

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA**

LUCIANA APARECIDA DA SILVA

**O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO VERBAL
ATRAVÉS DA LEITURA SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

CURITIBA
2015

LUCIANA APARECIDA DA SILVA

**O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO VERBAL
ATRAVÉS DA LEITURA SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, pelo Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Dra. Joscely Maria Bassetto Galera

CURITIBA
2015



TERMO DE APROVAÇÃO

ALUNA: Luciana Aparecida da Silva

Polo: Diadema

TÍTULO DA MONOGRAFIA:

O desenvolvimento da comunicação e expressão verbal através da leitura sob a perspectiva do letramento.

Esta monografia foi apresentada às 12h do dia 12/12/2015 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no curso de Especialização em **Ensino de Língua Portuguesa e Literatura** da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho:

1		Aprovado
2	X	Aprovado condicionado às correções Pós-banca, postagem da tarefa e liberação do Orientador
3		Reprovado

Prof^ª Joscely Maria Bassetto Galera
UTFPR – Câmpus Curitiba
(Orientadora)

Prof^ª Paula Ávila Nunes
UTFPR – Câmpus Curitiba

Prof^ª Edna da Silva Polese
UTFPR – Câmpus Curitiba

OBS: O DOCUMENTO ORIGINAL ENCONTRA-SE ARQUIVADO NA SECRETARIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

RESUMO

SILVA, Luciana Aparecida da. **O desenvolvimento da comunicação e expressão verbal através da literatura sob a perspectiva do letramento.** Curitiba, 2015. 22 fls. Monografia. (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba, 2015.

Este trabalho é um estudo que se propôs a problematizar o desenvolvimento da comunicação e expressão verbal através da leitura sob a perspectiva do letramento com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Foram levantadas algumas questões que permeiam esse desenvolvimento, suas especificidades e necessidades a partir da análise de relato de experiência da autora da pesquisa coletados a partir da aplicação de uma Sequência Didática que teve como base a SD do Método Recepcional criada por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar. Pretendeu-se com isso a reflexão sobre a função e o significado do aprendizado da Leitura e da Escrita, sua influência no desenvolvimento da capacidade de comunicação e expressão verbal, e, as estratégias e metodologias possíveis de ensino destas. Aplicada a SD que explorou o Método Recepcional com todas as etapas e, com as devidas e necessárias intervenções, concluiu-se os alunos foram capazes de produzir textos de significativa qualidade literária e apresentaram dados interessantes com relação ao desempenho desses alunos no que se refere à análise do desenvolvimento da própria leitura.

Palavras-chaves: Ensino de Leitura e Escrita, Letramento, Comunicação e Expressão Verbal.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 LETRAMENTO – O QUE É? POR QUE ATUAR SOB SUA PERSPECTIVA? ..	7
3 DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA ATRAVÉS DO MÉTODO RECEPCIONAL	9
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS ALUNOS	13
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	17
REFERÊNCIAS	21

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Fundamental II (EFII) apresenta uma série de especificidades que merecem atenção e dedicação especial por parte de todo o corpo docente, e, em especial, dos professores de Língua Portuguesa. Dentre tantas as necessidades e deficiências detectadas dentre o corpo discente que compõe a EJA do EFII, a dificuldade de comunicação e expressão verbal é algo latente que interfere diretamente no desenvolvimento e aprendizado de todas as disciplinas. A capacidade de leitura e interpretação de textos e a capacidade de comunicação e expressão verbal estão intrinsecamente relacionadas, pois um aluno que apresenta uma leitura “fluente”, ou seja, compreende bem o que lê, tem maior capacidade de realizar as tarefas propostas por quaisquer disciplinas e consegue elaborar uma questão para sanar uma dúvida quanto a algum termo ou enunciado. Enquanto aquele que apenas decodifica o código e não lê “fluentemente”, não consegue avançar no seu aprendizado por não conseguir sequer expressar suas dúvidas, o que gera um ciclo de desmotivação já que ao não conseguir elaborar uma questão relativamente simples para sanar uma dúvida, sente-se constrangido e persiste no erro, seguindo mesmo sem compreender, o que ocasiona o seu insucesso e volta a constrangê-lo baixando ainda mais a sua autoestima.

Considerando o número e a diversidade de alunos que chegam à EJA no EFII, trazendo uma deficiência leitora em diferentes níveis e com alguns problemas não sanados em anos anteriores ao EFII, este estudo propõe-se a estudar o desenvolvimento da comunicação e expressão verbal através da leitura sob a perspectiva do letramento e analisar a evolução de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental da EJA, alunos do Instituto Presbiteriano Mackenzie, do primeiro semestre de 2015, através de um trabalho voltado para a melhoria no desempenho da leitura e escrita dos alunos. Para tanto foi aplicada uma Sequência Didática que tem como base a Teoria da Recepção e por meio do seu desenvolvimento e aplicação há algumas questões que pretendo tentar responder através do meu trabalho: Haverá relação entre a capacidade de comunicação e expressão verbal e o desenvolvimento da leitura desses alunos? Qual a importância do desenvolvimento da capacidade leitora para que o aluno possa comunicar-se e expressar-se verbalmente de maneira efetiva? Em que perspectiva do letramento pode contribuir nesse processo de desenvolvimento da leitura e da capacidade de comunicação e expressão verbal dos alunos?

Para responder a tantos questionamentos, contei com o suporte de alguns importantes autores que subsidiaram esta pesquisa como Eliana Merlin Deganutti de Barros e Ângela B. Kleiman que apontaram aspectos importantes referentes ao conceito de Letramento e à perspectiva de uso da língua como processo de interação social;

2. LETRAMENTO- O QUE É? POR QUE ATUAR SOB A SUA PERSPECTIVA?

Angêla B. Kleiman (2005:20) descreve o conceito de letramento de forma contundente, deixando claro não tratar-se de um novo método, como é muitas vezes equivocadamente compreendido. Ela coloca o termo letramento como algo que “abrange o processo de desenvolvimento e uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet”, surgido na década de 1980 no Brasil, compreendido pela literatura especializada como o termo que *refletia as transformações nas práticas letradas tanto dentro como fora da escola (...)* (Kleiman, 2005:21).

Compreender o significado de letramento ou letramentos é parte fundamental para o desenvolvimento deste projeto que busca contribuir para que a leitura se faça presente e significativa na vida escolar e extraescolar dos alunos. É essa compreensão que me permitirá desenvolver e aplicar estratégias e métodos capazes de promover atividades de leitura sociointerativas de fato expressivas com esses alunos

Para que um indivíduo se torne um cidadão do mundo letrado não basta decodificar o sistema linguístico. Aprender uma língua é ser capaz de participar consciente e criticamente das práticas sociais existentes em nossa sociedade, e para isso é necessário o desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão textual discursiva nas mais diferentes situações comunicacionais. De acordo com Eliana Merlin Deganutti de Barros em seu artigo “O letramento como atividade de apropriação de gêneros textuais”, a prática de letramento se dá em múltiplas *esferas da comunicação* (Bakhtin, 1992), em contextos diferenciados, o que nos leva a dizer que letramentos configuram-se em práticas de linguagens situadas.

Ao analisar a questão do ensino de Língua Portuguesa sob o que rogam os PCN para o Ensino Fundamental I, Barros aponta para a menção aos gêneros textuais associados a uma concepção de língua como forma de interação. De acordo com Barros (2011:135) *é perceptiva a preocupação em abordar as produções escrita e oral, bem como a leitura textual, engajadas em um processo comunicativo situado*. E, quando a autora faz referência ao que os PCN colocam para o Ensino Fundamental II fica evidente que espera-se que o aluno apresente mais autonomia no uso da língua em textos orais ou escritos, nos mais diferentes contextos e situações de comunicação, capacidade de reconhecê-la e usá-la como instrumento de interação sociodiscursiva, ajustando-a de acordo com suas necessidades, seu público e suas intenções.

Entendo que os trabalhos com os gêneros textuais se inserem no Interacionismo Sociodiscursivo porque exigem que o indivíduo seja capaz de entender a complexidade *linguístico-discursiva*¹ e *enunciativo-contextual envolvida em uma determinada ação de linguagem* Barros (2011:140) o que só é possível a partir de uma concepção de aquisição da linguagem que vá além da alfabetização, ou seja, a concepção de letramento. E, partindo dessa concepção, acredito que o ensino de Leitura e Escrita dentro da disciplina de Comunicação e Expressão Verbal, tende a tornar-se muito mais significativo e produtivo, levando o aluno a refletir sobre a relação entre as suas práticas de leitura e o aprimoramento do seu modo de ler e escrever.

De acordo com Schoelze; Rösing (2007) apud Barros (2011:128), no contexto do letramento a leitura e a escrita passam ser “instrumentos para se inserir na realidade, para compreendê-la, para alterá-la, como ferramentas do entendimento”. Os profissionais dedicados à EJA precisam ter a consciência da importância do seu papel social, das necessidades e especificidades do seu corpo discente e buscar estratégias para desenvolver nele habilidades que os permitam de fato inserirem-se na realidade compreendendo-a e alterando-a, atuando como protagonista e não mero coadjuvante da sua história. A habilidade de comunicação e expressão verbal está intrinsicamente ligada à capacidade de leitura e compreensão de texto, e desenvolvê-la sob a perspectiva do letramento, a meu ver, é reconhecer, o uso consciente da língua como instrumento de interação e desenvolvimento intelectual e social.

3. DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA ATRAVÉS DO MÉTODO RECEPCIONAL

O Método Receptional parte dos pressupostos teóricos da Teoria/Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss, tendência teórica centrada na atuação do leitor, na qual a literatura é concebida como um dos meios de emancipação da sociedade por meio da “ampliação” constante do horizonte de expectativas dos leitores devido à natureza também formadora da obra literária e não apenas reprodutora das estruturas sociais.

A SD do Método Receptional criada por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar é formada por uma sequência de estratégias para o ensino de Literatura que visa a ampliação dos “horizontes de expectativas” dos alunos que acontece gradualmente e se organiza em cinco etapas: 1) Determinação do horizonte de expectativas (quando são verificados os interesses dos alunos); 2) Atendimento do horizonte de expectativas (quando são proporcionadas aos alunos experiências com textos literários que satisfaçam suas necessidades); 3) Ruptura do horizonte de expectativas (quando são introduzidos textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos); 4) Questionamento do horizonte de expectativas (momento em que haverá a comparação dos dois momentos anteriores); 5) Ampliação do horizonte de expectativas (momento de tomada de consciência das alterações e aquisições, obtidas por meio da experiência com a literatura).

Foi proposto para a turma de 8º ano do Ensino Fundamental II (período da manhã) de EJA do Instituto Presbiteriano Mackenzie, dentro da disciplina de Comunicação e Expressão Verbal uma Sequência Didática para o ensino de Literatura através do Método Receptional, para a qual foram utilizadas a letra da música *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, o poema *A triste partida*, de Patativa do Assaré e, o romance, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. A escolha dos textos foi feita pela professora autora deste artigo em virtude de todos tratarem de temas comuns entre si e também entre alguns dos próprios alunos que compõem o corpo discente. O objetivo foi proporcionar aos alunos experiências que lhes permitissem distinguir diferentes linguagens, com a leitura de textos de diferentes gêneros, tratando de uma mesma temática, que é a seca do nordeste brasileiro e a miséria humana decorrente dela tão bem explorada pelos autores dos textos escolhidos. Como o resultado da atividade visava à produção desse artigo, foi entregue previamente aos alunos um questionário (denominado por mim de “Questionário de Expectativas”) para que eu pudesse ter uma ideia do perfil de leitor desses alunos (o qual segue ao final da descrição da atividade).

Determinando o horizonte de expectativas: O primeiro texto a ser trabalhado com os alunos foi a letra da música *Asa Branca*. Os alunos iniciaram a atividade, apenas ouvindo a música, orientados previamente a prestarem bastante atenção na letra que iriam ouvir. Foi verificado se todos já conheciam a música e questionado se gostariam de ouvir mais uma vez, antes de começarem a conversar sobre o que ouviram (o que foi feito). A partir daí, foram levantadas algumas questões a respeito do tema da música para que os alunos comesçassem a expor (primeiro oralmente) suas impressões sobre o texto e seus conhecimentos a respeito do assunto, com o intuito de familiarizá-los com ele.

Atendendo o horizonte de expectativas: Depois de interagirem sobre o tema, foram entregues aos alunos as cópias com a letra da música para que eles pudessem analisar os aspectos estéticos do “formato” do texto, de quais características poderiam ser observadas, como a organização em estrofes, o refrão, as rimas etc. A partir desse momento, foi solicitado aos alunos que observassem a escolha das palavras que foi feita pelo autor em trechos como “Quando olhei a terra ardendo” / “Que braseiro, que fornalha” para que observassem o uso de figuras de linguagem com o poder de causar um aumento da sensação de calor que o leitor imagina ser sentida pelo eu lírico da canção. Para que os alunos pudessem demonstrar a compreensão do sentimento exposto no texto, e também para que a professora pudesse avaliá-los e assegurar-se de que eles haviam conseguido apreender o significado poético do texto, lhes foi solicitado que, com base nas reflexões e análises feitas oralmente, respondessem a duas questões (por escrito): 1) O que estava descrito na letra da música? 2) Quais recursos (linguísticos) foram utilizados pelo autor? Com qual intenção?

Rompendo o horizonte de expectativas: Na aula seguinte, foram entregues aos alunos cópias do poema *A triste partida*, de Patativa do Assaré e foi solicitado aos alunos que fizessem primeiramente uma leitura individual e silenciosa. Na sequência, a professora posicionou os alunos de modo a formarem um círculo para que pudessem tentar declamar o poema em voz alta de modo que vários alunos pudessem ler, cada um uma das estrofes. Houve naturalmente, certa dificuldade e estranhamento relativos à forma como foi escrito o português presente no poema. Em seguida, foi apresentado aos alunos um vídeo com o próprio autor, Patativa do Assaré, declamando o poema. Nesse momento, para uma feliz surpresa (da professora, principalmente), algumas alunas se emocionaram bastante e foi possível perceber que a poesia começava a alcançar os alunos.

Neste momento, a professora aproveitou para falar sobre o preconceito linguístico, o regionalismo e a variação linguística, além, é claro, sobre a licença poética e sobre a

importância do poeta demonstrar e representar o homem nordestino de origem simples, que vive no sertão dependendo da chuva para sobreviver, através da sua complexa obra em termos de métrica e rima, já que trata-se de poesia de cordel, além da singeleza presente na forma ortograficamente “incorreta” evidenciar a sensibilidade desse grande autor. Os alunos foram convidados e seduzidos a olhar com mais profundidade para o texto apresentado; a refletir sobre a trajetória da família que sofre com a chegada a SP porque aqui encontra outro tipo de seca, que é a existente na relação entre as pessoas, que sofre com a desilusão por se dar conta de que o sonho de conseguir voltar à terra natal com melhores condições financeiras não se realizará... E assim, a turma é estimulada a interagir com o texto falando sobre suas próprias experiências, já que alguns dos alunos da EJA têm um histórico de vida parecido com o do personagem descrito no poema, o que contribuiu muito para a sensibilização de toda a turma, rompendo assim com o horizonte de expectativas deles diante de um texto que fala sobre a seca para além da causada pela falta de chuva.

Questionando horizonte de expectativas: Feita a leitura e os esclarecimentos necessários, foi solicitado aos alunos que buscassem relações entre o texto anterior e este; pontos em comum como a temática, o uso de rimas em ambas etc. Além disso, a professora pediu aos alunos que atentassem para o cuidado com que cada autor fez a escolha das palavras que descrevem tão bem a história de boa parte dos nordestinos que tanto sofrem com a tristeza de precisar deixar a terra natal em busca de um futuro melhor sem a seca mas que tanto sofrem em terra distante com o sonho de um dia voltar. Neste momento, a professora questionou aos alunos se o que a maioria desses nordestinos vêm buscar em São Paulo é realmente encontrado por eles. Por tratar-se de EJA, naturalmente, vários alunos tinham muito a dizer a esse respeito e a partir daí, os alunos encontraram uma grande identificação com a atividade em desenvolvimento.

Ampliando o horizonte de expectativas: Nas análises e discussões anteriores, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer textos diferentes que abordaram a mesma temática (seca nordestina e seu conseqüente êxodo rural) apresentada em gêneros diferentes, mas com uma linguagem relativamente fácil. Nesse momento, a professora pediu aos alunos que trouxessem o livro *Vidas Secas* (o qual, os alunos foram orientados a providenciar desde a primeira aula), de Graciliano Ramos, e apresentou-o aos alunos como um dos principais livros de um renomado autor modernista brasileiro; orientou-os a fazerem uma leitura bem atenta, que a princípio seria intercalada (sendo realizada em parte coletivamente em sala e individualmente em casa durante algumas aulas), e que, devido ao número de aulas ser bastante restrito e as dificuldades surgidas durante a leitura em casa foram sendo trazidas para a sala, o combinado

com os alunos foi que eles lessem trechos maiores individualmente em casa (estabelecidos semanalmente), para que fossem apontados alguns pontos principais em sala pela professora e também feito o esclarecimento de dúvidas, além da releitura (feita em voz alta, pela professora) dos trechos mais importantes da obra, com os alunos sempre sentados em círculo.

Ao término da leitura da obra, a professora promoveu uma revisão e análise conjunta do texto, das personagens e de como a temática foi trabalhada pelo autor, que tão bem explorou a miséria causada pela seca para além da terra, mas para o humano, o quanto ele conseguiu mostrar a miséria de sonhos (como o de ter uma cama) com a qual os personagens conviviam; ressaltando que alguns desses personagens nem nome têm no romance, são chamados de filho mais velho e filho mais novo, enquanto que o cachorro tem nome e é o ser que mais demonstra afeto no decorrer da obra. Além, é claro da mais importante: a miséria do desconhecimento da palavra, do não saber se comunicar e do quanto isso afeta a vida deles.

Diante de todas as reflexões feitas a partir daí, foi proposto aos alunos que produzissem um poema sobre o tema “seca em São Paulo”, e lhes foi lembrado de que poderiam e deveriam trabalhar com essa temática sob vários aspectos, para muito além da questão da falta d’água, tema muito em voga à época na cidade. A medida que os textos começaram a ser produzidos, os alunos foram apresentando- os a professora para certificarem-se de estarem fazendo “a coisa certa”, e nesse momento foi percebido que alguns alunos ou ficavam muito presos à seca do nordeste ou à falta d’água em São Paulo. Ao perceber a dificuldade de parte da turma, a professora reorientou os alunos, e lembrando da letra de uma outra música, pediu que a turma toda fechasse os olhos para ouvi-la, pois, talvez pudesse ajuda-los a chegar onde precisariam; colocou então a música *Não existe amor em SP*, de Criolo, a qual foi muito bem recebida por todos, a maioria não a conhecia e pediram para ouvir mais uma vez.

A partir daí, as produções textuais começaram a aproximar-se mais do objetivo proposto. Alguns alunos tiveram mais dificuldade e precisaram modificar e reescrever o texto várias vezes, mas ao final, a maioria apresentou um resultado excelente, com produções próprias de muita qualidade textual e poética. Para concluir a atividade, cada aluno fez a leitura do seu texto em voz alta para toda a sala que espontaneamente aplaudiu a todos e foi muito emocionante ver o encantamento de cada um ao perceber que tinha sido capaz de produzir um texto poético tão bom. Dentre os vários textos tão bem produzidos pelos alunos, destaco um deles, a fim de mostrar o resultado do objetivo final de todo o processo, que foi melhorar a capacidade de comunicação e expressão verbal dos alunos por meio de uma produção textual e que finaliza as considerações finais deste trabalho.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS POR ALUNOS

Para que se possa compreender a análise feita pelos próprios alunos sobre a evolução deles, apresento os resultados dos questionários entregues antes e depois da aplicação da Sequência Didática com base na Teoria da Recepção.

Dos alunos participantes 7 aprenderam a ler quando criança e 4 não, sendo que destes últimos, há uma aluna que aprendeu a ler somente aos 50 anos.

Dos 7 os alunos que aprenderam a ler quando criança, 5 afirmaram já ter lido um livro inteiro, o que equivale a aproximadamente 28,57 %, enquanto que dos 4 alunos que aprenderam a ler posteriormente, apenas 1 afirmou ter lido um livro inteiro, o que corresponde a 25%.

Em relação ao desenvolvimento da leitura, dos 7 alunos que aprenderam a ler quando criança, 6 afirmaram não sentir dificuldade, ou seja, a maioria; o único aluno que afirmou sentir dificuldade, “coincidentemente” declarou anteriormente não ter lido um livro inteiro. Já, dentre os quatro que aprenderam a ler posteriormente, “coincidentemente” o único que declarou não sentir dificuldade ao ler é o que anteriormente afirmou ter lido um livro inteiro, ou seja, ocorreu que a maioria afirmou sentir dificuldade na leitura.

Dentre as razões apresentadas pelos alunos para justificar suas dificuldades, surgiram respostas nas quais relacionaram suas dificuldades ao sono, ao fato de terem sido alfabetizados depois de adultos, ao próprio fato de não terem o hábito da leitura e, curiosamente, houve uma resposta relacionada ao fato de estar lendo mais atualmente, justamente da aluna que foi alfabetizada aos 50 anos.

Dentre os alunos que declararam não sentir dificuldade ao ler, as razões apresentadas estão relacionadas ao fato de terem conseguido ler um livro inteiro e a partir daí ter despertado o gosto pela leitura; a própria prática de leitura, entendendo que ao praticar, aprende-se mais a ler melhor; o prazer de entender a história; o hábito da leitura desde a infância, vendo-a como a melhor ocupação; houve um aluno que atribuiu a facilidade em relação à leitura ao fato de ter tido aulas de reforço no 1º ano do Ensino Fundamental.

Com relação ao hábito de leitura diária, todos os alunos que aprenderam a ler quando criança declararam fazê-la diariamente. E, dentre os que aprenderam a ler posteriormente, 50% afirmaram o mesmo. Dentre os conteúdos de leitura descritos pelos alunos estão presentes: textos escolares, textos religiosos, quadros de aviso, notícias de jornais, recados de

superiores no trabalho e orientações profissionais (treinamento), e, apenas um aluno mencionou a leitura de romances e filosofia.

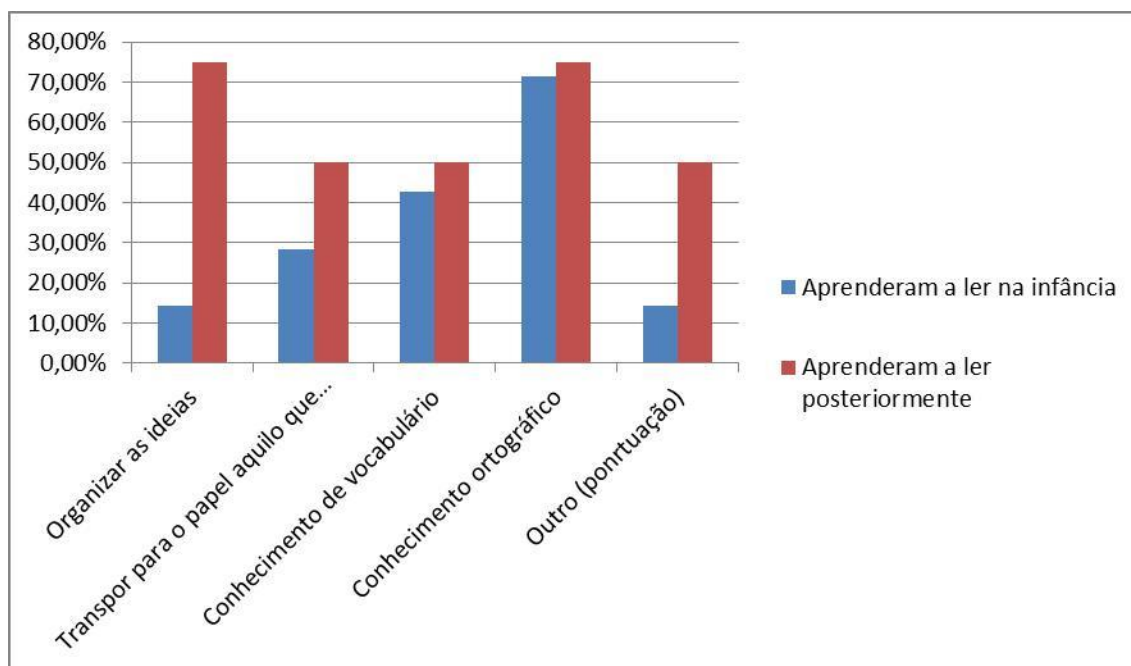
Ao serem questionados sobre o que o ato de ler significava para cada um, algumas das respostas foram “significa aprender muito mais”; “viajar através das histórias”; “conhecimento e cultura”; “aprimoramento interior”.

Com relação aos hábitos de escrita diária, 8 dos 11 alunos afirmaram escrever mensagem de texto no celular, apenas 3 afirmaram escrever e-mails, 6 afirmaram escrever recados, 4 afirmaram escrever documentos no ambiente de trabalho, nenhum deles afirmou escrever mensagem/post no Facebook ou em um blog, nem poesias/poemas ou textos narrativos; e, dentre outras coisas, apenas dois alunos declararam costumar escrever, um afirmou escrever textos relacionados aos estudos, e outro, relatórios de serviços prestados.

Ao serem questionados sobre a maior dificuldade ao escrever, dentre os 7 alunos que aprenderam a ler quando criança, apenas 1 assinalou a opção “organizar as ideias”, enquanto que dentre os 4 que aprenderam a ler posteriormente, 3 assinalaram a opção “organizar as ideias”. Em relação a “transportar para o papel aquilo que está na sua cabeça”, dentre os 7 alunos que aprenderam a ler quando criança, 2 afirmaram sentir essa dificuldade e, dentre os 4 que aprenderam a ler posteriormente, 2 também afirmaram sentir essa dificuldade. Sobre o tópico “conhecimento de vocabulário”, dos 7 alunos que aprenderam a ler na infância, 3 afirmaram ser esta uma dificuldade e, 2 dentre os 4 que aprenderam a ler posteriormente, também afirmaram-na. Em relação ao “conhecimento ortográfico”, 5 dos 7 alunos que aprenderam a ler na infância reconheceram esta como uma dificuldade ao escrever e, dentre os 4 que aprenderam a ler posteriormente, 3 também reconheceram esta dificuldade. Na opção “outro”, curiosamente, dentre todos os alunos, apenas três assinalaram-na e apontaram a “pontuação” como uma dificuldade sentida ao escrever. Nenhum, dentre todos os alunos, assinalaram “não tenho dificuldades ao escrever”.

Para melhor ilustrar essa última questão relacionada a dificuldades encontradas durante o processo de escrita, segue um gráfico, que melhor ilustra os resultados.

Figura 1.



Como podemos observar, tanto os alunos que aprenderam a ler na infância quanto os alunos que aprenderam a ler posteriormente consideram o “conhecimento ortográfico” um dos fatores de maior dificuldade ao escrever; o qual equivale-se a dificuldade de “organizar as ideias” para os alunos que aprenderam a ler posteriormente e que, está, dentre as menores dificuldades entre os que aprenderam a ler na infância. O “conhecimento de vocabulário”, o ato de “transpor para o papel aquilo que está na sua cabeça” e a “pontuação” vêm logo em seguida e também têm um peso equivalente para os alunos que aprenderam a ler posteriormente, o que difere na avaliação feita pelos alunos que aprenderam a ler na infância, já que para estes, segue-se em ordem decrescente de dificuldade o “conhecimento de vocabulário”, o ato de “transpor para o papel aquilo que está na sua cabeça”, e, em último lugar aparecem as opções “organizar as ideias” e “pontuação” como uma questão de menor dificuldade.

Com relação ao questionário de verificação e análise de resultados, houve um aluno desistente dentre os que aprenderam a ler na infância, por isso a partir de agora estes serão 6.

Sobre a realização da leitura completa da obra “Vidas Secas”, todos os 10 alunos afirmaram tê-la feito. Questionados sobre a frequência a todas as aulas de CEV em que foram feitas as análises dos trechos da leitura do livro, 7 dentre todos os alunos afirmaram terem assistido e participado de todas as aulas, e, dentre os que faltaram, 2 faltaram a uma aula e o terceiro a duas. Com relação à relação entre as faltas e o comprometimento da compreensão da história e dos aspectos literários e sociais da obra, um aluno afirmou que sim, houve comprometimento e, os outros dois afirmaram que não houve.

Todos os alunos afirmaram que as observações feitas pela professora em sala, durante a análise dos trechos lidos em casa ajudaram-no a compreender melhor do que trata um texto literário. E, todos consideraram que o modo como foram feitas as leituras dos textos “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, “Triste Partida”, de Patativa do Assaré, e, “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, melhorou ou modificou o modo de “lerem” textos literários.

Ao serem questionados sobre a própria percepção em relação ao desenvolvimento da produção textual, ou seja, da capacidade de comunicação e expressão verbal, todos os alunos afirmaram ter notado que houve uma evolução. Dentre as justificativas apresentadas estão: “Já consigo ler um texto e me aprofundar na sua história. A minha maior dificuldade era passar *pro* papel aquilo que tinha em mente, mas com relação a isso, tive uma melhora significativa”. “A leitura melhora nossa cultura. Hoje, tudo o que pego, tenho curiosidade de ler”. “Porque agora consegui entender as razões que levam um texto literário a ser escrito diferente de um texto comum”. “Ao produzir um texto ou ler um livro eu só tive a ganhar conhecimento que sempre será útil a minha vida toda, além de conhecer muitas palavras diferentes que eu não tinha visto antes, e só fui conhecer depois de ler a triste história “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido a sua heterogeneidade a EJA constitui um campo específico de trabalho e estudos que tende a desenvolver, em acordo com o que rogam os PCN, metodologias e práticas capazes de abarcar os conteúdos necessários de modo significativo para que se realize uma aprendizagem eficaz para e com o corpo discente que a compõe. O reconhecimento das suas especificidades e da necessidade de desenvolvimento de habilidades para trabalhar com essas especificidades permitem que o profissional que atua na EJA torne-se cada vez mais reflexivo e isso deve se refletir no seu trabalho a fim de aprimorá-lo dia após dia.

A partir do trabalho desenvolvido foi possível constatar que em acordo com o que afirmam Scholze e Rösing (2007:11) “criadas as condições para a sua produção, seremos surpreendidos pelas crianças e pelos adolescentes (acrescento os adultos, mais especificamente da EJA) que esperam por estes desafios e nos darão respostas consideradas inesperadas por aqueles que não costumam escutá-los”, o que vai totalmente ao encontro com o resultado do trabalho desenvolvido com a turma.

De acordo com Fiorin (2007:96) “a informação é pontual e linear, ao passo que a compreensão exige a inserção e a organização das informações numa arquitetura conceptual, que permite a reflexão” e, através da aplicação do Método Recepional, os alunos puderam exercitar sua capacidade de compreensão de maneira gradativa. Desde a primeira atividade proposta para a qual tiveram que refletir para responder as questões feitas pela professora, buscando compreender o que de fato estava sendo proposto, precisando assim, refazer o percurso de compreensão textual e compreensão discursiva para atender às expectativas do que propunham os enunciados das perguntas feitas. Ainda de acordo Fiorin (2007:106):

(...) não podemos esquecer-nos de que o texto mais importante na escola fundamental e média é o literário. De um lado, porque a literatura é uma forma de conhecer todas as possibilidades da linguagem humana e das línguas, já que nela se procura trabalhar a linguagem até o limite de suas possibilidades expressivas. De outro, porque a literatura é uma forma de conhecimento da realidade. Com efeito ela nos leva a apreender as relações sociais, os modos de sentir e de agir numa determinada época, numa dada formação social e, mais que isso, não nos fala apenas do que existe, mas também do que poderia existir.

Isso significa que a literatura (e as outras artes) tem uma função subversiva: leva -nos a perceber que a realidade em que vivemos não é natural nem é destino, mas é construção humana e poderia, portanto, ser alterada.

Por isso a escolha de “Vidas Secas”, para o texto final, pois, a meu ver, há uma relação intrínseca entre os gêneros textuais e o letramento, uma vez que é por meio dos gêneros que nos comunicamos, através de enunciados constituídos de acordo com a nossa capacidade de comunicação e expressão verbal, a qual, depende, de certa forma, do nosso letramento, que, de acordo com Mary Kato (1986) apud Mortatti (2007:160), tem seu sentido “centrado nas práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças por elas geradas numa sociedade quando esta se torna letrada”.

A escolha de desenvolver um trabalho sob a perspectiva do letramento não foi uma tarefa fácil, pois o termo só surgiu na minha vida em 2012, na ocasião da minha segunda especialização. E de acordo com Kleiman (2008:17):

A palavra letramento não está ainda dicionarizada. Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito. (...) Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (...)

Porém, só compreendi de fato sua relevância há menos de um ano, no desenvolver de uma das disciplinas que compõem a grade curricular deste curso de especialização. Entendo que a prioridade se dê nos cursos de pedagogia, formadores de professores das séries iniciais, mas acredito que a inserção do termo nos cursos de Letras também seja muito importante, uma vez que somos (no mínimo) responsáveis pela continuação do ensino/aprendizagem da língua portuguesa em suas mais diversas situações sociais de uso. Espero que as grades curriculares que compõem os cursos de Letras atualmente já contemplem a inserção do termo e, ainda que de forma breve, seja capaz de pelo menos, despertar a curiosidade do corpo docente para o termo "letramento", o que contribui significativamente para a formação de um professor reflexivo de suas práticas, e, de um aluno que não seja mero “usuário da língua”, que este possa considerar-se de fato letrado, conhecedor e manipulador (no bom sentido, é claro) da sua língua; o qual, felizmente, pude reconhecer no poema descrito a seguir.

A seca

É a seca que seca

É a seca seca

É a seca da água

É a seca da alma

É a seca do altruísmo

É a seca do

heroísmo Em favor

do bandidismo

É a seca das boas ações

É a seca de condições

Em favor de políticos e ladrões

É a seca de material

É a seca de hospital

No país do futebol e do carnaval

A seca da Cantareira

Que contamina a cidade inteira

De várias maneiras

Se há alguma solução?

Há, repensar a seca que há

Em cada coração

Para juntos, encontrarmos a solução.

Aluno: Fernando Dias Barbosa

Como se pode ver por meio da produção exposta acima (escolhida dentre outras tão bem produzidas quanto essa), o resultado do trabalho desenvolvido com a turma foi extremamente gratificante para todos os envolvidos. Como professora, venci o desafio de aplicar algo novo que havia acabado de me ser apresentado; como numa viagem nunca feita antes, na qual sei onde quero chegar, mas não conheço o trajeto, e conseqüentemente, posso me sentir insegura em alguns trechos do caminho e preciso ser capaz de me adequar, buscar rotas alternativas que me permitam chegar ao meu destino. E ver os alunos sendo capazes de produzir textos tão bem escritos foi como chegar ao destino almejado e descobrir que ele era ainda mais belo do eu imaginava. Para os alunos foi uma experiência inesquecível. A maioria se mostrou muito orgulhosa de seu feito, mal acreditavam terem sido capazes de fazer um poema; emocionaram-se ao lerem seus próprios poemas e ao ouvirem a declamação dos colegas; foi bonito de ver. Refletiram sobre o próprio processo de escrita e sua relação com seus hábitos de leitura, tornando assim, sua participação muito mais ativa e consciente durante todo o processo, objetivo maior de todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de Barros. *O letramento como atividade de apropriação de gêneros textuais*. In: Raído, Dourados, MS, v. 5, n. 9, jan./jun. 2011. Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. *Método Receptional* In: **Literatura: a formação do leitor** (alternativas metodológicas). 2. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. FIORIN, José Luiz. *O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios*. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília, DF: INEP/UPF, 2007.
- KLEIMAN, Ângela B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 10. Reimpressão. Campinas: Mercados das Letras, 2008.
- _____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Ministério da Educação, Cefiel – Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem, 2005.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?* In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília, DF: INEP/UPF, 2007.
- SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. *A escrita e a leitura: fulgurações que iluminam*. In _____(Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília, DF: INEP/UPF, 2007.