

## O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS: UMA POSSIBILIDADE DE LETRAMENTO

TEACHING TEXT GENRES: A CHANCE OF LITERACY

LA ENSEÑANZA DE GÉNEROS TEXTUALES: UNA POSIBILIDAD DE ALFABETIZACIÓN

*Isabel Cristina Santos \**  
*Nathielly D. Oliveira Santos\*\**

Atualmente, a escrita e a leitura são imprescindíveis na vida diária de todos as pessoas, o que torna o letramento<sup>1</sup> indispensável, na medida em que possibilita aos sujeitos, marginalizados do processo educacional, uma maior participação e autonomia frente aos empecilhos letrados existentes na sociedade. Ou seja, o domínio e o uso da língua escrita trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, quer para o grupo social na qual esta introduzida, quer para o sujeito que irá usá-la.

A exposição aqui apresentada é oriunda dos trabalhos de estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos – EJA, do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Câmpus de Campo Mourão. O referido estágio teve como um dos objetivos, estudar e compreender alguns dos gêneros textuais presentes na sociedade contemporânea e de que forma o ensino destes pode contribuir no processo de letramento dos alunos, sobretudo nessa modalidade de ensino.

A realização do estágio se deu em uma escola da rede municipal de ensino, sob a jurisdição do Núcleo Regional de Educação – NRE de Campo Mourão, localizada em região periférica do Município. A oferta da Educação de Jovens e Adultos, nessa escola, visa atender os sujeitos que não tiveram acesso à educação formal durante a infância/adolescência pelos mais variados motivos, os quais abrangem, entre outras razões, as condições socioeconômicas desfavoráveis desse público.

Após as observações da realidade onde o estabelecimento de ensino está inserido e diálogos estabelecidos com a professora responsável pela sala, definimos a temática que seria trabalhada no estágio. Ao observarmos que os alunos que frequentam a EJA naquela instituição, apesar do longo período que cursam a educação formal nessa modalidade, sequer identificavam todas as letras do alfabeto, consideramos que um dos elementos que influenciam nessa condição é o fato desses alunos não compreenderem o papel social da escrita na sociedade contemporânea. Nesse sentido, delineamos a seguinte problemática: Qual a relevância de se letrar os alunos da EJA, por meio de gêneros textuais?

Objetivando responder a essa problemática, optamos por desenvolver o estágio supervisionado na concepção da Teoria Histórico-Cultural proposta

por Lev Semenovitch Vigotski (1984), a qual compreende o cérebro humano dotado de imensa plasticidade, o que possibilita a pessoa, criança ou adulta, se estimulada de maneira correta, apropriar-se de novos conhecimentos. Desse modo, tomamos como ponto de partida a história de vida desses alunos, sujeitos históricos providos de cultura e que carregam em si conhecimentos, saberes e experiências de vida resultantes da convivência em sociedade.

Como, de acordo com Ebert (s/d) o letramento é a capacidade que os indivíduos têm de utilizarem a leitura e a escrita de acordo com suas necessidades sociais, procuramos utilizar alguns dos gêneros textuais que permeiam o cotidiano dos alunos a fim de levá-los à apropriação dos gêneros enquanto instrumentos de ação social. Isso pode possibilitar ao aluno a percepção de que a escrita não é algo abstrato, desvinculado do concreto, mas que tem a sua base na prática social do homem. Desse modo, segundo Ebert (s/d), se a escrita é utilizada como uma forma de comunicação social, ela deve estar articulada a ideias completas, o que vem ao encontro da concepção que considera importante iniciar o processo de letramento a partir do estudo de textos (de diferentes gêneros), pois ele contém a unidade de sentido capaz de propiciar a interação entre escritor e leitor.

Nessa perspectiva, traçamos os seguintes objetivos para a prática de estágio:

- Colaborar para a formação da capacidade de produzir e compreender textos, independente dos seus gêneros textuais;
- Explicitar e refletir sobre a importância social da escrita, utilizando-se dos diferentes gêneros textuais.

Sendo assim, a presente notícia de pesquisa está organizado da seguinte maneira: apresentação, ainda que de forma breve, da história da EJA no contexto brasileiro, e na sequência um relato da experiência do estágio, no qual procuramos articular a Teoria Histórico-Cultural às ações práticas, desenvolvidas na regência em sala de aula.

### **Breve contextualização histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

Para melhor compreender a educação de adultos na sociedade atual, faz-se necessário uma breve contextualização histórica da EJA no Brasil.

A EJA no Brasil não é uma prática recente, pois teve seu início ainda no Período Colonial com a chegada dos jesuítas ao país, no ano de 1549. Estes submetiam os indígenas adultos a “uma intensa ação cultural e educacional, embora os jesuítas priorizassem sua ação junto às crianças” (GALVÃO; SOARES, 2005, p. 28). Para isso os padres jesuítas utilizavam-se dos mais diferentes recursos como: as próprias crianças indígenas, que funcionavam como agentes multiplicadores do que aprendiam junto aos adultos com quem conviviam; o domínio da língua nativa dos índios, que era considerada pelos padres como fundamental para o sucesso na obra

colonizadora; materiais escritos, entre os quais se destacam as gramáticas da língua tupi e os catecismos ou doutrinas.

A metodologia utilizada pelos jesuítas para alfabetizar os índios adultos consistia na “oralização da leitura – que contém o essencial das normas escritas da religião católica – e a sua memorização por parte do índio-catecúmeno” (GALVÃO; SOARES, 2005, p. 29). Com a expulsão dos jesuítas do território brasileiro, Marquês de Pombal assumiu a educação, porém a ênfase de suas regulamentações para as práticas educativas estava situada no ensino secundário e, conseqüentemente a EJA foi relegada a segundo plano, como explicita Galvão e Soares,

O período que se segue à expulsão dos jesuítas parece não ter conhecido experiências sistemáticas e significativas em relação à alfabetização de adultos. A ênfase da política pombalina estava no ensino secundário, organizado através das aulas régias (GALVÃO; SOARES, 2005, p. 30).

Ainda segundo os autores, foi somente no século XIX, no período do Brasil Imperial, que a educação de jovens e adultos passou a ser considerada nas políticas educacionais. Diversas foram as discussões acerca de como se daria inserção das camadas inferiores da sociedade, constituídas por negros/negras e homens/mulheres pobres livres e libertos, no processo de instrução formal, já que a educação passou a ser reconhecida como indispensável para o progresso da alma e manutenção da ordem. Desse modo, a EJA passou a ser organizada de acordo com as demandas de cada província, cujas práticas se caracterizavam pela “civilização” das camadas populares, que eram consideradas como degeneradas e perigosas, e pela diferenciação do ensino para homens (que eram preparados para o mercado de trabalho) e para as mulheres (que eram ensinadas a executar as tarefas domésticas).

A modalidade de ensino assumiu também um caráter missionário e filantrópico, na qual escravos e pessoas pobres que possuíam algum conhecimento da língua portuguesa escrita ensinavam informalmente outras pessoas, ou mesmo os professores que se disponibilizassem a ensinar no período noturno, porém não receberiam nenhum salário ou gratificação a mais por isso. “Parece se inserir, assim, em uma grande rede de filantropia que se teceu no Séc. XIX brasileiro, como forma de as elites contribuírem para a ‘regeneração’ do povo” (GALVÃO, SOARES, 2005, p. 31).

Com a proibição do sufrágio para as pessoas sem domínio da língua escrita no Brasil República, ficou evidente o aumento da população iletrada na sociedade: 80% da população brasileira não tinham acesso à cultura letrada. Essa questão engendrou uma grande discussão entre os defensores e os que repudiavam a EJA, uma vez que os intelectuais brasileiros consideravam esses índices como uma “vergonha nacional” e o analfabetismo como o grande responsável pela precária situação dos brasileiros, sendo necessário, então,

erradicá-lo, para que a educação regenerasse a nação. Ainda para muitos, a alfabetização poderia gerar um caos social, pois possibilitaria condições aos trabalhadores de se rebelarem contra as suas condições de vida.

Segundo Galvão e Soares (2005), a partir do ano de 1937, com a instituição do Estado Novo e, conseqüentemente, de um governo opressivo e autoritário, foram poucas as ações voltadas para o público da EJA, sendo que o Governo Vargas preocupava-se em formar pessoas capazes de comandar e dirigir a sociedade, e não com a instrução popular. Ainda assim, alguns iletrados, por não terem acesso à educação formal, praticavam a leitura oral por meio de folhetos de cordel, lendo-os diversas vezes, objetivando memorizá-los e muitas vezes atribuindo significados a palavras e versos, pautados em sua realidade social.

Para Galvão e Soares (2005), com o fim da 2ª Guerra Mundial e da Ditadura Vargas, a educação de jovens e adultos vislumbrou novos horizontes e ganhou novos impulsos no país, sendo que no ano de 1947 criou-se uma campanha de âmbito nacional visando à população analfabeta, que abrangia mais da metade da população brasileira. Tal campanha proporcionou aos Estados e Municípios infra-estruturas e materiais didáticos, pautados na mesma temática e metodologia que os materiais infantis, que discorriam sobre higiene, saúde, produção e conservação de alimentos, tendo em vista redefinir alguns hábitos da população iletrada. Entretanto, o caráter filantrópico que caracterizava a EJA permaneceu, uma vez que as aulas eram ministradas por grupos de voluntários (afinal, alfabetizar um adulto não era considerado uma tarefa difícil ou que exigisse uma formação específica, deste modo, qualquer um poderia alfabetizar). Essas aulas, de acordo com Galvão e Soares (2005), eram organizadas da seguinte maneira: três meses para a alfabetização inicial, dois períodos de sete meses para a conclusão do primário, e na sequência, cursos de capacitação profissional e desenvolvimento comunitário.

Em 1950, tal campanha passou a ser criticada por um grupo de alfabetizadores, que acreditavam que os adultos aprendiam de maneira diferenciada das crianças, portanto, materiais confeccionados para as crianças não deveriam ser utilizados na educação de adultos. Essas críticas, de acordo com Galvão e Soares (2005), ocasionaram o fim da Campanha Nacional de Alfabetização em 1963, mas outras campanhas foram criadas para substituí-la, como a Campanha Nacional de Educação Rural, Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, entre outras que visavam também acabar com o analfabetismo no Brasil.

Galvão e Soares (2005) afirmam que, concomitante com as campanhas governamentais, surgiram nas décadas de 50 e 60 movimentos de educação, pautados na cultura popular inspirados por Paulo Freire. Tais movimentos tinham por intuito transformar o quadro socioeconômico e político brasileiro, e a alfabetização de adultos seria um dos meios para alcançar esse objetivo. Nesse sentido, ainda em 1963, Paulo Freire, apoiado pelo MEC, passou a se

responsabilizar pela elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNA), que tinha por objetivo central a alfabetização em massa.

Segundo Galvão e Soares (2005), com o Golpe Militar em 1964 e a consequente instituição da ditadura, todos os esforços empregados para formar cidadãos críticos foram interrompidos, inclusive o PNA elaborado por Paulo Freire, que foi substituído por uma campanha nacional, denominada de Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Essa campanha mantinha algumas semelhanças com a teoria formulada por Freire, como os métodos e materiais didáticos, porém, essas semelhanças eram superficiais, uma vez que objetivava imprimir nos alunos a necessidade do esforço individual. Paralelamente a essa campanha, tentativas populares de alfabetização foram surgindo nas Igrejas, Associações Comunitárias, Sindicatos, etc. Foi somente em 1985 que o Mobral foi extinto, com a criação de uma CPI para investigar denúncias de corrupção na campanha.

Galvão e Soares (2005) explicitam que, nesse mesmo ano, foi criada a Fundação Educar, articulada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e que visava supervisionar e acompanhar instituições e secretarias que eram contempladas com verbas governamentais para executar programas de alfabetização. Em 1990, Collor extinguiu a Fundação Educar, não criando nada para substituí-la. Deste modo, a União se ausentou das políticas educacionais referentes à EJA, que passou a ser responsabilidade dos municípios, assim como outros espaços civis. Entre os programas criados pelos municípios e espaços civis, destacamos o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), que se caracteriza pelo olhar diferenciado sobre os alfabetizando, considerando-os dotados de cultura.

Com a promulgação da Constituição Federal, no ano de 1988, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser considerada como um direito assegurado às pessoas que não tiveram acesso ao ensino regular, sendo que no Título V, Capítulo II, na Seção V da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, de dezembro de 1996, ela passou a ser considerada como uma modalidade de ensino, podendo perpassar todos os níveis básicos da educação brasileira, ficando a cargo dos governos estaduais e municipais proverem-na.

No contexto atual, segundo Rummert,

as políticas de governo atualmente implementadas no âmbito da educação de jovens e adultos trabalhadores, no Brasil, estão fundadas em estratégias de construção e manutenção da hegemonia que perpetuam, sob diferentes roupagens, as relações fortemente assimétricas de poder, bem como os processos de concentração de riqueza e renda que marcam o País (RUMMERT, 2008, p. 176).

De acordo com a mesma autora, as propostas para EJA hoje, ainda têm caráter paliativo, voltado para a formação de mão de obra, o que contribui

para a manutenção de sujeitos alienados, reprodutores das relações próprias do modo de produção vigente: capitalista.

### **Aproximações teóricas**

A prática de estágio aqui apresentada, foi norteadada pelo pressuposto teórico da Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky (2007; 1993), portanto, parte-se de uma perspectiva que entende o homem como um ser ativo, que trava relações sociais e se desenvolve por meio delas, sendo que as transformações pelas quais o homem passa ao longo de seu desenvolvimento estão articuladas às interações entre o sujeito e a sociedade, a cultura, ao seu cotidiano e, é claro, às oportunidades e situações de aprendizagem, principalmente do conhecimento científico, uma vez que esse possibilitará ao sujeito o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como: memória voluntária, atenção voluntária, linguagem, pensamento, etc. Nessa perspectiva, compreende-se que o público da EJA são sujeitos com possibilidades de se apropriarem de novos conceitos, necessitando para isso do contato com o conhecimento científico e da mediação do professor.

Visando contribuir para a apropriação por parte dos alunos, do conhecimento científico historicamente construído pelo homem, procurou-se orientar as aulas com base na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Saviani (1984; 1991; 2003) e didatizada por Gasparin (2007).

O termo pedagogia histórico-crítica foi utilizado inicialmente por Saviani (1984) e pauta-se em uma concepção que procura entender historicamente o processo educativo, com base em uma análise crítica desse processo. De acordo com Giardinetto (2006, p. 87), a referida pedagogia destaca a importância da historicidade do fenômeno educativo ao longo do devir histórico do desenvolvimento do homem, o qual pauta-se na transformação da realidade natural em uma realidade humanizada. Portanto, o desenvolvimento humano está condicionado à sua realidade material, uma vez que não se restringe às suas condições biológicas, mas ocorre por meio de um processo histórico e social de transformação da realidade por meio do trabalho, processo esse que acaba por transformar o próprio homem. Desse modo, o:

desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo. (SAVIANI, 1991, p. 96).

Nesse sentido, a educação torna-se humanizadora do homem à medida que ele, por meio dela, se apropria da cultura historicamente acumulada pelo homem. Mas, segundo Gasparin,

Assumir essa teoria do conhecimento no campo da educação significa trabalhar um conhecimento científico e político comprometido com a criação de uma sociedade democrática e uma educação política [...]. As três fases do método dialético de construção do conhecimento escolar – prática, teoria, prática –, partindo do nível de desenvolvimento atual dos alunos, trabalhando na zona de desenvolvimento imediato, para chegar a um novo nível de desenvolvimento atual, conforme a Teoria Histórico-cultural, de Vigotski, constituem nas três partes desse trabalho, que se desdobram nos passos da pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani. (GASPARIN, 2007, p. 8).

Pautados nessa perspectiva, o educador ao trabalhar com jovens e adultos sobre a importância da alfabetização e da produção textual na sociedade vigente, deve explicitar a função social da escrita, partindo da realidade dos educandos e do que os mesmos já sabem. Desse modo, com o objetivo de fazer uma primeira aproximação com o conteúdo a ser estudado, o professor desenvolverá a primeira etapa da Pedagogia Histórico-Crítica, isto é, a prática social inicial dos conteúdos, que:

caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado [...]. O interesse do professor por aquilo que os alunos já conhecem é uma ocupação prévia sobre o tema que será desenvolvido [...]. Isso possibilita ao professor desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado, a fim de que os educandos, nas fases posteriores do processo, apropriem-se de um conhecimento significativo para as suas vidas. (GASPARIN, 2007, p. 15-16).

Essa primeira etapa é realizada por meio de questionamentos, feitas pelo professor e que os alunos deverão responder. Geralmente, as respostas obtidas dizem respeito às atividades concretas, que os educandos desenvolvem em seu dia a dia, o que vem ao encontro das conclusões que Luria (1988) obteve ao realizar pesquisas com adultos analfabetos de aldeias e campos nômades do Uzbequistão e da Khirgizia na Ásia Central, conclusões essas que mostraram que os pensamentos dos analfabetos apresentavam algumas semelhanças aos pensamentos primitivos de uma criança, descritos por Vygotsky, de forma que, o que determina o conteúdo do pensamento não é o conhecimento científico, mas sim as lembranças concretas do cotidiano dos mesmos. Sendo que, segundo Moura,

Os resultados dessa investigação comprovaram a tese de Vygotsky e do grupo de pesquisa por ele coordenado, de

que os processos superiores que caracterizam o homem cultura não são universais, estáticos ou imutáveis. Sua estrutura muda de acordo com o modo de vida social e de mediação através de instrumentos culturais, tais como a escrita e formas silogísticas de raciocínio. Nesse sentido, eles deixaram claro que onde o analfabetismo é um produto histórico e cultural, uma organização diferente de funções mentais superiores é encontrada, significando ter havido uma interrupção nos processos de desenvolvimento. (MOURA, 2004, p. 158).

Torna-se imperativo, portanto, a assimilação da escrita por parte dos educandos, para que algumas de suas funções psicológicas superiores não desenvolvidas até então, possam se desenvolver, como por exemplo, a memória voluntária, haja vista que ao relatar algum acontecimento que ocorreu, os adultos analfabetos, não se pautam em instrumentos exteriores para se lembrar, mas sim na emoção e na percepção dos fatos que vivenciaram o que comprovam a predominância da memória natural.

Para isso, de acordo com Sérkez e Martins,

Ao afirmar-se que a escrita representa a fala, é preciso entender a fala como uma produção humana, isto é, não se pode tomá-la como dote especial concedido ao homem por divindades ou por fatores biológicos. É preciso entender a linguagem como instrumento criado pelo homem, o qual foi gerado pela necessidade deste viver em comunidade para poder garantir sua sobrevivência [...]. Assim, hoje pode-se entender a fala como representação de primeira ordem: ela é a representação direta das idéias que se tem sobre o mundo físico [...]. Por isso diz-se que a escrita é a representação de segunda ordem, pois ela representa os sons da fala, que por sua vez já é (a fala) uma forma de representação (SÉRKEZ; MARTINS, 1996, p. 17).

Portanto, é preciso demonstrar aos jovens e adultos como a escrita se organiza, bem como o que ela representa. Sérkez e Martins (1996, p. 18) ainda discutem alguns erros na abordagem da alfabetização, como “o fato de abordarem a escrita como se os únicos elementos componentes fossem as letras do alfabeto” ou mesmo “iniciar o processo de aquisição apresentando sílabas simples, como se uma sílaba fosse formada apenas por duas letras”. Outro erro apontado por Mello (2006, p. 182), diz respeito ao fato dos educadores enfatizarem a escrita e o reconhecimento das letras, acabando por ensinar apenas o traçado das letras, mas não ensinando a linguagem escrita.

Ou seja, ao começarmos pelo aspecto técnico e ao dedicarmos tanto tempo a ele, nós nos esquecemos da função social para qual a escrita foi criada: esquecermos-nos de que a escrita foi criada para responder à necessidade de registro, de expressão e comunicação com o outro distante no tempo e no espaço (MELLO, 2006, p. 186).

Isso faz com que os sujeitos se apropriem da escrita de uma forma mecânica e alienada, pois não considera a necessidade social da mesma, que é registrar o seu desejo/necessidade de expressar ou comunicar. Ao se deparar com situações reais de leitura e escrita, os indivíduos criam em si a necessidade da escrita, e a mesma passa a ter sentido para ela, daí decorre a necessidade da escrita ser apresentada não como ato motor, mas, segundo Mello (2006, p. 184), “como uma atividade cultural complexa, considerando o uso social para o qual foi criada”.

Identificando algumas necessidades e problemas que se encontram no contexto escolar, como essas que foram explicitadas acima o educador deve realizar a segunda etapa da Pedagogia Histórico-Crítica, a Problematização, sendo que de acordo com Gasparin (2007, p. 43) “Este é o momento em que são apresentadas e discutidas as razões pelas quais os alunos devem aprender o conteúdo proposto, não por si mesmo, mas em função de necessidades sociais”. Desta maneira, o aluno compreende a importância do conteúdo a ser estudado, não o vendo como desvinculado de sua realidade, uma vez que faz a relação com o contexto histórico, econômico e social no qual ele está inserido.

A terceira etapa abordada trata-se da Instrumentalização, que segundo Saviani (apud GASPARIN, 2007, p. 54), nada mais é do que “a apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias às lutas que travam diuturnamente”. Nesta perspectiva, o professor deve ministrar o conteúdo a ser trabalhado, que no presente caso é a importância fundamental que a escrita exerce na sociedade atual, além do fato de que a mesma, assim como a leitura, são de extrema utilidade no processo de desenvolvimento intelectual dos educandos, de forma que, segundo Moura,

se para Vygotsky a palavra é a célula mãe, responsável pela formação e desenvolvimento do comportamento intelectual da criança, para o desenvolvimento e consolidação desse desenvolvimento no adulto, a célula mãe consiste na apropriação da linguagem escrita. Pela apropriação e internalização desse signo o adulto poderá ascender a funções intelectuais que até então não lhe foram possíveis atingir. (MOURA, 2004, p. 155).

Deste modo, ao explicitar a função social da escrita, o professor poderá comprovar ao adulto a necessidade dele saber ler e escrever, o

que lhe possibilitará assimilar o código linguístico e sua real necessidade, e conseqüentemente, poderá proporcionar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores ainda não desenvolvidas.

Somente assim o professor poderá ir além da alfabetização, possibilitará o letramento do educando. Nesse sentido, segundo Ebert,

Alfabetização e letramento referem-se, então, a processos diferentes, sendo que um sujeito alfabetizado não é necessariamente um sujeito letrado e vice-versa [...]. Assim, é possível dizer que letramento [...] é um processo com dimensão social, um conjunto de práticas sociais referentes à leitura e à escrita. Letrar, nesta perspectiva, é ensinar a leitura e a escrita dentro de um contexto em que essas práticas tenham sentido e façam parte da vida, do cotidiano, da práxis diária, da vida em sociedade. Letrar é colocar o sujeito no mundo letrado, trabalhando como os distintos usos de escrita. E esse fenômeno inicia muito antes da alfabetização, quando o sujeito interage socialmente com as práticas de letramento, como lidar com o troco, contar histórias, cantar músicas, identificar símbolos comerciais, reconhecer gravuras, etc. (EBERT, 2007, p. 2).

Pelo fato do público da EJA ser caracterizado por sujeitos de conhecimentos e aprendizagens, com uma grande variedade de origens, considera-se que os mesmos são pessoas portadoras e produtoras de cultura, capaz de produzir e de apropriar-se do conhecimento historicamente acumulado pelos homens, sujeitos que vivem em um mundo no qual a escolarização proporciona independência e inclusão social, é necessário que o processo de letramento respeite essa história de vida do aluno. Ebert salienta que:

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a escolha de gênero textual é critério fundamental, já que se trata de uma modalidade de ensino especial, em que, mesmo que o aluno não esteja alfabetizado, ou possua nível baixo de alfabetização, possui algum nível de letramento, advindo de sua vida em sociedade. O uso de textos considerados não-escolares, diretamente ligados ao contexto dos alunos, pode proporcionar maior motivação na aprendizagem da leitura e da escrita, devido ao reconhecimento de dado gênero. (EBERT, 2007, p. 2).

Assim, o uso de gêneros textuais presentes no cotidiano dos educandos, tornará possível a compreensão de que a escrita está presente em sua vida e trata-se de uma necessidade própria da atual sociedade.

Ainda de acordo com a autora:

Durante a realização das aulas de alfabetização na EJA, os gêneros textuais podem ser trazidos pelo professor como recursos e outros são criados e recriados pelos alunos. É esse processo que favorece o desenvolvimento do letramento [...]. Para tanto, esta escolha deve privilegiar o contexto dos alunos, seu conhecimento, sua convivência em sociedade, buscando a interação e o desenvolvimento do processo de alfabetizar letrando, relacionando o aprendizado da leitura e da escrita com a interação social (EBERT, 2007, p. 3).

Deste modo, o educador ao trabalhar com os gêneros textuais, com base na realidade vivenciada pelos educandos, além de explicitar a importância da escrita no dia a dia, pode contribuir para o enriquecimento de conhecimento, instiga o desejo de produzir seus próprios textos, desenvolve a competência discursiva e amplia a capacidade de compreensão textual, o que contribui para a formação de uma visão crítica no aluno, podendo torná-lo capaz de compreender os discursos ideológicos presentes nos textos e na sociedade em geral. É, pautadas nessa perspectiva, que justificamos a adoção de Gêneros Textuais, como um instrumento que poderá possibilitar, aos educandos, o entendimento da função social da escrita.

A catarse, a quarta etapa a ser adotada na realização dos estágios, é o momento em que o aluno estrutura, de uma forma nova, seu pensamento sobre a temática trabalhada, em que ele demonstra que de uma síntese inicial, do todo caótico em que ele se encontrava a respeito do conteúdo em questão ele chegou à síntese, se apropriou do saber. Isto é, segundo Saviani (2003, p. 75), o momento em que o “alfabetizado adquire condições de se expressar em nível tão elaborado quanto era capaz o professor no ponto de partida, isto é, ele se expressa agora não apenas oralmente, mas também por escrito”.

No que diz respeito a quinta e última etapa da Pedagogia Histórico-Crítica, isto é, a Prática Social Final dos Conteúdos, a mesma refere-se ao momento em que o professor e os alunos se modificaram intelectualmente e qualitativamente, assumindo uma nova postura frente à realidade social vivenciada, como define Saviani (2003, p. 73), o “seu interior se alterou qualitativamente pela mediação pedagógica”, desse modo, por mais que a prática social seja a mesma do início, ela também já não é a mesma, uma vez que passou por transformações qualitativas.

Assim, essas são as cinco etapas que compõe, didaticamente, a Pedagogia Histórico-Crítica e que, durante a realização do estágio, procuramos desenvolver, com o intuito de não apenas transmitir o conteúdo científico, mas de ministrá-lo, de maneira politizada, contribuindo na instrumentalização de nossos alunos, que são provenientes da classe trabalhadora.

## **Apresentação da experiência de estágio**

Diante do exposto, procuraremos, nesta parte, apresentar nossa experiência de estágio, que durou 12h/a e se deu em uma sala multiseriada com 15 alunos, em uma escola da rede municipal de ensino que ofertava as séries iniciais do Ensino Fundamental. A realização do referido estágio, conforme exposto anteriormente, pautou-se na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse sentido, tendo por base Gasparin (2007), adotamos as seguintes etapas e procedimentos metodológicos:

- Prática social inicial dos conteúdos;
- Problematização;
- Instrumentalização;
- Catarse;
- Prática social final dos conteúdos.

Desse modo, visando conhecer o que os alunos já sabem e fazer uma primeira aproximação do conteúdo a ser estudado, isto é, a função social da escrita, explicitada por meio dos Gêneros Textuais que utilizamos em nosso cotidiano, buscamos desenvolver a primeira etapa da Pedagogia Histórico-Crítica, isto é, prática social inicial dos conteúdos. Assim, em um primeiro momento anunciamos a temática a ser trabalhada e questionamos os alunos acerca do que eles já sabiam sobre a função social da escrita, com a pergunta “Em sua opinião, qual a função que a escrita tem na sociedade atual”? Pergunta essa que obteve a resposta, da grande maioria, que a escrita serve para se escrever, anotar recados, receitas, etc. Essas respostas exemplificam a teoria, proposta por Vygotsky por meio do experimento de Luria (mencionado na quarta seção do presente artigo), de que os adultos que não tiveram acesso ao mundo letrado relacionam seu pensamento às experiências concretas, por eles vivenciadas, e não aos conceitos cientificamente elaborados. A realização da prática social inicial dos conteúdos nos revelou o nível de desenvolvimento que os alunos estavam e o que eles já sabiam sobre o tema (uma vez que todas as respostas foram anotadas no quadro negro), o que nos serviu como ponto de partida ao ministrar o conhecimento científico.

Partindo das necessidades encontradas no contexto escolar, e da problemática observada naquela realidade, isto é, o fato de muitos alunos inseridos no processo de alfabetização da EJA, não saberem nem mesmo identificar as letras do alfabeto, procuramos realizar a segunda etapa, a Problematização, ou seja, o momento no qual se apresenta as necessidades sociais que engendram os motivos pelos quais os educandos devem se apropriar do conteúdo. Assim, com o intuito de trabalhar a função social da escrita, foi apresentado o filme, de produção nacional, “Narradores de Javé” (CATANI; CAFFÉ, 2003), que discorre, ainda que de forma fictícia, sobre a função social da escrita e as manipulações que os sujeitos analfabetos

sofrem por desconhecerem os códigos linguísticos. Após a apresentação do filme, por meio de questões que visavam problematizar o conteúdo a ser trabalhado (como: “Quais as maiores dificuldades encontradas pelos sujeitos analfabetos na atual sociedade?”, “Qual a importância da escrita nos dias atuais?”), travamos um debate sobre os entraves linguísticos encontrados em nossa sociedade, e pelos quais os alunos se sentiam muitas vezes excluídos do meio social ou mesmo manipulados por sujeitos letrados, como é o caso de uma senhora que trabalhou por muitos anos na Prefeitura e, infelizmente, esses anos de trabalho não foram registrados em sua Carteira de Trabalho e Previdência Social, impossibilitando a sua aposentadoria.

Com base na problematização, sobre a escrita, que fizemos em sala de aula, realizamos a terceira etapa, que diz respeito à Instrumentalização, portanto, o momento em que o professor possibilita ao aluno o acesso ao conhecimento cientificamente elaborado pela humanidade, por meio do trabalho. Assim, procuramos explicar a necessidade social que ocasionou no surgimento da escrita, por meio de sua história, buscando mostrar o porquê que, ainda hoje, a mesma é tão importante na sociedade. Para isso utilizamos dos exemplos dados pelos alunos, durante a etapa da Problematização, como as manipulações e as limitações que eles encontram no cotidiano, fato que pode ser exemplificado pelo que acontece com uma senhora que trabalha cozendo salgados, pães e doces, mas que para isso necessita memorizar todas as receitas que utiliza, e as que não são memorizadas, não são feitas por ela, o que muitas vezes limita sua renda mensal.

Como os gêneros textuais estão presentes nas mais diversas situações, por meio deles o aluno pode compreender que a escrita está presente em sua vida e a sua importância na sociedade atual, assim, procuramos explicitar o que são os mesmos, onde podemos encontrá-los e, principalmente, buscamos explicar que os gêneros textuais estão presentes em todas as ações desenvolvidas em nosso cotidiano, fato que tentamos apontar aos educandos, demonstrando que as receitas que eles utilizam, as propagandas e contas que eles recebem em casa, os telefonemas são exemplos de Gêneros Textuais. Para uma melhor compreensão do que são os Gêneros textuais, propôs-se a leitura do texto, elaborado por Alfredina Nery, denominado “Gêneros textuais: situações determinam quando usar”. Após a leitura, os alunos formaram um pequeno círculo, objetivando discutir o texto, exemplificado por meio de uma apostila, distribuída aos alunos, e que continha alguns exemplos de gêneros textuais, tais como: propaganda, receitas, cartas, bilhetes, história em quadrinhos, anúncios, etc.

Na terceira e última fase da Instrumentalização, procuramos trabalhar o que são modalidades discursivas (isto é, as formas de organização linguístico-discursivas, que visam produzir um efeito discursivo específico nas relações entre os usuários de uma língua, como por exemplo, o instruir, o narrar, o argumentar, o expor, o descrever, o relatar, etc.), ambientes discursivos (os lugares ou instituições sociais onde se organizam formas

de produções textuais com diferentes estratégias de compreensão onde ocorrem as atividades de linguagem, como são os casos da mídia, as casas, do ambiente discursivo escolar, acadêmico, religioso, jurídico, etc.) e os suportes textuais (que são os espaços físicos e materiais onde se veiculam os gêneros textuais, como a televisão, os livros, o rádio, os cadernos, os folhetos, jornais, papel, entre outros), que fazem parte dos diversos gêneros textuais, sendo que cada um deles se adequam ao local, ao leitor, ao ouvinte com quem se dá a comunicação. Assim, percebe-se a relevância de se trabalhar com os suportes textuais, ambientes discursivos e modalidades discursivas, uma vez que são eles que determinarão que gênero textual será usado e com que finalidade, em uma determinada situação.

Partindo da idéia de que a catarse, quarta etapa da Pedagogia Histórico-Crítica, é a fase que, segundo Gasparin (2007), o educando organiza e manifesta o que assimilou dos conteúdos ministrados na etapa anterior, durante a realização do estágio supervisionado, propomos aos alunos a realização de diversas atividades que expressavam a apropriação do conteúdo trabalhado, como a elaboração de textos coletivos e individuais, utilizando os diversos gêneros textuais, e finalizamos com a proposta que os alunos expressassem, oralmente, o que teriam entendido sobre o que tinha sido ministrado durante a prática do estágio.

Finalizamos a proposta de estágio na EJA com o desenvolvimento da última etapa da Pedagogia Histórico-Crítica, a Prática Social Final dos Conteúdos, ou seja, o momento em que se transformaram intelectual e qualitativamente e, portanto, tem uma nova maneira de compreender e se posicionar na realidade que vivencia. Assim, realizamos a prática social final por meio dos seguintes questionamentos: “Qual é a função da escrita em nossa sociedade? O que são gêneros textuais? Você saberia identificar os gêneros textuais em seu cotidiano?”. A essas questões recebemos algumas respostas, nem todas satisfatórias, mas que mostraram algumas alterações na compreensão dos alunos, como no caso em que responderam “que principal função da escrita é a comunicação entre as pessoas” ou mesmo “que durante o dia-a-dia, ao ver uma propaganda na televisão, um bilhete, um folheto de propaganda e receitas, vou ser capaz de identificar que elas são gêneros textuais e que a escrita e a leitura sempre está presente”. Essas respostas demonstram que, por mais dificuldades encontradas na apropriação do conteúdo pelos alunos, os mesmos conseguiram assimilar elementos do conteúdo, como o que o conceito de gêneros textuais e de sua utilização no cotidiano, a importância da escrita em nossa sociedade, o que transformou, qualitativamente, a compreensão com relação à prática social inicial dos conteúdos.

### **Considerações obtidas a partir da experiência didática**

O desenvolvimento do estágio teve por objetivo principal contribuir para o letramento dos alunos da EJA, bem como desenvolver práticas que

podiam possibilitar a formação da criticidade nos mesmos em relação à sua realidade, à compreensão da função social da escrita e colaborar para a capacidade de produzir e elaborar textos, utilizando-se dos diferentes gêneros textuais.

Da primeira etapa para a elaboração do projeto, isto é, do levantamento e leitura de referências acerca da modalidade de ensino, foi possível compreender que, durante toda a sua história, à EJA sempre estiveram destinadas ações paliativas, descontínuas e emergenciais, em caráter de campanhas ou programas sociais, visando à erradicação do analfabetismo e a formação de mão de obra barata para o mercado de trabalho. Nesse sentido, destaca-se que essa educação destina-se a um segmento da classe trabalhadora específica, ou seja, sujeitos fragilizados e vulneráveis, que se caracterizam pelo não acesso à educação formal, no ensino regular, sendo que a eles são delegadas políticas pontuais e de aligeirada descontinuidade.

No que se refere à segunda etapa do estágio, o desenvolvimento do projeto, pode-se concluir que o estágio cumpriu com suas metas, inicialmente traçadas, uma vez que se pode estudar e compreender os principais Gêneros Textuais, fato que contribuiu para o processo de letramento e compreensão da importância da escrita na sociedade atual, como se observou durante a realização da prática Social Final, na qual os estudantes demonstraram, em suas falas, a diferença dos conceitos apropriados no decorrer das aulas com os conceitos que eles já dominavam na Prática Social Inicial. No entanto, durante a concretização das aulas e das atividades, percebemos que os alunos tiveram dificuldade em se apropriar de alguns elementos (como as modalidades discursivas, os ambientes discursivos e os suportes textuais) que compunham o tema, não conseguiram compreender, sendo necessário, então, que se retomássemos alguns dos conceitos trabalhados, mas ao final de nossa prática educativa, pudemos perceber que os alunos se modificaram qualitativamente, o que nos permite afirmar que prática, aqui exposta, contribuiu para o nível de letramento dos educandos, uma vez que eles demonstraram que compreendem a função social da escrita e são capazes de reconhecer e classificar gêneros textuais, de acordo com a situação social em que estavam inseridos.

Como o estágio foi pautado em uma perspectiva teórico-metodológica, ainda não muito estudada, como é o caso das contribuições da Teoria Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-Crítica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, esperamos, com esse trabalho, ter contribuído para o enriquecimento de metodologias presentes nas práticas escolares e para a discussão sobre a EJA, no meio acadêmico.

Esperamos, também, que a realização da prática pedagógica aqui apresentada, tenha possibilitado, por parte dos alunos, a compreensão da relevância da escrita e leitura, não só para o mercado de trabalho, mas sim para a realidade social, na qual os alunos estão inseridos, tornando-os

capazes de atuar e intervir no mundo letrado e colaborado para a formação de sujeitos críticos frente à sociedade, o que contribui para a transformação social, uma vez que a leitura e a escrita são importantes instrumentos culturais para a luta diária dos trabalhadores.

## **Notas**

\* Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, Câmpus de Campo Mourão. E-mail: cris-bel18@hotmail.com

\*\* Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná, Câmpus de Campo Mourão. Professora do Ensino Fundamental. E-mail: nathy\_osantos@hotmail.com

<sup>1</sup> A perspectiva de letramento de acordo com Ebert (s/d), corresponde à concepção que compreende que a escrita/leitura deve ser utilizada de acordo com as necessidades sociais dos sujeitos. Assim, o ato de alfabetizar não pode restringir-se somente ao ensino das habilidades de ler e escrever, mas ao ensino e uso dessas habilidades em práticas sociais em que ler e escrever são uma necessidade.

## **Referências**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 22 ed. atualizada e ampliada. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez.1996. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 11 set. 2011.

CATANI, Vânia; CAFFÉ, Eliane. **Narradores de Javé** [Filme-Vídeo]. Produção de Vânia Catani, direção de Eliane Caffé. Brasil, Bananeira Filmes, 2003. DVD, 100 min. Color. Som.

EBERT, Síntia Lúcia Faé. A relação letramento e gêneros textuais na alfabetização de jovens e adultos. **Cadernos FAPA**, Porto Alegre, Edição especial, 2007.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E. B. C. **A Alfabetização de Jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GIARDINETTO, José Roberto Boettger. Sujeitos, escola e produção de conhecimento: a pedagogia histórico-crítica subsidiando a reflexão da questão cultural na educação escolar. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe Lima; MILLER, Stela. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006, p. 85-122.

MELLO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006, p. 181-192.

MOURA, Tania Maria de Melo. **Práticas pedagógicas dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 3 ed. Maceió: EDUFAZ, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1991.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 30 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SÉRKEZ, Angela Maria Batista; MARTINS, Sandra Mara Bozza. **Trabalhando com a Palavra Viva**: a sistematização dos conteúdos de Língua Portuguesa a partir do texto. Curitiba: Renascer, 1996.

RUMMERT, Sonia Maria. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 175-208, jan./jun. 2008.

Recebido em: maio de 2012.

Aprovado em: dezembro de 2012.