

PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

LETTERING PRACTICES FOR DEVELOPMENT FROM LANGUAGE EDUCATION TO FIELD EDUCATION AND YOUTH AND ADULT EDUCATION

Vângela do Carmo Oliveira VASCONCELOS¹

1 Professora da Secretaria de Estado de Educação do DF. Mestra em Linguística pela Universidade de Brasília. Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília. Membro do Grupo de Pesquisa (Socio)Linguística, Letramentos Múltiplos e Educação (SOLEDOC). E-mail: vanfontenele@gmail.com.

RESUMO: O presente artigo propõe uma reflexão acerca da importância da educação linguística na Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Aborda a dificuldade de leitura e escrita desses estudantes, discorrendo acerca das práticas de letramento (STREET, 1984, 2014; ROJO, 2009) necessárias ao bom desempenho escolar e acadêmico desses estudantes, com vistas a uma prática pedagógica diferenciada, que valoriza os saberes dos povos camponeses e de jovens e adultos. Descreve uma intervenção pedagógica, o *protocolo de leitura*, desenvolvida na LEdoC com base na Sociolinguística (HYMES, 1972, 1986; BORTONI-RICARDO, 2006; SOUSA & MACHADO, 2012.) que pode também ser adaptada ao contexto da EJA. Conclui que o protocolo de leitura favorece a competência comunicativa dos estudantes à medida que o grau de monitoração e a consciência linguística avançam no decorrer de ações pedagógicas que levam em consideração as especificidades da LEdoC e da EJA.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação de Jovens e Adultos. Protocolos de leitura.

ABSTRACT: This article proposes a reflection on the importance of language education in the Degree in Rural Education (LEDOC) and in Youth and Adult Education (EJA). It addresses the reading and writing difficulties of these students, discussing the literacy practices (STREET, 1984,

2014; ROJO, 2009) necessary for the good academic performance of these students, with a view to a differentiated pedagogical practice, which values the knowledge of peasant students and youth and adult people. It describes a pedagogical intervention, the reading protocol, developed at LEdoC based on Sociolinguistics (HYMES, 1972, 1986; BORTONI-RICARDO, 2006; SOUSA & MACHADO, 2012.) that can also be adapted to the context of EJA. It concludes that the reading protocol favors the communicative competence of the students as the degree of monitoring and linguistic awareness advance in the course of pedagogical actions that take into account the specificities of LEdoC and EJA.

Keywords: Rural Education. Youth and Adult Education. Reading protocols.

1. INTRODUÇÃO

No Distrito Federal e nas demais unidades da Federação, encontramos um alto índice de estudantes que apresentam dificuldade de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos. Esses sujeitos-aprendizes, após ficarem retidos dois ou três anos nos anos iniciais, são promovidos para o sexto ano e novamente ficam retidos por aproximadamente três anos e, ao completarem quinze anos, são “transferidos” (na maioria das vezes à revelia) à Educação de Jovens e Adultos (EJA), devido à defasagem escolar. Quando se trata de estudantes da EJA provenientes do campo, tal situação ainda é mais grave devido ao baixo repertório cultural e dificuldade de acesso às práticas letradas. Além da limitação ao acesso a bens culturais, como: cinema, teatro, internet etc., há o domínio da variedade vernácula, considerada desprestigiada, que dificulta, muitas vezes, a interação em sala de aula com uma variedade prestigiada trazida pelo professor, causando conflito de contato.

No campo, ainda, nos deparamos com uma situação de miséria crescente e de exclusão

social. A própria linguagem dos indivíduos de origem do campo sofre preconceito linguístico nas zonas urbanas. Ao participar como professora-colaboradora do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), na Universidade de Brasília, foi constatado que os alunos de comunidades campesinas e quilombolas, recém-chegados à universidade, apresentavam extrema dificuldade de leitura e escrita em situação bastante semelhante a que nos deparamos na Educação de Jovens e Adultos.

Surge, então, a reflexão acerca dificuldade de leitura e escrita de estudantes da EJA (em especial os estudantes do campo) e da LEdoC. A partir dessa reflexão, questionamo-nos: como a universidade e a escola podem intervir na realidade dos alunos da EJA e da LEdoC, com vistas à superação da dificuldade de leitura e escrita, a fim de que consigam concluir o ciclo da educação básica e prosseguir na caminhada acadêmica?

As práticas de leitura e escrita desenvolvidas na Universidade e na Educação Básica se constituem como práticas de letramento(s) (STREET 1984) que podem levar os alunos a possíveis transformações, individuais,

coletivas e sociais diante da sua realidade. As práticas de letramento são interdisciplinares e por isso inserem-se na perspectiva de letramentos múltiplos que se inserem em diferentes contextos.

Nesse trabalho, abordamos alguns princípios da Sociolinguística e dos Estudos do Letramento, refletindo acerca do contexto da EJA e da LEdoC, destacando seus pontos em comum e suas especificidades. Em seguida, descrevemos uma aula de leitura e produção de textos da LEdoC na qual utilizamos o *protocolo de leitura* como intervenção pedagógica junto aos estudantes com dificuldade de escrita do gênero “artigo acadêmico” e trabalhamos em uma perspectiva interdisciplinar com foco no desenvolvimento da consciência autoral e crítica dos estudantes.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONVERGÊNCIAS E DESAFIOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO ACADÊMICA

A Educação de Jovens e Adultos, desde que foi garantida e oficializada pela Constituição Federal de 1988, tem se constituído como uma modalidade de ensino que visa a atender à crescente demanda de escolarização de sujeitos que não conseguiram dar prosseguimento aos estudos durante o período regular, e que tiveram seu ciclo escolar interrompido. Também se destina a jovens e adolescentes com defasagem escolar, que desejam concluir o ensino fundamental e médio. Essa modalidade de ensino é bastante peculiar e deve levar em consideração as características desses sujeitos, em especial suas histórias de vida e seus temas de interesse.

Os métodos de ensino e aprendizagem na EJA necessitam ser adaptados aos estudantes.

Métodos convencionais de ensino não conseguem atingi-los, pois ao longo do ensino regular esses estudantes não conseguem adaptar-se às estratégias tradicionais de ensino. A maioria de jovens e adolescentes da EJA são transferidos do ensino regular por apresentarem dificuldades de leitura e escrita, de letramento matemático e, também, por indisciplina. Assim, na EJA, os conteúdos devem ser contextualizados e significativos, caso contrário, sofrerão resistência por parte dos estudantes, que possuem uma maneira própria, diferenciada (e desafiadora) de aprender.

É fato, também, que boa parte do alunado da EJA não desenvolve hábitos de leitura, os alunos adultos mais experientes, embora tenham uma vasta experiência de vida, em sua grande maioria ainda não são alfabetizados, e os mais jovens, que geralmente se encontram no segundo seguimento, embora teoricamente já sejam alfabetizados, apresentam enormes dificuldades de leitura e escrita. Segundo Freire, o ato de ler “vai muito além das letras” [...] e acrescenta: “O sujeito elabora hipóteses dependendo do seu interesse atribuído ao texto, como uma construção social, criando estratégias com base naquilo que já compreende a partir da sua leitura de mundo” (FREIRE, 1981, p. 19). A forma descontextualizada como se ensina a ler e escrever prejudica o processo de aprendizagem dos sujeitos da EJA, uma vez que frequentemente eles não veem sentido naquilo que aprendem.

Na EJA, nos deparamos com um currículo que, teoricamente, é integrado, mas na prática constata-se uma fragmentação dos conteúdos e dificuldade de integração das disciplinas, uma vez que as disciplinas pouco, ou nada, se comunicam entre si, pois isso também perpassa a prática dos

educadores, que geralmente é individualizada e pouco coletiva. Nesse sentido, faz-se necessária uma formação docente a fim de que os educadores possam colocar em prática o currículo integrado, por meio de projetos interdisciplinares. Segundo Ribas e Soares (2012, p.5) [...] “é fundamental que a equipe docente esteja bem preparada, por esse motivo é extremamente importante uma formação continuada, onde todos tenham a oportunidade de repensar a sua prática”.

Por outro lado, temos os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), que são provenientes de comunidades do campo: os pescadores, quilombolas, os sem-terra, os ribeirinhos, os educadores e estudantes de escolas públicas e comunitárias do campo, que lutam pelo direito à educação no campo (e pelo campo). Esses estudantes são em sua grande maioria oriundos de comunidades remanescentes de tradição oral e enfrentam grande dificuldade com relação à produção de gêneros acadêmicos.

As práticas pedagógicas e o currículo da LEdoC são bastante específicas e visam atender as necessidades dos sujeitos do campo. O currículo é interdisciplinar e integra as áreas de linguagens, ciências humanas e ciências exatas, numa perspectiva de integração entre as disciplinas e a realidade campesina. Nessa direção, as práticas de letramento acadêmico devem ir ao encontro das necessidades dos estudantes da LEdoC, pois desde o momento em que os estudantes ingressam na universidade, eles têm que desenvolver atividades de leitura e escrita acadêmicas. De maneira geral, o letramento é constituído de práticas sociais em que os sujeitos se valem de textos escritos para registrar suas ações e memórias e expandir e reinventar o conhecimento em todas as dimensões históricas, científicas e sociais.

O que encontramos em comum entre os estudantes da EJA e da LEdoC, além da trajetória de vida, da exclusão social, da luta e resistência por parte de seus movimentos sociais, é a dificuldade de leitura e escrita quando eles precisam realizar seus trabalhos acadêmicos e/ou utilizar a escrita nos domínios sociais. Segundo Mello (2010, *apud* ALMEIDA, 2015, p. 207) “um domínio social ou linguístico é uma situação particular na qual ocorre uma interação verbal”. Nos diversos domínios inseridos nas comunidades, tais como: família, casa, igreja, associações, trabalho, entre outros, podemos encontrar práticas de leitura e escrita que perpassam as atividades sociais da vida dos estudantes.

Diante das dificuldades de leitura e escrita que os estudantes da LEdoC - UnB apresentam ao ingressarem na universidade, é realizado um trabalho diferenciado junto a eles. No Campus de Planaltina, são desenvolvidas ações pedagógicas que visam superar essas dificuldades e possibilita aos estudantes um trabalho diferenciado, por meio de aulas com foco em leitura e produção de textos, que retomam conteúdos mais relevantes da educação básica, e nos gêneros acadêmicos requeridos na universidade, oportunizando aos estudantes do campo e quilombolas o desenvolvimento do letramento acadêmico e sua inclusão e permanência no universo acadêmico.

3. A SOCIOLINGUÍSTICA E A TEORIA SOCIAL DO LETRAMENTO NAS PRÁTICAS ACADÊMICAS

O conceito de letramento como prática social permite compreender as variações de usos e significados do letramento em contextos diversos, por isso, de acordo com os Novos Estudos do Letramento, o letramento é visto

como “[...] um campo para investigação de processos de hegemonia, relações de poder, práticas e discursos em competição” (STREET, 2014, p. 25). O autor discorre que todo letramento é apreendido num contexto específico, logo se temos diferentes letramentos, consequentemente teremos diferentes práticas de letramento. Essa ideia contrapõe-se à teoria da polarização entre oralidade e escrita e passa a perceber as práticas de leitura e escrita de uma maneira mais ampla, considerando não somente o ponto de vista psicolinguístico, mas também histórico, antropológico e cultural.

Nessa perspectiva, aos sujeitos do campo e da EJA é direcionado um olhar mais aprofundado, que tem como pressuposto o contexto social, econômico e cultural do qual se constituem e são constituídos. Partimos do pressuposto que todo falante nativo de português independentemente do grau de monitoração, ou de sua posição no contínuo de urbanização, são falantes competentes [...] levando-se em consideração a variação ao longo dos três contínuos: de urbanização, de oralidade/letramento e de monitoração estilística (BORTONI-RICARDO, 2004).

Partindo do pressuposto acima, como conceito sociolinguístico primordial para o desenvolvimento acadêmico em geral temos o *de competência comunicativa* (HYMES, 1972, 1986) que é a capacidade do falante que permite saber o que falar e como falar, adaptando-se às circunstâncias e fazendo escolhas linguísticas intencionais, adequando a linguagem e utilizando-as nas interações sociais. Assim, é papel das instituições educacionais, estimular a competência comunicativa dos estudantes, especialmente daqueles com pouco acesso à cultura letrada.

Dessa forma, é inevitável, também, que a circulação de novos conhecimentos e informações afete os alunos do campo e da EJA. Assim, torna-se necessária a análise do fazer pedagógico tanto nas escolas de EJA, como nas universidades que ofertam a LEdoC. Nessa perspectiva, as práticas de letramento desenvolvidas no contexto escolar e acadêmico podem proporcionar aos estudantes a oportunidade de interagir, trocar experiências, refletir e intervir em sua realidade. Consideramos, portanto, a escola e a universidade como espaços potenciais de formação humana e letramento, pois nesses espaços os estudantes podem inserir-se em práticas sociais de leitura e escrita – práticas de letramento – para atender às demandas da Educação do Campo e da EJA. Sobre as análises de práticas de letramento, Sousa (2006, p. 35) observa que:

[...] analisar as práticas e letramento não se restringe a momentos de observação de comportamento, pois elas envolvem valores, atitudes, sentimentos e relacionamentos sociais, envolvem, portanto, pessoas. As práticas são processos sociais que promovem a interação entre pessoas e essas são incluídas em representações formais que se tornam presentes nas ideologias e nas identidades sociais.

Como vimos, as práticas de letramento nas instituições de ensino revelam as interações sociais e as identidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e a aprendizagem e é a partir daí que os textos devem ser trabalhados em sala de aula, a fim de que os sujeitos desenvolvam uma consciência crítica acerca da sua realidade

ao mesmo tempo em que se tornem proficientes na língua escrita. Kleiman (1995, p. 20) afirma que “o letramento extrapola o mundo da escrita”, além do contexto da escola e da universidade, as práticas de letramento ocorrem em outros domínios sociais, tais como: no trabalho, na igreja, em casa e na internet, cabendo aos educadores fazerem a ponte entre vida acadêmica e social dos estudantes, criando vínculos entre a ação cultural e a prática política, numa perspectiva de letramentos múltiplos. Segundo Rojo (2009, pp. 109-110):

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multissemiótica ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferentes.

Diante disso, o trabalho com textos, deve ir muito além da habilidade de codificação e decodificação, é preciso trabalhar com diferentes gêneros textuais, partindo da leitura de mundo dos sujeitos aprendizes para a leitura da palavra e em direção à prática da escrita.

Partindo das proposições teóricas acima, a Sociolinguística em interface com os Novos Estudos do Letramento poderá propiciar a construção de práticas alternativas que visem à autonomia dos estudantes da EJA e da LEdoC com vistas à superação das dificuldades de leitura

e escrita e ao desenvolvimento da competência comunicativa desses estudantes.

4. OS PROTOCOLOS DE LEITURA COMO ANDAIMES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Nas aulas de produção de texto, trabalhamos inicialmente, com os *protocolos de leitura* (SOUSA; MACHADO, 2012). Esse gênero discursivo é bastante útil para o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão de textos. Os protocolos de leitura a que nos referimos têm sua acepção na Psicolinguística (LEFFA, 1996), cujo termo é um empréstimo de uma técnica de leitura que objetiva, através de perguntas indiretas, obter dados sobre os processos do leitor no momento da leitura, fazendo-o refletir sobre o texto lido e sobre suas estratégias de leitura, que levam em consideração as pistas textuais.

Os protocolos podem ser orais ou escritos. Eles apontam as dificuldades ou facilidades de entendimento do leitor acerca do texto e acionam os conhecimentos prévios que são necessários à compreensão do texto. Além disso, para nós, o protocolo de leitura tinha a intenção de familiarizar os aprendizes em relação ao gênero que seria estudado, o artigo acadêmico. Em nossa aula utilizamos o protocolo escrito e, também, mediamos a leitura de todo o artigo, por meio da leitura em voz alta de cada estudante, fazendo pausas ora explicativas, ora indagadoras acerca do texto.

Consideramos os protocolos de leitura como uma importante estratégia de aprendizagem. Os protocolos nos possibilitam,

como professores, construir o processo de andaimagem. O conceito de andaime ou andaimagem (tradução de scaffolding do inglês) foi introduzido pelo psicólogo Jerome Bruner e se deriva da Teoria Sociocultural de Vygostsky, com base na noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e atualizado por Bortoni-Ricardo, a saber:

Andaime é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz. O trabalho de andaimagem é mais frequentemente analisado como uma estratégia instrucional no domínio da escola, mas de fato, pode ocorrer em qualquer ambiente social onde tenham lugar processos de socialização (BORTONI-RICARDO, 2013, p. 26).

Os processos de aprendizagem ocorrem ao longo da aula, durante a interação entre a professora e os estudantes, e entre os próprios estudantes, por meio das indagações, das reflexões e categorizações realizadas durante a interação. A seguir, descreveremos uma atividade realizada na aula de 'Produção de textos' da LEdoC que propiciou o processo de andaimagem dos estudantes do campo e que também pode ser desenvolvida com estudantes da EJA.

5. A INTERAÇÃO DURANTE A AULA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS DA LEDOC

Na aula de Leitura e Produção de Textos da LEdoC foi desenvolvido um protocolo de leitura

em uma turma de trinta e seis estudantes que estava com dificuldades em escrever um artigo acadêmico. No início da aula foi entregue aos estudantes o artigo: Retratos sociolinguísticos: *Etnografia no Centro-oeste do Brasil*, de Rosineide Magalhães de Sousa e realizada a leitura e discussão do texto. O artigo apresentava a pesquisa de dois estudantes da LEdoC/UnB, que analisavam os contextos sociais e linguísticos, na perspectiva da variação linguística, em duas comunidades quilombola e campesina, nos estados de Goiás e Mato Grosso, respectivamente. O objetivo dessa atividade era que os estudantes compreendessem o gênero "artigo acadêmico", por meio do protocolo de leitura para uma posterior produção de artigo, exigido em outra disciplina da LEdoC .

O protocolo de leitura continha as seguintes questões:

1. Que gênero textual você leu?
2. Qual o título do artigo?
3. Quem são os autores desse texto?
4. De que área é o artigo científico?
5. De que assunto trata o artigo científico? Faça uma pequena síntese sobre o assunto.
6. Qual a finalidade de um artigo científico e para que serve?
7. Quais elementos textuais têm o artigo que você leu?

A questão número um tinha por finalidade analisar se os estudantes identificavam o gênero artigo, tendo em vista que eles apresentavam dúvidas sobre esse gênero. Na questão 2, identificar o título, chamando a atenção para o tema. Na questão 3, os estudantes deveriam identificar a área de conhecimento da qual o artigo pertencia: linguagens, humanas ou exatas. Na questão 5, eles deveriam demonstrar sua habilidade de síntese, resumindo o artigo. Na

questão 6, refletir sobre a finalidade do artigo, sua função na prática. E, finalmente, na questão 7, eles deveriam identificar os elementos textuais do gênero estudado.

Em relação às questões 1, 2 e 3, que situavam os leitores acerca do texto, por meio de perguntas diretas e objetivas, os estudantes não apresentaram dificuldade. Eles compreenderam que se tratava do gênero artigo científico, identificando a autora e o título.

Na questão 4, trinta e um estudantes responderam que o artigo era da área de linguagens e cinco responderam que o mesmo era da área de ciências humanas. Trata-se de uma dúvida bastante comum no meio discente, diferenciar as três grandes áreas do conhecimento. Por isso, dialogamos e esclarecemos a diferença entre elas, de acordo com as diretrizes do currículo e ressaltando que essa divisão era necessária para fins didáticos, mas que o conhecimento dá-se de maneira globalizada e transdisciplinar.

Em relação à questão 5, alguns estudantes foram mais específicos em suas respostas, outros mais abrangentes, porém todos demonstraram ter compreendido o assunto de qual o artigo tratava, embora alguns alunos tenham apresentado dificuldade em fazer a síntese. Vale observar que a dificuldade de síntese, geralmente, inicia-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental e se estende ao longo de toda a educação básica, culminando no Ensino Médio, quando os textos se tornam mais abstratos e complexos. Resumir e sintetizar as ideias principais do texto, muitas vezes, transforma-se em um mero exercício de transcrição fiel dos trechos lidos pelos alunos. Observamos na turma que os estudantes tinham mais facilidade em resumir oralmente o texto do que por meio do registro escrito, o qual nos

aponta que a maior dificuldade que os estudantes encontraram consistia em organizar suas ideias, transcrevendo-as na variedade padrão da língua materna.

Na questão 6, houve o entendimento de alguns estudantes de que a questão estava relacionada somente à finalidade do artigo estudado, mas na verdade a questão questionava acerca de artigos acadêmicos em geral, por isso discutimos a importância dos dêiticos, explicando detalhadamente a sua função no texto e chamando a atenção dos estudantes quanto à leitura cuidadosa das questões, a fim de evitarmos possíveis dificuldades de interpretação e distorções nas respostas. Essa dificuldade de interpretação dessa questão exemplifica, em certa medida, a superficialidade da leitura dos estudantes em geral, porém nos sinaliza a importância de fazermos um trabalho contínuo de leitura de textos, com vistas à superação da dificuldade de compreensão do conteúdo dos mesmos.

Na questão 7, cujo objetivo era identificar a estrutura do gênero artigo acadêmico, os estudantes apresentaram uma resposta satisfatória, embora alguns tenham apresentado dificuldade em compreender o que eram os 'elementos textuais', solicitando esclarecimentos acerca do termo. Foi dado um exemplo do termo e, em seguida, eles prosseguiram na identificação dos elementos textuais do artigo acadêmico, diferenciando-os de outros gêneros acadêmicos.

Após, a mediação em sala de aula, foi entregue um material teórico complementar à turma com orientações sobre como elaborar um artigo acadêmico, seus elementos textuais e sua finalidade. A mediadora esclareceu outras dúvidas e a interação com os estudantes aumentava

à medida que eles participavam mais da aula com indagações e asserções. Foi, então, feita a leitura coletiva do texto complementar acerca do gênero artigo acadêmico e, ao final da aula, ao serem indagados se estavam mais confiantes para elaborarem um novo artigo, a maioria dos estudantes concordou, ressaltando que deveriam ter tido a aula sobre elaboração do artigo no primeiro semestre do curso, tendo em vista que já se encontravam no quarto semestre. Ao final, os estudantes estavam mais seguros para produzir um artigo acadêmico solicitado pelo professor de outra área.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as semelhanças entre o perfil dos estudantes da EJA e da LEdoC, propomos práticas pedagógicas diferenciadas, tais como o *protocolo de leitura*, uma atividade interdisciplinar que pode ser adaptada em todas as áreas do conhecimento. Essas práticas precisam focar, primeiramente, as potencialidades dos estudantes, de modo que consigam desenvolver as habilidades de leitura e escrita em diferentes contextos.

As práticas de letramentos múltiplos, por meio de gêneros acadêmicos, favorecem também a competência comunicativa (HYMES, 1972), pois os estudantes têm a possibilidade de se expressar de diferentes formas: à medida que o grau de monitoração e a consciência linguística avançam, os estudantes aprimoram sua competência comunicativa. A mediação do professor ao longo dos protocolos de leitura é primordial para o trabalho de ‘andaimagem’ e propicia uma reflexão

crítica acerca do texto.

Por meio do protocolo de leitura, pudemos acessar a dificuldade que os estudantes estavam enfrentando em outra disciplina, e realizamos um trabalho interdisciplinar entre as duas disciplinas. Assim como a integração entre as áreas de conhecimento é realizada na LEdoC da UnB, pode ser, também, colocada em prática na EJA, pois a fragmentação dos conteúdos é algo que precisa ser superada, uma vez que vivemos em um mundo no qual o conhecimento é globalizado, fazendo-se necessária a integração dos conteúdos, por meio de um trabalho pedagógico interdisciplinar. Nesse sentido, os letramentos múltiplos possibilitam um trabalho rico de inclusão e de interdisciplinaridade.

Na sala de aula, é preciso trazer para os eventos de letramento, textos que dialoguem diretamente sobre a vida dos sujeitos aprendizes, de suas áreas de interesse, de modo a promover o envolvimento na aprendizagem e que possibilite a reflexão crítica acerca da realidade, em direção à luta por seus direitos garantidos na constituição de 1988.

Finalmente, políticas públicas que assegurem o direito à educação de jovens e adultos e de estudantes do campo devem ser garantidas para possibilitarem o acesso ao conhecimento sistematizado e a inserção desses estudantes na sociedade, com livre acesso aos bens culturais e a uma vida digna. Como afirma Vieira (2016, p. 20) acerca da perspectiva apresentada por Paulo Freire, também vemos a educação como um “instrumento de mudança [...], o respeito ao saber popular – de experiência feito, tomado como ponto de partida na ação educativa.”

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. A. de. **Etnossociolinguística e letramentos: contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena apinajé**. 2015. 358 f. Tese (Doutorado em Linguística) -Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa, 2001.

BORTONE, M. E. **Letramento e competências: construindo novos paradigmas na escola**. ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 3, n. 2, p. 192-203, ago./dez. 2012 (ISSN 2179-3948 – online).

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna**. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança**. *Scripta*, 10(18), 201-220. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12602>. Acesso em: 20 de jun. 2019.

Bruner, J. S. **The process of education**. Cambridge: Harvard University Press, 1960.

HYMES, D. **On Communicative Competence**. In PRIDE, J. B. e HOLMES, J. *Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972. 381 p. p.269-293.

_____. **Discourse: Scope without depth**. *International Journal of the Sociology of Language* 57. 49–89, 1986.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social**

da escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

MACHADO, L.C.T. **Da educação rural à educação do campo: conceituação e problematização**. In: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113_12116.pdf. Acesso em: 25 dez. 2019.

MACHADO, M. A educação de jovens e adultos após 20 anos da lei nº 9394/96. **Revista Retratos da Escola**. Brasília. V.8. n. 5, dez, 2014. In: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687>. Acesso em: 25 dez. 2019.

MELLO, H. A. B. **Educação bilíngue: uma breve discussão**. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, p. 118-140. 2010. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/243247/9.pdf>. Acesso em: 02-dez-2019.

RIBAS, M. S.; SOARES, S. T. **Formação de Professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente**. In: Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL. Caxias do Sul - RS: Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 01–16. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1026/448>. Acesso em: 02 dez. 2019.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009. SOUSA, R. M.; MOLINA, M. C.; ARAÚJO, A. C. (Orgs.). **Letramentos múltiplos e interdisciplinaridade na Licenciatura em do Campo**. Brasília: Decanato de Extensão/ UNB, 2016.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University, 1984.

_____. **Letramentos sociais: abordagens**

críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SOUSA, R. M. **Gênero discursivo mediacional**, da elaboração à recepção: uma pesquisa na perspectiva etnográfica. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2006.

_____; MACHADO, V. R. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al* (Orgs). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012, p.45-64.

VASCONCELOS, V. C. O. **Práticas de letramento docente na coordenação pedagógica**: reflexões sobre formação continuada no contexto escolar. 2009. 108f, il. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

VIEIRA, M.C. **Memórias – Testemunho de Educadores**: contribuições da educação popular a educação de jovens e adultos. Curitiba: RCV, 2016.

VYGOSTKY. L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.