas de textos auxilia os alunos a desenvolverem capacidades e interesses, descobrindo os procedimentos de pensar ao escrever. Ao mesmo tempo, o docente interfere nos questionamentos, tanto em textos lidos como produzidos.

Com o passar do tempo, observou-se que a escrita dos alunos demonstrava o próprio estilo de cada um como o ideal, sem a intervenção direta do professor.

O desenvolvimento de atividades que envolvem a Leitura e a Produção Escrita observam as competências do pensar, em função do que se lê e se debate. Ouvir os alunos e deixar que argumentem sobre assuntos variados ajuda a criar um espaço livre para expressarem seus pensamentos, sentimentos, desejos.

Coube às oficinas a atribuição de ensinar os alunos a buscarem informações no livro didático, em textos trabalhados em sala e nas obras literárias. Assim, capacitaram-se a selecionar informações, mas, principalmente, a internalizarem instrumentos cognitivos como o saber pensar de modo a dominarem o conhecimento.

Libâneo (2011, p. 28) avalia que

A escola fará, assim, uma síntese entre a cultura formal (dos conhecimentos sistematizados e a cultura experimentada). Por isso, é necessário que proporcione não só o domínio de linguagens para buscar informação, mas também para a criação de informação. Ou seja, a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação com a de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do seu próprio conhecimento.

O autor mostra a necessidade de compreensão de uma política linguística que não só respeite os conhecimentos prévios dos alunos, mas que na prática curricular construa formas que viabilizem a unificação de disciplinas cujos conteúdos permitam tratamento didático-pedagógico interdisciplinar.

Creio que as oficinas proporcionavam leituras de diversas áreas de conhecimentos, desde leituras de problemas sociais às grandes questões atuais.

Antes de iniciar as atividades nas oficinas, fiz levantamentos de características da realidade local e da identificação dos problemas mais significativos para o grupo. Os temas geradores nos textos possibilitavam a compreensão globalizante da realidade em que a comunidade se insere. Assim, as práticas de ensino não convencionais facilitaram os alunos a aprenderem a pensar, a ter flexibilidade de raciocínio e constatar que os problemas sociais e cotidianos podem ser descritos por meio da linguagem escrita. Libâneo (2011, p. 35) pensa que “A atitude interdisciplinar requer uma mudança conceitual no pensamento e na prática docente, pois seus alunos não conseguirão pensar interdisciplinarmente se o professor lhes oferecer um saber fragmentado e descontextualizado”.

Embora a interdisciplinaridade estivesse presente na maioria das atividades, ressalte-se que, durante os primeiros dois anos das oficinas no Ifap, muitos alunos desenvolviam por si próprios procedimentos alternativos de aprendizagem ou modos de pensar. Outros, no entanto, mostraram dificuldades de usar

conceitos, organizar ou reestruturar o pensamento, interpretar textos, adquirir métodos de trabalho.

Diante de todos esses desafios, extraíram-se os conceitos abordados por Libâneo (2011, p. 36), segundo “*o que parece ser a chave da reação de cada aluno diante da situação de aprendizagem é sua capacidade de captar; consciente ou inconsciente, as exigências da tarefa e de responder a elas adequadamente*”, ou seja, o discente é capaz de reconhecer e controlar a situação de aprendizagem apresentada pelo professor.

Em um trabalho como esse, é necessário o empenho dos professores no sentido de auxiliarem os alunos a buscarem uma perspectiva crítica no que lerem e a se apropriarem das realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva.

Para Libâneo (2011), a tarefa de ensinar a pensar requer dos professores conhecimentos de estratégias de ensino e desenvolvimento de suas próprias competências do pensar, caso contrário, não saberá ensinar. Nas oficinas, organizavam-se as atividades de forma que os gêneros textuais tivessem não só uma aplicabilidade em diversas disciplinas, mas no cotidiano.

Um dos questionamentos mais relevantes era se o tema abordado se relacionava à atividade coletiva nas várias esferas dos cursos técnicos do Ifap ou da vida social, pois o interesse de leitura dos alunos sempre se dirigia para os temas que criavam certa intervenção no pensamento já construído.

Para (LIBÂNEO, 2011, *apud* SANTOS, 1994, p. 44)

O professor precisa juntar a cultura geral, a especialização disciplinar e a busca de conhecimentos conexos com sua matéria, porque formar o cidadão hoje é, também, ajudá-lo a se capacitar para lidar praticamente com noções e problemas surgidos nas mais variadas situações.

Nas oficinas enfatizou-se que tanto no trabalho quanto nas situações sociais, culturais, frequentemente a escrita está presente. Assim, é importante que as temáticas integradoras nas atividades requeiram Letramento científico e tecnológico.

A incorporação de saberes do cotidiano numa perspectiva mais estruturada da língua facilita a compreensão textual e auxilia os alunos a elaborarem textos mais coesos e coerentes. Tratar de vários temas estabelece diferentes enfoques



(interdisciplinaridade), contextualiza o objeto de estudo em maior dimensão ética e sociocultural e desenvolve a capacidade de trabalhar em equipe.

O professor que proporciona uma aprendizagem significativa compreende as motivações, os interesses e as necessidades de comunicação dos alunos que descobrem poder, por meio da escrita, estabelecer uma comunicação eficiente.

Luft (1995, p. 66) observa que *“a língua é vida”*, pois é fruto de nossos comportamentos sociais e, por isso, não deve ser considerada como algo à parte assim que o aluno sai da sala de aula.

Acreditar na mudança de comportamento em relação à leitura e à escrita dos alunos do Ifap mostra que as pessoas, enquanto seres perfectíveis, podem ascender cultural, bem como na vida social e economicamente.

Se todos esses fatores contribuem para o bem da humanidade, é normal que as pessoas desejem ascender também na linguagem. Os cursos de nível Médio-técnicos revelam, em suas essências, apenas conceitos de instrumentalização do saber; é necessário, então, que a escola ajude o aluno a crescer e se aperfeiçoar linguisticamente, com maturidade intelectual e emocional.

Ao final de três anos de atividades desenvolvidas no Ifap, observou-se que, mais do que apenas uma atividade de “reforço”, a escola necessita pontuar certas atividades fora das dimensões das aulas propostas em um plano de ensino. É aconselhável que a língua deixe de ser mero sistema de normas a decorar, e se integre dialeticamente numa prática de alunos-sujeitos do dizer e do pensar.

É o conceito de trabalho não alienado que supera a concepção tradicional de ensinar Literatura e Gramática separadamente. Se conseguirmos que estejam no centro de nossas preocupações pedagógicas, entendidas como práticas de um sujeito agindo sobre o mundo para transformá-lo em cidadão pensante, a escola cumprirá o seu papel de formar pessoas com capacidade de ler e de escrever para conseguirem uma comunicação mais eficiente. Luft (1995, p. 25) destaca que *“a escola que conseguir isso certamente formará pessoas sem a metade dos nossos bloqueios, de expressão verbal e outros”*.

#### 4 O NÍVEL DE LEITURA E ESCRITA NOS PRIMEIROS ANOS NO IFAP

A ideia de se produzirem textos soltos é uma prática antiga que não se justifica porque não se analisam produções textuais sem critérios estabelecidos.

É comum o professor de língua portuguesa analisar o nível de conhecimento da escrita por meio de uma produção textual, sem padrão para tal avaliação. Os textos não são lidos pelos docentes.

Para não tornar minha atividade de análise de textos sem nenhum fundamento teórico, elaborei um pequeno questionário com o intuito de analisar as dificuldades.

As representações por meio de gráficos facilitaram a verificação do grupo de discentes ao entrar. Os primeiros questionamentos se voltavam às questões leitoras, já que os alunos não liam dois ou três parágrafos continuamente. O questionário foi aplicado a 100 alunos das turmas de Informática, Meio Ambiente e Secretariado.

Criei um grupo de pesquisa<sup>9</sup>, no ano de 2012, com o título de “Leitura, Produção Textual e Reescrita no Ensino Médio”, reconhecido pelo Ifap e CNPq. A finalidade foi elaborar atividades em que pudéssemos analisar o nível de leitura e de produção textual, o que me ajudou a pensar estratégias de leitura, recorrendo sempre a referências bibliográficas e a materiais didáticos.

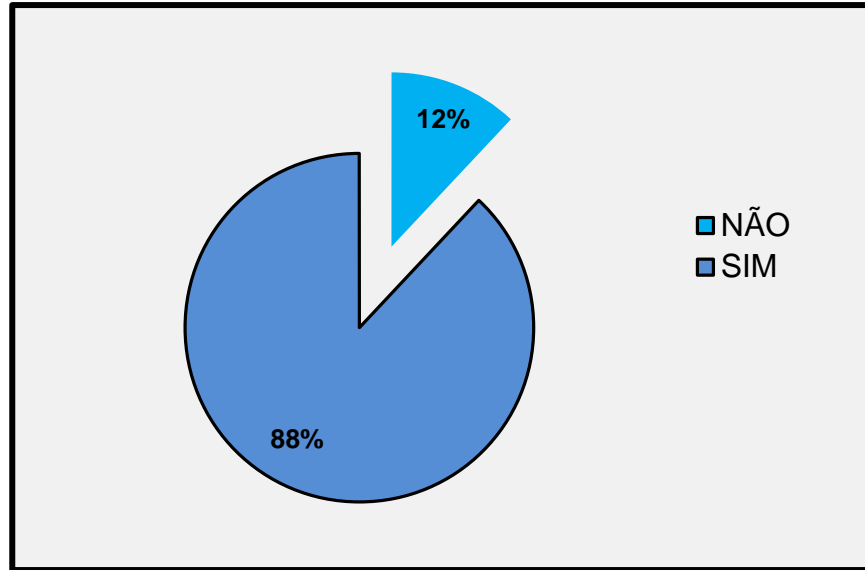
Eis as perguntas formuladas:

- 1) Você já teve algum incentivo à leitura de livros, revistas, jornais e outros meios de comunicação?

---

<sup>9</sup>O grupo de pesquisa “Leitura, Produção Textual e Reescrita no Ensino Médio”. Disponível em: <https://www.dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1297130802204441>

Gráfico 1 - Incentivo à leitura de Gêneros diversos

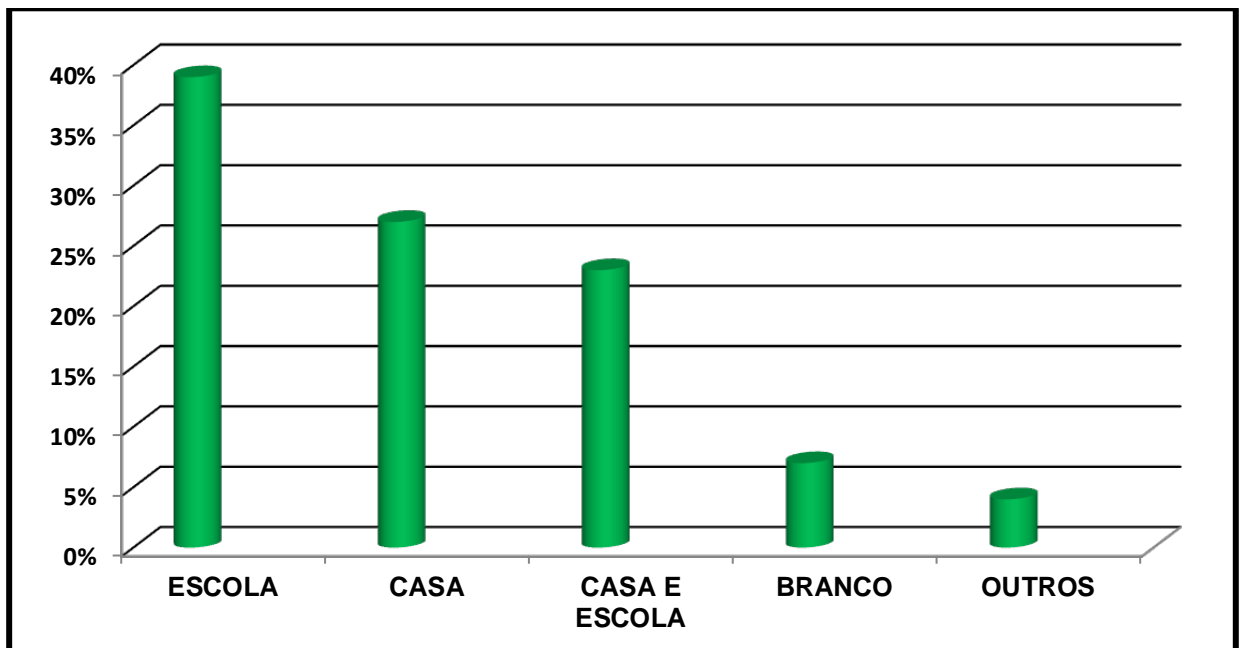


Fonte: Autor

As informações acima demonstram que poucos alunos tiveram tal oportunidade. Seria, então, um desafio inseri-los na prática.

## 2) Onde aconteceu o incentivo?

Gráfico 2 - Espaço onde ocorreu a leitura de diversos gêneros

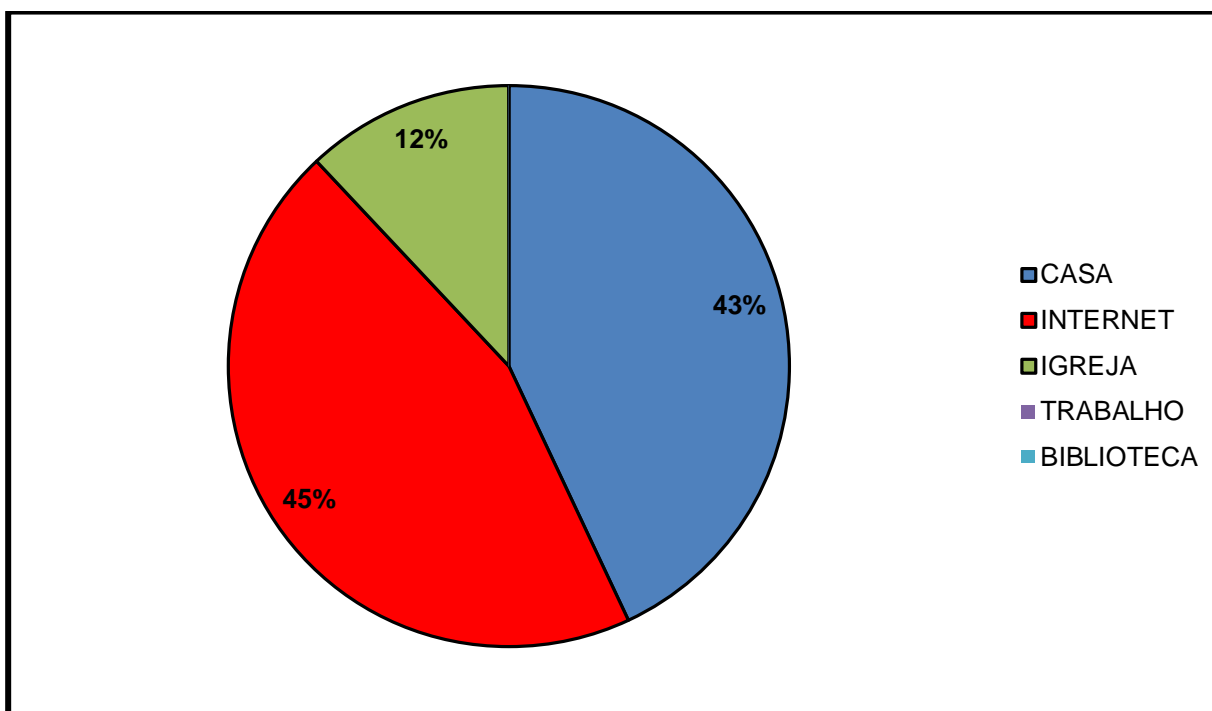


Fonte: Autor

O incentivo ainda é de responsabilidade da escola, deixando clara a sua importância no papel formador do leitor, mas em outras disciplinas, os professores devem incentivar a leitura, não apenas responsabilizando o professor de Língua Portuguesa.

3) Fora do espaço da escola, onde você lê com mais frequência?

Gráfico 3 - Espaços onde se lia fora da escola



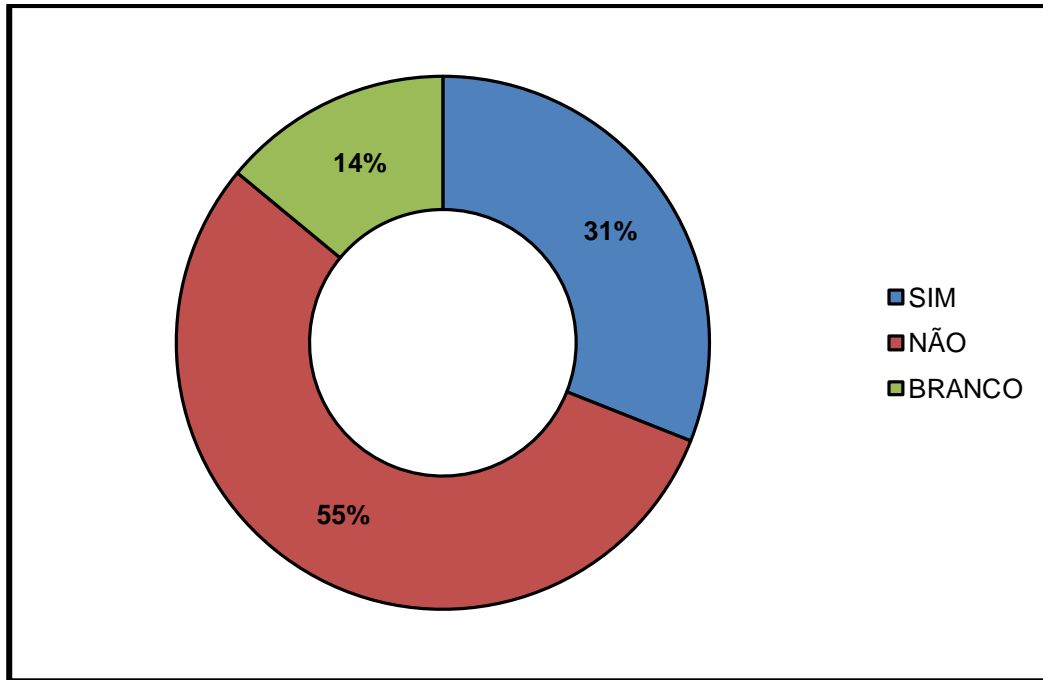
Fonte: Autor

Embora haja pouco acesso aos meios de comunicação existentes na cidade, os alunos ainda acreditavam que as informações lidas esporadicamente por meio da internet eram suficientes para a formação como leitores.

A escrita também era afetada porque, em muitos casos, os alunos não conseguiam escrever pequenos textos, relatando o que entendiam nos textos lidos.

Em relação à escrita, levantamos algumas questões, como, por exemplo, “Você escreve com frequência textos sem relação às atividades escolares?”

Gráfico 4 - A escrita fora do espaço escolar

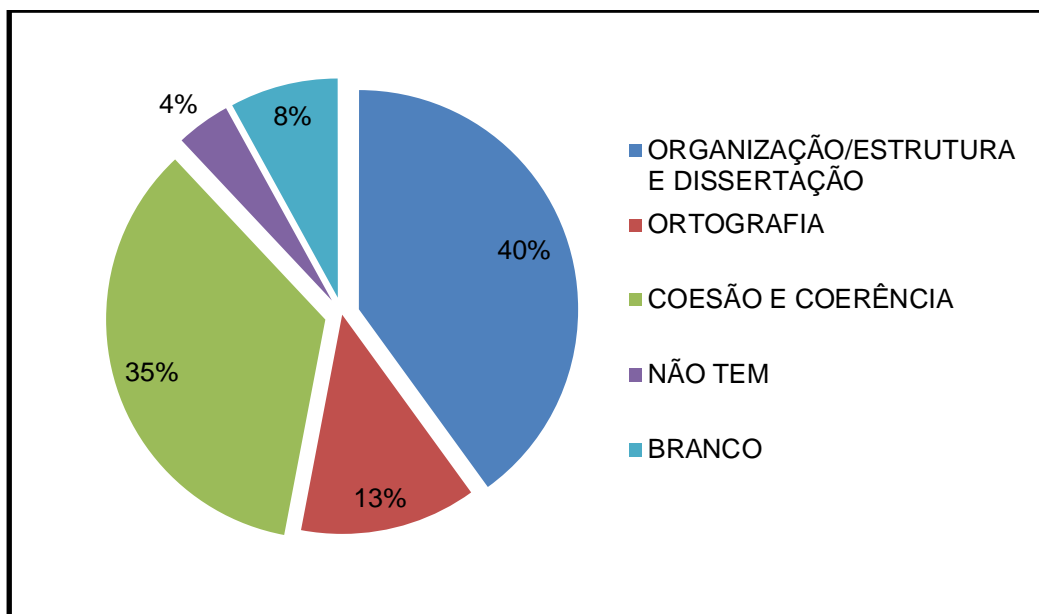


Fonte: Autor

Em sua maioria, 55% afirmaram que não, evidenciando que os poucos textos eram escritos apenas no espaço escolar.

##### 5) Quais suas maiores dificuldades ao escrever um texto?

Gráfico 5 - Dificuldades encontradas ao escrever um texto fora do espaço escolar.

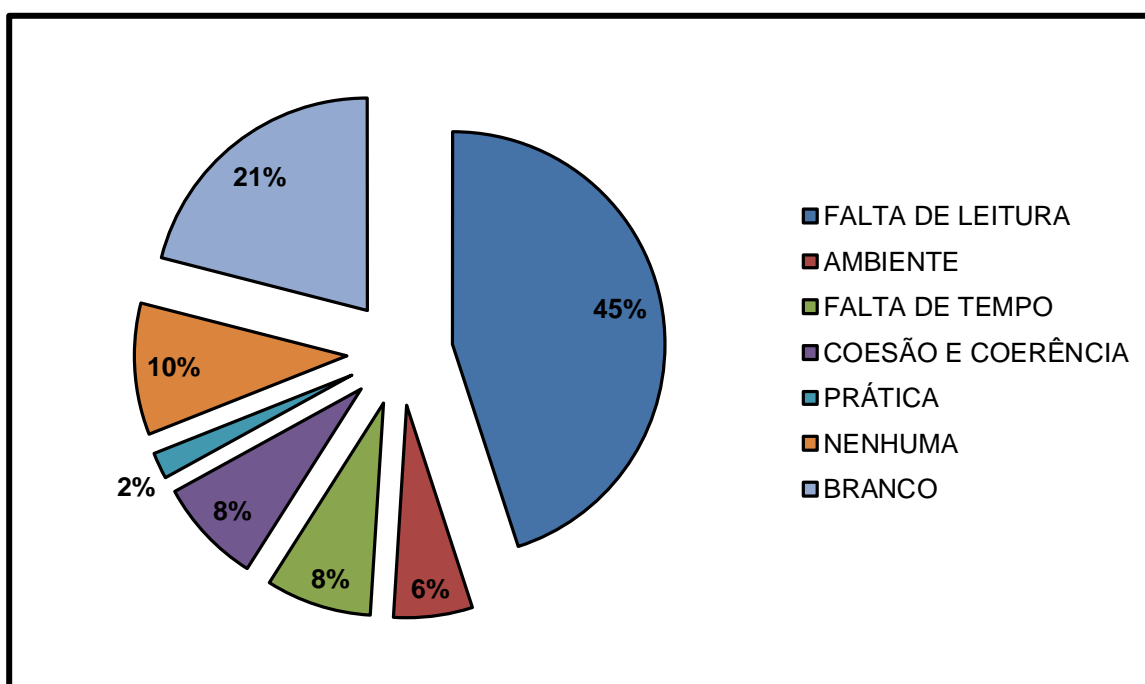


Fonte: Autor

Dois aspectos importantes a destacar no quadro acima. O primeiro trata do sentido que eles reconheciam; não compreendiam o que escreviam, por falta de coesão, de coerência e da dificuldade de estruturar um texto curto, certamente pela não compreensão do que realmente é uma produção textual com sentido.

6) Quais as suas dificuldades para exercitar a atividade de escrita no ambiente escolar?

Gráfico 6 - Dificuldades encontradas ao produzirem textos



Fonte: Autor

Os participantes das oficinas entendiam que as dificuldades com escrita se davam pela falta de leitura, contudo, não é o único fator. É necessário convencer os estudantes de que construir um texto coerente e coeso é um processo de escrita que se desenvolve não só com a leitura, mas com a prática contínua.

As oficinas passaram a duas vezes por semana, totalizando 4 horas semanais. De início, elaborarei um plano de trabalho com base nos textos da literatura portuguesa e brasileira de meu pequeno acervo, aproximadamente 60 livros, utilizados no primeiro, segundo e terceiro ano e com suas produções adaptadas para estudantes que se encontram em tais níveis de escolaridade.

Organizei não só as aulas como as oficinas com a seguinte estrutura: leitura dos clássicos da literatura, tanto portuguesa como brasileira, produção textual até vinte linhas, sempre observando um gênero textual trabalhado no livro didático, e conseqüentemente, a reescrita, se necessária.

As avaliações sempre se voltavam às questões de leitura, de interpretação, de produção textual. A reescrita se dava apenas nas oficinas, pois o tempo para ministrar todas essas modalidades foi reduzido.

A reescrita de textos é um método de ensino que se vai constituindo e reconstituindo historicamente pela ação dos usuários, um sistema sensível ao contexto, plástico e flexível, que dá suporte ao próprio aluno-escritor, levando-o a perceber suas próprias falhas durante o processo de leitura-escrita. O texto não se produz apenas uma vez antes da entrega aos professores, colegas e outros leitores. Devem ser lidos pelos próprios autores e, quando necessário, reconstruídos para uma finalização coesa e coerente.

Refletindo nas palavras de Val e Rocha (2008, p. 54), percebe-se que o ensino de produção de texto requer pensar, em primeiro, lugar, que um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como produto de um sujeito que, a seu modo, usa diversas possibilidades e formas de linguagem.

A intencionalidade emergia em um processo de questionamento sobre em que circunstâncias se produziam um texto e quais as necessidades de alcançar um bom nível de leitura.

Val e Rocha (2008, p. 54) reconhecem, de antemão, “que os alunos, quando produzem os seus textos, em qualquer momento de sua vida escolar, esperam uma resposta ao que produziram”.

Com o passar do tempo, os aprendizes, deram lugar à compreensão responsiva ativa do outro, esperavam algum retorno da comunicação escrita que faziam, não um retorno qualquer, mas algo capaz de permitir uma ação dialógica, entendendo-a como o momento de produção de sentido, de dizeres e de trocas significativas.

Há necessidade de reiterar o que acontece em determinadas práticas para revelar que, na escola, inverte-se essa lógica. Val e Rocha (2008, p. 55) pontuam que em geral “o aluno não escreve para ser lido, mas ser corrigido”. Para autoras, a lógica escolar elimina a atitude responsiva ativa.

O estudante sabe de antemão que nada ou pouco pode esperar como resposta efetiva ao que produz. Os trabalhos com leituras de gêneros textuais e produções escritas diversas desconstroem o entendimento ou a introjeção de que o texto escrito é sempre um produto fechado.

Na compreensão de Val e Rocha (2008), é necessário entender como se realiza a discursividade que o constitui, reconhecer que um texto é um conjunto de relações significativas, produzidas por um sujeito marcado pela sua condição de existência histórica e social.

Antes de qualquer produção textual, os estudantes iniciavam uma interação verbal porque, antes de produtores de qualquer discurso escrito, são produtores de textos verbais que se caracterizam por situações comunicativas que partem de um lugar social e histórico determinado. Assim, agem sobre e com a linguagem, produzindo um trabalho linguístico. Para Val e Rocha (2008, p. 56), “Os textos, produzidos por aprendizes em diferentes formas constituem-se, pois, em enunciados concretos que manifestam o modo como esses sujeitos produtores se relacionam nesse processo constitutivo”.

As concepções de ensino de Língua Portuguesa não se situam na compreensão apenas do professor. Espera-se que exista algum retorno, capaz de permitir um diálogo, entendendo-o como um momento de produção de sentido, de dizeres e de trocas significativas. Assim, se logo nas primeiras aprendizagens de textos escritos os indivíduos obtêm como resposta à sua produção uma nota avaliativa sem nenhum critério, tal atividade se tornará um texto silencioso, em que produção se transforma em produção textual arquivada ou destruída, sem apreciação.

Os sujeitos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio no Vale do Jari, durante as oficinas, buscavam afirmações lembradas por Geraldi (2008, p. 23), de “memória do futuro, sendo selecionado do passado os valores, saberes e conhecimentos que quer ver realizado”. Construindo homens e mulheres que desafiassem as dificuldades de leitura, criando textos sob uma realidade social conhecida, e desafiando novos rumos na elaboração de textos transmitindo práticas sociais de escrita que levem a reflexões mais consistentes. Geraldi (2008, p. 23) diz, em outras palavras, que “é a sociedade atual que imagina um futuro e com base nesta “memória do futuro” seleciona do passado os valores, saberes e conhecimentos que quer ver realizados”.



Nas oficinas os aprendizes foram considerados como sujeitos históricos e que traziam para o espaço escolar linguagens diversas. A Língua Portuguesa era construída apenas na escola, sem a aprendizagem da língua no cotidiano, no convívio com seus pares. A escola apenas formaliza algo já instituído na sociedade.

Certamente, as perguntas não são novas e, segundo Geraldi (2008), a história da disciplina de Língua Portuguesa impõe os conteúdos como verdadeiros e necessários à aprendizagem da língua; acostumamo-nos a trabalhar no presente com olhos na construção do futuro.

Geraldi (2008, p. 23) ainda registra que *“A organização social rotiniza os acontecimentos, fazendo com que neles não vejamos o singular, mas a repetição do mesmo, de modo que a cada momento vamos deixando de calcular os horizontes de possibilidades – os inéditos viáveis”*. O autor comenta que não se trata de imaginar que os professores de Língua Portuguesa devem sentir-se culpados pela repetição ou que não percebamos que muitos dos assuntos somente nos servem hoje para repeti-los a nossos cansados alunos, como também fomos cansados alunos que também nos perguntávamos “para que aprender isso?”.

Nas aulas de Língua Portuguesa, em muitas situações, são ensinadas um conjunto de conhecimentos que a tradição da disciplina listou como necessários para construir o futuro sonhado, planos de cursos e programas já pré-estabelecidos pelas normas gramaticais existentes há décadas.

Geraldi (2008, p. 24) pontua:

A sociedade em que vivemos hoje, construída com base no conjunto de valores, saberes e conhecimentos que nos foram transmitidos, é cada vez mais excludente. Globaliza para excluir. E sendo excludente, cada vez é menor o número de sujeitos considerados competentes para responder nossas três questões: quem define o que do passado será projetado no futuro são aqueles que se beneficiam com a exclusão e, certamente, os professores não estão entre eles.

Ainda acrescenta que a “escritura exige-se historicamente como o espaço da ordem e do limite dos sentidos”. Destaca-se que o uso da tecnologia da escrita se dá pela fluidez da palavra, impede toda futura desordem pela fixação dos significantes dos significados, define, orienta e projeta as realizações humanas, enfim, o indivíduo ao se apropriar da linguagem escrita, rege mutuamente a sua vida e daqueles com que se pretende comunicar.

As produções textuais nas oficinas aproveitavam os labirintos das produções fluidas da oralidade existentes entre os alunos, as formalizações dos assuntos foram criadas por meio das próprias percepções ao se comunicarem. O uso de diálogos orais foi concebido não como um problema antes das produções escritas, mas, uma solução que decifrava a ordem dos discursos construídos por todos.

Descrever a realidade dos alunos do Ifap é refletir que os aprendizes de produção de texto, como quaisquer outros, incluem indivíduos que interagem verbalmente, isto é, produzem discursos em determinada situação comunicativa e o fazem a partir de um lugar social e historicamente determinado. Assim, agir sobre e com as linguagens já produzidas por eles, era produzir um trabalho linguístico satisfatório, ou, como afirma Geraldi (2008, p. 56).

Pode-se dizer que o trabalho linguístico é tipicamente um trabalho constitutivo: tanto da própria linguagem e das línguas particulares quanto dos sujeitos, cujas consciências sógnicas se formam com o conjunto das noções que, por circularem nos discursos produzidos nas interações de que os sujeitos participam, são por eles internalizadas.

Os textos produzidos por aprendizes em diferentes situações constituem enunciados concretos que manifestam o modo como se relacionam no processo constitutivo.

Reitera-se a necessidade de que aquele que ensina a escrever e que, portanto, é o leitor privilegiado dos textos produzidos pelos aprendizes, possa fazê-lo com olhos da compreensão, isto é, reconhecer os textos, como instâncias discursivas individualizadas. Estas discussões são muitas vezes atravessadas por um conjunto de fatores ou de determinantes.

Considerar-se que saber detectar nos textos marcas desses determinantes é poder começar a receber a palavra do aluno para realizar a atitude de responsabilidade ativa da escrita.

Leal (2008, p. 65) pontua que “compreender os determinantes da interação não é o suficiente para gerar produtores de textos, mas é fundamental para construir respostas”. Nas propostas das oficinas, acreditou-se na possibilidade de se aprender a escrever na interação contínua com os atos da escrita. Buscaram-se estratégias significativas em que os alunos dialogariam entre os textos orais e escritos de forma que os organizassem com sentidos representativos em seus discursos.

As atividades mecânicas ou de elaboração duvidosa da escrita eram substituídas por outras que desvelassem, ao mesmo tempo, a incorporação e a assimilação de como funciona um texto escrito. Em dado momento, foi necessário instaurar em algumas situações uma consciência dialógica só possível quando aquele que ensinava instituía critérios de leitura e de produção textual com sentido para os participantes das oficinas.

As experiências construídas no Ifap foram tarefas de complementação nas séries finais do ensino básico, um processo longo, com melhores resultados se iniciado no Ensino Fundamental.

Um trabalho como o exposto seria bem-sucedido, à medida que as interações acontecessem, destacando-se aqui a postura do professor como aquele que compreende e media as relações a partir de projetos pedagógicos que permitam instaurar os diálogos necessários ao desenvolvimento dos sujeitos.

O sentido das produções textuais realizadas pelos alunos do Ifap priorizou a construção desde garantia escrita como cultural como no processo de ampliação e de compreensão do mundo em que se inseriam.

Para Leal (2008, p. 67),

É na comunidade (comum-unidade), na relação com o outro. Não é no rigor do olhar, nem na benevolência, nem nos atos de indiferença que se encontra a saída. Ela está, fundamentalmente, no quanto àquele que ensina e aquele que aprende se abrem, cada vez mais, para a compreensão ativa.

No meu entendimento, a concepção de produção textual remete à importância de discutir os modos por meio dos quais o trabalho com o texto escrito vem-se desenvolvendo no contexto intraescolar e na própria qualidade de escolarização da escrita. Parece que o único espaço privilegiado do ensino-aprendizagem, em muitas situações, eram as aulas de Língua Portuguesa.

Um dos princípios das atividades de leitura, produção textual se finalizava com o recorte, elaborando as reflexões em torno da revisão do escrito pelo próprio autor.

Bortone e Martins (2008) argumentam que a concepção do Letramento de cada indivíduo nas práticas sociais de leitura e de escrita altera as condições de ponto de vista sociocultural, político, linguístico e econômico, existindo a possibilidade plena da participação social. Para as autoras (2008, p. 07), “por meio da leitura, no seu sentido

mais amplo, que o homem tem acesso à informação, defende pontos de vista e partilha dos bens culturais que a sociedade atual considera como legítimos”.

Nessa perspectiva, é crucial que nós, professores, entendamos que língua não é apenas um sistema abstrato que reflete nossos pensamentos de forma neutra e imune às condições socioculturais. É algo mais complexo, um jogo de poder, uma arena de conflitos, e é por isso que precisamos conhecer bem suas diversas faces.

É imprescindível que, em trabalho de escrita, a linguagem que usamos para ler o mundo é a que a sociedade exige na língua formal. Tais significados são, portanto, sempre construídos e produzidos, de forma contextual, no interior de práticas discursivas determinadas.

A valorização da língua oral nos primeiros momentos em sala de aula se dava pela necessidade de compreensão dos discentes sobre a importância da organização dos textos a partir da linguagem oral, levando aos indivíduos momentos de reflexão sobre o que é produzir um texto que necessita de organização.

Em relação ao trabalho com a oralidade em sala de aula, Bortone e Martins (2008, p. 11) acrescentam:

Quanto ao trabalho com a oralidade em sala de aula, deve-se salientar que não há uma fala certa e uma fala errada, mas que há falas mais monitoradas e menos monitoradas, que devemos usar de acordo com a situação na qual nos encontramos.

As contradições encontradas nos textos orais e escritos são evidentemente um processo que envolve informações precisas sobre as modalidades da língua falada e escrita. É essencial desmistificar a desvalorização existente entre a linguagem oral e a escrita; os próprios alunos rejeitam certos usos, ou por contrário às regras básicas do falar bem o português ou por formalistas ao ponto de não compreendidos.

Nas avaliações sobre as variedades de língua, Bortone e Martins (2008, p.110) ressaltam que “é importante salientar, igualmente, que não há língua ou variedade melhor ou pior que outra, pois todas exercem a função precípua de comunicar”. É papel de a escola valorizar tais variações.

Nos trabalhos desenvolvidos, tanto nas aulas de Língua Portuguesa no Ifap como nas oficinas, destacou-se a necessidade de compreensão de tais variedades, mas também de desenvolver textos escritos com a norma padrão como elemento principal para uma comunicação eficaz.

Quanto às tarefas que envolviam a leitura, foi crucial destacar sua função primordial na formação dos educandos. Assim, encara-se como um processo no qual o leitor realiza um trabalho de construção do significado do texto a partir do conhecimento de mundo, dos conhecimentos linguísticos, da intencionalidade do autor e da própria estrutura do gênero lido.

O processo de aprendizagem da escrita passa por condições que envolvem os conhecimentos básicos, desde uma leitura simples de um texto até a compreensão de que um texto, na perspectiva da língua, não é produto pronto e acabado, mas um conjunto de pressupostos, intenções, implícitos que, somados aos fatores contextuais e intertextuais evoca, cria um universo de leitura e de escrita aos poucos desvendado pelo leitor-escritor.

Nas avaliações de Bortone e Martins (2008, p. 11), “a produção textual, por sua vez, precisa ser incentivada e, para tal, é necessário que se trabalhe com a noção de gêneros, pois cada texto terá uma função social a desempenhar”.

#### **4.1 A implantação do programa de Língua Portuguesa a partir dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio – PCEM**

A organização curricular da Base Nacional Comum do Ensino Médio constrói os saberes integrados à ciência e à tecnologia. O documento foi elaborado para criar possibilidades de fundar uma referência a determinados parâmetros aplicados nos programas escolares.

Tendências de aprendizagens têm-se fortalecido em nosso país. As tradições de ensino de Língua Portuguesa se cristalizaram durante décadas. Não pretendemos destruir conceitos pré-concebidos; o fundamental é buscar novos olhares sobre o instituído e criar novas aprendizagens que os renovem, surgindo daí caminhos produtivos.

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (2000, p. 90) reconhecem que ao elaborar novas propostas para o Ensino Médio existirá:

Uma articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes, sem retirá-los da sua historicidade e, no caso do Brasil, de interação entre nossas diversas etnias, com as raízes africanas, indígenas, europeias e orientais. A produção e a constituição do conhecimento, no processo de aprendizagem, dão muitas vezes a ilusão de que podemos seguir sozinhos com o saber que acumulamos. A natureza coletiva do conhecimento termina sendo ocultada ou dissimulada, negando-se o fazer social.

Nada mais significativo e importante do que o ensino de Língua Portuguesa na construção da cidadania; a compreensão de que as mais diversas culturas constroem nossa língua é fundamental para a socialização. Os sujeitos anônimos encontrados nos extremos de nosso país almejam conquistas que, na verdade, só poderiam ser visualizadas pelas escolas dos grandes centros, com facilidades de comunicação e estruturas adequadas ao ensino.

Os saberes dos alunos do Vale do Jari se associavam aos conhecimentos do dia a dia e, ao serem associados aos científicos e tecnológicos, sobressaíam na leitura e na produção escrita.

Os questionamentos apontados pelos PCEM (2000, p. 91) traduzem as reflexões sobre o ensino de novas propostas, destacando que, se toda proposição de áreas ou critérios de agrupamento dos conteúdos curriculares carrega certa dose de arbítrio, todo projeto ou proposta pedagógica traduz um esforço para superar as dificuldades encontradas no ensino e certamente se adaptará a um desenho curricular de base, comum às características encontradas em cada comunidade escolar.

As estruturas do programa estabelecido no Ifap têm como características o trabalho com a fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e textual, típico das orientações da gramática normativa. Jadel (2014, p. 16) define que a *“linguagem define caminhos de ser aluno e professor de Língua Portuguesa e, por isso, é preciso buscar coerências entre a concepção de linguagem e a concepção de mundo”*.

Os trabalhos das oficinas não se incluíram com o objetivo de abandonar o ensino da gramática normativa porque se acredita que a lógica da linguagem deve ser incorporada por regras situadas no domínio do estudo gramatical normativo ou tradicional, assim como afirma Jadel (2014, p. 17), *“quem fala ou escreve bem tem que seguir e dominar as normas que compõem a gramática da língua”*.

O grupo de pesquisa<sup>10</sup> iniciou as propostas com atividades interdisciplinares, baseando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio (DCNEM). Nas orientações encontradas no documento oficial, é importante enfatizar a interdisciplinaridade como eixo integrador, um dos objetivos nas primeiras atividades de leitura e de produção escrita.

---

<sup>10</sup> Grupo criado e reconhecido pelo CNPq e Ifap em 2012. Informações Disponíveis em: <https://www.gp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1297130802204441>

Como o projeto de investigação criava novas expectativas para um ensino voltado para leitura e produção de textos, as duas modalidades de ensino facilitaram as abordagens de diversos assuntos e temas em discussão em outras disciplinas, criando uma interdisciplinaridade nas diversas propostas de escrita.

O DCNEM (2000) revela que a partir da necessidade sentida pela escola, os professores e alunos podem explicar, compreender, intervir, mudar, prever algo que desafia uma disciplina isolada, atraindo a atenção de mais de um olhar para temas discutidos dentro e fora do ambiente escolar.

Problematizando com temas geradores, os primeiros anos das oficinas intervieram na realidade dos alunos do Vale do Jari, experimentando novas concepções de ensino.

O exemplo de projetos bem sucedidos em outras ocasiões, no Fundamental, Médio e EJA, em outros estados, me incentivou a idealizar atividades que despertassem o interesse, dos que não tinham conhecimentos básicos anteriores de leitura e de escrita.

Ao contrário de determinadas áreas, a língua pode superar o conhecimento descritivo para captar suas conexões com a realidade do aluno.

Os PCEM (2000, p. 77) concluem que:

A interdisciplinaridade pode ser também compreendida se considerarmos a relação entre o pensamento e a linguagem, descoberta pelos estudos sociointeracionistas do desenvolvimento e da aprendizagem. Esses estudos revelam que, seja nas situações de aprendizagem espontânea, seja naquelas estruturadas ou escolares, há uma relação sempre presente entre os conceitos e as palavras (ou linguagens) que os expressam, de tal forma que [...] *uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece na sombra.*

Levaram-se em conta as necessidades de uma busca pela própria identidade linguística de cada aluno, pois existiam fatores extralinguísticos desconhecidos para os professores de outras regiões do Brasil, Jadel (2014, p. 20) confirma que :

na visão sociointeracionista da linguagem, todas as variedades existentes em nossa sociedade pertencem a nossa língua e que, embora a língua padrão possua maior prestígio social, as demais também possuem expressividade e comunicabilidade.

É necessário desconstruir a ideia do fazer pedagógico fundamentado no ensino tradicional já consolidado nos alunos do Ifap, em que o ato de ensinar limitava-se à transmissão de informações para memorização e reprodução. O professor era visto anteriormente pelos estudantes como apenas um interlocutor que fornecia

informações sobre o ensino de gramática, o que se tornou um desafio nos primeiros anos de funcionamento das oficinas.

Em muitas situações, durante os primeiros contatos, a criatividade era considerada inata, como se aqueles indivíduos tivessem uma vocação específica para ler e para escrever, uma espécie de naturalidade inerente ao homem, como o caso da fala.

Tais alunos estavam acostumados a problemas de conteúdo, à falta de criatividade nas produções escritas, geralmente, motivados por datas comemorativas durante o Fundamental, inclusos na obrigatoriedade dos programas escolares. Segundo (JADEL, 2014, *apud* SILVA, 1986, p. 67), “*A escola tem considerado a língua como algo pronto, estático, ordenado e previsível, portanto possível de ser transposta para exercícios, quadros e esquemas*”.

Os questionamentos são formulados por Jadel (2014, p. 21). Conceitos do ensino de Língua Portuguesa, quando realizados de forma efetiva, com exercícios contínuos de descrição gramatical, descontextualiza e rompe com domínios de habilidades de usos concretos de interação entre os aprendizes.

Nas oficinas oportunizaram os alunos dominarem habilidades de uso em situações concretas de interação, lendo e escrevendo textos que focalizaram condições do cotidiano, com oportunidades de diferenciar as formas de expressão.

A ideia central das discussões se fez na descrição de um ensino de Língua Portuguesa com as atividades contextualizadas, orientando para adequação de textos aos objetivos pretendidos juntos aos interlocutores, como afirma Jadel (2014, p. 21).

A intenção foi criar novas possibilidades para os professores de Língua Portuguesa abdicarem do papel de avaliadores e encararem os discentes como sujeitos de seu próprio discurso, para sugerirem, provocarem reações, polemizarem e com opiniões diversas ao que se lê e se compreende. Jadel (2014, p. 22) enfatiza que “*uma relação dialógica do conhecimento e a sala de aula passa a lugar de interação verbal, em que o trabalho pedagógico se faz presente no cotidiano escolar – e não mais em função de um programa preestabelecido*”.

Os princípios adotados nas produções textuais das oficinas também se basearam nas concepções de interação oral, criando um processo pedagógico que se deslocava continuamente de planejamentos rígidos do programa estabelecido pela instituição. Os estudos elaborados no decorrer das propostas dos trabalhos realizados



idealizaram condições de leitura e de escrita que se fundaram em conceitos de cidadania criados no contexto de situações do cotidiano dos alunos do Ifap.

## **4.2 A prática escrita nas oficinas**

A intenção deste capítulo é apresentar a metodologia aplicada nas oficinas no Ifap entre 2011 a 2013. Enquanto professor de Língua Portuguesa, delinearei os aspectos metodológicos esquematizados à medida que forem relatadas as situações ocorridas junto aos sujeitos da pesquisa.

Durante as atividades produzidas, apoiei-me em dois princípios pedagógicos, no expressivista, que trata a escrita como processo e na concepção sociointeracionista. Tais caminhos me auxiliaram na construção de atividades para alunos do Ensino Médio de Nível Técnico.

A intenção é que as práticas apresentadas ofereçam novas reflexões acerca das possíveis atividades que envolvem turmas de nível Médio Técnico e também do ensino regular.

Inicialmente tomei como referência a obra de Soares (2009) porque os fundamentos ofereceram-me uma compreensão de que práticas com a escrita podem auxiliar alunos com dificuldades de elaborar textos.

Tratarei as definições dos pressupostos teóricos desenvolvidos que me possibilitaram ampliar os conhecimentos sobre a abordagem do processo da escrita e do sociointeracionismo tanto no momento dos primeiros trabalhos como posteriormente na construção da Tese.

A abordagem processual tem sido discutida por autores, Kroll (1980) Raimes (1983), Murray (1980), contudo, para refletir sobre as atividades desenvolvidas nas oficinas, tomei como pressuposto teórico Soares (2009), Alves (1998), Dahlet (1994) e Chandrasegaran (2003), Serafini (1987), com fundamentos e orientações sobre as questões práticas do ensino de língua entre as duas concepções, traduzindo a realidade de atividades relacionadas à produção escrita, tanto em língua materna como estrangeira.

A utilização das abordagens descritas alinhou-se com a necessidade encontrada em um contexto com alunos com maior vulnerabilidade na produção escrita, nos primeiros anos do Ensino Médio de Nível Técnico.

Alves (1998, p. 16) destaca a abordagem processual da escrita a princípio como “a liberdade de escolha dos alunos”; dá ênfase ao conteúdo em vez da forma e ainda conclui que a principal característica é a existência de diversos passos que, tendo como ponto de partida a tarefa dada, conduzem ao produto final, o texto.

Para Soares (2009) “*A abordagem processual da escrita é descrita com um processo de ciclos, ou estágios, que didaticamente corresponde a três momentos*”, o primeiro chamado de pré-escrita, que trata de atividades que auxiliam o autor a descobrir formas de abordar a tarefa e coleta de informações, definida como uma geração de ideias. O segundo, com atividades colaborativas, que podem ser desenvolvidas em pares ou grupos, realizando que utilizam a oralidade que levem a textos escritos, trazendo as ideias e reformulando-as de acordo com o que deseja dizer e, por último, reflexões que promovam a escrita livre.

Sobre a escrita livre, enfatizo a importância de iniciar as atividades utilizando esta técnica, desenvolvida por Elbow (1973) e descrita por Soares (2009), como uma técnica do processo expressivista e que serviu com base de iniciação escrita dos alunos nos primeiros quatro meses das oficinas.

As contribuições de pesquisa durante a produção da tese levaram-me a acreditar em um melhor aperfeiçoamento das práticas antes desenvolvidas no Vale do Jari.

A contextualização no Ifap traduz a necessidade de demonstrar que existem possibilidades de aperfeiçoamento da escrita com alunos que anseiam conquistar uma elaboração de textos que ofereçam uma comunicação eficaz e os ajudem a ascender tanto na vida profissional como social.

#### 4.2.1 Abordagem expressivista e sociointeracionista.

A linha expressivista, também chamada de “*experencial ou*” “*expressiva*” por Serafini (1987), determina que o êxito de um texto se deve ao uso que o autor faz de

sentimentos e experiências pessoais; no caso, se pressupõe a existência de uma ligação complexa entre experiência, língua e pensamento”“. Esta postura enfatiza a importância de permitir que os alunos escolham livremente o assunto do texto, insistindo particularmente na relevância da criatividade.

Diante de condições em que os alunos não conseguem elaborar textos em circunstância básica de comunicação, a linha expressivista traz a importância de iniciar uma produção escrita mais livre de correções, oferecendo oportunidades em produzir aquilo que envolve situações atreladas a suas experiências cotidianas. Para Soares (2009, p. 28),

a pedagogia expressivista envolve atividades de pré-escrita que estimulem os alunos a pensar, escrevendo textos pessoais de forma não crítica (journals, ou seja, diários não confidenciais, por exemplo) construindo analogias e meditando antes de escrever, e realizando tarefas antes do ato de escrever que promovam a autodescoberta.

Em tal pensamento da linha expressivista, Soares (2009) destaca as implicações de Murray (1972):

- Que o material didático do curso de redação é o próprio texto do aluno - neste contexto irá examinar sua própria produção escrita e acompanhará a evolução dos colegas ao ler, opinar e interagir.
- O aluno encontra o seu próprio tema –passa a explorar o que escreve, buscando sua própria linguagem.
- A relevância de escrever quantos rascunhos necessários – descobrindo o que pretende dizer sobre um assunto.
- Cada rascunho produzido será considerado um novo texto.
- A forma do texto virá em último momento – existindo para esse processo um início e um fim. Trabalhará dentro de uma tensão estimulante, definindo-se um tempo para pensar.
- As produções escritas são examinadas para quais outras escolhas; no caso, a responsabilidade de observá-las é do próprio aluno.
- No processo da escrita expressivista, o aluno também é estimulado a experimentar qualquer forma textual, ajudando-o a descrever e comunicar-se de forma mais espontânea sobre as situações do cotidiano de cada um.

- O tempo para realizar atividades que envolvem o processo da linha expressivista tende a mais longo e deve-se respeitar o ritmo próprio de cada um, sem desconsiderar o tempo dado pelo professor para realização da tarefa. Na escrita experimental, não há regras fixas, apenas alternativas.

A autora assinala que tais implicações podem-se realizar em grupos de alunos, buscando motivação para o exercício da produção escrita, inclusive incentivando a praticar a chamada “escrita livre”, citada por Elbow (2002), em que o aprendiz passa a escrever sobre um tópico por ele relacionado por dez minutos, sem se preocupar com a correção gramatical. Nesse tempo inicial, passa a reorganizar e revisar o próprio texto, buscando ser compreensivo e compartilhado por outros colegas.

Serafini (1987) define que *“textos expressivos são escritos simples, que não devem obedecer a regras ou modelos e que servem para ajudar o aluno a vencer o medo de escrever”*, justificando-se aqui, porque se escreve sobre o que se vive.

No processo de aprendizagem dos alunos do Ifap, foi essencial desenvolver atividades com princípios da abordagem sociointeracionistas em que a língua não é vista apenas com estrutura ou processo cognitivo, muito menos como mero instrumento de comunicação, mas efetivada num meio social e histórico, no qual o sujeito usa práticas contextualizadas com finalidade já definida.

Ao perceber que a comunicação escrita entre os alunos realizava-se de forma coerente, iniciei outras práticas pedagógicas que definisse caminhos na construção de uma escrita mais eficaz e que tivesse como base os conhecimentos adquiridos inicialmente com a prática expressivista. No processo, o aluno já perde o medo em escrever e inicia uma nova fase de aprendizagem.

Continuei os trabalhos das oficinas, segundo autores como (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO. 2010), Soares (2006), Marcuschi (2010), Antunes (2014) que, embora não usam especificamente a linha sociointeracionista como base teórica, realizam pesquisas que oferece suporte para trabalhos com práticas envolvendo o conteúdo linguístico adquirido fora do espaço escolar, trazendo reflexões ao docente sobre a valorização do conhecimento do aluno e do desenvolvimento de suas competências linguísticas na escola.

No capítulo 3, (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO. 2010) conceituam a aprendizagem da produção escrita de forma progressiva em todos os níveis e aponta como necessário a utilização de uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e considerando sujeitos como sociais e históricos.

Para os autores, a exigência de uma comunicação efetiva se faz por aspectos afetivos, cognitivos, sociais, apontando que a escrita nada mais é do que a comunicação, expressão e conhecimento dos fatos histórico que se quer transmitir o que já se sabe com compreensão.

Ao analisar os textos nas oficinas, percebi que a forma mais eficaz de comunicação entre os alunos se dava nas situações que envolviam as questões dos gêneros como carta, poema, contos, músicas e relatos de situações que os rodeavam. As implicações oferecidas pela linha sociointeracionista facilita a compreensão não só do sentido da aprendizagem de se produzirem textos, mas implica no ensino da escrita, considerando o texto e não a palavra ou a frase.

À luz de autores como Marcuschi (2010), Antunes (2014) e Koch (2009), o sociointeracionismo e o conceito de texto e suas implicações podem-se diferenciar, uma vez que, a depender da visão, os procedimentos de ensino se modificam.

Pensar em realizar um trabalho que tem por finalidade produzir textos com alunos do Ensino Médio numa perspectiva sociointeracionista requer que situemos nas condições sociais em que vivem os estudantes, Para Antunes (2014,p.42) “a Língua só se realiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atual social e através de práticas discursivas”.

Os gêneros textuais apresentados aos alunos no Ifap estavam ligados à vida cultural e social, estabeleciam a comunicação e a interação necessária, com dinamismo e plasticidade.

O uso dos gêneros textuais nas oficinas ofereciam possibilidades de construir textos mais próximos das circunstâncias do cotidiano dos alunos e valorizavam o desenvolvimento da cultura sociointeracionista. A interação acontecia com mais de um indivíduo, tendo como resultados textos mais objetivos que tinham como finalidade a troca de informações, influenciando entre os participantes possíveis

indagações sobre o que liam e escreviam. Para Marcuschi (2010) esse processo pode acontecer oralmente ou entre alguém que escreve e alguém que lê.

#### 4.2.2 Produção textual inicial dos alunos (linha expressivista)

A iniciativa de criar outras oportunidades de produção escrita com turmas iniciantes do Ensino Médio de Nível Técnico no Ifap, a princípio, foi uma alternativa de suprir as necessidades de novas abordagens de ensino na modalidade escrita.

No item 4.2, incluí os objetivos de uma instituição que zela pela qualidade de ensino e se propõe a criar novas expectativas, baseando-se em documentos oficiais, diretrizes e propostas.

O problema, muitas vezes, é como alcançar os objetivos e quais os caminhos para obter êxito no ensino-aprendizagem da escrita, principalmente em cursos que exigem uma quantidade de leitura e de produção escrita considerável para estudantes recém-escolarizados no Ensino Fundamental.

Investi na ideia de dar um grupo de trabalho de alunos com dificuldade em produzir pequenos textos, com encontros promovidos de forma voluntária durante quatro horas no contraturno. Refletia em minhas indagações sobre a condição essencial para aprendizagem de produção de textos fora da carga horária do ano letivo.

O objetivo inicial foi de criar condições em que os participantes tivessem oportunidade de ler e produzir textos sem a necessidade do professor estabelecer critérios de avaliação, criando novas possibilidades de desvincular as atividades exigidas durante as aulas de Língua Portuguesa.

Nos dois primeiros encontros, apresentei aos participantes leituras diversas na intenção de estabelecer conexões entre o que se lia e o que se podia escrever de forma mais expressiva. Na ocasião, pude constatar a dificuldade da escola em trabalhar a linguagem e o quanto se pode tornar invisível mesmo para aqueles que lidam com ela o tempo todo.

Na tentativa de propor a realização de um trabalho dialógico, observei que a concepção de leitura e escrita proposta, era puramente instrumental e que as

atividades não contribuíram para uma maior reflexão sobre a importância de iniciar as primeiras produções escritas.

Percebi, durante os diálogos com os estudantes, que a escola tende a burocratizar a linguagem, concebendo um ensino de Língua Portuguesa tradicionalmente voltado à cópia, ao ditado, à redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslanchado pela leitura como simples verbalização oral de textos, o pensamento individual e experiências pessoais, necessitando serem valorizados e postos em prática.

Aproveito um trecho de uma aluna ao tentar descrever em poucas palavras o que significava “aprender a escrever” *Aprendi a escrever é saber a gramática toda e as regras.*

Observando o escrito pela aluna no primeiro ano, nota -se que acredita que o aprendizado da nomenclatura gramatical é a única forma de desenvolver um bom texto. Tal crença se dá pela forma de aprendizagem dos anos anteriores, estudar as regras da língua padrão.

Em uma sala de aula com trinta e dois alunos, a proposta não logrou êxito porque os textos produzidos demonstravam falta de lógica entre as ideias. As dificuldades em identificar o lido trazia (des) motivação aos discentes que relatavam o distanciamento entre o que liam em seus próprios textos e o que desejavam expressar; também concluíam que a falta de experiência em produzir textos criava obstáculos para iniciar qualquer fato que envolvesse a escrita.

O direcionamento às tarefas de produção textual retomava as metodologias tradicionais impostas em muitas situações nas aulas de Língua Portuguesa, em que os professores definem um tema e pedem que escrevam sobre ele.

Para Serafini (1987, p. 179), *“Num currículo de língua escrita, os textos expressivos devem ser trabalhados antes porque exigem capacidades redacionais menos complexas”*, concluindo que só após a aquisição das primeiras produções com resultados positivos é que se deve trabalhar textos informativo-argumentativos.

A pedagogia expressivista conduz a um direcionamento para uma pré-escrita com a intenção de estimular os aprendizes a pensar, escrevendo textos pessoais de forma não crítica, buscando a realização de tarefas que auxiliem na autodescoberta,

promovendo a autoestima de quem produz os primeiros textos. Os encontros posteriores aos já citados envolviam discussões sobre temas vinculados à mídia ou relacionados ao cotidiano.

A reescrita é uma técnica que serve como instrumento a fim de aprimorar a escrita, auxiliando a criar um novo enfoque; em tal prática existe a conscientização de se estabelecerem novos enfoques. Durante os trabalhos nas oficinas, tornou-se comum a prática de reescrever antes de considerar finalizado.

As sugestões iniciais basearam-se nas propostas indicadas na obra de Soares (2009), por dois motivos: a primeira se dava pela organização das atividades propostas e a outra por oferecer uma reflexão sobre o trabalho prático desenvolvido, que, embora para o ensino de língua estrangeira, pode-se aplicar ao ensino de língua materna.

Para Serafini (1987, p. 152),

a abordagem experimental ou expressiva determina que o êxito de um texto se deve ao uso que o autor faz de sentimentos e experiências pessoais. Seu pressuposto é a existência de uma ligação complexa entre experiência, língua e pensamento.

O posicionamento da autora enfatiza a importância de permitir que os estudantes, ao realizar suas produções escritas escolham livremente o assunto do texto, insistindo particularmente na relevância da criatividade, fato que favoreceu as primeiras produções escritas.

As implicações no contexto dos trabalhos realizados no primeiro semestre de 2011 se basearam na linha expressivista, utilizada como forma de superar as primeiras dificuldades, contudo, à medida que objetivos básicos da escrita foram alcançados, com a produção de pequenos textos com sentido, os gêneros textuais tomaram espaço e a abordagem sociointeracionista incorpora-se aos trabalhos.

Em relação às implicações expressivistas, cabe algumas considerações:

- Com relação ao material didático, oferecíamos duas condições: a primeira tratava-se de orientar os alunos a examinar seus próprios textos, após a primeira escrita, chamada de pré-escrita e posteriormente a examinar os textos dos colegas, buscando compreender as palavras de Soares (2009, p. 29) ao lembrar que *“a escrita livre como um processo de revisão colaborativa que faz com que os alunos assumam a*



*responsabilidade pelo raciocínio e pela expressão escrita*". Essa iniciativa confirmou que as produções textuais não implicam uma única finalidade, a correção pelo professor.

- A dificuldade maior foi incentivar os estudantes a encontrarem o próprio tema que explorar porque em muitas situações não acostumaram a tal exercício para escrever.

A única solução surge ao se iniciarem debates sobre assuntos em que mais estavam envolvidos, fatos do cotidiano e seus posicionamentos sobre situações ocorridas na comunidade escolar ou fora dela a partir de nossas conversas, porém as produções textuais se diversificavam nos posicionamentos apresentados oralmente. À medida que se desenrolavam as conversas, surgiam outros temas que os alunos associavam a ideia em debate e construía novas possibilidades de escrita.

Os textos produzidos a cada quatro encontros traduziam a inquietação sobre temas relacionados ao cotidiano. O exemplo a seguir decorre da falta de saneamento na cidade: *"A cidade não tem saneamento básico, os esgotos correm a céu aberto..."*

- A liberdade de escrever quantos rascunhos necessários – até descobrir o que pretende dizer sobre um assunto. Em geral, houve a oportunidade para cada aluno refazer os textos com uma releitura rápida e pouco crítica. Com o tempo, notei que a primeira versão se parecia à gênese das próprias ideias, ou seja, a iniciação de um texto poderia ser aperfeiçoada. Para Serafini (1987) tais ações de revisar as versões oferecem mais atenção e vinculam a ideias cada vez mais organizadas.

- A elaboração de textos curtos facilitava a leitura e a produção de rascunhos. Quando o aprendiz desejasse reescrever uma nova versão, oferecia-se oportunidades como descreve Soares (2006, p. 25), ao relatar que é *"necessário à compreensão de que os estágios da composição sejam desenvolvidos em três movimentos, pré-escrita, escrita e revisão"*. No processo, se demonstra que cada rascunho produzido é sempre um novo texto.

A concepção de escrever foi ampliada, em várias situações. Os alunos começaram as produções textuais sem a preocupação de correção, buscaram em outras oportunidades compreender que naquele momento do primeiro contato com a escrita livre, o fundamental era ser compreendido no que escreviam.

- A forma do texto que poderá vir no último momento, existindo para tal processo um início e um fim e as condições para realização. Não se determinou tempo, pois se sabia dos contratempos que ocasionariam se fosse definido.
- A forma do texto acontecia espontaneamente, mesmo com o desconhecimento da estrutura de um determinado gênero, o aluno concluía com exemplos de cartas, bilhetes, e-mails, etc.
- No caso, a responsabilidade de observar escolhas é do próprio aluno; foram as mais diversas, buscavam descrever o que viam e viviam na comunidade, refletindo a cerca do que achavam sobre assuntos específicos, dentro de sua realidade.
- No processo da escrita expressivista o aluno também é estimulado a experimentar qualquer forma textual, que o ajude a comunicar-se de forma mais espontânea. Essa experiência trouxe para as oficinas diversos exemplos de textos, o relato era um deles.
- Embora Soares (2009) destaque a importância de tarefas em grupos, observei que as produções textuais dos alunos se davam de forma mais individual, talvez pela necessidade de compreender em melhor o processo da escrita. Aos poucos, o que se escrevia foi tomando forma e exposto por meio de leitura entre os colegas.

A revisão nesse casos foram realizadas pelos próprios autores dos textos; todavia, os comentários e as críticas tiveram resultados positivos à medida que, após as análises, reescreviam, tentando melhorar cada vez mais.

#### 4.2.3 Apresentação da situação

*“Quando leio esse livro não consigo entender o que diz, mas consigo identificar em alguns momentos que existem coisas que podem ser reveladas”.* Tal dizer é de uma aluna do curso de nível técnico de Informática, ao iniciar a leitura da obra *“O auto da Barca do Inferno”*, de Gil Vicente. Traduz a cultura das situações impostas pelos programas de ensino das instituições, principalmente nos textos de obras clássicas exigidas a partir do primeiro ano do Ensino Médio que, em muitas situações, não são apresentados pela difícil compreensão do vocabulário, português arcaico, necessitando de uma versão para o português contemporâneo.

Realizar atividades que ajudem nesse tipo de interpretação é criar condições para que sejam aceitas pelo leitor. Ao mesmo tempo, constroem novos desafios para os aprendizes reconhecerem que a língua é historicamente social e que se transforma com o passar do tempo, com novas expressões adquiridas, mudando o sentido e as condições da escrita, modificando-se à medida que se estabelecem novas nomenclaturas na língua formal.

Outra situação encontrada nas aulas de Língua Portuguesa é a necessidade de tempo para se realizarem pesquisas relacionadas apenas a um tema de uma obra clássica, sem deixar de priorizar outras modalidades como a produção textual e o ensino de gramática.

A princípio, levantei questionamentos acerca das condições em que os estudantes utilizavam a leitura e a escrita no cotidiano e como se desenvolveram no decorrer de suas vidas. Pareceu-me oportuno, após tais indagações junto ao grupo de alunos das quatro turmas pesquisadas, iniciar uma coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada, uma das modalidades utilizadas para realização de uma pesquisa-ação, Demo (1995) define esse tipo de entrevista como a atividade científica que permite ao pesquisador descobrir a realidade da comunidade em que atua.

Utilizando-me inicialmente da elaboração de um questionário com perguntas que tratavam das questões levantadas durante os debates nas aulas de Língua Portuguesa, objetivava conhecer as dificuldades com a leitura e a escrita nas mais diversas disciplinas e partindo das informações orais. Elaboraram perguntas junto às turmas selecionadas por três alunos colaboradores, levando em conta as questões consideradas mais relevantes para a pesquisa inicial : observar o nível de leitura e produção escrita dos alunos e o espaço em que tiveram maior incentivo nas duas modalidades.

Tomando como base as indagações de Manzini (1990), que destaca a importância de um roteiro de entrevista organizado com perguntas básicas (principais), de modo a permitir complementação por outras questões inerentes a descrever e explicitar os fenômenos analisados para sua melhor compreensão, selecionamos cinco perguntas entre dez questões levantadas durante os debates na tentativa de compreender a realidade entre a leitura e a produção textual antes dos alunos ingressarem na instituição.

Conforme Manzini (1990), esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre, desvinculadas de alternativas sugeridas pelo roteiro utilizado pelo professor, permitindo que os discentes sejam mais espontâneos em suas respostas.

Após a finalização dos questionamentos nos primeiros dois meses de 2011 e ao observar que as iniciativas de leitura e de produção textual se davam quase exclusivamente na escola, observei que o baixo incentivo à leitura de gêneros diversos ocasionavam dificuldades em distinguir as situações de uso que requerem a produção textual em sala de aula. Naturalmente, os alunos acreditavam apenas na “Redação” como única forma de aprender a produzir textos, desconheciam a dramatização, a escrita de mímica e o diálogo que obedece aos turnos do falante.

Após a primeira fase, utilizando uma escrita livre, inspirada na concepção da linha expressivista, no segundo momento, passei a trabalhar com a definição de gêneros e as funções que exercem na comunicação com dramatização.

O questionário ajudou-me a definir as primeiras estratégias de leitura, que obedeciam ao programado pelos planos de aula e que traziam os clássicos da literatura como obrigatórios, estabelecendo leitura dos clássicos, interpretação e uma pequena produção textual.

As questões de limitações de fotocópias e de obras na biblioteca e dos diversos problemas já relacionados na tese, levou-me a optar pela leitura inicial de obras escritas de forma condensada, disponíveis em meu acervo particular.

Entre as facilidades encontradas em promover a leitura por meios de obras adaptadas está a compreensão dos textos, algo que conduzia os alunos a não rejeição.

Nos primeiros contatos, concluí que as representações de escrita influenciavam de forma negativa na prática textual durante as atividades escritas por estarem condicionados apenas ao tema exposto pelo professor. Busquei esclarecer que a escrita se inicie a partir de uma ideia sem obrigatoriamente vincular-se a um tema, algo desafiador nos primeiros meses, mas aceito posteriormente, revelando assim o privilégio de contarem suas próprias experiências pessoais.

As dificuldades encontradas ao escreverem pequenos textos solicitados tanto nas aulas de Língua Portuguesa como em outras disciplinas e o hábito de reproduzir o que os professores escreviam no quadro, levou-me a refletir sobre a possibilidade de elaborar uma proposta que tivesse como origem a linha expressivista a fim de que os discentes superassem as dificuldades.

As concepções sobre a escrita na obra de Soares (2009) motivaram o início de um trabalho com uma abordagem processual da escrita, agregando duas concepções pedagógicas, uma baseada em uma escrita acessível nos primeiros momentos da inicialização da produção e outra refletida por meio de gêneros textuais e que envolvessem assuntos voltados ao contexto.

A escolha da primeira linha se deu pela necessidade de encorajar ao aluno a escrever de forma despreocupada, como afirma Soares (2009, p. 30)

Em primeiro lugar, o aluno é encorajado a escrever de forma despreocupada sobre um assunto do qual ele tenha o que dizer, cuidando apenas de deixar as ideias fluírem naturalmente. Isto ajuda a aliviar a pressão psicológica de ter que preencher uma página em branco com um texto “perfeito” logo “de primeira”.

Outro ponto interessante dessa linha era a facilitação das produções escritas com alunos que não conseguiam desenvolver pequenos textos. Optei pelos argumentos de Alves (2005), que defende uma abordagem processual à escrita, baseada em princípios como a liberdade de escolha dos alunos e a ênfase no conteúdo em vez de na forma.

Acreditei que a principal característica da prática poderia trazer resultados positivos, pois a resistência inicial em escrever foi superada a partir da concepção de que o ponto de partida seria produzir um texto sem a preocupação com correções gramaticais porque, nesse momento, o que está em jogo é a liberdade no que se escreve.

Os temas abordados relacionava-se aos debates em sala, uma forma de conciliar a linguagem oral às produções iniciais de textos escritos com o propósito da comunicação entre os pares.

Os espaços de debates orais estendiam-se à medida que os assuntos relativos ao cotidiano e as primeiras leituras dos textos literários eram realizadas.

Conduzíamos nossas atividades tendo como ponto de partida a oralidade e como objetivo final o texto escrito.

Os passos para primeiras atividades incluíram o que Alves e Moreira (1998,p.1), pontuam como uma atividade significativa “*uma escrita de um pré-texto ou primeira versão com objetivo de construir novos conhecimentos*”

As experiências com a escrita expressivista foi inicialmente uma etapa em que se constituíam textos a partir de gêneros textuais primários, como definido por Bakhtin (1993, p. 35), como aqueles que “*se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea*”, contudo, a necessidade de direcionar para gêneros mais específicos foi essencial no ensino da escrita porque, após as primeiras experiências com a “escrita livre”, os estudantes desejavam escrever, com mais complexidade, textos que estivessem mais voltados aos objetivos expostos em cursos de Médio de Nível Técnico.

Com a proposta de aproximar a leitura dos clássicos, desenvolver habilidades leitoras e, ao mesmo tempo, proporcionar o conhecimento dos gêneros literários, basicamente o gênero épico, lírico e dramático, realizando uma proposta que favorecesse a prática de escrita voltada para gêneros textuais diversos.

Neste sentido (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO. 2010) contribuíram para um direcionamento dos estudos com os gêneros, já que o trabalho do pesquisador consiste em apresentar, de modo simples, procedimentos que, por definição, podem-se aplicar em sala de aula.

Os textos narrativos produzidos inicialmente facilitaram a compreensão do gênero literário porque, ao descreverem as situações durante a “escrita livre”, os alunos narravam histórias que aconteciam no dia a dia, logo, ao exporem a narração, a compreendiam com facilidade.

Observei que as práticas languageiras<sup>11</sup> tomam significados representativos à medida que os sujeitos às reconhecem socialmente e fazem referências às suas vivências. Nesse momento, existia uma referência ao produzido anteriormente, mas sem conhecimento específicos da tipologia.

---

<sup>11</sup> Segundo Charlot (1996), a prática languageira trata do uso da linguagem enquanto prática social, cultural, pessoal em dada situação.

As experiências iniciais com a linha expressivista foi fundamental para o desenrolar de outras expectativas de aprendizagem com a escrita, porque ao adquirir competências que os ajudasse a continuar a um texto, o aluno começa a criar novas expectativas em relação à leitura e à escrita.

A descrição dos fatos pelos discentes nos primeiros textos das oficinas traduziam a percepção de espaço, permitiam a elaboração de um retrato mental do descrito e que favorecia a ocorrência de estruturas gramaticais mais coesas, características do texto descritivo.

As tipologias descritiva, narrativa, argumentativa, expositiva, instrutiva, foram apresentadas a partir da organização do planejamento didático, construído à medida que se desenvolviam as atividades e sempre observadas pela necessidade de aprendizagem.

Os trabalhos nas oficinas tomaram outros direcionamentos com a introdução do trabalho com os gêneros. Considerei necessário incluir o gênero como um meio didático que possibilita a compreensão do domínio da escrita adaptada às condições de comunicação que o sujeito deseja alcançar.

Nessa perspectiva, para (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO. 2010, p. 44)

O gênero é um instrumento para agir em situações languageiras; suas potencialidades de desenvolvimento atualizam-se e são apropriadas na prática. É um instrumento cultural, visto que serve de mediador nas interações indivíduos-objetos e é um instrumento didático, pois age com meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

Ainda destaca que ensinar as especificidades do gênero discursivo conduz o professor a modificar o modo de representar a produção textual e seu ensino.

Ensinar com gêneros textuais tornou-se algo imprescindível durante os encontros nas oficinas, pois enquanto instrumento de aprendizagem permitiu acessar determinadas significações que se interiorizam e contribuem para o desenvolvimento de suas capacidades de produzir um texto com finalidade definida.

Nas implicações pedagógicas serão apresentadas tabelas propostas por Soares (2009) e (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO. 2010), a segunda adaptada à realidade das oficinas e que me auxiliaram na execução das atividades durante os três anos.

4.2.4 Implicações pedagógicas, tabelas e códigos, fonte de organização dos trabalhos

GÊNEROS TEXTUAIS TRABALHADOS NAS OFICINAS		
Domínios sociais de comunicação	Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos realizados nas oficinas
Cultura literária ficcional	Mimesis da ação por meio da criação da intriga no domínio verossímil	Contos Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa ficcional científica Narrativa mítica Romance Romance histórico Crônica Novela
Documentação e memorização das ações humanas	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Notícia Reportagem Crônica social Crônica esportiva Histórico Relato histórico Ensaio ou perfil bibliográfico
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar Sustentar, refutação e negociação de tomadas de posição	Artigo de opinião Diálogo argumentativo Carta ao leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Debate regrado Resenha crítica Ensaio
Transmissão e construção de saberes	Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Texto expositivo (em livro didático) Exposição oral Entrevista especialista Verbete Texto explicativo Resumo de textos expositivos e explicativos Relatório Relatório de experiência
Instruções e prescrições	Regulação mútua de comportamentos	Manuais de instruções Receita Regulamento Instruções de uso Comando diversos Textos prescritivos

Fonte: DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldade de aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. (com adaptações)



Códigos utilizados nas observações dos textos dos alunos
ort. Erro de ortografia
v: erro no emprego do verbo (tempo, modo, aspecto concordância)
^: falta de palavra
m: erro no uso da maiúscula
p: erro de pontuação
/: dê parágrafo
ss. erro na estrutura da frase
Ac: Acentuação

Fonte: SOARES, Doris de Almeida. *Produção e revisão textual: um guia para professores de Português e de Línguas estrangeiras*. Petrópolis: Vozes, 2009.  
(com adaptações)

A correção serviu a princípio como instrumento para observação de desvios ortográficos e lexicais. Nesta situação, os alunos acompanhavam as indicações nas próprias tabelas entregues a todos, facilitando a compreensão dos apontamentos.

A utilização da tabela apresentada por Soares (2009) e descrita por Serafini (1987), ajudou os alunos a reescreverem os textos, buscando aprimorá-los no âmbito ortográfico e lexical. Serafini (p. 113) define o processo como aquele que:

consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções deste tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais.

Para Soares (2006, p. 55 *apud* Serafini, 1994) “a correção indicativa, geralmente, não leva o aluno à solução dos problemas de seu texto, especialmente porque o erro não vem apontado com precisão”, contudo, nas primeiras produções textuais a técnica facilitou a condição dos aprendizes ao rever o que produziam e reescrever com mais clareza.

Após o início dos trabalhos com os gêneros textuais, num segundo momento, adotei os procedimentos para a autocorreção, cujo objetivo é envolver o próprio escritor no tratamento da revisão de seu texto. Tais condições requerem uma participação mais ativa na elaboração de textos e ainda colaboram na realização da reescrita.

Apesar de continuar com a utilização dos códigos de observações dos textos, a autocorreção introduzia nas oficinas uma nova percepção, buscando observar às margens dos textos, após as correções, a(s) linha (s) onde existiam palavras, frases e períodos inteiros que apresentavam inconsistências tanto lexicais como de sentido. Tais estratégias conduziam os alunos a perceberem as inconsistências.

#### 4.2.5 Exemplos de procedimentos didáticos realizados nas oficinas.

1. Devido os eleitores estarem insatisfeitos AC:  
 2. com a política, P:  
 3. o jornal tem pouco divulgadas, e estado do Amapá M:  
 4. considerou 83,2% ruim as campanhas P:

O exemplo acima demonstra como foram realizadas as primeiras observações nos textos após escrita de duas versões; os códigos utilizados já tinham sido apresentados.

Coube, nesse momento, observar, nos primeiros rascunhos apenas a acentuação, pontuação e letras maiúsculas, levando-se em conta os primeiros contatos com a escrita “livre” e a existência entre a experiência, a língua e o pensamento. Os textos revisados em dupla facilitaram a releitura e a compreensão entre os pares,

Devido os eleitores estarem insatisfeitos com a política e as propostas de campanha terem sido pouco divulgadas, o jornal Diário do Amapá considerou a campanha ruim 83,2%.

As produções textuais iniciais nos primeiros quatro meses apresentaram propostas, assuntos e temas livres e de forma contínua, Serafini (1987, p. 154) destaca que “*só quando se escreve frequentemente é possível aprender a*

*compor, embora a capacidade de escrever não melhore de modo significativo sem que as instruções e os conselhos sejam adequados”.*

As condições de precariedade da escrita levou-me a adotar técnicas de leitura, escrita e reescrita a fim de incluir textos que falassem sobre o cotidiano, buscando identificar os gêneros textuais produzidos nas diversas situações.

A intenção de elaborar estratégias como a escrita expressiva objetiva a efetivação de textos com destinatários diferentes do que já haviam produzido. Criaram-se destinatários como amigos, familiares e colegas de outras turmas, uma forma de divertir, informar ou persuadir o leitor.

Os textos expressivos podem ser utilizados para o desenvolvimento da habilidade descritiva. Após realizar atividades com técnicas expressivistas, o desenvolvimento de leitura e de escrita oferecia aos alunos a percepção por meio dos sentidos na descrição, como os objetos, lugares em que viviam, pessoas, sentimentos e pensamentos.

Nos textos iniciais, em narrativas, vinham no que escreviam reflexões sobre a vida na comunidade; logo nos primeiros meses de atividades, almejavam novas possibilidades de expor as ideias.

Para estimular as reflexões sobre a leitura dos clássicos da literatura, recorri ao programa estabelecido pela instituição, obtendo inicialmente como referências obras da Literatura Portuguesa.

A intenção foi estabelecer critérios de leitura e de produção textual envolvendo dois aspectos: o primeiro, analisar a tipologia narrativa de Gil Vicente, o segundo, reescrever a obra do autor, baseando-se nos princípios do gênero teatro (sátira).

Iniciamos a leitura dos capítulos nos encontros semanais, interpretávamos os textos da obra, escrita por volta de 1517, e debatíamos a possibilidade de reescrevê-la, adaptando-a a realidade vivida na comunidade, uma tentativa de interpretar não apenas a obra, mas de reproduzir um texto com características daquela sociedade.

Os encontros serviam para dialogar com os estudantes sobre os personagens, lugares e situações do texto de Gil Vicente. O título do *Auto da*

*Barca do Inferno* logo adaptado para *O auto da Catraia*<sup>12</sup> do Jari, as adaptações, reproduzidas no anexo A, se deram à medida que os alunos percebiam o sentido de uma apresentação teatral para um público específico de uma região. Objetiva a compreensão do sentido da obra com mais clareza.

Por esse motivo, propus primeiras experiências de textos criativos partindo de estímulos literários, canalizando o esforço de criação dos textos “livres”, já conhecidos por todos, procurando maior interação entre todos, conduzindo-os à maior reflexão sobre o que é produzir um texto.

Para Serafini (1987, p. 203),

Os textos literários podem ser utilizados para estimular a escrita criativa tanto como material sobre o qual realizar variações como ponto de referência para escrever um texto totalmente independente. Em ambos os casos os textos literários pode servir ou como estímulo para temas de redação ou como modelos estilísticos, formais ou estruturais.

*O auto da Barca do Inferno* foi um estímulo para a elaboração de um texto sobre os sete pecados<sup>13</sup> capitais, discutidos entre a turma e que não só trouxe o estilo literário para o primeiro ano, como facilitou a compreensão do estilo do autor, aspectos formais e estruturais da língua apresentados no gênero “teatro”.

O texto literário foi utilizado como referência porque trata de sentimentos e emoções com que os alunos muitas vezes lidam. Houve a oportunidade de contrapor o literário, incentivando-os a atualizar e personalizar o original.

A obra de Gil Vicente foi um excelente estímulo para a criação de textos que exploravam a sonoridade das palavras, com um objetivo maior, escrever para leitores das mais diversas classes e não apenas como atividade escolar. O que era apenas um livro de literatura clássica de difícil compreensão tornou-se um peça teatral intitulada *O Auto da Catraia do Jari*.

---

<sup>12</sup> O verbete *catraia* encontra-se dicionarizado na Língua Portuguesa e no dicionário Caldas Aulete apresenta uma entrada com três significados diferentes. O primeiro listado é uma significação retirada de termos marinheiros, destacando-se ruma *catraia* um pequeno barco, geralmente com duas proas, bem resistente conduzido por uma só pessoa, usado para transporte e outros serviços em portos, baías etc.; outro sentido figurado, trata o signo como uma construção pequena e pobre ou, ainda, um termo brasileiro significando prostituta reles

<sup>13</sup> Na obra de Gil Vicente são apontados os seguintes pecados capitais: a gula; a avareza; a luxúria; a ira; a inveja; a preguiça; o orgulho ou vaidade.

A compreensão da funcionalidade de cada gênero tomou espaço como um texto com suas funções de comunicação dentro da língua e que necessário em todas as instâncias.

(DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO. 2010) destacam que importante é ao se trabalhar com gêneros textuais e ao desejar uma nova versão do escrito, levar em conta a possibilidade de realizar uma “revisão cruzada”, ou seja, uma análise do que se produz entre pares ou em um trabalho que envolva a colaboração de todos.

Para (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO. 2010, p. 63); “as tarefas de produção de um texto implicam uma situação de comunicação claramente definida” porque para o autor as atividades de comunicação são autênticas e exigem que consideremos novas possibilidades de interpretação ou adaptação dentro de um mesmo gênero.

Os aspectos do gênero teatro se definiram por meio de alguns elementos que se consideram como essenciais para a elaboração de uma adaptação baseados em (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO. 2010).

- a análise do que está em jogo nas situações;
- a adaptação ao destinatário;
- a expressão escrita como enfrentamento de riscos;
- a documentação, a compilação das informações, a elaboração e a organização das ideias;
- a consideração do conjunto de convenções de um gênero.

Analisar as situações em que o texto foi produzido e as adaptações para o destinatário mostraram-se tarefa fácil porque iniciavam debates em torno dos objetivos de uma adaptação de texto da literatura portuguesa escrito há mais de quinhentos anos e como poderia ser criada uma nova versão, com um contexto atual.

Esse momento requer uma melhor fundamentação dos problemas existentes na comunidade. Apresentar ao público uma nova versão da obra de Gil Vicente seria criar uma interpretação dos problemas vividos pelo grupo e que

gerassem reflexões acerca dos sete pecados capitais, representados pelos personagens do original, porém, com traços regionais. A organização da ideias ficou a cargo dos alunos das três turmas, que apresentaram as seguintes adaptações.

Título: “O auto da Catraia do Jari” (ANEXO A)

Personagens adaptados <sup>14</sup> da obra de Gil Vicente		
Narrador 01 Cavaleiro 1	Fidalgo	Brígida
Narrador 02 Cavaleiro 2	Agiota	Judeu
Anjo Cavaleiro 3	Sapateiro	Corregedor/vereador
Diabo Florença	Parvo	Procurador
Companheiro	Frade	Enforcado

As formas de estimular os alunos em uma produção textual se deu em três momentos: sugerindo um gênero, propondo uma adaptação do original e criando oportunidades para realizarem uma escrita criativa em que se refletissem sobre a vida e o mundo.

A peça teatral *O auto da Catraia*, propiciou aos aprendizes criar personagens, lugares e situações que representavam a comunidade, sem perder a essência da norma culta e do gênero estudado.

Propor as primeiras experiências de textos criativos partindo de estímulos literários e canalizando o esforço de criação em vez de fazê-lo livremente, ocasionalmente pode ser interessante porque oferece oportunidades aos alunos para produzirem textos a partir da literatura e auxilia os leitores a conhecê-la melhor.

<sup>14</sup> Na obra de Gil Vicente encontramos o anjo, diabo e seu companheiro, fidalgo, onzeneiro, parvo, frade, Brísida Vaz, judeu, corregedor e procurador, enforcado e os quatros cavaleiros, entretanto na adaptação encontraremos alguns nomes alterados ou retirados por decisão dos alunos que aproximaram ao máximo a realidade dos personagens alegóricos criados.

Reescrever e personalizar o texto original foi outro desafio, contudo, foi o primeiro entre tantos lidos e adaptados ao longo de três anos nas atividades das oficinas.

O gênero trabalhado na atividade dos alunos conduziu a uma descrição de objetos, pessoas, lugares e sentimentos utilizando, tanto quanto possível, detalhes concretos. Evidenciou a percepção dos autores sobre os objetos e os sentimentos.

Gil Vicente foi essencial na construção de um texto que requer uma leitura com mais profundidade, resultando em número maior de participações que necessitavam, não só de ler tudo como adaptar cada fala e personagem a um contexto totalmente diferente. Além disso, a variação da língua se faz presente, criando autenticidade de quem escreve para o público regional. Entre as palavras mais comuns: Ixi! Pitiú, abestados, catraia, terçados, castanheira entre outras.

A narração discorria pela história da comunidade, representava vários personagens e eventos em que estavam envolvidos, todos pertencentes ao ambiente dos autores.

A exposição das ideias no texto remetia às ideias e aos assuntos mais corriqueiros, esclarecendo os fatos e criando objetivos a fim de oferecer respostas às indagações sobre os temas, que não representam indivíduos definidos, mas, tipos sociais, sem características psicológicas particulares.

Os personagens expostos em Gil Vicente servem como uma espécie de modelo, exemplificando o comportamento de determinados setores da sociedade da época, denominados “*personagens alegóricos*”.

No *Auto da Catraia do Jari*; a argumentação do discurso apresenta fatos, problemas e reflexões com base na opinião dos alunos que, ao reescreverem Gil Vicente, buscaram analisar os problemas observados por todos, com fatos e discussões em torno de uma visão crítica à sociedade.

O problema da rejeição dos alunos foi diminuindo à medida que a metodologia da pesquisa-ação tomou forma, porque a finalidade em resolver um problema da escrita se deu de maneira interativa, que me possibilitou refletir sobre a ação em busca de aprimorar cada vez mais a prática de produção textual, não só em

atividades exclusivas das oficinas, mas em práticas de ensino que envolvessem a leitura e a produção escrita.

#### 4.2.6 Relato de um ex-aluno sobre a prática das oficinas

O objetivo deste relato descrever sobre o que ficou em meus pensamentos sobre os conhecimentos com a escrita. Meu nome é Jarleson dos Santos Lima, tenho 22 anos e atualmente estudante de Engenharia Sanitária e Ambiental na Universidade Federal do Pará - UFPA. Primeiramente, lembro-me da minha dificuldade com a leitura e a escrita, devido ao costume de sempre escrever para obtenção de uma nota e para o professor, sem ter um objetivo claro no que escrevia. O Intuito sempre foi ser aprovado, pois meu foco nunca foi o aperfeiçoamento nessa área, visto a minha imaturidade e falta de visão do quão importante é a leitura para fomentar a produção de textos. Em Laranjal do Jari, no período estava no IFAP (2011 a 2014), o acesso à internet não existia no campus e na cidade, poucos que tinham acesso chega a um velocidade de 128 kbps, preço alto, velocidade mínima, vendo esta situação e a falta de motivação dos alunos na produção de textos o professor Enildo solucionou este problema com um projeto que consistia no incentivo à leitura e conseqüentemente a produção escrita de pequenos textos, visando à melhoria dos alunos, na qual eu me encaixo, nas análises textuais, na diminuição sem corrigir inicialmente erros ortográficos, encorajando todos a escrever por prazer, e eliminando o medo da escrita e das notas.

No começo do projeto, o professor Enildo me impactou com obras literárias, como “O auto da Barca do inferno”, “Inês de Castro”, “Primo Basílio” e “O cortiço”, em virtude da dificuldade de leitura que as duas primeiras apresentavam e isso atrelado a minha falta de motivação para leitura me desestimulou bastante no começo, mas o prof. Enildo sabendo desse obstáculo nos ajudou a interpretá-las de forma prazerosa, uma forma era o debate que proporcionava durante as leituras.

As obras difíceis de serem interpretadas, para o meu entendimento, possuía um propósito no trabalho do professor, a interpretação e a construção adaptações dos textos para nossa realidade, paródias, principalmente para o contexto do Vale do Jari,



em forma de peças teatrais como foi nosso teatro intitulado “O auto da Catraia do Jari” e “Inês do Jari”. Com peças como essas consegui interpretar a obra numa segunda leitura com mais facilidades e assim fui ganhando gosto pela leitura e pela escrita, mesmo que em poucas linhas existia uma finalidade em escrever.

Com um ano de projeto e acostumado com a rotina de produzir textos participei de um concurso de Língua Portuguesa e das oficinas realizadas no contraturno, ficando entre os primeiros na minha turma e com o passar do tempo, em 2014, era chegado o ano que eu iria me testar mais uma vez, realizando a prova do ENEM e na redação, parte da prova da qual eu tinha mais insegurança, obtive inesperado 780 pontos de 1000, visto que, em 2011 consegui 600 pontos quando eu ainda era iniciante na oficinas e fiz a prova do ENEM como treinamento. Com a nota de 2014 consegui uma vaga na Universidade Federal do Pará no curso de Engenharia Sanitária e Ambiental.

No início do curso notei uma diferença entre mim e os colegas de turma na vontade de produzir textos e leituras de livros obrigatórios, visando o aperfeiçoamento e qualidade técnica da escrita exigida no curso universitário. Atualmente estou no quarto semestre e sou voluntário pesquisador pelo PIVIC e estou na parte inicial de pesquisa e a leitura de artigos, teses, sites e livros para o embasamento teórico não tem sido problema e acredito que a documentação futura do artigo também não será.

#### 4.2.7 A relevância da escrita para os alunos egressos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio no Vale do Jari.

Para analisar a escrita dos alunos do Ifap, é relevante saber que foram selecionados, em 2011, com 160 vagas, nos cursos de Informática, Secretariado e Meio Ambiente.

Poucas inscrições foram realizadas no primeiro ano da implantação da instituição. As avaliações de ingresso no Ifap têm um caráter puramente interpretativo e de conhecimentos de estruturas gramaticais, abolida a produção textual durante o concurso.

Possenti (2013, p. 32) lembra que “a função da escola é ensinar o padrão, em especial o escrito [...] Até porque, a escola ensina a modalidade escrita padrão da língua”.

Mesmo em processo seletivo rigoroso, ainda encontramos alunos com dificuldades básicas de escrita. É provável que a seleção de candidatos amenize as futuras propostas de escrita na escola, porém, não está resolvida uma forma exemplar de selecionar os candidatos.

Seria essencial para uma educação básica o entendimento de atividades de leitura e produção de textos desde primeiros anos do Ensino Fundamental. As aulas de Língua Portuguesa criam condições para o desenvolvimento da escrita, para que se efetive a inserção do aluno no mundo letrado.

Nos últimos anos, documentos oficiais e propostas pedagógicas enfatizam a necessidade de avaliar se o estudante consegue agir linguisticamente, ou seja, se no trabalho com os textos, reconhece um determinado gênero textual, relaciona/articula ideias, estabelece comparações, dá sequência a um pensamento, estrutura o texto em partes, faz uso de elementos coesivos e de sinais de pontuação etc.

Para Ribeiro (2013, p. 176), “é fundamental delimitar o que se quer avaliar e considerar o nível de conhecimento do aluno, pois não se pode exigir dele habilidades que ainda não tenha tido oportunidade de desenvolver”.

As condições encontradas nas produções textuais nos primeiros meses do início do Ensino Médio no Ifap trouxeram imediatos reflexos negativos nas avaliações das demais disciplinas, por conta dessa realidade. Iniciaram-se questionamentos sobre as dificuldades encontradas, levando-me à necessidade de construir novos paradigmas de aprendizagem.

Criar possibilidades de orientar estudantes carentes de conhecimento básicos de leitura e de escrita é tarefa árdua nos ambientes escolares, a cada etapa do ensino, porque é necessário delimitar o que se quer avaliar e considerar o nível de conhecimento dos discentes.

A busca de estratégias que construísse um novo caminho para o ensino de Língua Portuguesa passou a desafio. Mesmo consciente das limitações na falta de estrutura de ensino do instituto e da sociedade no entorno, exigia-se consistência no que se lia e se produzia por se tratar de uma instituição que zela pela qualidade de ensino em todo país.

As ideias defendidas por parte de teóricos e de educadores que atuam com jovens centram-se na valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais. Ribeiro (2013) ainda lembra que o início da confecção de uma proposta de produção textual deve ser elaborado com clareza e em função dos propósitos que se quer atingir, pois um enunciado mal elaborado suscita dúvidas ou resulta em entendimentos indesejáveis.

Era preciso ressaltar as propostas para os alunos do Ifap de modo que o escrever, por sua vez, fosse um movimento extremamente ativo, com imagens, trazendo formas ao texto ou modificando-as, quando necessário.

Necessitou-se superar os desafios e modificar o pensamento dos estudantes, que se voltava para um entendimento de produção textual realizado na escola apenas para compreensão dos professores, limitando as potencialidades escrito apenas no espaço escolar.

Ao ampliar as possibilidades de leitura e produção textual, Ribeiro (2013, p. 177) destaca:

O aluno, pelo fato de estar na escola, não pode escrever somente assumindo o papel de aluno, somente para o professor e com um só objetivo: ser avaliado é função de a escola propiciar ao aluno a possibilidade de escrever a partir de diferentes lugares sociais e para diferentes interlocutores, com objetivos variados e dentro dos gêneros discursivos que atendam às necessidades dessas condições de produção.

Para os pesquisadores, a responsabilidade da escola é fazer dos alunos comunicadores efetivos, que compreendem que sua escrita pode afetar o outro e promover transformações significativas em suas vidas e nas dos demais. Assim, por meio dos textos dos alunos no primeiro ano na instituição e pelo elevado número de reprovações em diversas disciplinas, iniciou-se um projeto independente das obrigações estabelecidas, procurando minimizar os altos níveis de reprovações e de desistências.

Atendendo à demanda de alunos com problemas de leitura e de produção textual, desvincularam-se as propostas de textos já existentes no plano de curso do Ifap, porque a atividade de produção de textos no contexto da escola ou de processo de seleção está sempre associada à avaliação: na sala de aula, é um instrumento

para a identificação dos conhecimentos relativos à construção textual e às normas da escrita que os alunos já dominam.

A seleção para ingresso no Ifap contribui para a hierarquização dos candidatos que concorrem às vagas nos diferentes cursos.

## 5 A UTILIZAÇÃO DA REESCRITA COMO FORMA DE APERFEIÇOAMENTO DOS TEXTOS PRODUZIDOS NAS OFICINAS

Pode-se apontar a reescrita como um ato coletivo realizado com a preocupação de salientar a importância de trabalhá-la, sempre que possível, com uma função social real, que estimule o aluno a percebê-la, um dos objetivos principais das oficinas de leitura, produção textual e reescrita no Vale do Jari.

Valorizar a reescrita como instrumento de construção de um bom texto, segundo Bortone e Martins, é mostrar a função coesiva e argumentativa alcançadas, construindo efeitos de sentido que os elementos gramaticais sustentam. As pesquisadoras (2008, p. 10) apontam que “o estudo da gramática sempre contextualizada, reflexiva e funcional, procura evidenciar como o texto se organiza”.

As oficinas iniciaram-se com atividades de leitura de múltiplos gêneros, acreditando que dificilmente alguém consegue escrever “bem” sem antes lidar com textos diversos. Segundo Bortone e Martins (2008, p. 40), “a leitura nos abre um mundo de informações e de ideias”.

Para Garcez (2001, p. 50), “*o bom leitor evidencia em seu texto suas leituras prévias, desvelando autoria e criatividade*”, Importa salientar que, ao criarem condições de leitura de textos diversos, os discentes espontaneamente elevam-se a um nível consciente de interpretação que os ajudam a imaginar novas possibilidades na elaboração.

Bortone e Martins (2008) estabelecem relações entre leitura e textos, destacando que, quanto maior a habilidade de leitura, maior a produção textual, a organização de suas ideias, o desenvolvimento do texto, a revisão e a reescrita.

As referidas autoras (2008, p. 32) enfatizam que “o ato de ler só começa a fazer sentido ou ser coerente quando conseguimos perceber as intenções do autor, seu ponto de vista e até “adivinhar” as possibilidades de desfecho cada texto”, portanto, se fez necessário, no início das oficinas intervenções de leitura que levassem os alunos não só a entenderem as palavras, mas o contexto e o gênero, com suas formas específicas, intenções e informações implícitas.

Bortone e Martins (2008, p. 41) compartilham a ideia de que é salutar entender quais os aspectos desenvolvidos em uma aula de leitura, bem como trabalhar estratégias que ensinem a ler com mais proficiência e escrever com mais consciência.

Os aspectos de leitura, produção textual e reescrita produzidos durante as oficinas buscavam dimensionar o contexto de produção e conseqüentemente refletir nas condições em que se inseriam os alunos matriculados na instituição.

A dimensão contextual em que se encontram os sujeitos leitores e produtores de textos ajuda o professor a compreender textos iniciais. Os textos escritos, em certas situações, refletem a realidade de uma sociedade que prioriza a comunicação pela oralidade. As informações concebidas, em muitos casos, trazem conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e contextos da cultura em que se inserem.

Nas primeiras situações de leitura e de produção textual foram necessárias intervenções. Compartilhamos informações adquiridas pelos próprios alunos durante relatos orais, histórias do cotidiano que influenciavam diretamente os textos. A confirmação na primeira escrita do aluno não se modificava na reescrita pela pouca informação sobre os temas discutidos nas semanas anteriores.

A argumentação apresentada durante as reuniões com professores das oficinas era que o contexto dá oportunidade de construir uma ética plural e democrática, discutir atitudes preconceituosas, desfazer estereótipos e reforçar a construção de uma identidade positiva dos adolescentes. O contexto social da família, muitas vezes, falha em informação.

As produções escritas não obedeciam ao que Bortone e Martins (2008, p. 76) apontam como equívocos praticados nas aulas de Língua Portuguesa ao solicitar que o aluno escreva sem um destinatário real, para completar o tempo da aula, para atribuir uma nota e produzir como o professor deseja. As autoras ainda destacam três situações de um texto mal escrito: a tradição, o desejo de impressionar e o não saber pensar.

As atividades que envolviam a escrita e a reescrita traduziam-se em conscientização do que se deveria escrever, para quem e por que escrever tanto na escola.

Reescrever um texto produzido pelo próprio autor ajuda a retornar as informações quando necessárias. Os alunos reorganizavam as informações, sintetizando-as e, com o passar do tempo, redefiniam o gênero com que mais se identificavam, iniciando uma construção coesa e coerente.

As elaborações de textos produzidos essencialmente respeitavam o ponto de vista do alunado e percebia-se um potencial criativo. Havia casos em que desenhos expressavam o que sentiam.

Embora os propósitos das oficinas não fossem absorver concepções e interpretar figuras e desenhos, respeitava-se a vontade do aluno. Acreditava-se que se criavam desenhos e se associavam aos seus propósitos.

Para Bortone e Martins (2008), é importante que se leve em conta os textos associados a aspectos sociocomunicativos e mesmos os elementos gráficos representavam uma forma de expressão simbólica da comunicação.

O planejamento da elaboração de uma reescrita depende muito da identificação do processo de leitura, planejamento, organização, produção, revisão e reescrita de textos.

Bortone e Martins (2008, p. 85) concluem:

É possível romper com “mitos” e “crenças” a respeito da prática de escrita. Escrever não é um dom ou uma inspiração divina, diferentemente disso, a escrita requer trabalho, empenho, raciocínio e organização mental de quem escreve e, principalmente, humildade para voltar ao texto quantas vezes forem necessárias para revisar e aperfeiçoar a própria escrita.

As experiências realizadas com a reescrita são tarefas a se completarem no Ensino Médio, mas constituem um processo longo, iniciado, provocado, sustentado e desenvolvido ao longo das experiências escolares.

Atividades que envolvem a reescrita como finalização de uma produção textual poderão ser bem-sucedidas, à medida que as interações aconteçam, destacando-se a postura do professor como mediador da relação entre leitura, escrita e reescrita.

O sentido maior da produção de texto passou à garantia de aprendizagem da escrita como bem cultural. A reescrita foi apenas um processo de ampliação de compreensão, não só do texto que escreviam, mas de nova forma de colocar-se no mundo ao reescrever o já transcrito e modificado algumas vezes.

Oportunizar o aluno a ler e a reescrever o seu próprio texto é permitir que assumam os seus discursos e os coloque no embate com outros circundantes.

Para Val e Rocha (2008, p. 67),

Nem sempre se sabe se aquele que ensina está disponível para essa abertura. Como é que nos formamos leitores e produtores de texto? É na comunidade (comum-unidade), na relação com o outro. Não é no rigor do olhar, nem na benevolência, nem nos atos de indiferença que se encontra a saída. Ela está, fundamentalmente, no quanto aquele que ensina e aquele que aprende se abrem, cada vez, para compreensão ativa.

As atividades desenvolvidas nas produções textuais, tanto nas oficinas como nas aulas, sempre foram orientadas em um primeiro momento para a realização da leitura de um texto. Após essa etapa, os conhecimentos dos aprendizes sobre o tema. Em seguida, realizava-se a escrita de um texto curto que, em muitos casos, se desenvolvia após a reescrita.

A condição apontada para uma escrita coesa e coerente concentrava-se no pensamento de Val e Rocha (2008, p. 71) “o autor deve escrever tendo em vista o seu interlocutor”.

As atividades estabeleciam a premissa de que, quando explicitadas as condições de produção, a revisão textual realizada tanto pelo professor como pelo aluno contribui para que estudante desde muito cedo reelabore concepções acerca da estrutura textual, considerando aspectos relativos ao nível de informatividade do texto, à ortografia, à caligrafia, à concordância, entre outros.

O processo de reflexão acerca de aspectos ligados à reescrita também envolve a compreensão de que se escreve para um interlocutor e que a compreensão demanda que não falem informações, a letra legível, sem problemas na formalização de escrita que comprometem a construção da interlocução.

As modalidades de organização dos trabalhos, tanto em sala de aula como nas oficinas, procuravam ser uniformes. Os assuntos abordados eram diferenciados, mas os gêneros, os mesmos, pois muitos frequentavam atividades extraclasses para minimizar as dificuldades não só em Língua Portuguesa, mas em outras áreas.

A preocupação era que o aluno compreendesse a importância em elaborar um texto claro, objetivo para que se valorize na própria comunidade escolar e fora dela. Após a realização de um trabalho de conscientização, importa saber qual a função do texto no contexto. Orientavam-se os trabalhos para que as aprendizagens da escrita se relacionassem às restantes áreas.

A promoção da escrita e dos mecanismos de reescrita se deu por estímulo à leitura de obras da literatura clássica, integrais, em alternativa à oferta de manuais, da diversificação tipológica de textos e da revalorização do ensino da Língua Portuguesa.

Amor (2004, p. 84) analisa que a escrita deve “situar-se no seu percurso de aprendizagem no pensar e agir em rede de relações e interações”. Para a autora, a Língua precisa de um modo construtivo, mobilizando-a para a resolução de problemas



e a elaboração de produtos portadores de uma intenção, de um sentido e da construção de uma consciência linguística mais alargada e sistemática.

A intenção em desenvolver uma atividade com leitura e com escrita em comunidade isolada também nos levou a acreditar que, embora a língua oral seja o instrumento mais presente no dia a dia da comunidade, é imprescindível que a escola ensine a língua escrita não só para comunicação formalista, mas como algo presente na vida dos estudantes e que merece apenas refletir como um instrumento a mais de comunicação definitiva, pois o que se escreve nem sempre se modifica.

Em relação às concepções de aprendizagem de língua, Amor (2008, p. 09) registra que:

A língua, para além de ser intrinsecamente um importante valor cultural – assume-se como registro identitário de uma comunidade – é um meio essencial para a descoberta a valorização de muitos outros elementos culturais. Desde logo, a consciência que cada um tem de si, a sua própria existência, é projectada na linguagem.

Produzir um texto e oferecer a possibilidade de revisão e de reescritura é escolher entre as inúmeras disponibilidades de sentido no sistema linguístico. Refazer as próprias produções permite que o aluno perceba a existência de outras para elaboração de uma mais coerente.

O princípio de toda prática das oficinas baseava-se na leitura de um gênero trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa, Para Albalat (2015, p. 15), “qualquer pessoa que tenha mediana aptidão e leitura poderá escrever, se quiser, se souber aplicar-se, se a arte interessá-la, se tiver o desejo de emitir o que vê e de descrever o que sente”. A leitura não é uma ciência inatingível.

Tal conceito revelou-se na prática das oficinas, pois muitos dos discentes do Ifap não leram um livro completo, as poucas oportunidades leituras fragmentadas de obras cedidas pelos professores. Iniciou-se, a partir do primeiro ano, a leitura de obras completas literárias.

O dom da escrita, isto é, a facilidade de exprimir o que se sente, é uma faculdade tão natural ao homem como o dom da fala. O aluno tem a capacidade de comunicar-se com sua comunidade por meio da linguagem. Certamente a escrita exporá ideias e registrar o dito.

Para Albalat (2015, p. 15),

Ora, se toda gente pode contar o que viu, por que não poderá escrevê-lo? A escrita não é senão a transcrição da palavra falada, e é por isso que se diz

que o estilo é o homem. O estilo mais bem descrito é, as mais das vezes, o estilo que se poderia falar melhor.

Apreciavam com desembaraço as narrativas escritas; nos primeiros momentos, em sua maioria, utilizavam a linguagem oral. É natural que as pessoas de determinada comunidade, ao expressarem assuntos e fatos, criem imagens no texto escrito que só professores e colegas de turma decifram.

Apostei em longo trabalho com a finalização de um texto claro e objetivo utilizando a reescrita, pois há qualidades adquiridas e a adquirir durante o processo. Segundo Albalat (2015, p. 21), *“sem dúvida, uma parte da arte de escrever não se aprende, mas outra parte aprende-se. É por falta de trabalho que tanta gente escreve mal.”*

As oficinas ajudaram a inspiração, frutificaram e progrediram, mas há um trabalho de perseverança. Não se trata de oferecerem fórmulas para uma boa escrita ao final de um curso, mas de decompor a forma, de analisar expressões e contextos, de fornecer oportunidades de revelação da importância da escrita no meio social e da criação do próprio estilo.

Não queríamos obrigar os alunos a criarem um texto com o estilo do autor. Em muitas ocasiões existiam cópias e tais situações refletiam-se pela insegurança do aluno em escrever texto para análise do professor. O que se defende nessas ocasiões é que assimilem todos os estilos para depois formarem o próprio.

A proposta de reescrever um texto é de escrever o mais próximo de sua realidade, depois iniciar uma leitura mais apurada para que, ao final, se criem possibilidades de elaborar um texto de qualidade. Leva-se em consideração que um trabalho desse porte demora meses ou anos para ser concluído.

Sem querer mudar o aluno, notava-se que a cada produção textual nas oficinas, após a reescrita, quebravam-se os moldes da formalidade estilística dos autores lidos e criava-se uma escrita própria. É preciso, em atividades que utilizam a reescrita como finalização de produção textual, saber que se deve atingir a aprendizagem da língua. Para Albalat (2015, p. 43), *“o estilo é a maneira privada que cada um tem, de exprimir o seu pensamento pela escrita ou pela palavra. O estilo é cunho pessoal do talento”*

Ao praticar a reescrita, o aluno aperfeiçoa um talento; a originalidade será o estilo. As produções textuais nos últimos anos das oficinas traziam a expressão, a

forma que tornavam os textos mais claros e concisos. Os indivíduos saíam de uma escrita sem sentido para florescerem em linhas que fossem lidas e interpretadas por outrem.

As obras da literatura clássica brasileira ajudaram a demonstrar o estilo de época dos autores. Expõem as análises teóricas e as imaginações de um contexto distante, mas refletido na atualidade. Observamos a contextualização da estrutura gramatical, as palavras e figuras; há vigor e delicadeza em metáforas, alegorias, elipses, metonímias, prosopopeias, etc.

Os livros paradidáticos lidos no Ensino Médio podem servir de ponte para uma escrita de gêneros que auxilie o aluno a compreender aspectos da Língua Portuguesa, com elementos de estilo e características da escrita do autor, particularidades como a clareza, a correção, a elegância, a naturalidade, a nobreza e a riqueza nos detalhes.

Tais percepções, após a escrita de um gênero, literário ou não, levam depois da prática da reescrita os alunos a desenvolverem um estilo próprio. Albalat (2015, p. 58) ratifica que *“não há estilo florido, como não há estilo temperado. São invenções gramaticais, de que se deveria, de uma vez por todas, desembaraçar o ensino”*.

As probabilidades de uma reescrita com alunos do Ensino Médio-técnico trouxeram para o ensino de Língua Portuguesa condições de leitura, não só de textos produzidos por autores reconhecidos, mas de se reconhecerem como autores e responsáveis pelo que publicavam.

Os discentes passaram a observar o que produziam, criando um leitor que elabora e testa hipóteses sobre o texto. Ao construir tais concepções de leitura, iniciavam estratégias para dizer o texto com aquilo que já sabiam dos textos e do mundo. Por isso, a escrita depende mais do que o leitor lê e no que está interessado. Essas condições levaram os estudantes a produzir mais textos e reescrevê-los quando necessário.

Deve-se buscar a princípio o gosto pela leitura silenciosa e interpretativa. Para Cosson (2009, p. 41),

Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto é dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor.

É comum iniciar atividades de leitura e de escrita com alguma resistência dos alunos, pois em muitas escolas a primeira versão da produção textual é a definitiva, desconsiderando, assim, a existência de novas possibilidades melhoradas, buscando novos sentidos.

Nos primeiros contatos com a prática da reescrita, os alunos resistem por não encontrarem objetivos claros no processo, não realizam atividades que busquem “higienizar” o texto. Para quem está no processo de aprendizagem da escrita é “perder tempo”. Fez-se necessário nas oficinas demonstrar que, além da oportunidade de ler o próprio texto e realizar uma nova escrita, o estudante centra-se após a finalização do texto, nas “impurezas” linguísticas, especialmente no que se refere aos problemas de ortografia, concordância e pontuação.

Nas primeiras oportunidades realizadas com atividades de troca de textos, definida como colaborativas, os discentes centravam seus esforços na correção de elementos da superfície. Assim, a reescrita, ao invés de ser uma atividade proveitosa, propiciando um exercício de reflexão sobre a linguagem, um trabalho de reconstrução do discurso, passou à punição.

Depois se priorizavam situações da coerência do discurso. No processo de aprendizagem da escrita e da reescrita necessita-se de uma conscientização do propósito de escrever um texto: uma comunicação. Em geral, pedia-se que escrevessem o que valesse a pena, acostumando-os com a ideia de que o primeiro texto é um rascunho a melhorar.

Os primeiros textos produzidos pelos alunos eram arquivados para avaliação posterior pelos colegas e professores, comparando-os e observando o processo de escrita em momentos diferentes, entre gêneros e estilos. Cada arquivamento e análise final das produções textuais mostrava de forma concreta o progresso do aluno. Para Soares (2009, p. 22), *“este comportamento nos leva a crer que é como se os alunos tentassem nos dizer que o tempo gasto com uma correção tão criteriosa e detalhista é inútil, pois mesmo que peçamos a reescrita do texto, neste caso, esta se torna apenas um exercício mecânico de cópia”*

A pesquisadora reforça que, desde a educação básica os nossos alunos percebem a atividade de escrita como algo penoso, devido às dificuldades na elaboração de textos e na falta de um trabalho em sala de aula que promova a sua autoconfiança. Além disso, o desprazer relacionado ao ato de escrever é transferido

para Língua Portuguesa, pois em várias situações os alunos encontravam barreiras linguísticas entre a língua escrita anterior do Ensino Fundamental e a exigida nos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio em que estavam matriculados.

A reescrita em que se realizavam os trabalhos trazia ponderações acerca da escrita. Para Soares (2009), a abordagem processual é concebida em três momentos. O primeiro é chamado de pré-escrita e engloba atividades que auxiliem o autor a descobrir formas de abordar a tarefa, a coletar informações e a gerar ideias. Neste estágio, o professor promove a escrita livre, utilizando as ideias vindas dos alunos, um texto oral, por exemplo.

Na produção de um texto livre, é importante ressaltar que as ideias geradas organizam-se em um plano, ou esquema, que o auxiliará a determinar a ordem mais apropriada para apresentar a primeira versão. Isso demonstrará uma preocupação com a figura do leitor e com o contexto para qual o texto é endereçado. Aponta-se a preocupação maior da escrita de comunicar ideias.

O segundo estágio trata do planejamento. Corresponde à fase de escrita do texto, encerrando apenas quando o texto está pronto para reavaliação na revisão. Nas oficinas, este processo se dava após a primeira escrita.

As atividades de revisão ou pós-escrita incluem um período de leitura e de avaliação do próprio aluno-escritor. É interessante que, após a primeira versão, o texto seja lido por um professor ou colega de classe para reescritura.

Acreditou-se na possibilidade de que, após reescrita a primeira versão, o texto seria o melhor possível, portanto, dentro de uma abordagem processual, a transformação por meio de rascunhos múltiplos é fator crucial para melhorar a qualidade do produto final.

Com relação à reescrita, Soares (2009, p. 24) lembra:

Precisamos avaliar nossos conhecimentos para determinar o que partilhamos como o leitor e o que é exclusivamente nosso. Precisamos, também, decidir como organizar a informação para alcançar o nosso propósito com a escrita, além de julgar se a língua que escolhemos passa a mensagem na sua totalidade.

Conclui (2009, p. 24) *“que a linha expressivista entende como um ato de descoberta da mensagem”*. Para a pesquisadora a maioria dos alunos tem apenas

um pensamento parcial do que dizer ao iniciar a escrita, entretanto, as ideias tomam forma à medida que as palavras vão para o papel, durante o processo da escrita.

A finalidade de elaborar uma reescrita de textos nas oficinas e aulas de Língua Portuguesa, nos três primeiros anos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio no Ifap encorajou o alunado a escrever de forma despreocupada os assuntos discutidos e os temas propostos pelos professores. Ao deixar as ideias fluírem naturalmente, notava-se que a pressão psicológica de que preencher uma página em branco com um texto considerado de boa qualidade, diminuía.

Os professores evitaram nos primeiros momentos questionarem aspectos gramaticais. Soares (2009, p. 31) avalia que

a preocupação do aluno com tais aspectos pode fazer com que ele risque várias vezes o que escreveu e não consiga ir adiante sem ter uma frase bem elaborada antes de iniciar a próxima, o que é um desperdício de tempo e energia, já que há como dizer se estas ideias iniciais serão realmente aproveitadas no texto final.

A reescrita é uma atividade preliminar no processo de aprendizagem da escrita, é um processo em que o aluno seleciona quais as partes de seu texto inicial podem-se expandir ou desenvolver, quais exemplificadas, ou cortadas. E é neste momento que o autor também leva em conta a sequência para apresentação dos assuntos bem como a forma de encadear e a transição dos conteúdos.

No início da conscientização com alunos e professores, a necessidade de realizar o trabalho não foi bem aceita de imediato. Só após o primeiro ano de persistência na técnica desenvolvida, houve acolhimento.

A troca de textos entre colegas em sala de aula propicia o incentivo durante a produção de texto, reformulando o próprio discurso do aluno, que ao escrever o *primeiro rascunho começa a idealizar novas construções a partir da primeira escrita. Dos comentários dos colegas o aprendiz, envolvido também na leitura dos textos dos outros, reagia de forma positiva à interação entre os colegas, buscava realizar uma reescrita mais consciente, de forma que a comunicação fosse cada vez mais clara e objetiva.*

Notou-se um crescimento não só do estudante para realizar novas atividades de escrita, mas um crescimento coletivo porque se criaram espaços para que os

indivíduos partilhassem e buscassem a independência do professor que, na situação, passa de leitor para um dos possíveis leitores.

Soares (2009, p. 53) avalia o papel disponível para o professor:

De leitor (audiência), quando ele reage as ideias e percepções que o aluno-escritor tentou transmitir em seu texto. Esta reação é expressa em comentários que indicam se o leitor gostou ou não do texto e de seu conteúdo. Neste papel, os comentários servem de reposta, basicamente do tipo “o texto é interessante?”, “o texto é fácil de entender?”, “o texto revela algo sobre o escritor e sua forma de ver o mundo?”.

Não só o professor como o colega de turma podem assumir-se como leitores, trazendo assim uma nova atividade preliminar para quem escreve, pois passa a selecionar quais partes de seu texto inicial podem ser expandidas, desenvolvidas ou cortadas. O autor também leva em conta a sequência para apresentação dos assuntos, bem como a forma de fazer o encadeamento e a transição dos conteúdos.

Ao relacionar a necessidade de uma produção escrita mais consciente, Soares (2009, p. 111) enfatiza que “*cada aluno deve ser capaz de avaliar o quanto da informação que ele deseja passar e partilhar com o leitor*”. Destaca ainda que para alcançar o propósito de um texto claro e objetivo, é necessário julgar se a linguagem empregada está de acordo com o que se quer.

Nas produções iniciais dos alunos, existem dificuldades cognitivas e de autoavaliação, até pelas condições metodológicas desconhecidas dos professores. As avaliações realizadas semestralmente entre professores participantes do processo demonstravam que deve existir uma preocupação não só nas dificuldades locais. Falta concluir a ideia.

Para Soares (2009, p. 112),

Nas salas de aula de redação no contexto escolar brasileiro, não se fala em reescrita, pois esta não é vista, nem mesmo pelos professores, como parte do processo de produção textual. Em consequência disso, o que se pratica no ensino da produção textual é que a primeira versão é considerada a versão definitiva.

A autora (2009, p. 112) destaca ainda que falar em reescrita na escola é considerado perda de tempo, já que não há noção da atividade como oportunidade de melhoria do discurso, mas como “*um castigo, um desrespeito a quem, após muito esforço produz algumas sofridas linhas*”.

As oficinas de texto do Ifap voltaram-se para uma reescrita que, ao invés de representar apenas uma limpeza textual, buscando apenas a correção centrada nas incorreções linguísticas, especialmente no que se refere aos problemas de ortografia, concordância e pontuação, resultaram em orientação, mesmo durante as atividades colaborativas entre colegas e professores de centrar esforços na correção de elementos não só superficiais do texto, mas um exercício de reflexão sobre a linguagem, um trabalho de criação de novas ideias e de reconstrução do discurso do aluno.



## 6 OS TEXTOS LITERÁRIOS E O APRIMORAMENTO PARA A ESCRITA FORMAL

Os desafios encontrados na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio em relação à leitura e à escrita se expressam pelo desnível encontrado entre os alunos remanescentes de um Ensino Básico deficiente que, em muitos casos, finalizam o 9º ano sem a leitura de nenhuma obra infantojuvenil. O que se vê na maioria das aulas de Língua Portuguesa e outros componentes curriculares são leituras de resumos de obras literárias e frases soltas, descontextualizadas da realidade em que vivem as crianças e os adolescentes.

Mesmo no Ifap, *campus* Laranjal do Jari, encontrando-se uma sociedade com precariedade na comunicação, no acesso à informação digital e distante dos grandes centros, é importante ressaltar que os alunos matriculados em 2011 passaram por escolas do Ensino Fundamental com currículos com excesso de informações que, se não filtradas, desestimulam a leitura e a escrita. É necessário que os critérios para a compreensão textual, produção escrita, reescrita contemplem sempre metodologias que o mostrem aos alunos o que esperar após realizar a leitura de obra literária.

É fato que na sociedade atual as informações surgem com enorme velocidade, entretanto, o professor deve reconhecer que tais situações reorganizam-se de forma que não deixem os alunos dispersos em textos sem propósito, mas com aprendizagem mais objetiva para a vida. Repensam-se metodologias que os ajudem a criarem textos ligados aos aspectos formais de língua escrita de prestígio, sem deixar de reconhecer que a língua falada e a escrita fora do espaço escolar têm relevância e servem como base para uma aprendizagem eficaz.

Larosa (2004, p. 154) reflete sobre o significado de compreender as questões relativas à informação e a experiência. Aponta que:

O sujeito de informação sabe muitas coisas, passa o tempo buscando informação, o que mais lhe preocupa é ter bastante informação, a preocupação é saber cada vez mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de estar informado).

Nas aulas de Língua Portuguesa e nas oficinas de Produção Textual, valorizavam-se as experiências com discentes ao se iniciarem as primeiras leituras e as produções textuais. Esse contato, tanto obras portuguesas como brasileiras ajudou nos primeiros textos com a língua denominada padrão. Em muitos casos, os alunos

mostraram certa resistência à leitura, acreditando que as obras continham uma linguagem de difícil compreensão e uma escrita que se diferenciava da que aprenderam.

Demonstrar a diferença entre estar informado e, compreender o que se lê e escreve são tarefas importantes no aprendizado da Língua Portuguesa. A informação se dá pela possibilidade de comunicação por meio da Linguagem. Tais condições de interação podem-se construir após assistir a uma conferência, ler um livro ou refletir sobre algo dos meios de comunicação.

Os conhecimentos recebidos são benéficos e somados a outros, ajudam a perceber novas perspectivas em relação à vida, contudo, nem sempre o que lemos e percebemos toca ou aprendemos algo. Além disso, ouvimos que vivemos numa “sociedade de informação”, considerando que essa estranha expressão funciona, às vezes como sinônimo de “sociedade do conhecimento” ou, até mesmo, de “sociedade de aprendizagem”.

As primeiras leituras de Literatura Clássica refletiam-se no lido. Nas aulas e nas oficinas, um dos objetivos era compreender cada texto de forma que levasse o leitor não só a informações vagas, mas garantir o conhecimento sobre o escrito e o que pode reconhecer para melhor compreensão dos fatos narrados, filtrando as informações sob forma de aprendizagem concreta.

Aceitar as experiências dos alunos é fundamental para valorização da própria linguagem construída durante suas vidas. Para Larosa (2004, p.157), “*a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo*”, nas aulas dos mais diversos componentes curriculares ocorre de forma mais rápida possível, a quantidade de informações é cada vez maior. E, com isso, reduz-se a um estímulo fugaz e instantâneo imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação efêmera.

Valorizou-se muito as experiências de vida de cada grupo de alunos. Em muitos casos, em grupos pequenos, criavam-se atividades que permitiam paráfrases de textos literários; desta forma, havia interesse em compreender o texto, mesmo com linguagem formal, para possibilitar melhor adaptação da realidade vivida pela comunidade.

Os pequenos trechos das obras literárias dos livros didáticos aos poucos foram perdendo o sentido, as leituras completas de obras clássicas passaram à parte

principal não só dos momentos destinados às leituras, mas das produções textuais nos encontros durante quatro horas semanais fora do horário regular.

Não foram abolidos gêneros textuais que tratam do cotidiano, apenas se oferecia uma leitura base para objetivar novas possibilidades interpretativas de textos que ajudam a conhecer a língua de prestígio. É necessário que a escola reconheça os discentes como sujeitos contemporâneos e consumidores de notícias, de novidades, um “curioso impenitente, eternamente insatisfeito”. Levá-los a estímulos de uma vivência ampliada é responsabilidade dos docentes, não exclusividade dos que trabalham com ensino da língua em uso.

Realizar leituras sistemáticas de obras clássicas com crianças e adolescentes requer novas metodologias e objetivos do que realmente se quer com leituras essenciais para o crescimento intelectual do estudante, entretanto, em muitos casos, são menosprezadas por falta de incentivo e de leitura do próprio professor.

Aprender a escrever por meio da leitura dos clássicos da literatura requer atenção, troca de experiências entre o lido e o vivido pelos leitores. Inclui a experiência da família, da comunidade e da sociedade, comparando o dito pelo que se acredita que aconteça em dado momento da vida.

As escutas dos relatos dos alunos nos primeiros anos mostraram que, ao ler um texto literário, é impossível não pensar no dito, o que nos faz olhar mais devagar, de sentir prazer no lido, sem esperar a aula ou leitura apenas para avaliação.

Notou-se que, após leituras sistemáticas de livros dos diversos autores, os discentes suspendiam as opiniões sobre o juízo de valores já pré-estabelecidos de que a língua formal era difícil e que só as camadas privilegiadas poderiam alcançar uma escrita bem elaborada.

Enfatizou-se a atenção, a delicadeza e o respeito em saber ouvir os textos escritos pelos colegas, aprendia-se a falar sobre o que acontecia ao interpretar. Passou-se a conceder tempo e paciência ao escrito e ao lido

As aulas de Língua Portuguesa podem ser um ambiente democrático onde o sujeito da experiência é livre em suas ideias. É relevante nas discussões apontadas nos encontros entre professores e estudantes, após a leitura de uma obra literária que não haja imposição na maneira de pensar do professor, mas o respeito à posição ou à oposição dos fatos narrados ou nos comentários. Para Larosa (2004, p. 161), “*é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a*

*quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere*". As reflexões sobre a experiência creem que a literatura nos ajuda a tomarmos posição sobre acontecimentos e fatos não só de outros momentos da história, mas da realidade em que vivemos.

A leitura e a produção textual por meio de obras clássicas no Vale do Jari deu oportunidade a se captar a experiência de uma lógica da ação, de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo como agente, por meio de uma teoria das condições de novas possibilidades de escritas nos diversos gêneros.

Escrever as primeiras linhas para os alunos do Ifap era impor silêncio: calar as palavras da comunicação mais banal, entretanto, mostrou-se durante o período de três anos letivos que produzir um texto é buscar uma comunicação mais simples e que iniciar a escrita é iniciar uma solidão silenciosa. Não se pode dizer que ler e que escrever é impossível de se adquirirem ao longo do tempo. Para Larosa (2004, p.36), "A escritura é, desse ponto de vista, um movimento fundamental na aspiração impossível à vida inteira e à palavra inteira ou, dito de outro modo o lugar no qual se inscrevem como paixão".

O ensino básico dirigido às massas praticamente não existia antes do século XIX e surgiu para atender às necessidades de mão de obra para a sociedade industrial. A educação fragmentada, dividida em conteúdos que não fazem parte do contexto do aluno, continua até hoje da a mesma forma.

O ensino da gramática aparece separado da Literatura; há escolas que se dividem em componentes curriculares com espaço para desconstrução em que literatura restringe-se a aprender fatos históricos e bibliografias de autores, já a gramática apenas regras da língua.

O acúmulo de disciplinas nos cursos técnicos dos Institutos Federais nem sempre dá oportunidade aos discentes de realizarem uma leitura mais reflexiva, escrevendo textos com rapidez, sem orientação pedagógica para uma produção textual mais consciente e com valor social. Mosé (2014, p. 48) faz algumas reflexões sobre o tema:

A escola, sem a formação humanística presente na escola das elites, se caracterizou pela fragmentação, pela segmentação como modo de ação, como método. Por ser uma escola feita para as massas, nasceu para não se dedicar aos grandes temas da humanidade, mas para oferecer uma informação instrumental, voltada para o mercado de trabalho; portanto, trata-se de uma escola que não está voltada para o desenvolvimento humano, mas para o desenvolvimento da indústria.

Desconstruir a ideia de que a literatura traz reflexões sobre temas humanísticos e que isso poderia ajudar os alunos a construir textos voltados às questões sociais tornou-se um desafio durante 2011 e 2013. É necessária uma escola que não se dedique apenas às massas, para o mercado de trabalho. Espaços escolares que demandem uma formação instrumental, não se desenvolvendo o senso crítico que a Literatura oferece.

Ao separar a Literatura do ensino da língua, criando conteúdos fragmentados, os alunos acreditam que estudam para os professores, para os pais e não para eles e para suas vidas.

Mosé (2014) analisa que, tanto jovens como crianças, encontram-se afastados das questões humanas, sociais e políticas, em algumas situações treinados a observar o mundo a partir deles, com a ideia de “vencedor” ou de “perdedor”, com arrogância e até revolta. É salutar que a escola estimule os estudantes a ler o mundo e a pensar na sociedade com suas particularidades e suas complexidades.

O mais importante nessas transformações é que o professor assuma papel fundamental, propor mudanças e experimentá-las, aberto ao novo e diferente daquilo que ele e os alunos conhecem.

Estimular os alunos do Ifap à leitura de obras literárias dos mais diversos autores permitiu que repensassem em situações que demandaram emoções, mas também contradições, nas escolas em que fizeram o Ensino Fundamental com oportunidades de participação direta no ato de ler e de escrever, sem refletirem sobre o escrito nos livros.

A literatura nas oficinas, com o passar dos anos, trouxe o exercício da cidadania, o gosto pela leitura de forma natural. Houve casos em que muitos alunos liam obras independentes de indicação dos professores. A formação de leitores em um processo numa comunidade isolada é lento e requer estratégias que o próprio professor pode criar para facilitar o acesso não só à leitura, mas à escrita mais consciente.

As aulas de Língua Portuguesa se desenvolvem por meio de diálogos entre professor e aluno, elaboradas em forma de comentários. Os textos produzidos se baseavam não só no conhecimento linguístico, mas nas condições em que cada um construía seus conceitos.

Durante os primeiros anos, os discentes ignoravam o contexto em que se inseriam os textos lidos e a realidade, gerando nas aulas de Língua Portuguesa um

modelo de raciocínio que não concebia uma ação articulada entre a informação do autor e a contextualização vivida.

Mosé (2014, p. 56) observa *“que precisamos de fato encarar ou a escola passa a ser um espaço vivo de produção de saberes, de valorização de curiosidade, de pesquisa, da arte e da cultura, da criatividade, de pesquisa, da arte e da cultura e da reflexão”* ou permaneceremos no mesmo patamar, uma escola conteudista e isolada da sociedade.

Acreditou-se na construção de textos vinculados ao cotidiano, porém com traços iniciais de linguagem formal, que levassem os discentes a identificarem as diferenças entre a língua não padrão e a padrão<sup>15</sup>, construindo textos mais vinculados à linguagem formal. Para Mosé (2014, p. 56), *“é preciso que a escola seja um lugar onde se aprende por meio da ação, e não da passividade, onde os conteúdos se relacionem, sempre que possível, com situações vividas pelos jovens e pelas crianças”*. Com esse intuito as oficinas e as aulas eram ministradas com obras clássicas.

Cada vez que se traziam tais obras para os discentes, tanto no espaço escolar como fora dele, criavam-se novas relações de produção textual e de consumo de livros, reaprendíamos a conviver em grupo, discutíamos não só o interpretado, mas o que representava Laranjal do Jari, no Estado, no Brasil e no Mundo.

A Literatura significou para os alunos a consciência dos desafios da sociedade, em muitos casos, posicionamentos éticos de valores humanos antes desconhecidos, substituindo o excesso de informações e conteúdos aplicados no Ensino Fundamental por leitura e produção textual selecionadas.

O texto literário, quando parte da formação do aluno, ajuda a construção cidadã do indivíduo. Na maioria das aulas de Língua Portuguesa, a Literatura aparece quase sem importância, à mercê da disponibilidade, do gosto ou da conveniência do professor. O espaço para leitura de autores canônicos é ínfimo, deixando lacunas na formação do corpo discente.

Conforme Sampaio (2014, p. 31),

---

<sup>15</sup> Segundo Caetano (2016, p. 295), “um conjunto de prescrições que atestam as adequações culturais linguísticas de um povo que domine aquela língua e saiba adequá-la a situações discursivas diversas (aspecto qualitativo)”

Parafraseando Bechara (2013), é um conjunto de regras adotado de uma gramática, que difere em maior ou menor grau, de um conjunto de regras considerado ideal.

A falta de leitura do texto literário, além de interferir na aquisição do conhecimento pela arte, também afeta o desenvolvimento linguístico do estudante enquanto produtor de textos. O argumento para tal resistência é sempre pouca atratividade do discurso dos escritores ante os tantos apelos da mídia audiovisual disponível hoje.

A autonomia curricular de cada escola disponibiliza estruturas diferentes entre o Ensino Médio regular e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. As condições das disciplinas propedêuticas ficam, em alguns casos, com menor valor e as técnicas distribuídas com maior carga horária.

Questões relativas à distribuição de carga horária por disciplina são finalizadas com a fusão entre o ensino de gramática, de leitura, de produção textual e a leitura de obras clássicas, divididas em quatro horas semanais, que mal dão para iniciar a leitura completa de uma obra, abandonando alunos sem o gosto pela leitura desenvolvido na escola, muito menos na comunidade onde vivem.

Na avaliação de Sampaio (2014, p. 31) *“a falta de estratégias que resgatam o gosto pela leitura tem acarretado consequências graves na formação dos jovens: As escolas direcionam o ensino para o ENEM, que cobra cada vez menos literatura”*. Para a pesquisadora, os estudantes leem cada vez menos, escrevem com limitações e com capacidade reflexiva vinculada aos moldes do processo seletivo.

As leituras de obras de autores conhecidos e até desconhecidos nas oficinas propuseram o resgate da disciplina Literatura no currículo, levando em consideração as expectativas da juventude propensa às novas mídias, com estratégias a fim de oferecer continuidade das leituras de tipologias e de gêneros literários.

Antes de iniciar qualquer produção textual, era fundamental iniciar a leitura de uma obra não só no programa do Instituto, mas que desse suporte para criação de um texto com o objetivo de comunicar-se com o leitor e não apenas opinativo, mas, crítico entre o lido e o interpretado.

*“O papel da escola é capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade”*, analisa Sampaio (2014, p. 32). Tal valor primordial foi assinalado nas aulas de Língua Portuguesa no Ifap, entre 2011 a 2013; sabia-se que as atenções dos alunos se voltavam para outras situações não ligadas diretamente a situações de leitura e de produção textual.

Em nenhum momento se defendeu a fragmentação dos currículos, mas o resgate de um conteúdo primordial para um trabalho transdisciplinar e humanizador, como o caso da Literatura Clássica.

Ao longo de três anos letivos no Ifap, nas aulas de Língua Portuguesa e oficinas, evitou-se trabalhar com a Literatura separada do ensino da língua. Utilizavam-se os textos para iniciar uma escrita mais objetiva, com um conteúdo lido, embora nem sempre se pudesse privilegiar os textos literários. Buscava-se alinhá-los aos conhecimentos prévios necessários para uma produção textual mais sólida.

As aulas de Literatura não devem focalizar apenas a história de uma época, com periodização, características de estilos de época, nomes de autores e obras, como se exige ainda em escolas públicas e particulares; ora se pede para que os alunos construam biografias de autores, ora se indicam leitura de resumos, obras muitas vezes inadequadas à idade.

Ao descrever a importância de um currículo que priorize o ensino de textos literários nas aulas de Língua Portuguesa, Sampaio (2014, p. 33) lembra que *“Em 1999, começaram a ser publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), que revelam os Parâmetros a dificuldade de situar a literatura no contexto da linguagem e de fazer dela uma disciplina escolar”*.

Nos anos em que se realizou a pesquisa da Tese, os alunos do Ifap chegavam aos últimos anos sem literatura de relevância na biblioteca. As obras eram disponibilizadas por mim e poucos professores. Essa dificuldade de acesso levava muitas vezes a conhecerem trechos de obras importantes, quando o calendário permitia, além de pequenos vídeos expostos na oficinas e nas aulas.

Bordini (1998, p. 9) avalia que:

A escola não permite a entrada no mundo dos livros de forma completa e sim cortando aos pedaços, como no livro didático. Ensina-se literatura para aprender gramática, para revisar a História, a Sociologia, a Psicologia e para redigir melhor. Tornando-se matéria para adornar outras ciências, o texto literário descaracteriza e afasta de si o leitor.

O desinteresse pela leitura de obras canônicas se dá pela falta de incentivo do professor e da própria escola, quando não se oferece um espaço de leitura adequado. Existem distorções entre o ler e o escrever, pois se o aluno não se interessa em textos mais complexos, também não será encorajado a outros que necessitem de esforço maior para produção. Sampaio (2014, p. 34) observa que *“O ensino da linguagem visa à capacidade de usar a língua como instrumento de comunicação,*



*enquanto o da literatura pretende acentuar o aspecto estilístico e moral da obra e desenvolver hábitos não profissionais de leitura”.*

Nos momentos em que se aplicaram atividades de leitura de textos voltados à Literatura, tentou-se construir ao que os PCNEM (2000) se referem: *“Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função e organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e de recepção”.*

Buscava-se, nos trabalhos, respeitar e preservar as manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas, já que existiam estudantes de localidades urbanas e rurais. Os textos literários os ajudavam a usufruírem do patrimônio nacional e internacional, com suas visões de mundo, construindo categorias de diferenciação, apreciação e criação, como os PCNEM recomendam.

Realizar peças teatrais com obras literárias ou elaboradas pelos próprios alunos propiciava maior compreensão com leituras de outra Língua Portuguesa, pela sua época ou pela difícil compreensão do contexto, já que, às vezes, eram textos de períodos em que o Brasil não existia politicamente como nação.

Quando se requeria compreender situações subjetivas do próprio grupo, procurou-se aproximá-las de atividades lúdicas, buscando maior reflexão. Tais informações estavam ligadas ao contexto dos interlocutores que, em diversas ocasiões, reescreviam toda obra, colocando-se como protagonistas do processo produção/recepção.

À medida que existe interesse dos estudantes em atividades práticas como apresentação teatral, os conteúdos passam a contribuir não para uma turma ou escola, mas envolvem parte da comunidade em que vivem, porque pais e filhos participam ativamente. De uma forma ou de outra, a sociedade atua também de forma indireta da leitura em que se inserem os discentes.

Os PCN (2002, p. 114) levam a refletir:

Muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção de texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam.

Requerem os processos de diversificação de leitura uma integração entre todos e maior envolvimento da comunidade, tanto interna como externa à escola, ajudando aos que ainda não leram a obra à curiosidade em conhecê-la no original.

É necessário pensar que os textos literários ajudam a desconstrução do pensamento cartesiano, e em posturas egocêntricas. É ainda uma possibilidade de humanização nas escolas.

Entenda-se por humanização o que diz Antonio Cândido (2004, p. 180):

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício de reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afirmamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para natureza, a sociedade, o semelhante.

É necessário que as aulas de Língua Portuguesa, quando oferecidas nas instituições públicas em cursos profissionalizantes e técnicos, levem em consideração não só o conhecimento tecnológico, mas o conhecimento geral. Segundo Cândido (2004, p. 181), “É preciso humanizar os currículos, passados à margem disso com especificidades práticas e excessos conteudista”.

Sampaio (2014, p. 38) relata que “*Considerando o momento e as novas expectativas da juventude, não é bastante as escolas equiparem-se com tablets e computadores. É preciso que eles sejam utilizados em favor dos conteúdos que realmente valem a pena ser trabalhados*”. Utilizar a tecnologia para uma compreensão melhor dos textos literários é um bom caminho.

Em muitas situações foram levadas em conta as condições em que os textos eram escritos e interpretados durante os encontros, tanto nas oficinas como nas aulas. O contexto, para Lins e Gonçalves (2013, p. 44), “*como algo constituído no momento da comunicação, e não algo já preestabelecido, envolvendo a memória enciclopédica, funções cognitivas, etc.*”. Assim, as interações entre leituras dos clássicos e situações relatadas tornaram-se parte do próprio contexto, levando a reflexões nos textos dos alunos que interpretavam cada obra, cogitando outras possibilidades de reescrever a própria história, buscando construir texto não só compreendido pelo autor, mas pelo leitor que respeita quem escreve.

Trabalhar com os clássicos da literatura durante os três anos letivos com alunos recém-integrados a um Instituto Federal ajudou a compreender que ler e produzir textos a partir de histórias escritas por autores de nossa literatura estimulava a

curiosidade, valorizava a dúvida e, conseqüentemente, o interesse em querer aprender mais, promovendo o acesso a conteúdos variados e ainda permitindo tanto ao professor como ao aluno filtrar informações e dados coerentes com aquilo que objetiva: aprender a ler e a escrever bem.

A capacidade de produzir interpretações nas aulas de Língua Portuguesa bem como incentivar o desenvolvimento de autonomia e da responsabilidade, acoplados à capacidade de viver em grupo, foram algumas das necessidades prementes nas turmas.

A relação escola e sociedade é questionada por Mosé (2010) quando destaca a ideia de um jovem que viveu ou vive a realidade da escola brasileira, recebendo de forma passiva informações produzidas pelo professor, sem o entendimento de que o importante não é apenas o que o professor ensina, mas, o que se pode aprender durante o processo de escolarização, sem que isso leve a um treinamento de reprodução de textos lidos.

O ensino de Língua Portuguesa, por meio de obras clássicas, deve priorizar uma educação centrada na aprendizagem, na pesquisa, que implica a ação do aluno, não sua passividade. Um ensino que permita aos jovens construir para si mesmos um destino em que exerçam seu protagonismo, tanto na leitura como na escrita de textos que sirvam para uma comunicação eficaz, sem expectativas apenas para provas de vestibulares ou exames como o ENEM.

A própria Mosé (2014) reflete sobre as dificuldades de desconstruir o conceito de ler e de interpretar textos literários porque as estruturas antigas do ensino no Brasil nos impõem a permanência de um modelo que não permite avançar com perspectivas que auxiliem ao aluno a pensar e a repensar no que leu e escreveu durante o período na escola, sendo importante para o resto da vida.

Mosé (2014, p. 65) ainda afirma que o estudante prepara-se, acreditando que

uma vida só começa quando a escola termina. Uma vida que de fato nunca chega. O Ensino Básico no país tem sido, em muitos casos, dominado pela ideia de que a formação se deve centrar no acúmulo de conhecimentos, sem se preocupar com a aplicação desses conteúdos em situações determinadas.

Na maioria das escolas particulares e públicas, encontrei estudantes que saíam sem quaisquer competências para a vida pessoal, profissional e social. É necessário repensar o modelo das aulas de Língua Portuguesa em escolas públicas e particulares com urgência.

A relação leitura e escrita está imbricada no processo de ensino-aprendizagem. O professor, ao ensinar tais modalidades, deve considerar o aluno como centro do processo educativo, acreditando que é um sujeito ativo e não um receptor e transmissor de dados. O ensino da Literatura no Ifap aproximou a educação da cultura, do pensamento e da vida; reduziu de maneira drástica a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos apenas para avaliações, a maioria inútil para a vida prática, e passou a incentivo para outras leituras, não apenas de um cronograma pré-estabelecido.

Concluindo, Mosé (2014) ressalta que as escolas em geral não estão preocupadas com o que o estudante aprendeu, mas com o que “foi ensinado”. Segundo a autora, o conhecimento da existência do aluno pelo professor se dá pela chamada, não existindo um acompanhamento de forma sistemática da aprendizagem, usando a “reprovação” como método de responsabilizá-lo pelo fracasso, resultando na passividade em que são colocados como professores conteudistas.

Compreender o universo da leitura e da escrita por meio dos clássicos da Literatura é acompanhar e estimular o desenvolvimento de pessoas, respeitando suas diferenças, seus anseios individuais, suas competências e habilidades, ao mesmo tempo levando em conta as relações humanas, ressaltadas nas próprias obras.

Considerou-se, durante os três anos letivos em que se desenvolveram atividades, como os alunos do Ifap levavam a vida em grupo, a coletividade, as condições de isolamento da cidade. Desenvolveram um espírito de conhecimento interpretativo, acreditando que podiam superar qualquer dificuldade de leitura e de escrita. É uma tarefa hercúlea e ainda longe de bem feita, não apenas no Vale do Jari, mas no resto do país; contudo, educar é um processo que somente pode-se pensar como um conjunto complexo de relações, uma rede de fatores, gestos, ações, conceitos e valores.

A Língua Portuguesa, as pessoas, a própria vida, tudo é complexo, no entanto, o raciocínio não pode ser linear, opondo certo e errado. A literatura abre caminhos, sem considerar apenas estruturas gramaticais e produção de cópias de textos para agirmos sem a noção do todo.

O que menos se deve fazer em um trabalho como esse do Ifap é fragmentar o ensino de gramática e de Literatura, privilegiando qualquer aspecto, o que se configura como inutilidade. Ensinar dois componentes curriculares separadamente

que se alinham, resultam em ações que se perdem e que não chegam a mudanças efetivas.

O princípio fundamental de uma comunicação escrita é saber qual o seu público-alvo, que classe de leitores pode realizar uma melhor compreensão e quais as revelações capazes de atender as expectativas de quem escreve e de quem lê.

Os textos literários possibilitaram outras produções textuais entre os alunos, apreensões dos conhecimentos e de características particulares, que de uma forma ou de outra mostram diferenças no uso da linguagem, tanto falada como escrita.

A literatura, assim, representa, ensina e demonstra preocupação com a condição humana, o que a torna, portanto, material valioso nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Nos encontros em que se liam obras clássicas, notavam-se discussões de conhecimentos nas mais diversas posturas frente a situações e ações em que se inseriam os discentes. A leitura representa outra forma de fonte de produção e de conhecimento. Para Venturi (2008, p. 31) ,

Para ensinar a importância da literatura como um instrumento de formação linguística e de formação do ser humano, precisa-se entender que a literatura é uma forma de revelação, de busca, de descobertas do mundo e de nós mesmos. Precisamos entender que a natureza humana precisa dialogar com o mundo e a literatura proporciona isso.

Durante a leitura, procurou-se entender que o ser humano busca respostas para preencher vazios e criar algo além do simples da realidade. A literatura proporciona essa busca, com textos escritos vinculados ao sentimento universal do homem.

Ao passar dos anos, notou-se que, do ponto de vista linguístico dos estudantes, o texto literário ultrapassou os limites fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, tornou-se livre para exploração da sonoridade e do ritmo, da criação e de recriação das palavras antes conhecidas em forma soltas para construção de frases e de orações com sentido para quem escrevia e quem lia.

A literatura favoreceu a reflexão crítica, o exercício das formas e de pensamentos mais elaborados, inclusive na linguagem oral, criando uma percepção mais plena ao aluno para se pronunciar sobre os assuntos.

Iniciativas de trabalhar com literatura na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio ratifica as concepções de Venturi (2008), ao

questionar que o texto literário serve como importante recurso a se explorar, não para ensinar e explicar as regras da língua, mas para desenvolver o gosto pela leitura.

Compreender textos literários está diretamente ligado à educação para a leitura, estabelecendo um elo entre alunos e professores, com intuito de criar novas perspectivas, não só de interpretação textual, mas de produzir textos coesos e coerentes.

Venturi (2008) registra que, infelizmente, ainda, as atividades com os textos literários limitam-se quase sempre às fichas de leitura. Em muitos casos, nem mesmo os autores seriam capazes de completá-las da maneira esperada na folha de respostas prontas, às vezes, ao final de livros infantojuvenis.

São relevantes atividades que envolvem a construção de textos que consideram os estudantes como sujeitos atores, construtores sociais, passando o texto a significar o próprio lugar de interação. Para Silva (2008, p. 39), *“Desta forma, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação”*. A comunicação entre o texto literário e a produção textual do aluno, quando oferecidas condições de repensar no lido e no interpretado, auxilia a produzir textos diretamente ligados ao contexto em que se inserem com estrutura formalizada da língua escrita.

É necessário que o professor conheça as estratégias acionadas no ato de ler e saiba mostrar também o prazer do contato com textos literários. Nos momentos das atividades, indicam-se leituras, segundo a capacidade intelectual dos alunos. Os conteúdos escolhidos eram trabalhados de forma que o interesse tornava-se comum.

No Ifap, apontou-se a diferença entre o conceito de redação e de produção textual, porque se ressaltou que escrever redações é diferente de produzir textos. Enquanto a primeira delimita e, de certa forma, impõe sem nortear o aluno, a segunda constitui um processo amplo, que implica interação comunicativa.

Na concepção de Silva (2008, p. 42) *“a produção textual, quem escreve o faz sempre considerando determinados objetivos e para quem se está escrevendo”*; dessa forma, ao avaliar um texto, o professor deve ser um interlocutor que questiona, sugere e testa o texto junto com o estudante, apenas indicando o caminho.

Declara também que:

Na interação através da escrita, autor e leitor engajam-se no processo de produção e leitura de textos carregados de objetivos e expectativas que determinam o tipo de leitura a ser produzido. Dessa maneira, os objetivos da produção de textos e as expectativas da leitura estão relacionados com as imagens que autor e leitor fazem um do outro como interlocutores.

Em situações em que se envolve a leitura dos clássicos da literatura, deve-se levar em conta os diversos tipos de conhecimento de mundo que os interlocutores de um texto compartilham. Encontravam-se implícitas nas produções textuais dos alunos do Ifap informações que o escritor acrescentava ao texto, referências ao cotidiano eram descritas como forma de referenciar o que se lia ao que vivia. Tais condições de adaptação davam-se pela liberdade de pensamento dos alunos de opinar.

Em relação à organização de procedimentos para produção textual, Lima (2008) expõe que o critério fundamental para a definição de uma situação comunicativa real é possível após o planejamento do texto, visando aos objetivos da produção, aos interlocutores, ao conteúdo e aos seus aspectos organizativos. As formas de apresentação e de divulgação se dão na problematização, definição e estudo do tema.

A leitura de textos literários priorizou análises de temas com relevância não só na disciplina de Língua Portuguesa, mas em situações em que os alunos se envolvem, dentro ou fora do espaço escolar. Desenvolver atividades com leituras e escrita utilizando os clássicos é um direcionamento que pode auxiliar a desenvolver uma nova concepção de linguagem.

Os debates acerca dos textos lidos foram importantes para as análises por meio da linguagem oral que, em muitas situações, ajudava a construir textos curtos sobre os assuntos tratados. Após a produção escrita, realizava-se uma revisão de cada texto pelo próprio autor, a fim de adequar a linguagem discursiva e do texto.

A propósito, vale citar Antunes (2014, p. 22), que levanta a seguinte questão:

Admitir que a linguagem seja uma atividade interativa implica admitir também que sua realização será mais ou menos facilitada e exitosa se, entre quem fala e quem ouve, ou entre quem escreve e quem lê, houver esquemas mais ou menos aproximados de conhecimento, valores culturais, interesses e intenções convergentes.

Embora tenha tratado neste tópico da importância da leitura dos textos clássicos nas aulas, é também relevante apontar que durante os anos em que se realizaram os trabalhos, promoveu-se a leitura e a construção de textos em diversos gêneros. A

escola deve promover a convivência dos alunos com textos orais e escritos conforme a norma padrão, que provêm das mais diferentes fontes.

As análises dos textos literários serviram como base para uma análise da norma culta respaldada por uma visão flexível dos fatos linguísticos, uma oportunidade aberta à aceitação de variações, de mudanças, sem portanto, aquela rigidez aos padrões imposta na maioria das aulas de Língua Portuguesa.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese é fruto de um trabalho realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – Ifap, *campus* Laranjal do Jari, após três anos de atividades em oficinas de leitura, produção textual e reescrita, com as dificuldades encontradas pelos primeiros alunos de cursos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio no Vale do Jari a partir de 2011.

Durante o percurso da pesquisa, relacionado à leitura e à produção escrita dos estudantes egressos, acompanhando-os, questioneei, refleti e procurei soluções, criando alternativas para as práticas de ensino e buscando atividades no contraturno durante quatro horas semanais. A intenção de elaborar atividades que envolvessem alunos com maiores dificuldades possibilitou que cada um produzisse textos mais significativos ao longo do período do Ensino Médio.

A cada finalização dos anos letivos, observaram, após análises dos textos elaborados que, em cada fase de aprendizagem, os problemas relacionados se superavam, à medida que se realizavam leituras prévias dos textos norteadores para produção textual e reescrita.

A verdade é que o aluno ainda chega ao Ensino Médio com deficiência em habilidades específicas de competência escrita e leitora, conseqüentemente, notou-se, ao final dos três anos, que a maioria não finalizou a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A falta de acompanhamento nas atividades refletiu na permanência dos alunos porque, em várias situações, as dificuldades trazem desestímulos para elaborar textos em outras disciplinas, conseqüentemente, há reprovação e desistência.

O que se percebia nos primeiros encontros das aulas de Língua Portuguesa era uma “mutilação” ostensiva, ao escreverem pequenos textos, isentando-os de se integrarem à atividade comunicativa, transparecendo que, durante o Ensino Fundamental, as produções textuais se realizaram com intuito de apenas receber nota.

Ao iniciar as primeiras leituras de pequenos textos e ao solicitar um resumo do que liam, o aluno não conseguia compreender nem produzir algo com sentido. Acreditava que escrevia unicamente para o professor, tendo-o como referência de

único leitor, cuja atribuição era avaliar e julgar. Assim, o ato de escrever constituía-se, na maioria das vezes, castigo.

Desconstruir a ideia de que cada aluno pode construir seus próprios textos a partir de conhecimentos enciclopédicos e de mundo foi, em realidade, um dos maiores desafios. Os resultados a pesquisa destacam que os insucessos nas produções escolares têm raízes na ausência da intertextualidade não estimulada, não providenciada pelo professor de Língua Portuguesa e por outros profissionais.

Os textos antes produzidos pelos discentes satisfaziam-se com a rotina, sem discussão prévia de informações e dados, sem planejamento, sem rascunhos, imobilizada em única versão, geralmente, improvisada.

A fundamentação inicial dos trabalhos nas oficinas em que se serviram do texto como composição, tomando como referência a linha expressivista e a elaboração de atividades e se baseando no conceito do sociointeracionismo contribuíram para formação dos alunos. Tal linha estimulou os alunos a escrever com maior liberdade, construindo textos que envolvessem os conhecimentos já adquiridos na escola e no cotidiano e desenvolvendo argumentos com maior espontaneidade.

A má formação desses jovens em relação à leitura e à escrita provinha das condições de falta de competências nas modalidades durante o Ensino Fundamental porque, em muitas situações, os discentes estavam acostumados a realizar poucas leituras e debates apenas nas aulas de Língua Portuguesa.

Como as práticas nos cursos técnicos se voltam para o mercado de trabalho, é fato que, ao final de cada etapa, se oferecia ao profissional a incumbência de produzir, revisar e reescrever textos de diversos gêneros. Então, a escola não pode relegar a função a um único profissional, o professor de português.

Após experiências em pequenos projetos desenvolvidos nos anos anteriores, houve a implantação das primeiras turmas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio no Vale do Jari, contando com resultados obtidos no agreste pernambucano, onde desenvolvi as primeiras atividades em escolas públicas da região e na capital do Estado, com resultados significativos em turmas do Ensino Fundamental. Compreendi a necessidade de alcançar objetivos que levassem os alunos a redigirem textos com comunicação eficaz, conduzindo os participantes do processo à autonomia no que desejavam transmitir.

Buscou-se demonstrar que há necessidade de observação atenta por parte dos professores de Língua Portuguesa do contexto em que se inserem os sujeitos frequentadores do espaço escolar. Conhecer quais as suas peculiaridades facilita o entendimento dos problemas causados durante o processo de ensino-aprendizagem. Mesmo que a escola não arque sozinha com a responsabilidade da situação de falta de Letramento, outros fatores, além do ensino, intervêm em populações carentes, não só economicamente, mas afetadas em geral pela dificuldade de descolamento dos grandes centros urbanos. Por não acessarem os meios básicos de comunicação, não estabelecem uma relação entre a leitura e a escrita de forma eficiente e produtiva.

O exemplo apontado de uma instituição localizada geograficamente em lugar isolado e inóspito e a tentativa de soluções por meio de leitura mais expressiva bem como a elaboração de textos que envolvessem tanto a língua formal como a informal produziram reflexões bem significativas sobre a constante luta dos professores de Língua Portuguesa nesses lugares com questões regionais e estruturais do ensino em escolas públicas.

Pela própria experiência vivida em outras situações, reconheço que as populações afetadas por condições muito precárias, em geral, desprovidas de meios socioculturais convenientes, com recursos materiais reduzidos, apresentam características sociais que explicam parcialmente as razões do não Letramento escolar.

A leitura dos clássicos representou apenas um marco para o início dos trabalhos. Tanto nas aulas de Língua Portuguesa como nas oficinas aproveitaram-se os conhecimentos já adquiridos para que reproduzissem textos voltados à realidade, e conseqüentemente, escritos de forma mais próxima à linguagem formal.

A análise de atividades com a leitura dos clássicos resultou em alunos leitores e produtores de textos melhores. Obviamente, não foi um resultado expressivo em poucos meses, mas os aprendizes se sobressaíram ao final além do esperado.

A reescrita ajuda a redimensionar os textos, embora o professor enfrente obstáculos para direcionar um trabalho como a reelaboração. Destaca-se que, com o passar do tempo, o aprendiz reconhece as situações fundamentais que envolvem a escrita e compreende o processo de produção textual quando se escreve, se lê e se refaz, a fim de (re)construir uma comunicação clara e objetiva.

Para a pesquisa, parti da premissa de que existem inúmeras dificuldades de compreensão textual e de escrita entre alunos oriundos de um Ensino Fundamental fragmentado por circunstâncias diversas e professores de Língua Portuguesa que ensinam apenas estruturas gramaticais. A elaboração sistemática de um ensino voltado para a compreensão leitora e a produção de textos ajudou a desenvolver competências que facilitaram os discentes a escrever com fluência.

Ao final do último ano da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio no Ifap, os estudantes ampliaram a profundidade dos conhecimentos relativos ao sentido das palavras, às estruturas sintáticas revelando impactos evidentes porque, quanto mais conhecimentos de linguagem, mais as características da língua escrita formal apareciam.

Concluí que a produção escrita e a leitura exigem a automatização da recuperação e do reconhecimento, não só das palavras, mas do sentido no corpo do próprio texto. Para a materialização do trabalho em discussão, necessita-se de tempo e de continuidade ao longo da vida. É essencial que propostas de ensino de leitura e de escrita se realizem permanentemente e não apenas em situações de avaliação.

Os resultados foram significativos, embora a evasão escolar se tornasse um obstáculo na maioria das turmas. As últimas oficinas ficaram com 35 alunos dos 160 iniciais. Os que lograram participar até o final, conseguiram resultados expressivos na Prova do Enem 2013, acima da média 7,0, com sucesso em avaliações escritas de estágios e programas de primeiro emprego e na Olimpíada de Língua Portuguesa “Escrevendo o futuro”, em 2012, tendo um aluno como os 150 finalistas do concurso a nível nacional.

Realizar oficinas de leitura, produção textual, reescrituras de textos em diversas situações produz uma escrita que reflete o fundamento do ensino da língua: a possibilidade de entrar em comunicação com os outros, participando dos objetivos prioritários, o saber escrever, em todas as suas dimensões.

As oficinas de leitura auxiliam os estudantes a progredirem, minimizando o mau desempenho em atividades básicas de outras disciplinas que exigem textos escritos e formais.

A integração entre a condição social e a vida social dos alunos, quando levadas em conta, valor aos rumos oferecidos pelos cursos em que se matricularam. É indispensável o ensino de Língua Portuguesa voltado para os gêneros textuais e suas

implicações, visando à inserção do aluno numa sociedade letrada, a qual, sem dúvida, se regula por normas discursivas.

Os espaços da recepção e da apropriação de leitura e da produção textual em que os alunos não estão atrelados ao recebimento apenas de nota por meio de avaliação, os leva a produzirem não só textos escritos, mas a originarem gestos, pensamentos, gostos, disposições, discursos e práticas diversos daqueles que incorporaram a leitura e a escrita.

Torna-se possível com grupos e sujeitos em posição de maior vulnerabilidade e fraqueza que não se desarmem no campo social, mesmo desprovidos de poucos recursos. São capazes de reinterpretarem e de se apropriarem das produções culturais externas às que vivem. As oficinas ajudaram os alunos a se reconhecerem como pessoas que fazem parte não apenas de um contexto, porém, de variadas situações que não só envolvem um lugar, mas o mundo.

Propor atividades por meio de oficinas, com o intuito de acompanhar o desenvolvimento da escrita dos alunos, não deve caber apenas ao professor de Língua Portuguesa, mas de todos os profissionais envolvidos. Realizar estratégias de ensino de leitura e de produção textual durante os anos em que os discentes estão presentes na escola minimiza as dificuldades de leitura e de escrita, evitando evasão em massa.

Esta tese nasceu da minha experiência no agreste pernambucano. Dúvidas, reflexões, incertezas, uma série de aspectos "negativos" me levaram a ela. A certeza, entretanto, de ter contribuído para auxiliar os alunos a "estar" no mundo com qualidade de vida melhor me estimularam e confortaram. Assim, a continuidade do trabalho em Laranjal do Jari, com todos os prós e contras, me fez entender que nada é em vão, com perseverança, entusiasmo e compromisso. No caso, com a educação no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ALBALAT, Antonie. **A arte de escrever em 20 lições**. Campinas: Vide Editorial, 2015. 300 p.

ALVES, Patrícia A. E.; DIAS, António Moreira. **Escrever em sala de aula: caminhos a seguir**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1998.

AMOR, Emília. **Littera, escrita, reescrita, avaliação**: um projecto integrado de ensino e aprendizagem do português para a construção de uma alternativa viável. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

ANTUNES, Irlandé. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ARAÚJO, Júlio César. Os gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. In: \_\_\_\_\_. **Projeto gêneros digitais**: relações entre hipertextualidade, propósitos comunicativos e ensino. Campinas: IDEB, 2014. Disponível em: <<https://www.ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 20 out. 2014.

AZEREDO, José Carlos de. **Ensino de português fundamentos, percursos, objetos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 2008.

BAKHTIN, M. **Gêneros do discurso**. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BECHARA, Evanildo. Para quem se faz uma gramática?. Ciclo entre a gramática e a linguística, **Revista Brasileira** [online], fase 8, ano 2, n. 75, abril-maio-junho 2013. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/publicacoes/revista-brasileira>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

BORDINI, Maria da Glória. **Guia de leituras para alunos de 1º e 2º graus**. Porto Alegre: PUC-RS, 1989. Centro de Pesquisas Literárias.

BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina. **A construção da Leitura e da escrita**: 6º ao 9º do Ensino Fundamental. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

BRASIL.(2002) **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria da Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens**: na educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Mediação, 2008. 144 p.

BRASIL, Instituto Paulo Montenegro. **Indicador de alfabetismo funcional. INAF**, 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/Enildo/Downloads/inaf2011-2012.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2016.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio **Teixeira. IDEB – Resultados e Metas ano 2015**. Disponível em: <<https://www.ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 03 dez. 2016.

CAETANO, Marcelo Moraes. Muitas gramáticas, muitas normas: por que ensinar língua padrão?. **Revista Entrepalavras**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 292-306, jul/dez. 2016.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004. 272 p.

CAZDEN, C. B.. A língua escrita em contextos escolares. In: FERREIRO, E; PALACIO, M. G. (Org.). **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 165-181.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. 144 p.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Tradução de Anísio Teixeira.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldade de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 112.

ELBOW, P. The process of writing-growing. In: DELLUCA, G.; FOX, L.; JOHNSON, M. M.; KOGEN, M. **Dialogues on writing**: rethinking ESL basic writing and first year composition. Mahwash, NJ: Erlbaun, 2002. p. 141-156.[artigo publicado em *Writing Without teachers*, OUP, 1973].

FARACO, Carlos Alberto. A produção textual de um estudante ao final do ensino médio. In: **ENCONTRO DE SUPERVISORES DE AVALIAÇÃO DE REDAÇÕES**, promovido pelo DAEB/INEP, Brasília, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os Censos? 81. ed. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2002. 23 v. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. In: CAZDEN, Courtney B. **A língua escrita em contextos escolares**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 165-181.

FLÔRES, Onici; SILVA, Mozara Rosetto da. **Da oralidade à escrita**: uma busca de mediação multicultural e plurilinguística. Canoas: ULBRAS, 2005.

FOLTRAN, Maria José (Org.). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 145

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha via e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro**. Brasília: UNB, 1998. 173 p.

GERALDI, João Wanderley. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: VAL, Maria das Graças Costa; ROCHA, Gladys. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. et al (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de Língua Portuguesa - Que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 104 p.

JADEL, Jardeni Azevedo Francisco. **Proposta de currículo para o EJA no ensino fundamental articulação entre teoria e prática**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

JOHNS, A. M. Composition theories: implications for developing theories in composition. In: KROLL, B. **Second language writing**. 1990

KLEIMAN, Ângela B.. **Trajectoria de acesso ao mundo da escrita**: relevância das práticas não escolares de letramento escolar. 2. ed. Florianópolis: Revista Perspectiva, 2010. 28 v.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever - Estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009. 220 p.



LAROSSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 360 p.

LEAL, Leiva de Figueiredo. A formação do produtor de textos escritos na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, Maria das Graças Costa; ROCHA, Gladys. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Maria da Penha Brandim de. O texto no contexto escolar. In: LEAHY-DIOS, Cyana. **Docência da língua portuguesa: experiências contemporâneas**. Niterói: CI Edições, 2008. 282 p.

LINS, Maria da Penha Pereira; GONÇALVES, Lorena Santana. **O humor como discurso de prevenção: o cartum sob a ótica da pragmática**. Vitória: UFES, 2013. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. São Paulo: Ática, 1995.

MAESTRI, Mário. CARBONI, Florence. **A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista Semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros**. Depto de Educação Especial do Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual São Paulo (UNESP), Marília, SP. 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/llsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p. 336.

MURRAY, D.M. Writing as process: **How writing finds its own meaning**. In: DONAVAN, T. R.; MACCLELLAND. B.W. Eight approaches to teaching composition. Urbana: NTCE. 1980.

PEREIRA, Jaquelânia Aristides; SILVA, Maria Valdenia. **O Ensino da literatura e a condição humana**. Disponível em: <<https://www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/387-08082010-001342.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2015.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. **Ler, refletir, expressar**: uma proposta de ensino da língua portuguesa para educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: SEEJA, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

RAMOS, Jânia M.. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. A antologia Nacional e a ascensão do português no currículo da Escola Secundária. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 35, jul. 2002.

RAIMES, A. **Techniques in teaching writing**. Oxford: OUP, 1983

RIBEIRO, Vera Masagão. Letramentos no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. In: SOARES, Magda (Org.). **Letramento e escolarização**. São Paulo: Global, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos escolares**: coletâneas de textos nos livros escolares de língua. 2. ed. Florianópolis: Revista Perspectiva, 2010. 28 v.

SAMPAIO, Aíla Maria Leite. A literatura no Currículo do Ensino Médio: necessidade de resgate. **Academia brasileira de filologia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 15, jun. 2014.

SANTOS, Maria Eduarda V. M. dos. Área Escola/escola – Desafios interdisciplinares. Lisboa: Livros Horizonte, 1994.

SERAFINI, M. T. **A correção: como escrever textos**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

\_\_\_\_\_. **Como escrever textos**. Rio de Janeiro: Globo, 1994.

SILVA, Cristina Rocha. Produção Textual como processo de interlocução: algumas reflexões. In: LEAHY-DIOS, Cyana. **Docência da língua portuguesa**: experiências contemporâneas. Niterói: CL Edições, 2008. .

SILVA, Célia Maria Medeiros Barbosa da. **Aula de português no ensino médio**: o ensino que se deseja o ensino que se faz. Curitiba: Appris, 2011. 299 p.

SILVA T.: LEKI, I. Family matters: the influence of Applied Linguist and Composition Studies on second language writing-past, presente and future. The modern language jornal, v.88, no.1p.1-13.2004.

SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 14., 2013, Uberlândia. **A leitura da literatura na educação de jovens e adultos**. Uberlândia: EDUFU, 2013. 3 v.

SOARES, Doris de Almeida. **Produção e revisão textual**: um guia para professores de Português e de Línguas estrangeiras. Petrópolis: Vozes, 2009.

TORQUATO, Cloris Porto. Letramentos. In: COSTA, Iara Bemquerer; FOLTRAN, Maria José (Org.). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymar, 2009.

VAL, Maria das Graças Costa; ROCHA, Gladys. **Reflexões sobre práticas escolares de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 205 p.

VENTURINI, Maria Alice. Leitura do texto literário. In: LEAHY-DIOS, Cyana. **Docência da língua portuguesa**: Experiências Contemporneas. Niterói: CI Edições, 2008.

VICENTE, Gil. **O auto da barca do inferno**. NEAD – Núcleo de Educação a Distância da Universidade do Amazônia. Disponível em [www.NEAD.UNAMA.BR](http://www.NEAD.UNAMA.BR), Acesso 10/04/2011.

VVIO, Claudia Lemos. **Discursos sobre a leitura**: entre a unidade e a pluralidade. 2. ed. Florianópolis: Revista Perspectiva, 2010. 28 v.

## ANEXO A – Peça teatral adaptada da Obra de Gil Vicente

### Peça teatral adaptada da Obra de Gil Vicente

#### Auto da Catraia do Jari

##### **Equipes:**

- **Atores:** 40 alunos deverão decorar os seus textos e atuar com emoção;
  - **Diretores:** 3 alunos deverão acompanhar os ensaios e garantir o bom andamento da peça;
  - **Som:** 2 alunos escolherão a trilha sonora, providenciar equipamentos de som, colocar a musica no momento correto;
  - **Cenário:**6 alunos ficarão responsabilizados em realizar mudanças do cenário, além de providenciar alguns objetos necessários. Esses alunos darão ideias para a composição do cenário;
  - **Acompanhante de fala:**1 aluno: deverá acompanhar a peça pelo roteiro. Em caso de alguém se esquecer da fala, o acompanhante deverá “soprar” discretamente ou procurar um meio eficaz para isso.
- 

NARRADOR 1: No momento em que acabamos de expirar, quando o nosso tempo na terra acaba, chegamos subitamente a um rio chamado Jari.<sup>16</sup>

**Narrador 2:** Neste rio, existem duas catraias, e devemos embarcar em uma delas, uma leva ao paraíso e a outra ao inferno.

**Narrador 1:** Cada catraia tem o seu barqueiro na frente: o do paraíso um anjo, e o do inferno o diabo .

**Narrador 2:** O primeiro a chegar é o Fidalgo.

#### O auto da catraia do Jari

**FIDALGO:** Esta catraia, para onde vai assim tão equipada?

---

<sup>16</sup>O **rio Jari** é um curso de água que banha os estados do Pará e do Amapá, Deságua no Amazonas. A origem do nome da cidade se refere ao rio.

**DIABO:** Vai para a praia perdida e logo vai partir!

**FIDALGO:** Ah! Essa catraia, mas parece uma casa de pobres!

**DIABO:** É porque se olha de fora, meu caro!

**FIDALGO:** E para onde vai mesmo?

**DIABO:** Para o inferno, senhor!

**FIDALGO:** Hui! que terra sem graça ! Parece o Jari<sup>17</sup>.

**DIABO:** Quê?... E ainda zomba? **(diabo fala em tom bastante grosseiro).**

**FIDALGO:** E existe algum louco querendo ir?

**DIABO:** Claro! Você já vai vê. Daqui a pouco todos chegam do ônibus de Macapá<sup>18</sup>.

**FIDALGO:** Aqui eu não vou! Pode ter certeza disso!

**DIABO:** Claro que vem senhor! Você não deve ter proteção de ninguém!

**FIDALGO:** É ai que você se engana. Eu deixei na outra vida muitas pessoas rezando por mim **(fala zombando).**

**DIABO:** Você pensa mesmo que alguém rezará por ti. HI, hi, hi, hi, hi, hi, hi. Você viveu a teu prazer, procurando sem presalvar a si próprio! Por que alguém iria rezar por ti?

**FIDALGO:** Quê? Quê? Quê?

**DIABO:** Vai ou vem! Embarca logo!

**FIDALGO:** Não tem outra catraia?

**DIABO:** Não senhor. Não outra que você mereça!

**FIDALGO:** Vou até a outra catraia. Olá... **(fala em direção ao anjo)**

**ANJO:** O que quer?

**FIDALGO:** É que parti tão sem aviso, esta é a catraia do paraíso?

**ANJO:** É esta sim; o que quer?

**FIDALGO:** Quero que me deixe embarcar. Eu sou um Deputado Federal e é bom me aceitar logo.

**ANJO:** Nessa catraia, não se embarca tirania.

---

<sup>17</sup> Neste contexto se faz referência ao município e não ao rio.

<sup>18</sup> Capital do estado do Amapá

**FIDALGO:** Para um senhor de sangue azul deveria haver mais cortesia. Leve-me logo daqui.

**ANJO:** Você não viveu de maneira correta para entrar nessa catraia. Vai à outra que está mais vazia. Só porque era deputado, zombava e enganava as pessoas humildes.

**(Fidalgo se direciona a catraia do inferno)**

**FIDALGO:** Ao inferno vamos logo! Oh, como estou triste! Enquanto estava vivo não percebi que tudo era fantasia passageira. Adorava ser adorado e não vi que me perdia.

**DIABO:** Embarque, doçura, que aqui nos entenderemos... Tome um par de remos, Vamos ver como rema. Faça alguma coisa de útil.

**FIDALGO:** Hum... Tenho que voltar à nova vida pra ver minha dama querida que queira se matar por mim.

**DIABO:** Quem se matar por ti?

**FIDALGO:** Minha dama. Tenho certeza que quer.

**DIABO:** Kkkkkkkkkk... Você é o namorado mais pateta que já vi.

**FIDALGO:** Como pode isso. Ela me escrevia todos os dias?

**DIABO:** Quantas mentiras que lia, e tu... Morto de prazer!... Coitado!

**FIDALGO:** Pare de zombar, o que havia de errado?

**DIABO:** Se quer acreditar nisso, tudo bem! Se você soubesse que ela já tá se engraçando pra outro de menos dinheiro.

**FIDALGO:** Dá-me licença te peço que vá vê minha mulher.

**DIABO:** Ela tá é feliz porque agora vai ter um filho e sua morte a deixou muito aliviada.

**FIDALGO:** Mas ela bem que chorou no meu velório!

**DIABO:** KKK... As pessoas também choram de alegria, sabia? Ai como eu sou maléfico

**FIDALGO:** E as lamentações que dizia?

**DIABO:** Vamos não podemos perder, mas tanto tempo. Conforme-se que esse é o teu destino, vamos logo, que já está chegando mais gente.

**FIDALGO:** **(fala isso entrando na barca).** Nossa que Catraia, mas quente!

Diz o diabo ao moço da cadeira:

**DIABO:** Não entra aqui com essa cadeira. Coisa que entrou na igreja não entra aqui...  
Deixe fora.

**Vem um agiota, e pergunta ao barqueiro do inferno dizendo:**

**AGIOTA:** Para onde vai?

**DIABO:** Veio em boa hora, senhor agiota, meu parente. Por que demorou tanto?

**DIABO:** E este monte de dinheiro?

**AGIOTA:** Ainda ficaram me devendo, acredita! Nem tenho dinheiro suficiente para pagar um barqueiro.

**DIABO:** Pois não, entre aqui?

**AGIOTA:** (fala com receio) Não vou embarcar!

**DIABO:** Que gentil ter receio de mim.

**AGIOTA:** Morri quase agora. Deixa-me pegar outra catraia!

**DIABO:** Por que não vem aqui?...

**AGIOTA:** E por onde é a viagem?

**DIABO:** Por onde você deve ir, é claro!

**AGIOTA:** Temos que parti logo?

**DIABO:** Fique quieto.

**AGIOTA:** Por onde é a passagem?

**DIABO:** Pela comarca Infernal.

**AGIOTA:** Não vou nesta barca. Na outra deve ter mais vantagens.

Na catraia do anjo diz:

**AGIOTA:** Essa barca vai parti logo?

**ANJO:** É onde tu queres ir?

**AGIOTA:** Para o paraíso!

**ANJO:** Estou é longe de ti levar para lá! A outra te levará; Vai para quem te enganou.

**AGIOTA:** Por quê?

**ANJO:** Porque esse bolsão ai que você carrega encheira todo o navio.

**AGIOTA:** Juro a Deus que a minha bolsa está vazia!

**ANJO:** Agiota como você é feio e filho da maldição!

**Torna o Onzeneiro à catraia do inferno é diz:**

**AGIOTA:** Olá. Demo barqueiro! Sabe o que eu acho? Quero retornar ao mundo e trazer o meu dinheiro... É que aquele outro marinheiro só não me deixou entrar porque me viu sem nada.

**DIABO:** Entra aqui e reme! Vamos depressa, Não perca a maré!

**AGIOTA:** Mas eu...

**DIABO:** Vamos! Passa logo que você servirá ao Satanás, que sempre te ajudou.

**AGIOTA:** Quem me cegou?

**DIABO:** Trate de se acalmar e chora por aqui.

**Vem Joane, o Parvo, e diz ao Barqueiro do inferno.**

**PARVO:** Hei você!

**DIABO:** Quem é?

**PARVO:** Sou eu e essa é a nossa catraia?

**DIABO:** De quem?

**PARVO:** Dos tolos?

**DIABO:** Isso. Entre

**PARVO:** De pulo ou de voo? Coitado do meu avô. Morri na hora errada e o deixei só.

**DIABO:** Morreu de quê?

**PARVO:** De quê? Caganeira.

**DIABO:** De Quê?

**PARVO:** De caganeira? De fininha! De arriar!

**DIABO:** Mas porque você morreu se era apenas uma caganeira.

**PARVO:** Fazer o que? Se na minha cidade está faltando médico.

**DIABO:** Entrai! Põe aqui o pé.



**PARVO:** Tá maluco?

**DIABO:** Entra tolinho, ou perdemos a maré!

**PARVO:** Se acalma aí. Vamos Para onde?

**DIABO:** A o porto de Lúcifer.

**PARVO:** O quê?

**DIABO:** O inferno! Entra aqui.

**PARVO:** Eita, a barca do chifrudo! Beiçudo! Bunda de carrapato! Kkk! Sua mulher é fedida, vai parir um sapo, enrolado no guardanapo! Kkkk. Vou é pra outra catraia

**Chega Parvo a catraia do anjo é diz:**

**PARVO:** oh, da barca!

**ANJO:** O que quer?

**PARVO:** Deixa-me entrar?

**ANJO:** Quem é você?

**PARVO:** Um Zé Ninguém morador de Laranjal do Jarí

**ANJO:** Pode entra se quiseres. De tudo que tu fizeste nada foi de errado. Tua consciência não falhou. Tua simplicidade não se abateu por gozar de prazeres. Mas espera um pouquinho para ver se tem alguém que mereça, mas do que você.

**Vem um sapateiro com seu avental e carregado de formas, e chega ao barco infernal, e diz:**

**SAPATEIRO:** Vou à catraia!

**DIABO:** Quem vem? Santo sapateiro honrado, que vem tão carregado...

**SAPATEIRO:** Mandaram-me vir assim. E por onde é a viagem?

**DIABO:** Pelo lago dos danados.

**SAPATEIRO:** Os que morrem confessados, onde têm sua passagem?

**DIABO:** Fica quieto! Está é a sua catraia!

**SAPATEIRO:** Renego essa embarcação.

**DIABO:** Cala-te! Tu morreste excomungado. Nada quis dizer. Esperava viver?... Calou dos mil enganos, roubou por trinta anos o povo com tua lábia. Embarca logo te espero faz tempo.

**SAPATEIRO:** Pois eu digo que não quero.

**DIABO:** Deixa de conversa.

**SAPATEIRO:** Quantas missas eu ouvi e elas não sevem de nada?

**DIABO:** Você ouvia as missas, mas também roubava! Então teu caminho é esse.

**SAPATEIRO:** E as ofertas que dei?

**DIABO:** Você só deu misérias!

**SAPATEIRO:** Vou à catraia que mereço.

Vai à catraia do anjo e diz:

**SAPATEIRO:** Ó, da santa catraia, me deixa ir?

**ANJO:** Essa catraia não te merece!

**SAPATEIRO:** Nem Deus pode me perdoar?

**ANJO:** Aquela é a catraia que você deve pegar.

**SAPATEIRO:** Mas eu posso ir ao cantinho onde estão aquelas quatro formiguinhas exprimidas e ainda pagar sessenta centavos?

**ANJO:** Si tu estivesse vivido direito estas coisas poderiam ser esquecidas.

**SAPATEIRO:** Então terei que ir ao inferno?

**ANJO:** Está escrito no livro infernal.

Torna-se a catraia dos danados, e diz:

**SAPATEIRO:** Vamos, barqueiro, me dê logo o remo e me leve logo ao fogo! Vamos embora, sem demoras!

**Vem o frade com uma moça pela mão e uma espada na outra. Também levava um capacete deixado do capuz, estava dançando e dizendo te arai Raí Raí; tai ri riram....**

**DIABO:** O que é isso padre?

**FRADE:** Olá, tudo bem?

**DIABO:** Ah, você sabe cantar?

**FRADE:** Ah como eu sei!

**DIABO:** Pois entra! Eu tocarei e faremos um baile. Essa dama é sua?

**FRADE:** É, tinha ela por lá, sabe?

**DIABO:** Se deu bem, pois ela é bem formosa. Mas ninguém disse nada em seu convento?

**FRADE:** Eles lá ligam!

**DIABO:** Que coisa boa. Entra grande padre?

**FRADE:** Para onde leva tanta gente?

**DIABO:** Para aquele fogo ardente que você não temeu em vida.

**FRADE:** Juro a Deus que não te entendo! A batina não vale nada?

**DIABO:** Gentil padre mundano você vai e conhecer o belzebu?

**FRADE:** Corpo de Deus consagrado! Pela fé de Jesus Cristo, eu não posso entender! Eu vou ser condenado?

Um padre apaixonado é tão dedicado?

**DIABO:** Não se queixe mais pegue os remos, pois já está dando a sentença!

**FRADE:** Oh senhor por ser feliz será um frade digno disso, com tanto salmo rezado?

**DIABO:** Padre pecador o inferno te espera!

Tornou a tomar a moça pela mão dizendo:

**FRADE:** Vamos à catraia da gloria!

**(Começou o frade cantar e foram dançando até a catraia do anjo)**

**FRADE:** t arai Raí Raí; tai ri riram....;

**PARVO:** Ixi<sup>19</sup> ! Roubou está roupa de frade foi! Opa, que moça bem apanhada?

**FRADE:** Senhora acha que o mau já está feiro. Vamos onde havemos ir!

**NARRADO 1:** Assim que o frade foi embarcado, veio uma prefeita, de nome Brígida Vaz, a qual chegando à catraia infernal diz dessa maneira:

**BRÍGIDA:** Olá da catraia, olá!

**DIABO:** Quem chama?

**BRIGÍDA:** Brígida Vaz.

**DIABO:** Vamos entrando e começando a remar!

---

<sup>19</sup> Interjeição empregada para exprimir surpresa frente algum imprevisto.

**BRÍGIDA:** Eu não quero ir pra ir!

**DIABO:** Que lindo!

**BRÍGIDA:** Não é essa catraia que eu procuro.

**DIABO:** E você vem com tudo isso?

**BRÍGIDA:** Isso tudo me convém levar. Três arcas de feitiços, três armários de mentiras, 5 cofres cheios de dinheiro, alguns furtos alheios, alguma joias de vestir, um pequeno guarda roupa, umas roupinhas de festas. No mais: São essas pessoas que eu explorava.

Mercadoria boa! Eu atesto, hein!

**DIABO:** Ora, pode ir entrando... Imagina!

**BRÍGIDA:** Hui! eu vou ir para o paraíso!

**DIABO:** E quem de disse isso?

**BRÍGIDA:** Já levei tantas chicotadas e suportei tantos tormentos sem igual. Se eu fosse ao fogo inferno, todo mundo iria também!

**Chegando a catraia da gloria diz ao anjo:**

**BRÍGIDA:** Barqueiro meu amigo, luz dos meus olhos, deixa eu entra ai, vai!

**ANJO:** Eu não sei o que te traz aqui...

**BRÍGIDA:** peço-te de joelhos. Eu sou aquela preciosa prefeita que cuidava da minha cidade para os cidadãos. Passai-me, por favor! Olha que olhos de pérolas finas!

Eu fiz coisas divinas. Santa Úrsula não me converteu tantas ruas esburacadas: todas salvas pelo meu carinho e nenhuma ficou com buracos. Todas ficaram boas.

**ANJO:** Ora vai embora para a outra catraia, não fique me perturbando.

**BRÍGIDA:** Escute o que eu estou contando... Você tem que me salvar.

**ANJO:** Não me perturbe mais você não pode entrar aqui.

**BRÍGIDA:** E que má hora eu servi, pois não pude aproveitar.

**BRÍGIDA VAZ volta à catraia do inferno, dizendo:**

**BRÍGIDA:** Ô barqueiro da má hora, cadê a catraia que eu vou mesmo? Que já faz tempo que eu estou aqui e faz mal ficar no sereno.

**DIABO:** Pode entrar minha senhora, e será bem vinda; se você teve mesmo uma vida santa, vai ver agora a recompensa.

**NARRADOR 2:** Assim que Brígida embarcou, veio um judeu, com um bode às costas; e, chegando à barca dos danados, diz:

**JUDEU:** Como vai, senhor marinheiro!

**DIABO:** Oh! Que hora maldita pra você aparecer.

**JUDEU:** De quem é esta catraia?

**DIABO:** É minha, eu sou o barqueiro.

**JUDEU:** Se eu te der uns trocados você me leva?

**DIABO:** E o bode também vem?

**JUDEU:** E por que não?

**DIABO:** Aqui é proibido animal.

**JUDEU:** Mas sem bode não posso ir, é de estimação!

**DIABO:** De jeito nenhum.

**JUDEU:** Toma aqui, mas um dinheirinho. Posso te dar mais quando chegarmos do outro lado.

**DIABO:** Você não vem comigo de jeito nenhum.

**JUDEU:** Por que uma alcoviteira foi aceita em sua catraia e não eu, um judeu?

**JUDEU:** Como pode ir tanta gente que não presta e eu não posso ir? Não há que me acuda desse filho da cornuda!

**DIABO:** Porque você não vai à catraia do anjo. Lá tem mais espaço, você vai confortável!

**PARVO:** Ele urinou nos finados na igreja de São Antônio<sup>20</sup>. E comia a carne de churrasco no dia de Nosso senhor! Sai daqui coisa ruim vinda do pitiú<sup>21</sup> !

**DIABO:** Vamos lá, levantando as velas. Você, judeu, vai ficar ao léu porque nem o céu nem o inferno te querem.

**Vem um Corregedor, carregado de dinheiro e chegando à catraia do inferno, diz:**

**CORREGEDOR:** Oh da catraia!

**DIABO:** Sim

<sup>20</sup> Igreja matriz da cidade de Laranjal do Jari.

<sup>21</sup> Odor forte, semelhança ao de peixe, cheiro de maresia.

**CORREGEDOR:** Esta aqui o senhor juiz?

**DIABO:** Oh senhor, como vem carregado, não?

**CORREGEDOR:** Imagina umas coisinhas de valor sentimental!

**DIABO:** Como vai lá o direito?

**CORREGEDOR:** Sabe como é né? Muito trabalho!

**DIABO:** Ora, pois entra ai. Deixa-me ver este papel.

**CORREGEDOR:** E para onde vai esta catraia?

**DIABO:** Para o inferno, meu senhor.

**CORREGEDOR:** Como? Eu, um corregedor e vereador, na terra dos demos? De jeito nenhum!

**DIABO:** Santo corregedor deixe de besteira que não há mais nada o que fazer!

**CORREGEDOR:** Protesto! Vou entrar com um processo contra você isso dá danos morais.

**DIABO:** Ô meu filho, dê trabalho não! Daqui sua mão, vai! Você vai ficar alegre quando ver seu amigos por lá.

**NARRADOR 2:** Estando o Corregedor nesta conversar com o barqueiro infernal chegou um Procurador, carregado de livros, e diz o Corregedor ao Procurador.

**CORREGEDOR:** Ó senhor Procurador!

**PROCURADOR:** Olá senhor juiz! (beija-lhe as mãos) pra onde vai essa catraia?

**DIABO:** O senhor será um ótimo remador. Entre, doutor. Pode dar o gás!

**PROCURADOR:** Esta zombando de mim? Vai me levar pra onde?

**DIABO:** Para sofrer as penas infernais.

**PROCURADOR:** O quê? Vou pra lá de jeito nenhum, meu senhor.

**DIABO:** Ora, lá serás bem vindo!

**CORREGEDOR:** Doutor, o senhor se confessou antes de morrer?

**PROCURADOR:** Ai meu Deus, não me confessei porque pensei que não fosse morrer de uma dorzinha daquelas. E o senhor, Corregedor?

**CORREGEDOR:** Eu até me confessei, mas esqueci de dizer de alguns pequenos roubos ao meu confessor, umas coisinhas poucas. Sabe como é que é aqui na cidade, né?

**DIABO:** Vamos entrando, senhor Corregedor! Por que esperar mais?

**PROCURADOR:** Não! Nós vamos é para o céu!

Vão-se ambos a catraia da Glória, e chegando, diz o Corregedor ao Anjo:

**CORREGEDOR:** Ô da catraia dos gloriosos, leve a nós dois ao encontro de nosso senhor!

**ANJO:** Oh! Como os senhores vêm elegantes, sendo filhos da ciência. Com tantos livros na mão!

**CORREGEDOR:** Oh! Tenha piedade e nos leve com o senhor!

**PARVO:** Os senhores querem entrar aqui? Mas onde já se viu! Os dois roubaram a vida inteira dos que tinham alguma coisa no Jari. Eu que nunca tive nada! E ainda querem entrar na catraia do anjo!

**CORREGEDOR:** Por favor, não nos expulse. Não temos para onde ir!

**PARVO:** Olha lá! Eles ainda não entenderam que vão pros quintos dos infernos!

**ANJO:** A justiça divinal mandou que os senhores viessem carregados pra que pudessem ser reconhecidos quando fossem à catraia infernal.

**CORREGEDOR:** E agora, que faremos senhor Procurador?

**PROCURADOR:** Ai meu pai, vamos ficar ao léu! O jeito é voltar pra barca do demo.

**PARVO:** Vocês parecem dois abestados, mais perdidos do que cego em tiroteio.

**DIABO:** Venham pra cá que eu os acolho senhores!

**E assim chegaram a o barco dos condenados, disse o Corregedor a Brígida Vaz (uma velha conhecida).**

**CORREGEDOR:** Senhora Brígida... Quanto tempo! Como vai?

**BRÍGIDA:** Olhe só o que é a ingratidão divina. Depois de tanto que eu fiz por minhas meninas, vim parar no barco do demônio.

**CORREGEDOR:** Pelo menos podemos ir conversando durante a viagem, dizem que as trevas são assim escuras e frias. Melhor segurar a minha mão

**(aproxima-se de Brígida e a abraça e beija a sua mão)**

Vem um homem que morreu enforcado, e chegando à catraia dos mal-aventurados, disse o barqueiro, tanto que chegou:

**DIABO:** Vamos embora, enforcado que esta acabando as vagas!

**ENFORCADO:** Como assim?

**DIABO:** O que te disse Garcia Moniz?

**ENFORCADO:** Disse que eu fui bem-aventurado, pois morrer dependurado faz a gente virar santo glorificado, principalmente aqui no Jari.

**DIABO:** Entra aqui por que você vai governara é lá nas portas dos infernos. Ai como eu sou bandido

**ENFORCADO:** Não essa catraia que eu mereço!

**DIABO:** Mas eu não estou dizendo que você vai. Ô povo pra dar trabalho!

**ENFORCADO:** Sai pra lá, coisa ruim! Seu Garcia Moniz diz que os que morrem como eu fiz são livres de Satanás é porque é. No momento derradeiro, me disse nos meus ouvidos que o lugar dos escolhidos era a forca e o limoeiro.

**DIABO:** E isso te convenceu, foi?

**ENFORCADO:** Foi! (**cara de inocente**)

**DIABO:** Entra logo nessa catraia, enforcado... Que você vai é pro inferno, já disse!

**ENFORCADO:** E o Moniz ia mentir? Disse que eu comeria pão e mel com todos os santos. Não me disse nada de nem um barqueiro, nem barqueira, disse que eu ia logo pro paraíso.

**DIABO:** Ele te falou de purgatório, pelo menos?

**ENFORCADO:** Disse que era a castanheira<sup>22</sup> e que depois de sofrer dependurado, encontraria a luz divina e iria para direto no paraíso.

**DIABO:** Desculpe-me por te enganar, mas se que ele te disse fosse verdade, o senhor já estaria salvo e rodeado de anjinhos! Entra aí, e aproveita e desamarra pra gente começar a remar.

**NARRADOR 1:** Vêm quatros cavaleiros cantando, trazendo cada um a Cruz de Cristo no peito, morreram ao combater os infiéis em nome da igreja Cristão... E cantavam felizes:

---

<sup>22</sup> Conhecida como castanha-da-Amazônia, castanha-do-brasil, castanha-do-acre, castanha-do-pará, noz amazônica, noz boliviana, tocari ou tururi, é uma árvore de grande porte muito comum na região do Vale do Jari.



**CAVALEIROS:** À catraia, à catraia segura, à catraia, catraia da vida não e catraia do Jari.

Senhores que lutaram pelo senhor cantam louvor

À catraia, à catraia, mortais;

À catraia, à catraia da vida;

À catraia, á catraia, senhores;

A catraia dos nobres;

À catraia, à catraia da vida!

**E passando pela proa da catraia dos danados cantando assim, com seus terçados<sup>23</sup> e revólveres, disse o barqueiro da perdição desta maneira:**

**DIABO:** Cavaleiros, não vão nem perguntar se podem entrar aqui?

**1° CAVALEIRO:** Você sabe com quem está falando satanás?

**2° CAVALEIRO:** Nós morremos lutando pelo senhor, que é nosso salvador. Não pergunte nada mais.

**DIABO:** Venham pra cá! Que é isso? Não estou entendendo nada.

**CAVALEIROS:** Quem morre por Jesus Cristo não vai a uma catraia dessas.

Continuaram cantando direto a catraia da Glória, e assim que chegaram, o anjo diz:

**ANJO:** Ó Cavaleiros de Deus, estava esperando por vocês, que morreram lutando por Cristo, Senhor dos céus!

Vocês são livres de todo mal, por que quem morre desta forma merece paz eterna.

E assim, embarcaram.

Laranjal do Jari - AP 13-08-2011.

---

<sup>23</sup> O nome de "terçado" é dado também a facões usados principalmente para abrir caminho nas matas, embora possam servir como armas improvisadas.

## ANEXO B – Relato de um ex-aluno

Relato de um ex-aluno das oficinas de Leitura, Produção Textual e Reescrita  
(2017)

1. Tenho como objeto neste relato descrever no-  
2. bre o que ficou em meus pensamentos sobre  
3. os contatos com a escrita. Meu nome é  
4. Jackson dos Santos Lima, tenho 22 anos e  
5. atualmente estudante de Engenharia Biomédica  
6. e Ambiental na Universidade Federal  
7. do Pará - UFPA. Primeiramente, lembro-me da  
8. minha dificuldade com a leitura e a  
9. escrita, devido ao costume de sempre estudar  
10. para obtenção de uma nota e para o pro-  
11. fessor, com um objetivo claro no que  
12. se refere. O intuito sempre foi ser aprovado,  
13. pois meu foco nunca foi o conhecimento  
14. em si, visto a minha imaturidade e  
15. falta de visão de que é importante a li-  
16. tura para fomentar a produção de textos.  
17. Em Sorocaba do Jari, no período em que estu-  
18. va no IFAP (2011 a 2014), o curso à inter-  
19. net não existia no campus e na cidade es-  
20. tavam que tinham como chega a uma velo-  
21. cidade de 128 Kbps, preço alto, velocidade  
22. mínima, sendo esta situação e a falta de  
23. motivação dos alunos na produção de textos e

24 professor Enildo reducionou este problema com  
 25 um projeto que consistia no incentivo à  
 26 leitura e consequentemente a produção escri-  
 27 ta de pequenos textos, visando à melhoria  
 28 dos olmos, na qual eu me emocio, nas a-  
 29 netores textuais, na diminuição sem corrigir  
 30 inicialmente os erros ortográficos, encorajam-  
 31 do todos a escrever por prazer, e eliminan-  
 32 do o medo da escrita e das notas.

33 No começo do projeto o professor Enildo  
 34 me impactou com obras literárias, como "O  
 35 auto da Barca do Inferno", "Três de Castro",  
 36 "Prime Borda" e "O cortiço", em virtude da  
 37 dificuldade de leitura que as duas primeiras  
 38 apresentavam e isso acabou a minha falta  
 39 de motivação para leitura me estimulou  
 40 bastante no começo, mas o professor Enildo sa-  
 41 bendo desse obstáculo nos ajudou a interpreta-  
 42 las de forma prazerosa, uma forma era  
 43 o debate que proporcionava durante as li-  
 44 turas.

45 As obras difíceis de serem interpretadas,  
 46 para o meu entendimento, permitia um pro-  
 47 pósito no trabalho do professor, a interpreta-  
 48 ção e a construção com adequação do texto  
 49 para minha realidade, porédias, principal-

76 de produzir textos e leituras de livros sci-  
77 fícos, visando o aprimoramento e qualidade  
78 técnica da escrita exigida no curso universi-  
79 tário. Atualmente estou no quarto semestre e  
80 sou voluntário pesquisador pelo Programa Volun-  
81 tário de Iniciação Científica - PIVIC 2017 e  
82 estou na parte inicial de pesquisa e a leitu-  
83 ra de artigos, teses, sites e livros para o em-  
84 boremente técnico não tem sido problema e  
85 acredito que a documentação futura do oute-  
86 ro também não será.

87

88

89

90

91