

# O relato de experiência como prática de letramento na EJA de Florianópolis/SC<sup>1</sup>

Rachel Pantalena Leal<sup>2</sup>, Eliane Melara<sup>3</sup>

## Resumo

Este texto é o resultado de uma experiência escolar no segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da rede municipal de ensino de Florianópolis, e teve como objetivo desenvolver a escrita dos educandos, por meio de práticas de letramento. Para realização deste trabalho, os professores envolvidos no projeto optaram por utilizar o gênero textual “relato de experiência” enquanto metodologia para a escrita. Os alunos foram convidados a escrever em diários sobre suas vivências em sala, sendo que foi dado aos mesmos acesso a modelos de escrita. Os discentes escreviam seus relatos e estes funcionavam como modelos para os estudantes, que, a partir desses exemplos, escreviam seus próprios relatos de experiência. Observou-se que os alunos desenvolveram suas escritas com maior fluência e clareza, além de terem a oportunidade de refletir acerca da importância de seu papel protagonista em sala de aula.

## Palavras-chave

Letramento. Escrita. Relato de Experiência.

**1.** De caráter ainda embrionário, ideias iniciais e importantes desse trabalho foram apresentadas no COEB (Congresso de Educação Básica), ocorrido no início de 2011 em Florianópolis. A partir de mais leituras e detalhamento, escrevemos o presente artigo.

**2.** Aluna do curso de especialização em Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal de Santa Catarina; professora do Colégio de Aplicação da mesma instituição. E-mail: elhcar@yahoo.com.br.

**3.** Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: geocalcitapiti@yahoo.com.br.

# **The experience report as a practice of literacy in EJA - Florianópolis/SC**

Rachel Pantalena Leal\*\*, Eliane Melara\*\*\*

## **Abstract**

This text is a result of a scholar experience of Youth and Adult Education (EJA) second segment, of Florianópolis municipal teaching, and aimed to develop the learners writing, through literacy practices. For the achievement of this work, the teachers involved in the project chose to take the experience report textual genre as a methodology for writing. The students had as a task to write in diaries about their experiences in the classroom, previously given them access to writing samples. The teachers wrote their experience reports and it worked as samples for the students, that, took these examples, wrote their own reports. We observed that the students developed their writing with greater fluency and clarity, besides having the opportunity to ponder about the importance of their protagonist role in the classroom.

## **Keywords**

Literacy. Writing. Experience Report.

\*\* Student of specialization course in Youth and Adults Education at the Federal University of Santa Catarina, teacher of laboratory school at the same institution. E-mail: elhcar@yahoo.com.br.

\*\*\* Doctoring in Geography at the Federal University of Rio de Janeiro. E-mail: geocalcitapiti@yahoo.com.br.

## Introdução

O presente texto é resultado de um trabalho desenvolvido no núcleo de Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Norte I Ponta do Morro – Vila União, segundo segmento do Ensino Fundamental, vinculado à Secretaria de Educação Municipal de Florianópolis/SC, durante o ano letivo de 2010. O objetivo foi analisar o modo como o domínio de competências de leitura e de escrita pode ser potencializado a partir de práticas de letramento inseridas em contexto escolar.

Na realidade vivenciada pelas educadoras do presente trabalho, foi observado o pouco desenvolvimento da escrita dos jovens e adultos da EJA. Um dos meios para o professor acompanhar esse desenvolver foi o “diário” – um caderno em que o educando se apropriava no início do ano letivo para anotar o que lhe era solicitado a escrever sobre a escola, a família, opiniões, relatos, vivências etc. Essa atividade de escrita não foi apresentada aos alunos a partir de um gênero textual, já que a escrita seria “livre”. Os docentes responderiam diariamente a esses escritos no intuito de conhecer a escrita do aluno e motivá-los, cada vez mais, a escrever, explorando a comunicação entre alunos e professores. Entretanto, as produções mostravam-se pouco ou nada desenvolvidas, uma vez que os alunos não conseguiam se empenhar e, conseqüentemente, os professores ficavam desmotivados.

A partir das mediações realizadas pela consultora de EJA, Silva Maria de Oliveira<sup>3</sup>, nas formações oferecidas pela prefeitura, os docentes, para além de oportunizar aos alunos mais momentos de leitura<sup>4</sup>, foram desafiados a tornar o diário uma atividade de escrita que

realmente se constituísse em uma prática de letramento. Houve discussões entre o grupo de educadores sobre qual gênero textual deveria ser trabalhado no diário a fim de mobilizar, com mais sucesso, os educandos, levando em consideração as necessidades e histórias dos sujeitos jovens e adultos da EJA, bem como da comunidade em que estão inseridos. Assim, foi escolhido o gênero “relato de experiência”.

Observamos que os estudantes eram estimulados a escrever, cotidianamente, em seus *diários*, mas as palavras faltavam. Somente os alunos já mais familiarizados com a escrita arriscavam a rabiscar mais de três linhas. Entretanto, se as palavras faltavam na folha de papel, esses sujeitos, com universos muito distintos nos planos culturais, etários e das expectativas em relação à escola, tinham muito a dizer. Desta forma, o relato de experiência foi pensado para que esses educandos pudessem documentar, de forma escrita, a memória. Modelos foram trabalhados; reflexões sobre as formas de expressão que utilizam este gênero e suas intenções discursivas foram problematizadas e mediadas pelos educadores.

Este artigo resulta dessa experiência e está dividido em três partes. Na primeira, apresentamos uma breve caracterização da EJA em Florianópolis, além de abordarmos a perspectiva do letramento, utilizando conceitos como “interação social” e “mediação da linguagem”, bem como os usos de gêneros textuais. Na segunda parte, relatamos uma experiência de letramento que englobou práticas de leitura e, principalmente, de escrita dos alunos. Finalmente, na terceira parte, tecemos algumas considerações sobre texto.

**3.** A consultora e educadora trabalha na modalidade Educação a Distância (EaD) com temáticas voltadas para a EJA. Em 2010, ministrou cursos de formação continuada para a rede municipal de ensino de Florianópolis/SC.

**4.** No decorrer desse artigo, discorreremos sobre as práticas de leitura que foram organizadas e realizadas.

## **Uma opção político-pedagógica consoante à Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis/SC**

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), reiterada pelo Plano Nacional de Educação (PNE, 2000), a EJA, ao menos legalmente, perdeu seu caráter de suplência, tornando-se uma modalidade de ensino regular<sup>5</sup>. Entretanto, as características específicas desta modalidade ainda têm sido ignoradas. Esta situação pede uma revisão urgente nas propostas curriculares adotadas pelos Sistemas de Ensino responsáveis pela EJA. Afinal, na atualidade, podemos observar que a crescente democratização da escola pública trouxe um não tão novo processo de exclusão escolar, em que as crianças são inseridas nas escolas, mas delas são excluídas sem terem concluído seus estudos. Tal quadro vem produzindo

[...] um elevado contingente de jovens e adultos, que, apesar de terem passado pelo sistema de ensino, nele realizaram aprendizagens insuficientes para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos no dia-a-dia (HADDAD; DI PIERRO, 2005, p. 132).

Na busca da construção de uma proposta mais coerente às especificidades desta modalidade de ensino, em 2001, a EJA de Florianópolis sofreu uma reestruturação, tanto na organização do curso como na proposta política pedagógica (TORNQUIST et al., 2009). Assim, desde 2001, a EJA de Florianópolis apresenta uma proposta tendo a pesquisa como princípio pedagógico, baseada nas ideias de Paulo Freire (1987) e Pedro Demo (1998), especialmente.

A pesquisa na EJA de Florianópolis parte do interesse do aluno como tema gerador de

uma pesquisa, ou seja, fundamentalmente, de um interesse individual do educando ou do grupo que realizará o trabalho, o que, na maioria das vezes, resulta em assuntos diretamente relacionados ao seu cotidiano. O professor terá a função de coordenar a ação, organizar e orientar os alunos.

De modo geral, a proposta curricular EJA de Florianópolis caracteriza-se pela não fragmentação das disciplinas e pela não seriação. Desse modo, temos a presença de todos os professores de área (Língua Portuguesa, Geografia, Ciências, Artes, Matemática, Língua Espanhola, História) e do coordenador no núcleo de EJA, que juntos planejam as atividades que serão realizadas em aula. O planejamento é realizado duas tardes por semana.

Os professores, em sua grande maioria, são contratados como professores substitutos e, a cada ano, é preciso enfrentar um novo processo seletivo. A EJA da Prefeitura de Florianópolis é dividida em núcleos, que se localizam em diferentes partes da cidade, dependendo da demanda de alunos. Geralmente, todos os núcleos atendem ao primeiro e ao segundo segmentos. O primeiro é destinado à alfabetização e o segundo, àqueles que já dominam o código da escrita e buscam completar o Ensino Fundamental.

A avaliação está voltada para a contagem de horas, realização e apresentação das pesquisas, portfólios representados pelos trabalhos realizados fora da escola e por meio dos diários<sup>6</sup> – cadernos nos quais os alunos são convidados a escrever sobre como foi a aula, opinando sobre a qualidade da mesma. Muitos também escrevem sobre seus sentimentos e vivências. Tais produções são compartilhadas pelos professores, que respondem aos escritos<sup>7</sup>.

Como já mencionado, este trabalho

**5.** Para compreender o percurso histórico da EJA no Brasil consultar *Legislação, Políticas Públicas e Concepções de Educação de Jovens e Adultos*, de Sartori (2011).

**6.** Sobre a caracterização e a proposta pedagógica da EJA da Prefeitura Municipal de Florianópolis consultar Melara e Leal (2012)

**7.** Neste artigo problematizaremos a escrita nos diários, como veremos nos próximos subcapítulos.

teve como propósito desenvolver a escrita dos alunos. Por isso, percebemos a necessidade de refletir sobre a importância das singularidades de nosso grupo de educandos, a fim de que o educador apreenda a pensar o processo de ensino-aprendizagem na modalidade EJA. Sendo assim, é relevante refletir, também, acerca dos sujeitos que constituem a EJA hoje.

Nesta busca, cabe ressaltar que tanto os jovens como os adultos encontram-se em lugares sociais que os aproximam: “a condição de ‘não crianças’, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais” (OLIVEIRA, 2005, p. 59). Tais grupos são constituídos pelo adulto com baixa ou nenhuma escolaridade, geralmente migrante do campo, empregado em trabalhos precarizados e, muitas vezes, marcado em sua história pelo trabalho infanto-juvenil no campo. O jovem é caracterizado, também, pela exclusão escolar, porém, geralmente, está mais avançado em sua escolaridade, mantendo em suas relações sociais mais contato com a linguagem escrita (OLIVEIRA, 2005).

Em nosso núcleo de EJA, observou-se uma quantidade numerosa de adolescentes que não concluíram o ensino fundamental, devido a diversas repetências, e comumente se colocando adverso às atividades escolares. Muitos permaneciam na escola por esse ser um ambiente que possibilitava a socialização ou devido a obrigações judiciais, tais como medidas socioeducativas. Os adultos apresentavam-se mais interessados nas aulas, almejando o certificado que possibilitaria um trabalho melhor a eles. Ressalta-se que tanto jovens quanto adultos eram, em sua maioria, migrantes e trabalhadores, que vinham sempre cansados para a escola, rodeados por preocupações financeiras, familiares e que, assim como os professores, precisavam enfrentar situações tensas, como a presença do tráfico de drogas e da violência na escola, reflexo da comunidade em que o núcleo de EJA estava inserido.

As condições socioculturais que envolvem

esses sujeitos devem estar claras aos educadores, uma vez que, se o educando de EJA não for motivado a estudar ou não atribuir significado à aprendizagem, novamente se afastará da escola.

Entender os processos que relacionam a cultura e modalidades de pensamento parece fecundo para este trabalho. Não há, porém, uma opção por um determinismo social no processo de desenvolvimento e de aprendizagem desses jovens e adultos, mas a associação à teoria histórico-cultural em psicologia que postula “[...] psiquismo como sendo construído ao longo de sua própria vida” (OLIVEIRA, 2005, p. 68).

Seguindo estas afirmações, Vygotsky, Luria e Leontiev (1988) expõem que o desenvolvimento psicointelectual das crianças ocorre de duas formas: por meio de atividades coletivas e sociais – funções interpessoais – e de atividades individuais – funções intrapsíquicas. Os autores colocam que as funções mentais do homem desenvolvem-se com a relação que ele estabelece com o meio sociocultural, a qual é mediada por signos. Por meio de uma atividade cognitiva, o homem apropria-se dos saberes socialmente construídos e internaliza-os como saberes do indivíduo.

Assim, a aprendizagem dá-se a partir da interação e da mediação adquiridas por meio do pensamento e da linguagem. Esta última representa um salto nas atividades psíquicas, pois novas memórias são formadas e novos processos de pensamento são criados. A linguagem funciona como um sistema de mediação simbólica, materializando as situações históricas e sociais vividas pelo indivíduo.

A interação social influencia na aprendizagem, assim como as interações intrapsíquicas. Complementando essas colocações, Oliveira (2005) pondera que pertencer a um grupo cultural é muito importante para entender como determinado sujeito constrói seus conhecimentos e aprendizagens, porém esse mesmo processo não será homogêneo entre os indivíduos pertencentes a esse grupo, uma vez que o desenvolvimento

psicológico é um processo de intensas transformações e gerações de singularidades.

Feitas as considerações acima, o educador da EJA deve pensar não apenas em metodologias focadas na educação de jovens e adultos, mas também em uma opção político-pedagógica comprometida com esses sujeitos singulares que a compõem. Nesse sentido, a opção político-pedagógica assumida por este trabalho vai ao encontro da perspectiva do letramento, associada a uma concepção de linguagem entendida como lugar de interação social humana.

Como já referido, o letramento envolve a participação de práticas sociais em que se utiliza a escrita (KLEIMAN, 2005). No ambiente escolar, ele se configura em atividades que sejam capazes de inserir o educando no mundo da escrita, a fim de que este apreenda os sentidos requisitados por essa tecnologia em determinada situação social. Portanto, se no letramento há a necessidade de saber o código da escrita, tanto será preciso saber usar esse “saber” em específica situação. “Nesse sentido, letramento não é alfabetização, mas a inclui!” (KLEIMAM, 2005, p. 12). Portanto, alfabetizar é uma prática de letramento, tal como assistir a aulas, enviar e-mails, ler a sinopse de um filme que se queira assistir etc.<sup>8</sup>

Ressalta-se que práticas de letramento envolvem também práticas colaborativas, nas quais o indivíduo que possui maior domínio da escrita auxilia aqueles que não conhecem tão bem o código, mas o dominam, em algum sentido, cooperando com a atividade. Outro conceito importante (e importante também para este trabalho) é o chamado “evento de letramento”, assim

explicitado pela professora Ângela Kleimam:

Ocasão em que em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece. Está relacionado ao conceito de evento da fala, que é governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição (KLEIMAM, 2005, p. 24).

Nesse sentido, cabe salientar, ainda, que o letramento é também um conjunto de práticas situadas, ou seja, dependendo do contexto social em que esteja inserida uma prática de escrita, mobilizamos diferentes estratégias e saberes. Portanto, mesmo que o sujeito já esteja familiarizado com a escrita, pode estar perante a uma situação social que não compreenda suficiente, impedindo-o de produzir textos (KLEIMAM, 2005).

A discussão desses conceitos, inevitavelmente, nos remete à questão dos gêneros textuais, tão comentada nas formações de professores e em documentos referentes à área da Língua Portuguesa e Língua Estrangeira. A partir de década de 1980, as ideias discutidas no Círculo de Bakhtin<sup>9</sup> foram influenciando, cada vez mais, as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área do ensino da língua (RODRIGUES, 2005). Assim, conceitos de interação verbal, dialogismo<sup>10</sup> e gêneros do discurso fazem parte de noções teóricas que norteiam (ou deveriam nortear) práticas escolares.

A interação verbal social realizada por meio de enunciados é, efetivamente, a concepção de língua que Bakhtin se pauta,

**8.** Prática (de letramento): conjunto de atividades, envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização (KLEIMAM, 2005, p. 13).

**9.** Círculo de Bakhtin é “a denominação atribuída pelos pesquisadores ao grupo de intelectuais russos que se reuniam regularmente no período de 1919 a 1974, dentre os quais fizeram parte, Bakhtin, Voloshinov e Medvedev” (RODRIGUES, 2005, p. 152).

**10.** De acordo com Pisani, Muza e Furlanetto, “implica a constante troca dos interlocutores no processo enunciativo – troca que estabelece as possibilidades de interação nas várias esferas de uma sociedade e de sociedades culturalmente distintas” (2008, p. 56).



desta forma “não pode ser dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos” (RODRIGUES, 2005, p. 156). Os gêneros dos discursos podem ser considerados como tipos relativamente estáveis de enunciados, vinculados a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; possui uma finalidade discursiva, uma concepção própria de autor e destinatário.

Podemos dar muitos exemplos dos diferentes gêneros textuais a serem trabalhados com os alunos, tais como: listas, bilhetes, contos, diários, crônicas, carta ao leitor, resenhas etc. Deste modo, uma proposta pedagógica consoante aos pressupostos teóricos apresentados, busca com seus educandos, o contato, a compreensão e, também, a produção de gêneros que serão importantes para sua vida íntima, social e profissional. Uma vez que, como já colocado, o falante pode dominar o código de escrita e possuir uma boa oralidade, mas, dependendo das exigências impostas por uma situação social letrada específica, não saberá se comportar. Não por incapacidade intrínseca, mas por não estar familiarizado com gênero discursivo do qual está participando.

O presente trabalho envolve educandos letrados que já dominam o sistema alfabético, porém há a busca pelo efetivo letramento, para que eles se tornem cada vez mais “independentes e auto-suficientes para se expressarem por meio da língua escrita” (KLEIMAM, 2005, p. 16). Dessa forma, vamos focar num tipo de gênero textual para o desenvolvimento de uma prática de letramento na EJA de Florianópolis.

### **Relatando uma experiência de relato**

Como já comentado, o segundo segmento da EJA de Florianópolis é destinado a atender educandos já alfabetizados, não organizado por seriação e constituindo-se de aulas que não sejam fragmentadas pelas disciplinas. Assim, todos os professores de área acompanham, de forma sistemática, o desenvolvimento

do aluno por meio das orientações nas pesquisas; a partir de textos produzidos pelos alunos fora da escola; e também dos diários.

No entanto, muitos professores têm dificuldade em lidar com tal proposta, uma vez que boa parte dos alunos, advindos de contextos que os tornaram não familiarizados com a escrita, apresentam muitas dificuldades em relação à interpretação das leituras de assuntos que eles mesmos escolhem. Na hora da escrita, os discentes escrevem pouco, com muita dificuldade na sistematização de ideias e não há desenvolvimento do escrito.

Os cadernos-diários eram exemplificações claras deste quadro. Diariamente, os alunos poderiam escrever sobre a aula, sobre seu cotidiano. Enfim, o objetivo do diário é conhecer e desenvolver a escrita do aluno, por meio de textos próprios, além de funcionar como uma forma de comunicação com os docentes. A princípio, a proposta de escrita era clara tanto a nós, professores, quanto aos alunos, que, aparentemente, nunca se opuseram à atividade.

Contudo, observávamos que estes objetivos não estavam sendo alcançados. Os alunos se limitavam a escrever somente que a aula foi boa, ou ruim; chata ou legal; se haviam gostado ou não, sem qualquer justificativa ou maior desenvolvimento do escrito. Mesmos os alunos que possuíam mais familiaridade com a escrita, porque eram mais avançados em seus estudos ou porque se envolviam mais em seu cotidiano com a cultura letrada, arriscavam um pouco mais as palavras, embora sempre em produções mecânicas que não cumpriam nenhuma função interativa, apenas formal.

Os professores, diante da situação apresentada, respondiam aos cadernos sempre no intuito de motivá-los a escrever mais, fazendo a eles perguntas, sugerindo que desenvolvessem mais suas ideias. Entretanto, a frustração crescia, já que os alunos pareciam não entender os recados, não atendiam nossos pedidos, não se motivavam. Ressalta-se aqui, também, que os professores se encontravam em uma situação

muito difícil. Todos eram contratados em regime temporário, a maioria nunca havia trabalhado em EJA, o que dificultava construir, de forma mais clara e eficiente, atividades aos alunos, especialmente em uma proposta pedagógica diferenciada como a da EJA de Florianópolis.

A situação passou por um processo de mudança durante o ano letivo de 2010, quando aconteceram diversas formações, ministradas pela professora Silva Maria de Oliveira, com a finalidade de discutir questões relativas a processos de leitura e escrita. Em nosso primeiro encontro, a educadora apresentou um vídeo e dados que expuseram como há diferentes níveis de letramento em nossa sociedade e, dependendo de muitos fatores, especialmente escolaridade, esse nível pode ser muito baixo.

Nos encontros seguintes, Silvia Oliveira nos desafiou a buscar, a partir do foco na leitura, e não na escrita, um contato entre o educando e o sistema de escrita. Ressaltou que a escrita (ato de escrever) representa, para muitos educandos, o seu próprio “fracasso escolar”. Contudo a leitura, sempre deixada de lado pela cultura escolar, poderia ser mais fácil a eles, proporcionando um contato mais prazeroso com a escrita.

Assim, no núcleo ao qual pertenciam as professoras deste trabalho, buscou-se alargar os momentos em que a leitura fizesse parte do cotidiano das aulas. Neste intuito, foram discutidas, em reunião de planejamento, muitas ações a serem realizadas. Criou-se um mural da EJA, onde colocávamos textos elaborados pelos próprios alunos ou trabalhados em sala, orientávamos sobre as próximas atividades etc. Além disso, propusemos a leitura diária. Uma das ações desenvolvidas nesta atividade foi a leitura do romance *Cinco Minutos*, de José de Alencar. Todos os dias antes de iniciarmos as atividades, um capítulo do livro era lido. Cada professor lia em voz alta e entonada; a leitura realizada não exigia nenhum tipo de atividade-resposta do aluno, além da escuta; seu objetivo, portanto, era despertar a leitura por fruição.

Entretanto, a atividade avaliada com maior

sucesso foi a “hora da leitura”. Todas as quartas-feiras um texto era selecionado pelos professores. Na maioria das vezes, um autor de literatura era escolhido para ser trabalhado no mês (William Shakespeare, Luiz Fernando Veríssimo, Clarice Lispector etc.). Primeiramente, apresentávamos a biografia do autor selecionado, por meio de muitas imagens; nas outras três quartas-feiras do mês, textos desses autores eram trabalhados, como crônicas, poemas, músicas, contos. Salienta-se que os textos eram escolhidos a partir da potencialidade dos mesmos a estabelecer vínculos com a realidade social dos alunos, tornando, desta forma, a atividade escolar mais significativa ao educando.

A atividade começava com a entrega do texto a ser lido silenciosamente pelos alunos. Feito isso, um professor realizava a leitura em voz alta e, em seguida, algumas perguntas eram feitas, às vezes oralmente, às vezes por escrito. Tais perguntas faziam o educando voltar ao texto, buscando informações explícitas e implícitas, além de suscitar opiniões estéticas sobre o texto, problematizando, a partir dele, questões referentes ao seu cotidiano. Afinal,

leitura pressupõe interpretação, atribuição de sentidos, compreensão e possibilidade de resposta, ainda que apenas interior (‘atitude responsiva ativa’, nos termos de Bakhtin) (PISANI; MUZA; FURLANETTO, 2008, p. 57).

Observamos uma crescente participação e motivação por parte dos alunos na atividade. No entanto, a escrita (ato de escrever) ainda era um desafio. A sequência das formações de professores focou a prática de escrita e, para tanto, problematizou a atividade do diário.

Durante esses encontros, os professores foram levados a refletir se a proposta do diário, assim como estava sendo colocada aos alunos, constituía uma atividade eficiente na proposição de produção de textos. Concluímos, a partir das mediações ocorridas na formação, que, embora os educandos tenham sido orientados a escrever cotidianamente em seus diários, não



havíamos construído uma proposta com eles sobre qual tipo de texto deveriam se pautar. A eles não era claro sobre o que realmente deveriam escrever, qual o objetivo da escrita, a finalidade de seus escritos, quem seriam os interlocutores; não lhes foi fornecido exemplos que os remetessem a textos que, de fato, existissem e circulassem na sociedade. Assim, ao invés de construir uma atividade entendida como prática de letramento, mais uma vez os alunos se deparavam com uma prática abstrata, inserida em uma tradição escolar que ignora que a escrita, na vida real (fora escola), é sempre pertencente a um contexto que mobiliza saberes, intenções e recursos que orientam o usuário.

Kleimam (2005) quando diferencia práticas de letramento das práticas perpetuadas pela escola, ressalta que aquelas devem se constituir enquanto práticas situadas e não como práticas abstratas, ou seja, abstraídas da realidade.

Uma característica das práticas de letramento fora da escola é que elas variam segundo a situação em que se realizam as atividades de uso da língua escrita. Há uma tendência humana para contextualizar a ação, e as atividades em que se usa a escrita não fogem dessa tendência. Por isso dizemos que as práticas de letramento são práticas situadas [...] (KLEIMAM, 2005, p. 26).

Nesse mesmo processo, os professores envolvidos na atividade se desmotivavam, visto que seus recados incentivadores, deixados diariamente nos cadernos dos alunos, pareciam não ser lidos, ignorados pelos educandos. Contudo, não havia um diálogo estabelecido, os docentes exigiam aquilo que nem eles mesmos tinham clareza e os estudantes não compreendiam o pedido. Docentes e alunos estavam em uma situação totalmente adversa à realidade da linguagem, sem referências sociais que pudessem responder, a não ser a referência textual escolar que em uma neutralidade artificial é capaz de produzir apenas o que os alunos demonstraram: “a aula

hoje foi legal”, “estou gostando muito da aula”.

A partir de um processo de reflexão acerca da prática educativa, proporcionado pela formação, há um reconhecimento da não eficácia de uma atividade e, desta forma, ocasionando o repensar dela. O objetivo era transformar o diário em uma prática de letramento relevante aos sujeitos jovens, adultos e professores da EJA.

O encaminhamento na formação dos professores era que situássemos o diário dentro de um determinado gênero textual, pressupondo que os objetivos, os modos de realizar a escrita, os recursos e materiais a serem utilizados pelos escritores deveriam ser pensados mediante a uma situação social de interação reconhecida pelos falantes.

Neste momento, nas reuniões de planejamento, com todos os professores do núcleo, buscamos refletir qual(is) gênero(s) textual(ais) poderia(m) responder às necessidades históricas e sociais desses sujeitos, ao mesmo tempo em que cumpriria(m) uma finalidade pedagógica de desenvolver a escrita desses educandos. Assim, resgatamos o objetivo primordial do diário: materializar, por meio da escrita, a memória, documentar as experiências humanas, situando-as no tempo. Não cabe à instituição escolar trabalhar com diários íntimos, uma vez que perderiam a aura da intimidade. Entretanto, uma proposta aparentemente mais interessante seria trabalhar com relato de experiências vividas, que pertencem ao mesmo agrupamento da ordem do relatar.

Tal gênero responde às demandas da EJA, uma vez que proporcionam, aos alunos, reconhecer sua posição de protagonistas das aulas. Eles rememoram os conteúdos e como foram apresentados, como o ambiente se comportou durante aquela experiência e qual o papel de sua colaboração na construção daquele dia de aula. Naturalmente, nesse processo de relatar, os educandos expõem seus pontos de vista, fazendo recortes daquilo que a eles foi mais significativo. As mediações dos professores, além de orientar como melhorar

objetivamente os relatos, buscam a reflexão do papel protagonista vivenciado e apreendido por eles a partir da escrita, fazendo com que esses mesmos indivíduos assumam-se em outros domínios sociais; resgatando-se, dessa forma, questões referentes ao exercício da cidadania e a conscientização de seu papel como ator social, em uma perspectiva de educação popular semeada pelo educador Paulo Freire.

O primeiro passo na construção deste projeto foi solicitar que a turma relembresse como tinha se realizado a aula do dia anterior, que, deliberadamente, foi uma aula coletiva, ou seja, não se havia trabalhado com pesquisas que segmentam os alunos em seus grupos. Os alunos mais participativos começaram a se colocar. Os professores provocavam, relatando também como outros alunos, mais tímidos, tiveram sua participação em sala. Cada vez mais a voz de outros educandos preenchia a sala, pontuando que a sequência dos fatos estava incorreta ou que não concordavam com a descrição.

Em seguida, um professor distribuiu uma cópia de um relato sobre a aula ocorrida no dia anterior, expondo a experiência vivida pelo próprio docente, objetivando mostrar um modelo de relato escrito aos alunos. A partir da leitura, fizemos um levantamento de algumas características presentes nesse tipo de texto. Enfatizamos que, em relatos de experiência, era comum se colocar como sujeito envolvido, de forma emocional, na situação e que há expressões, encontradas por eles mesmos nos textos, expondo isso, tais como “senti-me confusa”; “a leitura foi muito difícil”; “aquilo me impressionou”. Discutimos, também, que expressões com verbos e pronomes usados em primeira pessoa possuíam o mesmo intuito: “cheguei atrasado”; “eu senti medo”; “minha cabeça não funcionava”. Outras expressões pessoais e típicas, como “meu Deus”, “tá maluco” revelavam o autor. Todas essas expressões funcionam como marcas de autoria.

Ainda se colocou que é comum a utilização de marcas de diálogo que trazem

à memória o que outros sujeitos realizaram, muitas vezes havendo citação direta ou indireta do discurso do outro e como isso é expresso no texto (uso da pontuação ou utilização de verbos de “dizer”). Ressalta-se que as expressões foram pontuadas no texto pelos próprios alunos.

Outra questão que foi mediada pelos educadores, porém em outros encontros, foi a reflexão das marcas de tempo do relato de experiência que estabelecem uma relação direta com o passado (a própria memória), mas também localizam no presente aquele que está relatando. Nesse sentido, expressões com verbos no passado e no presente: “eu me lembro”, “eu falei”, bem como advérbios localizadores de tempo e espaço, como “agora”, “ontem”, “aqui” e “lá”, também são constantes nesse tipo de texto.

Assim, foi negociado com os estudantes como seria sistematizada a atividade do diário. Deliberamos, portanto, que os relatos seriam realizados todas as terças e quintas, visto que eram dias subsequentes a realizações de atividades coletivas (segunda – pesquisa e jogos; quarta – hora da leitura). Além disso, o horário para realização dos relatos foi pensada estrategicamente. Seriam realizados 20 minutos antes do intervalo, já que é um horário em que a maioria se encontrava em sala. Infelizmente, devido a questões que cercam a difícil realidade do aluno de EJA, muitos costumam não ficar até o fim do período escolar, saindo mais cedo.

Ressaltamos que, antes das produções de textos serem feitas, os professores mantiveram a leitura de relatos de autoria própria referente à aula precedente ou outras experiências vividas no dia anterior, a fim de que os educandos tivessem acesso a modelos e que percebessem que a escrita não é um exercício destinado somente aos alunos, mas uma prática que todos os falantes inseridos em uma cultura letrada executam.

Avaliamos que oportunizar aos educandos acesso a modelos tenha sido o ingrediente colaborador do sucesso do projeto. Além disso, enfatizamos que os docentes também sofreram um processo de mudança,

já que se tornaram participantes ativos no uso da língua escrita em contexto social que eles mesmos refletiram, trouxeram para a escola e construíram com os alunos. É sabido que a formação inicial dos professores de EJA é bastante deficitária, porém, durante as discussões feitas em reunião de planejamento, pudemos nos fortalecer a partir de estudos sobre sujeitos de EJA, letramento, troca de experiências etc., o que nos possibilitou propor atividades mais apropriadas aos educandos.

O desenvolvimento dos alunos foi notável. Aqueles que já apresentavam um maior contato com a escrita passaram a escrever mais, emitindo opiniões e argumentos a partir das descrições dos fatos que achavam mais relevantes. Mas a maior surpresa foram os alunos que nada escreviam ou que possuíam a escrita menos desenvolvida. Estes começaram a escrever, ainda que de maneira muito incipiente, passando até a gostar do ato da escrita, demonstrando orgulho ao se perceberem capazes e, ao comparar escritos anteriores, notarem seu desenvolvimento, comentando no diário.

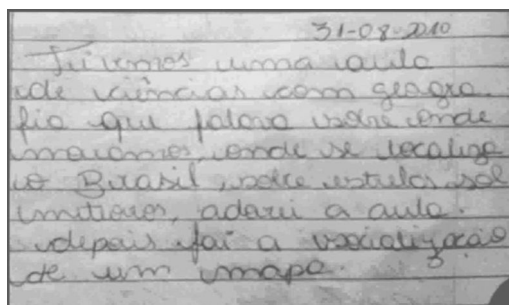
Interessante observar que, extrapolando a proposta, muitos descreveram, com ricos detalhes, vivências fora da escola ou a sequência das atividades que realizaram na escola, mesmo que essas estivessem desvinculadas da proposta inicial do que deveriam fazer (escreviam que chegaram atrasados ou que entraram no Orkut ao invés de pesquisarem ou que conversaram aleatoriedades com amigos durante a aula etc.).

Observemos algumas imagens retiradas dos diários de alguns alunos, antes e depois de trabalharmos o relato de experiência.

Nas figuras 1 e 2, podemos observar a produção, antes e depois da proposta, de uma aluna de 16 anos, que apresentava um considerável desenvolvimento na sua escrita. Na primeira imagem, percebemos que a aluna escreve de forma simples e resumida as atividades desenvolvidas em aula, sem detalhes ou opiniões. As respostas dos professores tentavam incentivar a escrita com perguntas,

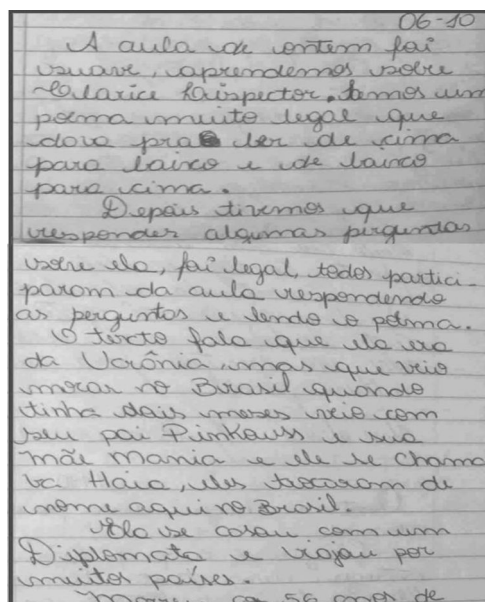
que pareciam ser ignoradas, não lidas ou não entendidas. Na segunda figura, observamos que o uso dos modelos em sala despertou o “como” deveria se escrever e a escrita fluiu com prazer para a aluna, que descreveu a aula de forma detalhada, emitindo justificativas e opiniões.

Figura 1: Foto com produção no diário antes do relato de experiência (aluna).



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 2: Foto com produção no diário depois do relato de experiência (aluna).

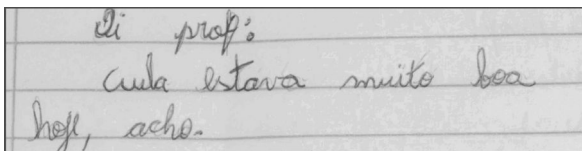


Fonte: Acervo dos autores.

Vejamos, nas figuras 3 e 4, a mudança da escrita no diário de um aluno de 15 anos que apresentava muita dificuldade para escrever,

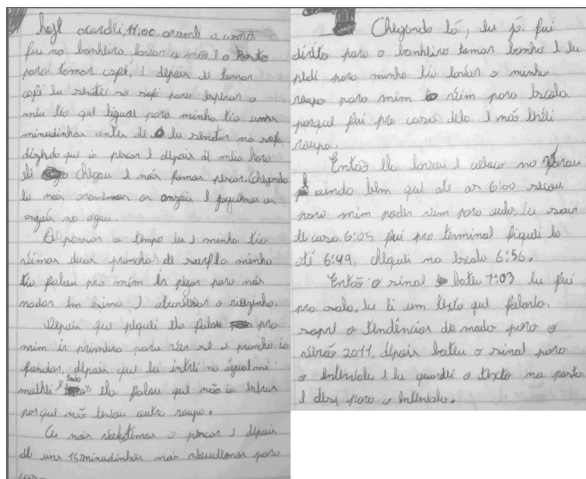
por achar que não conseguia escrever, que não tinha ideias: “eu não sei escrever, eu não consigo”. Depois da aplicação do relato de experiência, o aluno pareceu desenvolver o gosto pela escrita (apesar de apresentar dificuldades como troca de letras e problemas com a pontuação), passando a escrever mais, com detalhes. Sentindo-se capaz, a escrita tornou-se um prazer para ele, não apenas no diário, mas também nas atividades da pesquisa.

Figura 3: Foto com produção no diário antes do relato de experiência (aluno).



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 4: Foto com produção no diário depois do relato de experiência (aluno).

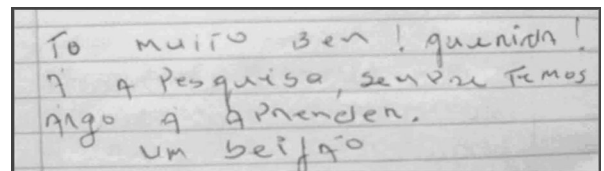


Fonte: Acervo dos autores.

O exemplo seguinte, mostrados por meio das figuras 5 e 6, diz respeito a um aluno adulto que costumava justificar, antes do projeto, que não conseguia escrever devido aos muitos anos afastado da escola. Depois das atividades que situaram o diário no gênero relato de experiência, esse aluno passou a escrever mais, mostrando-

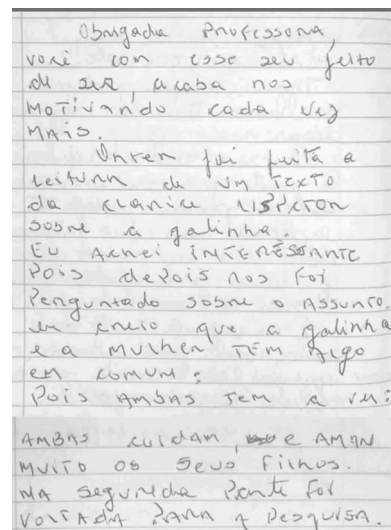
se, também, orgulhoso de sua produção.

Figura 5: Foto com produção no diário antes do relato de experiência (aluno adulto)



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 6: Foto com produção no diário depois do relato de experiência (aluno adulto)



Fonte: Acervo dos autores.

Alunos de idades diferentes e habilidades de escrita diferenciadas obtiveram bons resultados com esse processo de leitura e escrita que construímos na EJA do núcleo Norte I. Os alunos, em sua maioria, aprenderam a gostar de ler e escrever e começaram a aperfeiçoar seus conhecimentos e habilidades de escrita, lendo e escrevendo com mais fluidez e prazer.

Evidentemente, a proposta não atingiu a todos os alunos, seres singulares, que talvez necessitem de outras formas de mediação para



poderem se desenvolver. Talvez, a partir de mais formações, o professor consiga alcançá-los, ou talvez necessitem de ajuda que transcenda a escola. Porém, o professor que escolhe a EJA deve estar disposto, mesmo que por vezes falhe, a mobilizar seus educandos, tão marcados por histórias de fracasso, a responderem de maneira autônoma e crítica a um novo amanhã, em busca da escrita de outras histórias.

### Considerações Finais

Este trabalho talvez não se desenvolvesse, caso os professores não tivessem sido provocados durante a formação proposta pela Prefeitura Municipal de Florianópolis. A formação nos fez problematizarmos, refletirmos e, principalmente, propormos outras formas de atuação em sala de aula. Tal fato evidencia a importância de formação continuada para a carreira docente.

Com base no confronto entre o que foi a proposta da atividade e a efetiva realização da mesma, concluímos que o projeto de escrita obteve sucesso, sendo que os alunos do EJA tiveram a oportunidade de um contato mais prazeroso, rico e eficiente com escrita por meio de momentos de leitura, transformando o diário, escrito a partir do relato de experiência vivida, em uma prática de letramento relevante ao contexto de diversas singularidades que constituem a EJA.

Salientamos que tanto as propostas

de práticas de leitura como as de escrita, realizadas com alunos, pressupuseram práticas situadas, como colocado, mas também práticas colaborativas, já que houve participação coletiva na construção do conhecimento, além das importantes orientações dos professores que obtiveram sucesso em suas propostas mediante colaboração e contribuição dos educandos. Assim, percebemos a importância de construir na escola eventos de letramento que sensibilizam e mobilizam a participação da comunidade escolar.

Vale ressaltar que entender as características desta modalidade de ensino, bem como refletir sobre os sujeitos que a compõem, alinhado a um compromisso de se pensar em uma nova opção pedagógico-política específica para a EJA, fortaleceu a prática relatada no presente trabalho.

Observamos uma falta de comprometimento do Estado na efetivação de políticas públicas que valorizem a EJA. Entretanto, identificado com a história de luta dos educadores e educandos da EJA, o professor deve colocar-se em defesa constante da modalidade, seja na esfera política, seja na esfera pedagógica, buscando e transformando sua prática e a si mesmo nesse processo de ensino, a fim de “armar” seus educandos para uma sociedade cada vez mais modernizada, tornando-os não apenas plenamente letrados, mas também libertos.

### Referências

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Org.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005. (Coleção Educação para Todos).

MELARA, Eliane; LEAL, Rachel Pantalena. A pesquisa como princípio científico e educativo na EJA de Florianópolis. **Boletim Gaúcho de Geografia/Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Porto Alegre, v. 39, n. 1-2, p. 85-103, 2012.



KLEIMAM, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

OLIVEIRA, Marta K. de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Org.). **Educação como exercício de diversidade.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005. (Coleção Educação para Todos).

PISANI, Josefina S.; MUZA, Maria L. N.; FURLANETTO, Maria M. **Proposta Curricular.** Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Disponível em: <<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

RODRIGUES, Rosângela H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, Joana; BONINI, Adair (Org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SARTORI, Anderson. Legislação, políticas públicas e concepções de Educação de Jovens e Adultos. In: LAFFIN, M. H. L. F. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

TORNQUIST, Carmen S. et al. Por que você não faz a EJA? Tempos, lugares e sujeitos de uma pesquisa. In: SILVA, Cristina B. da (Org.). **Histórias e trajetórias de jovens e adultos em busca de escolarização.** Florianópolis: Editora UDESC, 2009.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R, LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

Submetido em 27 de fevereiro de 2012.

Aprovado em 2 de agosto de 2012.