



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELINALDO QUARESMA

**A ESCRITA DOS JOVENS E ADULTOS DA EJA DA ESCOLA PADRE CHAGAS,
EM SANTA INÊS MARANHÃO:** a possibilidade de organização do texto pela noção
de gênero textual

São Luís - MA

2011

ELINALDO QUARESMA

**A ESCRITA DOS JOVENS E ADULTOS DA EJA DA ESCOLA PADRE CHAGAS,
EM SANTA INÊS MARANHÃO: a possibilidade de organização do texto pela noção
de gênero textual**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ilma Vieira do Nascimento

São Luís - MA

2011

Quaresma, Elinaldo.

A escrita dos Jovens e adultos da EJA da Escola Padre Chagas, em Santa Inês, Maranhão: a possibilidade de organização do texto pela noção de gênero textual / Elinaldo Quaresma. – 2011.

144.f.

Impresso por computador (fotocópia)

Orientadora: Ilma Vieira do Nascimento.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Curso de Educação, 2011.

1. Educação de Jovens e adultos. 2. Gêneros Textuais. 3. Escrita. I. Título.

374.7 (812.11)

ELINALDO QUARESMA

**A ESCRITA DOS JOVENS E ADULTOS DA EJA DA ESCOLA PADRE CHAGAS,
EM SANTA INÊS MARANHÃO:** a possibilidade de organização do texto pela noção
de gênero textual

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Maranhão,
para obtenção do Título de Mestre em
Educação.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Ilma Vieira do Nascimento (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof^ª. Dr.^a Maria Núbia Barbosa Bonfim
Universidade Federal do Maranhão

Prof^ª. Dr.^a Sônia Maria Correia Pereira Mughl
Universidade Federal do Maranhão

À minha mãe Evarista Quaresma.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida.

À minha querida mãe, Evarista, pela vida, pelo amor, pelos ensinamentos, acolhimento e segurança durante todos os momentos da minha vida.

A meu amigo Leandro, pelas conquistas.

A meu grande amigo Willynellson, pelo apoio e compreensão.

À minha sobrinha/irmã Mônica, pela paciência.

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Ilma Vieira, que num tempo de desânimo e contratempos pôde me mostrar que era tempo de fazer sempre o melhor. Muito obrigado pela orientação sábia e segura que me possibilitou chegar a conclusão deste trabalho e que me ajudou apear meus remos para que eu navegasse em novos mares com meu próprio barco.

Aos grandes e queridos amigos da 9^a turma do mestrado em Educação da UFMA.

Aos professores que colaboraram direta e indiretamente com minha formação.

Aos alunos da EJA, da Escola Padre Chagas, à professora e à gestora, pela colaboração.

“Oh! Marinheiro, Marinheiro!
Foi quem te ensinou a nadar
Ou foi o tombo do navio
Ou foi o balanço do mar [...]”

(Canção popular)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar práticas de escritas efetivadas a partir do uso dos gêneros textuais diversos, pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos, da escola estadual Padre Chagas, em Santa Inês, Maranhão. Assumindo que as concepções de produção escrita desses alunos são construções que se dão no processo histórico cultural da comunidade, mediadas pela linguagem, essa dissertação busca na produção escrita dos alunos desta modalidade de ensino os sentidos atribuídos ao texto e a sua construção. Para isso, este estudo fundamenta-se teoricamente na concepção de que por meio do texto que o usuário da língua desenvolve a sua capacidade de organizar o pensamento/conhecimento e de transmitir ideias, informações, opiniões em situações comunicativas diversas, tendo como contribuições o pensamento de Bagno, Marcuschi, Bakhtin, Dionísio, dentre outros. Além desses, constituem-se como interlocutores autores que abordam especificamente sobre o processo histórico da EJA como política educacional: Freire, Paiva, Galvão e Soares e outros. A pesquisa, de natureza qualitativa, orientou os procedimentos de trabalho e as análises desenvolvidas sobre o material empírico produzido nas entrevistas e nas práticas de sala de aula, cujos sujeitos foram a professora responsável pela sala de aula pesquisada e trinta alunos da Educação de Jovens e Adultos, que cursam o Ensino Médio, na Escola pública estadual Padre Chagas. Para isso, adotamos como procedimento para a coleta de material o uso de questionários, entrevistas e práticas de produção escrita na sala de aula a fim de que pudéssemos ter o máximo de informações sobre o objeto da pesquisa, que envolve a produção escrita dos alunos. A partir da análise foi possível constatar o grande número de dificuldades dos alunos na hora de produzir um texto escrito ou reconhecer determinado gênero textual. Embora haja a tentativa de um trabalho pedagógico inovador por meio dos gêneros textuais, o que prevalece é o desenvolvimento de um trabalho como reconhecimento de que o texto é um produto histórico-cultural e assim deve ser trabalhado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Gêneros textuais. Escrita.

ABSTRACT

This dissertation aims at the analyses of writing practices that take place using diverse text genre by EJA (Educação de Jovens e Adultos) students of Padre Chagas State School, in Santa Ines, Maranhão. Assuming these students' conceptions of writing production are constructions from their own community historic and cultural background mediated by language, this dissertation researches this group of students' writing production for the meanings given to the text and their construction process. In order to do that, this study seeks theoretical foundation on the conception that is through the text that the language user develops one's ability to organize thought and knowledge and to transfer ideas, information and opinions in multiple communicative situations. This research has contributions from Bagno, Marcuschi, Bakhtin, Dionísio, and so on. Beside those, there are also other authors who specifically approach the historical process of EJA as part of an educational policy: Freire, Paiva, Galvão and Soares and others. The socio-cultural perspective guided the research procedures and the developed analyses of the empirical material produced during interviews and classroom practices. The subjects were the main teacher and her thirty EJA high school students from Padre Chagas State School. The adopted procedure to collect data was the use of questionnaires, interviews and writing production samples from the classes in order to have maximum information about the object of the research, which involves students' writing production. From this analysis it was possible to notice the great number of difficulties students face when producing a written text or recognizing a certain text genre. Although there is an attempt of an innovative pedagogical focus through the text genre, what prevails is the developing the concept that a text is a result of historical and cultural environment, and so it must be treated in class.

Key - words: Educação de Jovens e Adultos. Text genre. Writing.

LISTA DE SIGLAS

ALFASOL	Alfabetização Solidária
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
EJA	Educação de Jovens e adultos
FUNDEF	Fundo d Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
SP	São Paulo
UNIVIMA	Universidade Virtual do Maranhão

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa do analfabetismo no Brasil.....	46
Figura 2	Gênero textual – propaganda.....	67
Figura 3	Exemplo de rótulo de cereais.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Número de alunos matriculados na rede pública e privada.....	45
Quadro 2	Gêneros textuais segundo as esferas sociais.....	71
Quadro 3	Gêneros textuais emergentes.....	75
Quadro 4	Identificação dos gêneros textuais por alunos da EJA.....	109

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
	CAPÍTULO 1	21
1	INTRODUZINDO UM PLANO DE VIAGEM	21
1.1	Navegando no mar da Educação de Jovens e Adultos – as Águas me surpreenderam	24
1.1.1	Fóruns e conferências sobre EJA: discutindo o que se tem nas bagagens.....	37
1.1.2	Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma abordagem necessária.....	40
1.1.3	Projetos de Alfabetização da Educação de Jovens e Adultos.....	42
1.1.4	Funções da Educação de Jovens e Adultos e seus anseios ao navegar.....	47
1.1.4.1	Função Reparadora.....	47
1.1.4.2	Função Equalizadora.....	48
1.1.4.3	Função Qualificadora.....	48
1.2	A educação de jovens e adultos e o espaço escolar	49
1.2.1	As concepções de alfabetização e letramento.....	49
1.2.1.1	Concepções de alfabetização.....	50
1.2.1.2	Letramento e alfabetização.....	52
1.2.2	A função da escola quanto ao ensino de Língua Portuguesa.....	54
1.2.3	A formação do professor de língua portuguesa na EJA: quais as bagagens?.....	58
1.2.4	A didática do professor de língua portuguesa na EJA: contribuições ou contradições?.....	60
	CAPÍTULO 2	63
2	OS GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA: o contato com os remos	65
2.1	Os gêneros textuais e a competência metagenérica	65
2.1.1	A intertextualidade e intergenericidade.....	66
2.2	Gênero ou tipo?	69
2.3	O gênero na sala de aula: os remos dos PCN's	71

2.4	A tecnologia também cria gêneros.....	73
2.5	O gênero e o ensino da escrita na EJA.....	74
2.6	O texto e sua produção.....	81
	CAPÍTULO 3.....	85
3	A PRODUÇÃO ESCRITA NO CONTEXTO DA EJA NA ESCOLA PADRE CHAGAS, EM SANTA INÊS, MARANHÃO.....	85
3.1	O processo da pesquisa pela utilização de gêneros textuais diversos.....	88
3.1.1	Tripulação ao convés.....	88
3.2	Rótulos.....	93
3.3	Receita de culinária.....	96
3.4	Artigo de opinião.....	100
3.4.1	Análise dos corpus do artigo opinião.....	101
3.5	O reconhecimento das modalidades textuais: um pouco mais de bagagens.....	106
3.5.1	A análise das atividades.....	106
3.5.2	Reconhecimento de modalidades textuais.....	107
4	FINALIZANDO sobre a âncora e o mar: impossível concluir.....	117
	REFERÊNCIAS.....	120
	APÊNDICES.....	129

INTRODUÇÃO

Desenvolver as competências necessárias para a escrita deve ser um dos objetivos dos cursos destinados à educação de jovens e adultos, bem como aumentar a consciência do porquê de estar no mundo em contato com diversos textos. O uso da boa escrita nas salas da EJA (Educação de Jovens e Adultos) traz em sua organização tanto a ampliação da modalidade oral por meio da escuta como o da modalidade escrita, que envolve os processos de escrever auxiliados pela noção de gênero textual.

A necessidade do uso da linguagem se manifesta nos diversos gêneros textuais¹. Esses textos possibilitam uma variedade de recursos que garantem uma produção textual diversificada, pois a questão é desenvolver a capacidade linguística do aluno e não um simples mérito do docente. Só que não é uma tarefa fácil para qualquer professor de Língua Portuguesa, inclusive para aquele que trabalha com turmas da EJA. Trata-se de um grupo com experiências de vida já bem determinadas, culturas já enraizadas e modos de vida bem peculiares. Ao professor cabe também a função de ajudá-los a incorporar uma visão diferente da palavra para continuarem motivados pelo processo educacional, capazes de compreenderem o discurso do outro e interpretar os possíveis pontos de vista e poder criticá-los; fortalecer a voz dos muitos jovens e adultos que estão retornando à escola a fim de romper, por meio da escrita, com o silêncio imposto pelo processo de exclusão social que o sistema lhes impôs.

A escrita é um meio de conhecimento do mundo e das relações sociais que contribuem para a construção do próprio sujeito e, uma vez que a escola é o instrumento que viabiliza essa formação, é importante serem trabalhados os mais variados gêneros textuais para que o aluno atinja um bom nível de compreensão da realidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem a utilização dos gêneros textuais, para que a escola que, por excelência, é o espaço institucional responsável por esse trabalho de formação intelectual por meio da figura do professor, tenha a

¹ Gêneros textuais são tipos específicos de textos de qualquer natureza. Podem ser considerados exemplos de gêneros textuais: anúncios, convites, atas, avisos, programas de auditórios, bulas, cartas, comédias, contos de fadas, convênios, crônicas, editoriais, ementas, ensaios, entrevistas, circulares, contratos, decretos, discursos políticos, histórias, instruções de uso, letras de música, leis, mensagens, notícias.

responsabilidade de desenvolver trabalhos com textos de forma a resultar numa constituição interativa que trabalhe essa formação significativa do aluno em uma relação dialógica com a sociedade de forma geral.

O trabalho com o ensino da escrita a partir de gêneros textuais mostra-se, assim, cada vez mais fundamental para a construção significativa de conhecimentos inerentes à linguagem em suas manifestações de interação verbal entre os indivíduos. Os gêneros textuais são diversos e podem ser explorados de diversas formas, a fim de possibilitar ao aluno um melhor rendimento na linguagem escrita e/ou falada, auxiliada por uma compreensão que o leve a se reconhecer como sujeito histórico.

O espaço escolar, sem dúvida, busca transformações para a educação e exige um cenário mais dinâmico e de qualidade no que concerne à melhoria do ensino e o estudo diversificados de gêneros textuais, abrindo um leque de possibilidades para um ensino de resultados positivos e satisfatórios e sirva de instrumento para a aquisição do conhecimento que está em sua volta. Além dos estudados no ambiente escolar, o aluno terá a oportunidade de adquirir mais conhecimentos e compreender que a língua pode ser entendida como um elemento de integração social.

Nesse sentido, a relevância desta pesquisa no âmbito científico está em avaliar a eficácia de ensino da escrita a partir de um olhar mais amplo por meio da utilização desse mecanismo textual. A preferência pela EJA justifica-se por ser este um período em que o jovem ou o adulto tenta buscar o que lhe foi negado em idade escolar, a sua formação. É tempo de perceber que é também por meio da educação de qualidade que o indivíduo conquista espaços e se torna sujeito transformador da sociedade na qual está inserido. E a utilização dos gêneros textuais nessa modalidade de ensino se dá pelo fato de que o discente pode encontrar com facilidade textos diversos – jornais, revistas em quadrinhos, livro de piadas, contos, placas receitas culinárias etc. – e possa manter contato direto com eles aperfeiçoando o seu modo de escrever e ingressar no mercado de trabalho – ou não - com conhecimento.

São homens e mulheres com suas peculiaridades e que buscam mudar sua forma de ver e serem vistos. Essa mudança poderá acontecer de forma bem mais definida se o professor que acompanha determinado grupo de estudantes buscar meios de fazer com que eles tenham uma nova visão de mundo. E isso será

possível se o docente, além de ter formação humana, profissional e afetiva, buscar reconhecer que não basta apenas ensiná-los a escrever seu próprio nome, mas também oferecer-lhes uma escolarização ampla e com mais qualidade.

Esse educador constitui uma proposta de mudança radical na educação e objetivos de ensino, partindo da compreensão de que o aluno não apenas sabe a realidade em que vive, mas também participa de sua transformação. (PAIVA, 1973, p. 252).

E isso requer atividades contínuas e não projetos isolados que visem não se preocupar apenas em reduzir números e índices de analfabetismo no País.

Assim sendo, um dos meios que o professor poderá desenvolver mecanismos de produção escrita é a utilização de inúmeros gêneros textuais em sala de aula, aqueles mais comuns e que apresentem a realidade desse aluno. A utilização desses recursos facilita uma boa escrita e pode garantir também uma nova leitura de mundo feita pelo aluno. No entanto reconhecemos que o problema da boa escrita é histórico e não tão simples de se solucionar, pois verificamos que há um desafio constante em levar o aluno a “compreender o texto como um produto histórico-cultural, relacioná-lo a outros textos já lidos e/ou ouvidos e admitir a multiplicidade de leituras por ele suscitadas” (SILVA, 2002).

Refletir sobre o ensino de língua portuguesa feita pela modalidade EJA torna-se fundamental para que conheça a (árdua) trajetória pela qual passou, ao longo desses últimos anos, o ensino e a aprendizagem dessa proposta educativa.

As modalidades de alfabetização de jovens e adultos já postas em práticas geraram experiências e avanços, porém as ações executadas por estas não deram conta de eliminar a falta de habilidade com a língua escrita de grande número de brasileiros sem acesso à sala de aula, mas significaram mudanças e experiências e, com a instauração de novas políticas universais para dar educação a todos os povos, lançadas em acordos de países ainda com déficit educacional – dentre os quais o Brasil – foram acordadas metas, programas, modelos, ações, planos para erradicação de analfabetos e pessoas fora da escola.

Segundo a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu art. 37. “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria” (BRASIL, 2005, p. 98). A nova lei destina-se a um público muito particular e com características específicas: homens e mulheres que foram excluídos do sistema escolar, possuindo, portanto, pouco ou nenhuma escolarização; sujeitos que

possuem certas especificidades socioculturais, como expressões de suas origens; grupos populares; sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho, normalmente ocupando funções não qualificadas.

A concretização das metas públicas vem sendo avaliadas pela sociedade, em geral e, por especialistas, educadores e pesquisadores envolvidos com a educação. Contudo, já aparecem questionamentos quanto ao cumprimento de metas previstas e quanto à qualidade do ensino da EJA, o que se vê posto em encontros de avaliação dessa modalidade de ensino, seminários educacionais, cursos de formação de professores.

O propósito desse trabalho não é avaliar as ações políticas da EJA quanto ao atendimento das metas e a cobertura da necessidade do país. Reflito sobre algumas questões pedagógicas relacionadas ao ensino da língua Portuguesa escrita na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Analiso também a forma como foi e é desenvolvido o ensino de língua portuguesa a essa parcela de sociedade. Para chegar a tal pesquisa, os questionamentos me foram muitos, tanto relacionados ao ensino como ao aprendizado. E indagações como as seguintes são feitas comumente: estariam os alunos da Educação de Jovens e Adultos, de fato, tendo acesso a uma educação de qualidade? Ou estariam simplesmente recebendo conhecimentos de forma fragmentada?

Ainda acrescento alguns questionamentos que me surgiram durante o processo de preparação para a presente pesquisa:

- a) O professor trabalha a noção de gênero textual com os alunos?
- b) De que maneira o professor pode utilizar os gêneros textuais em salas de aula para despertar nos alunos o gosto pela escrita e a partir daí desenvolver a habilidade comunicativa?
- c) Os gêneros textuais auxiliam o desenvolvimento do ato de escrever do aluno da EJA? Como?
- d) O que e por que os alunos da EJA (não) escrevem ou têm dificuldades para escreverem?

Para tentar responder a tais questionamentos tomo como objetivo geral desta pesquisa: **Analisar práticas de escritas efetivadas a partir do uso dos gêneros textuais diversos, pelos alunos da EJA do Colégio Padre Chagas, em Santa Inês, Maranhão;** e como objetivos específicos:

- a) Identificar o cenário de EJA no contexto brasileiro e, mais especificamente o processo pelo qual essa modalidade de ensino se fincou como elemento de discussões no âmbito educativo;
- b) Analisar as contribuições e desafios dos alunos e dos professores da EJA, no que concerne a produção textual desses alunos;
- c) Caracterizar práticas de escritas, verificando a importância desses gêneros na produção textual dos alunos da EJA;
- d) Identificar a falta de compreensão textual e organização de ideias a partir de diferentes gêneros.

Para a pesquisa foram usados instrumentos que serviram de auxílio para verificação do uso dos gêneros textuais nas salas de aulas, tais como:

- a) O uso de questionários abertos e fechados, para verificação a respeito do tema tratado;
- b) Encontros quinzenais com 30 (trinta) alunos e 01 (uma) professora da EJA, da Escola Padre Chagas, em Santa Inês, Maranhão, para desenvolver oficinas e aplicar esses questionários;
- c) Práticas de produção textual, verificando o nível de conhecimento dos alunos a respeito do tema tratado.

A escolha pela escola Padres Chagas se deu por se tratar de uma instituição pública/estadual de ensino e por ser uma escola na qual o número de alunos evadidos nessa modalidade é maior do que em outras duas escolas, situadas na periferia da cidade. Segundo a professora entrevistada, essa situação de evasão se deve à localização da escola (centro da cidade) e que, por isso, os alunos deixam o colégio por morarem na periferia e não terem conseguido vagas na região onde residem. “Esses alunos têm, entre tantas dificuldades uma maior, que eu vejo: a distância que a escola tem de suas casas. Isso gera desconforto, o que acaba por afastá-los. Mas estamos tentando todos os dias a não desistirem. Já está tão perto da conclusão do curso”, afirma a professora.

Outro fator importante para a minha pesquisa foi perceber que nessa escola, a maioria das mulheres trabalha com vendas de comidas prontas (as chamadas “merendeiras”) nas vias de Santa Inês. Isso me despertou o interesse por pesquisar, também, com elas, a utilização do gênero textual receita culinária, já que

elas produzem suas refeições ou “merendas” sem precisar de um texto escrito para fazê-las. Investigar como isso ocorre foi o fator preponderante para pesquisar, também, esse gênero.

A partir daí arquitetei a pesquisa, a fim de que ela possa, de certa forma, contribuir para um melhor desempenho da produção textual dos alunos nas turmas da EJA. E isso não foi uma tarefa fácil, pois o caminho metodológico “exigiu” que eu encaminhasse o trabalho engendrando pelos usos de questionários abertos e fechados e entrevistas. Optei por usar esses instrumentos primeiros, porque o questionário aberto permite ao sujeito/informante responder livremente usando linguagem própria. E isso possibilitou uma investigação mais profunda e precisa e permite identificar o pensamento ou o posicionamento do informante acerca do que foi questionado. Segundo, o uso dos questionários fechados apesar de não permitirem que o sujeito/informante expresse suas ideias ou opiniões, porque as perguntas são pré-definidas, facilita a tabulação dos resultados, embora isso tenha restringido a liberdade das respostas.

Usando esses tipos de instrumentos pude perceber que não bastava somente organizar gráficos para poder entender o processo de escrita daqueles alunos, mas também compreender, nos seus textos escritos – gêneros diversos – a forma com constroem seus discursos.

[.] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2004, p.8-9).

O controle e a seleção que destaco, a partir do autor citado, talvez não sejam impostos a esses sujeitos, de forma a pressioná-los a tomarem qualquer atitude no ato da sua produção. No entanto, de forma indireta, foram controlados por fatores que os submeteram ao ato de produzirem seus produtos sem necessitarem de textos escritos para fazê-los. A pesquisa buscou percorrer esse caminho.

Para análise dos dados, escolhi apenas um texto de cada gênero trabalhado, a fim de que a pesquisa buscasse um melhor resultado, que seria analisar a escrita desses alunos nessa modalidade de ensino, em uma escola e turma específicas.

Analisar a escrita desses alunos parece ser uma investigação mínima, uma vez que os problemas nessa modalidade de ensino ultrapassam a esfera da produção do texto. Refiro-me a experiências vividas no cotidiano dos alunos. A concepção que se dissemina no meio educativo em geral é a de problemas quanto a essa modalidade de ensino estão no seio da própria proposta, uma vez que a ideia é a de que o aluno precisa recuperar o tempo perdido e antecipar tempo e conhecimento, diminuindo-se o seu tempo de “estadia” na escola.

Assim, diz-se que o alunado da EJA recebe um ensino “aligeirado” (supletivo) que visa focalizar a sua inserção no mercado de trabalho e, como exemplo, há o ensino da EJA, oferecido por instituições privadas que emitem certificado do ensino fundamental em apenas três meses.

Dessa forma, pensar a educação de jovens e adultos referindo-se apenas à dimensão do mercado de trabalho é reduzi-la a uma função meramente pragmática. A educação de jovens e adultos não deve se restringir apenas à compreensão da educação básica não adquirida no passado, mas sim atender às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro.

O trabalho está organizado, na tentativa do uso de uma metáfora de uma viagem de navio, na qual os tripulantes são a professora e 30 alunos da EJA, com bagagens ainda bem específicas. Divido-o em três partes que obedecem à seguinte estrutura: no primeiro capítulo abordo questões relativas à história da EJA no país e sua contextualização enquanto modalidade de ensino que passou por grandes transformações, tanto no que se refere ao seu modelo de ensino quanto à sua estrutura curricular; no segundo capítulo faço uma reflexão acerca do texto e o seu processo de produção. Como os gêneros textuais fazem parte do meu foco de pesquisa, refleti o que são, como funcionam e como eles podem contribuir para a educação de jovens e adultos. No terceiro e último capítulo, analisei dados colhidos em campo de pesquisa, por meio de questionários, textos e entrevistas feitas com os alunos e a professora da EJA, no Colégio Padre Chagas, em Santa Inês, Maranhão.

CAPÍTULO 1

1 INTRODUZINDO UM PLANO DE VIAGEM

A presente pesquisa foi arquitetada a partir de um longo trabalho acerca do meu objeto de pesquisa: **A ESCRITA DOS JOVENS E ADULTOS DA EJA NA ESCOLA PADRE CHAGAS, EM SANTA INÊS, MARANHÃO, AUXILIADA PELA NOÇÃO DE GÊNERO TEXTUAL**. Este exercício, resultado de inquietações nesse campo de trabalho, despertou-me o interesse a partir do momento em que eu, enquanto professor dessa modalidade de ensino, no ano de 2008, trabalhei com a EJA, usando os diversos gêneros textuais – bula de remédio, revista em quadrinhos, receita culinária, contos, dentre outros – e verifiquei que seria indispensável à utilização deles para um melhor resultado no campo da escrita. No começo não foi uma tarefa fácil – como também não ficou -, pelo fato de que muitos professores que trabalham com esse público não têm formação específica na área de Letras. Mas mesmo assim, estudando e buscando fontes, isso resultou em descobertas importantes para a produção deste trabalho de pesquisa.

Encontram-se aqui expostos os meus anseios e preocupações quanto a essa busca, que têm seu ponto culminante aqui na dissertação de Mestrado da Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão.

Alguns autores foram indispensáveis na realização deste trabalho, dos quais destaco: Freire, Bagno, Marcuschi, Bakhtin, Dionísio, dentre tantos outros.

O início desta pesquisa se desenvolveu com bases nas dúvidas e nas inquietações que surgiram do descontentamento e falavam de sentimentos e vontades. É somente neste ambiente suscitado pela insatisfação e pelas dúvidas que ousei investigar uma nova maneira de produção do conhecimento, usando o que temos em abundância na sociedade: os gêneros textuais.

Desafiei-me a investigar com o olhar de Marcuschi, um olhar que perceba e valorize os diferentes textos, que de início parecem um amontoado de frases sem efeito nenhum. Desafiei-me, também, a investigar considerando os díspares pontos de vista em relação à metodologia do professor de Língua Portuguesa, principalmente na modalidade EJA, pois “[...] a vivência cultural humana está sempre

envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente” (MARCUSCHI, 2008, p. 173).

Acredito ser este o caminho metodológico que me levaria ao desvelamento das minhas primeiras experiências². E como são primeiras, também têm objetivos a serem alcançados.

Entendo que os caminhos pelos quais passa qualquer pesquisador são também aqueles trilhados pelas mais simples pessoas no ato de conhecer. São experiências únicas, mas com um caráter coletivo indubitável. Tanto o pesquisador mais experiente quanto aquele que ainda “rasteja” pelas íngremes desce-ladeiras do embrenhado mundo da pesquisa têm a necessidade de conhecer mais. Certo de que cada um busca sua forma, seu método para, de certa forma, conseguir alcançar seu objeto – não apresento aqui a dicotomia entre sujeito e objeto³ - é que me encontro também nessa necessidade de medir os meus anseios e traçar meu percurso metodológico enquanto pesquisador iniciante. Não se trata de buscar uma resposta quanto à análise do meu objeto de pesquisa, mas de encontrar “dúvidas” a serem analisadas ao longo desse percurso.

Ainda enquanto amante da pesquisa, encontrei-me pela primeira vez com meu objeto na encruzilhada do desconhecido e com o vir a ser desvendado. E os obstáculos epistemológicos foram e são, na verdade, inúmeros, pois tentar aproximar meu objeto de pesquisa de um público a quem fora negado o acesso à educação formal parece não ser uma tarefa fácil. Tentar conciliar o “já dito” (os diversos gêneros textuais) com as concepções tradicionais que o aluno já traz é ter a certeza de que o erro⁴ pode imperar nessa jornada.

E onde fica a formação do espírito científico? Não se percebe pelo simples fato, segundo Bachelard, de a escola ainda está moldada em dados positivistas, que enquanto acumulativa e “progressiva” traz consequências metodológicas irreversíveis à prática docente. Ele sugere o caráter de descontinuidade que substitua a ideia de progresso linear em se fazer ciência.

² A experiência primeira é o primeiro obstáculo a ser superado na formação do espírito científico. Esta experiência primeira é aquela colocada antes e acima de qualquer crítica. (BACHELARD, 1996, p. 37).

³ Não trato aqui da dicotomia entre sujeito e objeto, mas da relação que ambos estabelecem no processo da produção do conhecimento.

⁴ Não entendamos aqui o erro como algo negativo. O erro não é apenas a consequência inevitável de um limite humano, mas a própria forma de constituição e de progresso do saber científico. (BACHELARD, 1996)

Bachelard, (1996) apresenta alguns obstáculos epistemológicos - citarei apenas dois, por se tratar dos elementos essenciais na análise do meu objeto - de acordo com sua essência e seus pré-conceitos característicos. São eles:

- Prender-se à observação primeira, fixada em imagens: caracteriza-se pelo pitoresco, pela concretude.
- Prender-se a generalidades; ocorre quando o pensamento passa muito rapidamente do empírico para uma sistematização, sem compreender verdadeiramente as etapas do processo de abstração.

Entendo, dessa forma, que será mesmo necessário apresentar ao aluno diversos gêneros textuais, a fim de que ele possa mudar de paradigma e adote uma nova concepção de estrutura textual construída. O autor sugere que seja dada a cada aluno a oportunidade de apresentar seus argumentos e questionar seus colegas. Nesse caso, o aluno a quem se ensina também deve desempenhar o papel de “ensinante”, pois o ensino que se recebe é bem diferente daquele que se ministra. Estaríamos aqui oferecendo a oportunidade de fazer do aluno o seu próprio construtor de sua história. “Quem recebe instrução e não transmite terá um espírito formado sem dinamismo e autocrítica.” (BACHELARD, 1996, p.300).

Formação, para Bachelard, é aquela que dista da tradicional noção de educação – aquela positivista – pois era vista como modelo de repetição, memorização, verdades absolutas e imutáveis. Bachelard propõe a dialética – e assim tento trabalhar o meu objeto – quando propõe que conhecer é estabelecer verdades através da negação do saber anterior.

O trabalho com gêneros textuais na EJA propõe mostrar que o processo de escrita deve começar por um processo ativo, árduo e consciente, pois

O conhecimento não parte de uma certeza primeira [...] mas ao contrário, tem seu ponto de partida numa polêmica, ou seja, começa sempre por um diálogo, pela troca de argumentos e pela negação e retificação do saber anterior, para em seguida alcançar novas verdades. (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 53).

E isso se faz por meio do diálogo em sala de aula⁵, quando se é possível trabalhar a construção da aprendizagem, que requer que o professor esteja atento

⁵ Em sala de aula, inicialmente, pois o aluno da EJA terá a oportunidade, ao sair da escola, de encontrar em todas as esferas sociais gêneros textuais diversos dos quais poderá desenvolver um papel de escritor do seu próprio texto.

às práticas discursivas que os alunos possam adquirir a partir dos contextos textuais específicos, que seria aprender algo novo a partir de algo “já conhecido”⁶.

Com isso, cabe ao professor conhecer a relação do aluno com os novos contextos discursivos de tal modo que tanto ele quanto seus alunos se deem conta dos diversos significados que um simples texto pode apresentar, e assim estarem num processo de construção do texto escrito e começarem a avistar o horizonte e perceber que o que veem é somente sua meta, basta pegar o seu barco e rumar na viagem.

1.1 Navegando no mar da Educação de Jovens e adultos – as Águas me surpreenderam

Quando ingressei no campo da educação (professor), acreditava poder fazer muito mais além das minhas forças. Um super-herói parecia querer sair de dentro das minhas entranhas e mudar de vez a vida dos meus alunos. Só que não havia me dado conta de que há todo um processo cultural e histórico que eu poderia, de certa forma, estar submergindo. Foi então que no serviço público, da prefeitura de São José de Ribamar, Maranhão, veio-me a oportunidade de trabalhar como professor de língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos. A partir de então, as águas, que para mim pareciam mais o lago que eu já conhecia e assim poderia desbravar com firmeza, de repente aparece sobre meus olhares, o grande oceano, em que nem mesmo sua praia eu conhecia direito.

Porém, peguei o meu “pequeno barco” – nele havia apenas a vontade de navegar; não havia quase bagagem – e comecei a buscar e no fundo desse oceano o que havia de mais bonito: a história de vida de meus alunos da EJA. A embarcação agora já era muito pequena para tantas experiências: as minhas que eu estava adquirindo e as inúmeras dos meus alunos.

Tive muitas dificuldades para trabalhar com esse público, porque não sabia como lidar com ele; o que fazer sem me tornar tradicional nem tampouco inovador demais? O que me ajudou bastante foi a formação que tive no curso de Letras. Foi lá que, pesquisando sobre gênero textual, sabia que a oportunidade

⁶ Refiro-me aqui aos diversos gêneros textuais encontrados em abundância na sociedade e que podem ser usados com a finalidade de facilitar a produção escrita do aluno.

ainda viria para colocar toda essa teoria em prática, mas para isso eu também precisava de formação específica na área, a partir do conhecimento do processo histórico da EJA, para, assim começar minha viagem com meus tripulantes, e o mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão foi essencial para eu compreender todo esse processo educativo por meio da história da educação.

A minha entrada no curso de Pós-Graduação (Mestrado em Educação), da Universidade Federal do Maranhão, ajudou-me a compreender melhor e organizar esse trabalho. Foi nesse curso que pude conhecer melhor um pouco da história dessa modalidade de ensino com a qual eu começava a pegar o barco. A partir de então pude compreender como e de que forma a Educação de Jovens e Adultos se configurou como política educacional no país.

Para isso, detive-me apenas em analisar essa política a partir do século XX, especificamente começando pela década de 20. Nesse período, vários fatos marcaram processo de mudança nas características políticas brasileiras: a Semana de Arte Moderna de (1922); a Revolta Tenentista (1924); a Coluna Prestes (1924-1927). Aconteceram também diversas reformas no âmbito estadual, tais como: as de Lourenço Filho no Ceará (1923); a de Anísio Teixeira na Bahia (1925); Francisco Campos Casa Santa, em Minas Gerais (1927); Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro (Distrito Federal) 1928 e a de Carneiro Leão, em Pernambuco (1928).

A partir desse contexto político-social bem conturbado, a educação de adultos no Brasil começou a definir sua trajetória por volta da década de 30, do século XX. Isso ocorreu a partir do momento em que o sistema público de educação básica iniciou seu processo de consolidação. E o Brasil estava enraizado nesse contexto caracterizado por transformações sociais, que estavam vinculadas ao processo de industrialização, ocasionando o que se conhece hoje por êxodo rural, em que os trabalhadores se sentiam atraídos pela possibilidade de emprego nas indústrias, ocasionando, assim, a necessidade de se ampliarem as vagas de ensino básico público, com intuito de atender às necessidades da população e às demandas do capitalismo.

Um dos elementos de produção textual, que por sinal, refletem no âmbito desta pesquisa foi perceber que nos anos 30 muitas pessoas puderam ser alfabetizadas por meio dos gêneros textuais folhetos de cordel, ou literatura de cordel, que eram feitos e lidos pelo próprio vendedor, para facilitar a memorização, e aos poucos os ouvintes atribuíam significados a esse novo sistema de

representação da leitura e da escrita.

Os poemas eram lidos, principalmente, de maneira intensiva – ou seja, um mesmo folheto era lido diversas vezes pela mesma pessoa e/ou pelo mesmo grupo – e a memorização, facilitada pela própria estrutura da narrativa e formal dos poemas, era considerada, pelos leitores/ouvintes, fundamental nos processo de apropriação das leituras. (GALVÃO; SOARES, 2006, p. 40).

Essas experiências foram marcadas também com o uso da carta do ABC, em que se apresentavam as letras do alfabeto, as famílias silábicas e depois frases curtas, cuja prática era diferenciada entre homens e mulheres, pela falta de conhecimentos e habilidades dos professores, somadas com os empecilhos que os tais analfabetos e semianalfabetos passavam.

A partir desse contexto, a Educação de Jovens e Adultos começou a ser delimitada no Brasil, quando se configura no país o sistema público de Educação elementar. Nesse momento, a sociedade brasileira passava por transformações associadas ao processo de industrialização e concentração populacional nos centros urbanos. Essa oferta básica e gratuita estendia-se, acolhendo camadas sociais diversas.

Nas primeiras décadas do século XX, especificamente na década de 30, com o crescente processo de industrialização do país, a educação passa a ser vista como o principal meio de “preparar” a população para impulsionar o projeto de “modernização” nacional. Por outro lado, o crescimento populacional nas cidades provocou pressões por parte da sociedade por maiores oportunidades, em busca da melhoria de vida. Foi com esse processo de industrialização do país associado à concentração populacional nos centros urbanos que se pode verificar o grande número de pessoas vindas da zona rural em busca de condições melhores e trabalho. Esses trabalhadores sem qualificação – em sua grande maioria - e adultos analfabetos eram alvo das grandes indústrias, por se tratarem de mão-de-obra barata, o que garantia menos despesas para os empregadores. E como instruir essa parcela da população que crescia assustadoramente em meio aos centros urbanos? A saída era ofertar instruções mínimas aos trabalhadores para serem absorvidos na industrialização. Aqui a educação de jovens e adultos entra como preocupação dentro da educação elementar, começando assim, segundo Oliveira e Paiva (2004), a delimitar seus espaços na história da educação brasileira. Nesse contexto, a Educação Popular e, mais especificamente, a Educação de Jovens e Adultos ganham visibilidade nos debates nacionais e regionais, sobretudo, pelo alto índice

de analfabetismo que acompanhava o país na época. Segundo Paiva:

Os sistemas Supletivos começaram a se ampliar a partir da revolução de 30 tanto quanto os sistemas comuns de ensino, concentrando-se tal crescimento no Distrito Federal e Estados do Sul, sobretudo nas áreas urbanas. [...] durante o Estado Novo, tão logo se anunciou a redemocratização, diversos grupos aumentaram seu interesse pelo problema. A abertura política propiciou o florescimento de movimentos isolados de educação de adultos, surgindo Universidades Populares organizadas segundo o modelo europeu e vinculadas a instituições de ensino ou a bibliotecas (1987, p. 173).

Assim sendo, Paiva enfatiza que a ampliação educacional se dá de forma mais visível nos estados do sul e nas áreas urbanas, prioridade que fundamenta o modelo de desenvolvimento urbano-industrial.

No meio rural as iniciativas governamentais tinham por objetivo conter a migração do homem do campo para a cidade. As políticas para tal população se pautaram no discurso assistencial e compensatório; os sujeitos eram vistos como analfabetos e atrasados. O analfabetismo era retratado como um verdadeiro mal que deveria ser “exterminado” por meio de um processo “civilizatório”, desvirtuando, assim, as verdadeiras causas das grandes desigualdades sociais, culturais, econômicas e do atraso político.

Durante o processo de redemocratização do estado brasileiro, após 1945, a Educação de Jovens e Adultos ganhou destaque dentro da preocupação geral, com a universalização da educação elementar.

Em âmbito internacional, com o fim da Segunda Guerra Mundial, a ONU alertava para a integração entre os povos, visando à paz e a democracia. No Brasil, isso contribuiu para a preocupação geral com o crescimento da educação elementar. Pensava-se nesse momento na sustentação do governo, na integração das massas populacionais e incrementação da produção.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), fundada em 1945, estimulava a realização dos programas nacionais de educação de base nos Países membros principalmente naqueles considerados “atrasados”. Nesse momento é que se cunhou a expressão “analfabetismo funcional”, chamando a atenção para a existência de pessoas que, embora soubessem decodificar, não eram capazes de utilizar cotidianamente a leitura e a escrita. (ALBUQUERQUE, 2006, p.42).

Nesse momento, a educação de adultos define sua identidade, tomando forma de campanha nacional de massa com a Campanha de Educação de Adultos lançada em 1947.

A instauração da Campanha de Educação de Adultos deu lugar também à conformação de um campo teórico-pedagógico orientado para a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. (RIBEIRO et al, 2001, p. 20).

No início dessa campanha, o analfabeto era visto como um “ser incapaz, marginal e psicologicamente infantilizado. O analfabetismo era concebido como a causa e não o efeito da situação econômica, social e cultural do País”. (PAIVA, 1973, p. 11). Nessa campanha pretendia-se uma ação extensiva, que previa a alfabetização em 3 meses e a conclusão do curso primário em 2 períodos de 7 meses seguindo, posteriormente, uma ação intensiva, voltada nos primeiros momentos para a capacidade profissional e para o desenvolvimento comunitário, sob a direção do Professor Lourenço Filho.

Esse trabalho surtiu efeito significativo, e foi ampliado com outros trabalhos já existentes na época e estendido a outras regiões do país, sendo que em certo período de tempo foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando profissionais e voluntários.

A Campanha de Educação de Adultos alimentou a reflexão e o debate sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil, a partir da concepção de que o adulto era incapaz e marginal. No decorrer do processo, percebeu-se a capacidade do adulto como ser produtivo, modificando essa visão preconceituosa; o sujeito aprende a raciocinar e adquire habilidades para resolver problemas. O pensamento de Freire (1996, p. 46) vem ao encontro dessa nova percepção sobre o adulto imerso na condição de analfabeto. Para o autor:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda em assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

Os primeiros guias de leitura foram distribuídos pelo Ministério da Educação em longa escala para as escolas supletivas do país. Esses guias orientavam o ensino, utilizando o método silábico. As lições partiam das palavras-chave selecionadas segundo suas características fonéticas; assim, as sílabas eram memorizadas para formar outras palavras. As atividades continham pequenas frases montadas com as mesmas sílabas e, nas lições finais, as frases compunham textos

sobre preservação da saúde técnica simples de trabalho e mensagens de moral e civismo.

No final da década de 50, surgiram as críticas à Campanha de Educação de Adultos, dirigidas às áreas administrativa, financeira e à Orientação pedagógica denunciando, assim, o caráter superficial do aprendizado e a inadequação do método para jovens e adultos de diferentes regiões do país. Todas as críticas convergiam para o novo olhar sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico que enriquecesse a educação de a adultos. Segundo Pereira (2006, apud MOLINA, 1992, p. 14) “Sobreviveu apenas a rede de ensino supletivo assumido pelos estados e municípios.” De acordo com Brandão, (1986), anos mais tarde, mais precisamente nos governos de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961) e de João Goulart (1961 a 1964) e com o momento culminante da industrialização no Brasil, gerando assim a entrada de capital estrangeiro, a restrição da educação tornou-se uma dificuldade, necessitando, assim, que o governo instrísse o povo a fim de buscar a expansão do capital. Esse contexto fez surgir o Movimento de Educação de Base (MEB), um programa de alfabetização criado em 1961 pela Confederação Nacional de Bispos do Brasil (CNBB). Isso marca o surgimento da história da educação popular no Brasil e impulsionou o educador Paulo Freire a modificar o caráter alfabetizador da educação popular, passando, assim, a trabalhar também a conscientização crítica e libertadora do educando.

Segundo Paulo Freire (1984, p.22):

A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. [...] Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos.

A pedagogia de Paulo Freire inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular do início dos anos 60, assim como sua proposta para alfabetização de jovens e adultos. Como consequência, surgiram programas compreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto a grupos populares.

A visão de educação alfabetizadora é algo que transforma, muda o presente do analfabetismo – não me refiro aqui ao codificar palavras ou frases-

fazendo com que o aluno tenha posicionamentos críticos e analíticos a respeito dos mais variados assuntos, principalmente os da sua realidade, pois a alfabetização e a educação são conceitos próximos, a ponto de um complementar o outro. Diante disso:

Alfabetização é mais que simples domínio mecânico de técnicas para ler e escrever. Com efeito, ela é domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. [...] implica uma auto formação da qual pode resultar numa proposta atuante do homem sobre seu contexto. [...] a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro [...], mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador [...] oferecendo-lhe os meios com os quais possa se alfabetizar. (FREIRE, 1989 apud CUNHA, 1999a, p. 12).

Impulsionados por estas novas diretrizes, grupos de intelectuais e artistas, com apoio dos municípios se organizam em associações culturais ou católicas, para disseminar as ideias de Freire.

Em janeiro de 1964 foi aprovado o (PNA) Plano Nacional de Alfabetização que previa a propagação por todo o Brasil dos programas de alfabetização sob a orientação de Freire. Este plano tinha uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, e com isso, Freire pretendia expandir a educação pelo país, trazendo uma roupagem nova, conduzindo a aprendizagem de maneira a não mudar a cultura existente da sociedade alfabetizada. A esse projeto engajaram-se estudantes, sindicatos e diversos grupos, que foram estimulados pela efervescência política da época, sendo estes interrompidos pelo golpe militar.

Portanto, era preciso que o processo educativo interferisse na estrutura social, que produzia o analfabetismo. Nessa perspectiva, a alfabetização de adultos devia partir de um exame crítico da realidade existencial do educando, identificando os problemas e tentando superá-los. Além disso, a dimensão social e política, os ideais pedagógicos que surgiam, deveriam reconhecer o analfabeto como possuidor de uma cultura. (CUNHA, 1999b).

Paulo Freire propôs uma ação educativa que não negasse a cultura de homens e mulheres, mas que os transformassem por meio do diálogo. O estudioso teórico referia-se na época a uma consciência ingênua ou intransitiva, advinda de uma sociedade fechada, agrária e oligárquica, que deveria ser transformada em consciência crítica.

Dessa forma, o objetivo do método de Paulo Freire era de que antes de iniciar o aprendizado do aluno, o educador entendesse que alfabetizar era mais do que ler e escrever. Para isso, deveria fazer um levantamento do seu universo vocabular, pois as palavras escolhidas deviam expressar situações existenciais dos alunos. Assim, desse universo de palavras, o educador colecionava as que continham os diversos padrões silábicos formando, assim, as palavras geradoras. A escrita começa a surgir para eles.

Inicialmente, antes de o educador trabalhar, o conteúdo educativo girava em torno do conceito antropológico de cultura, discussão que evidenciava o papel ativo do homem como produtor de cultura em diversas esferas da sociedade. Dessa forma, o método buscava levar o educando a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem, ultrapassando a compreensão da realidade, desmistificando a cultura letrada, a qual estava iniciando.

Como uma forma de produção histórica, textual, política e sexual, a voz do aluno deve radicar-se numa pedagogia que permita que os alunos falem e que compreendam a natureza da diferença como parte tanto de uma tolerância democrática e de uma condição fundamental para o diálogo crítico, quando do desenvolvimento de formas de solidariedade enraizadas nos princípios da confiança, do compartilhamento e num compromisso com a melhoria da qualidade da vida humana. (FREIRE, 1984, p. 21).

Busca-se com isso a tentativa de compreender o aluno não como uma parte da história sem sujeito, mas acima de tudo colocá-lo num patamar de discussões que permita indicá-lo como sujeito histórico e consciente.

O regime militar que se seguiu cala essas concepções. Entra em cena um período caracterizado pelo tecnicismo da educação, modelo que tinha como objetivo qualificar e certificar a maioria da população jovem e adulta para o mercado de trabalho, instituindo no país a teoria do capital humano, com fortes influências norte-americanas, por meio, principalmente do programa Cruzada do ABC. Devido à pressão internacional e nacional em relação à educação de adultos e aos altos índices de analfabetismo, o governo, durante o regime militar (1964-1985), autorizou a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no dia 15 de dezembro de 1967, pela lei 5.379.

O MOBRAL surgiu das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas com Lourenço Filho, só que com o cunho ideológico diferenciado do que vinha sendo feito. No entanto, a primordial preocupação do movimento era fazer com que

os alunos aprendessem a ler e a escrever, sem uma preocupação maior com a formação do homem.

O Mobral [...] criado em 1947 (embora só inicie suas atividades em 1969) e funcionando com uma estrutura paralela ao Ministério da Educação, reedita uma campanha em âmbito nacional, conclamando a população a fazer sua parte: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber”. (BORGES, et al, apud 2006 GALVÃO; SOARES, 2006, p. 45).

O MOBREAL apresentava uma metodologia com o objetivo de melhorar o ensino a esse respeito, cujos objetivos, segundo Corrêa (1979) eram:

- 1 Desenvolver nos alunos as habilidades de leitura, escrita e contagem.
- 2 Desenvolver um vocabulário que permita o enriquecimento de seus alunos
- 3 Desenvolver o raciocínio, visando facilitar a resolução de seus problemas e os de sua comunidade.
- 4 Formar hábitos e atitudes positivas, em relação ao trabalho.
- 5 Desenvolver a criatividade, a fim de melhorar as condições de vida, aproveitando os recursos disponíveis.
- 6 Levar os alunos:
 - A conhecer seus direitos e deveres e as melhores formas de participação comunitária.
 - A se empenharem na conservação da saúde e melhoria das condições de higiene pessoal, familiar e da comunidade.
 - A se certificarem responsabilidade de cada um, na manutenção e melhoria dos serviços públicos de sua comunidade e na conservação dos bens e instituições.
- 7 À participação do desenvolvimento da comunidade, tendo em vista o bem estar das pessoas.

Como se pode notar, o objetivo é fazer uma relação do indivíduo com o seu meio próximo, e, assim, enquadrá-lo nos objetivos vigentes, sem nenhuma reflexão sobre as condições de trabalho. No entanto, busca a formação de hábitos e atitudes positivas em relação ao exercício da profissão, ou seja, esse tipo de alfabetização continha obediência às leis de seu procedimento, visando ao atendimento e aos anseios da classe dominante, aumentando ainda mais o abismo entre ricos e pobres, pois, no que se refere à seleção dos professores para trabalharem nessa modalidade de ensino, os alfabetizadores eram recrutados sem qualquer experiência em sala de aula. Bastava saber ler e escrever para poder ensinar.

Dessa forma, o Mobral via a educação como investimento, qualificação de mão-de-obra para o desenvolvimento econômico; o método não partia da realidade do educando, do diálogo. A proposta (MOBRAL) acreditava saber o que é melhor para o povo. Assim, a manipulação em torno da educação deixava os educandos

inseguros, sem acreditar em sua capacidade como sujeito possuidor de uma história, capaz de buscar possibilidades na construção de um mundo melhor.

As técnicas de preparação de materiais didáticos eram codificações elaboradas para todas as regiões do Brasil, pois não buscavam a visão da realidade local, nem o contexto cultural da localidade/comunidade, tratando apenas de ações como ler, escrever, contar, de forma mecânica sem considerar experiências vividas pelos sujeitos da aprendizagem.

Os “técnicos do MOBREAL” – vejo que esse termo é mais propício para essa discussão - reproduziram alguns artifícios de Freire. Dessa forma, MOBREAL e método de Paulo Freire partiam de palavras geradoras. No entanto, a palavra do Mobreal era imposta tecnocraticamente pela elite, que tinha como modelo a palavra imposta. Para Freire, a palavra era pesquisada. Segundo Freitag (1986, p. 93), “[...] o método Paulo Freire foi refuncionalizando como prática, não de liberdade, mas de integração ao ‘Modelo Brasileiro’ ao nível de três instâncias: infraestrutura, sociedade política e sociedade civil”.

Portanto, no que se refere aos dois métodos, o de Paulo Freire via a educação como prática de liberdade e o projeto pedagógico do MOBREAL condicionava o indivíduo a se tornar acrítico. E pensar na educação no modelo freiriano aplicado ao MOBREAL é ir de encontro aos preceitos ditados pela elite da época, condicionadora do Modelo Brasileiro. Caso qualquer tipo de reflexão a respeito da identidade do homem fosse o tema central do ensino, essa elite teria seus objetivos afetados. Isso me leva a me orientar também pelo conceito de aparelho ideológico do Estado, de Althusser, no qual uma instituição é criada para dar suporte ao sistema dominante vigente, o que torna um programa falho, como nas palavras de Gadotti (2005, p.101).

[...] E aqui está precisamente a origem e a causa do analfabetismo: uma escolarização insuficiente. Em outras palavras, um sistema educacional mal estruturado, carente de recursos e, sobretudo conduzido por uma política discriminatória em relação ao ensino fundamental. Este foi abandonado pelo poder público que, pressionado pela classe média, deu prioridade ao ensino de terceiro e quarto graus. O sistema escolar é o grande responsável pelo crescimento do analfabetismo e pelo baixo grau de escolarização da nossa população.

Observo, pois, que o MOBREAL parece ser visto sob dois ângulos totalmente diferentes, o que garante a não eficácia plena do movimento. Isso se resume no que afirma Furter, (1975, p. 59) “A alfabetização e a educação de massa tanto podem ser fatores de libertação como dominação”. No entanto, o autor orienta

para o que ele chama de educação permanente, aquela que deve ser prolongada por toda a vida.

A formação do projeto MOBRAL permite compreender a fase ditatorial pela qual passava o país. A proposta educacional era baseada em interesses políticos autoritários e repassada para a população carente por meio das práticas educacionais de diversos programas da época.

Em 1978 o MOBRAL atendeu aproximadamente 2 milhões de pessoas de 2.251 municípios em todo o país, visando cumprir o objetivo do governo da época. Segundo Corrêa, (1979, p. 471), esse programa de alfabetização se constituía em: “Uma organização já estruturada e com significativa experiência a serviço da política social do governo e voltada para a efetiva promoção do homem brasileiro”. No entanto, quando se analisa o período de efetivação do MOBRAL, o que se percebe é uma tentativa de incrementar nessa política práticas pedagógicas que não condizem com sua ação, pois a promoção humana a um sistema de valorização dos seus direitos e de suas necessidades não era o objetivo educacional proposto pela elite brasileira. O que torna isso uma política educacional mascarada.

Com Paulo Freire, um princípio de reconstrução democrática avançava rumo à educação básica de jovens e adultos. As experiências e a incorporação do modelo de alfabetização conscientizadora dos anos 60 indicavam uma perspectiva com relação à prática pedagógica, gerando uma reflexão e apontando novos rumos, com programas mais extensivos, prevendo garantir ao jovem e ao adulto atingir o domínio dos instrumentos da cultura letrada por meio da crítica.

E educação, para Freire é a ressignificação do saber democrático em que o educador tem como dever na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. E para o bom desenvolvimento de sua capacidade crítica utilizou os seguintes pressupostos:

a) A investigação temática pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive as palavras e temas centrais de sua biografia;

b) A tematização pela qual eles codificam e decodificam esses temas que buscam o seu significado social tomando assim consciência do mundo vivido;

c) A problematização na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido.

Há relações em que o homem descobre que não só está na realidade,

mas também está com ela, (FREIRE, 2001). Assim se realiza a diversidade em que o homem faz relação com o mundo, e este, na medida em que enfrenta desafios relacionados ao próprio desafio e busca as melhores respostas. Dependendo da integração, cria, recria e decide, uma vez que realiza essas ações, obtém bons resultados e integra-se no espírito delas; percorre até atingir as mudanças que a sociedade exige.

Assim, a necessidade de uma educação que possa estar submetida ao sucesso da alfabetização, em que os educandos fossem inseridos no processo histórico se torna ainda mais necessária. Mas esse processo teria sucesso se o próprio sujeito fosse reflexivo e organizador do seu próprio pensamento e utilizasse mecanismos como diálogo e reflexão a fim de proporcionar uma consciência crítica.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe de ser sujeito de sua própria história. (FREIRE, 2001, p. 52).

Dessa forma, o processo educativo não acontece de cima para baixo e nem de fora para dentro. O aluno deve ser preparado para ser o sujeito desta aprendizagem, para que perceba criticamente a necessidade de aprender a ler e escrever, tornando, assim, a alfabetização num domínio de mecanismos instrumentalizadores, em que o educador não ajusta somente o conhecimento do educando, mas que o leve a desenvolver habilidades.

No livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire se refere ao ato de ensinar a partir do momento em que o professor possa refletir que não há ensino sem pesquisa ou vice-versa. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, sobretudo aos das classes populares, cujos saberes construídos na prática comunitária devem ser discutidos com os alunos, pois a realidade concreta deve associar-se ao seu cotidiano, relacionando, assim, os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que os educandos tem como indivíduos. E tomando como experiências a vida em sala de aula dos alunos da EJA, da Escola Padre Chagas, vejo que o que é histórico na Educação de Jovens e Adultos nem sempre pode ser tomado como legítimo ou verdade acabada, pois a própria história de lutas das classes por melhorias na educação mostra que é preciso (re) conhecer que tudo isso foi escrito com sangue humano nas páginas dos livros que enchem nossas bibliotecas.

Quando se analisa a história da educação de adultos no Brasil, é perceptível a tentativa de mascarar uma espécie de indicador de mudança que parece se intensificar na oferta de materiais didáticos para a alfabetização inicial, como palavras geradoras, compondo pequenos textos. A ampliação abrangente com relação à iniciação a temática estimulou o desejo dos próprios educandos em aprender as noções básicas de “letramento” para resolução de seus problemas diários. Cabe ressaltar que se tratava apenas de levar os estudantes adultos a “aprenderem” técnicas para servirem de apoio à constituição do projeto da elite dominante.

Ao contrário, Freire aproxima o alunado da criatividade, problematizado, promovendo situações de conversa e debate em que os educandos têm a oportunidade de se expressar. Nesse momento o exercício mecânico vai se sobrepondo à construção de significados.

Nos anos 80, desacreditado, o MOBRAL foi extinto e seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar, (1985) que apoiava, financeira e tecnicamente, as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas; cinco anos mais tarde – no Ano Internacional da Alfabetização, 1990, o governo Collor extinguiu-a e não criou nada que substituísse essa política.

O processo de redemocratização na década de 80 trouxe a conquista e aprovação da Constituição de 1988, sobretudo com a continuação da participação dos movimentos sociais, que forjaram a instituição de espaços públicos e ampliação do Estado; e com base nesses uma nova concepção de cidadania (DAGININO, 1994).

Nesse momento o principal marco de participação da sociedade civil se dá por meio da institucionalização dessa participação através da constituição de conselhos que passam a cogestões do Estado na elaboração, efetivação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas, com função deliberativa. Por outro lado, vários desafios se apresentam à constituição e desenvolvimento dos conselhos, como a questão da representatividade. De fato, a representatividade das forças sociais fica comprometida pela fragilidade da sociedade civil “que não conta com organização ou movimentos fortes e mobilizados que possam influir na correlação de forças”. (CARVALHO, s.d.: p. 7)

Nesse período, a EJA passa a ser reconhecida como direito público e subjetivo, sendo prioridade para aqueles que não tiveram acesso à educação na

idade “certa”. Por outro lado, na década de 90, caracterizada pela hegemonia das ideias neoliberais, emendas governamentais retiram alguns direitos que outrora foram conquistados. O principal acontecimento nesse período foi a exclusão da EJA, por veto presidencial, do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ficando a modalidade à espera de projetos e programas pontuais para suprir as pressões sociais. (BRASIL, 1998a).

O contexto dos anos 90 é repleto de tensões e perdas no campo dos conquistados direitos sociais. O Brasil envereda pelos caminhos do ajuste econômico, fiscal e de reestruturação produtiva, tendo como consequências os altos níveis de desemprego e degradação da vida de milhões de trabalhadores. Tal opção atinge de forma direta os espaços públicos, dificultando a participação da sociedade por vias democráticas, na medida em que o mercado se torna o centro regulador das relações sociais. Nogueira, ao analisar a passagem do século XX para o XXI, lembra que se instala.

[...] o quadro de despolitização e de individualismo aquisitivo em que nos encontramos: ele não nasce de um ‘defeito’ da humanidade oculta dos homens, mas de falhas políticas, associadas em parte a erros dos partidos democráticos, em parte à vitória de uma hegemonia, que claramente subestima a política, mercantilizada a vida e difunde uma ideologia de não-pertencimento a comunidades maiores, de autossuficiência e ‘solidão’. (2004, apud FREITAG, 1986, p. 89).

Quadro esse que configura incertezas, ênfases aos crescentes anseios particulares em detrimento dos coletivos, perdendo, assim, a sociedade o poder da reivindicação, de planejamento e de ação frente a um modelo que se coloca e se difunde como inexorável.

No entanto, resistências e reações a tal despolitização são esboçadas com iniciativas da sociedade civil, que cria espaços de disputa por políticas públicas, como ocupa espaços ofertados pelo estado e por agências internacionais. Entram em cena os fóruns e conferências.

1.1.1 Fóruns e conferências sobre EJA: discutindo o que se tem nas bagagens

A preparação da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), com a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) convoca reuniões locais e nacionais para organização do encontro que iria

acontecer em 1997, em Hamburgo, na Alemanha. Com isso, tendo o apoio da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB) surgem de forma autônoma os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA's). Encontros esses que fazem surgir e fortalecer os Fóruns estaduais de EJA em todo o país. A constituição do Fórum de EJA, em cada estado, dá uma nova configuração à Educação de Jovens e Adultos, na medida em que a modalidade ganha mais espaço para tratar da temática enquanto direito, obrigatoriedade, pluralidade, universalidade, igualdade e justiça.

Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos vêm se assinalando enquanto espaços construídos por sujeitos e instituições públicas e privadas, especialmente governamentais, que, muitas vezes, disputam interesses diversos, valores, ideologias e metas a serem alcançadas.

Carvalho (1996) contribui com sua reflexão ao afirmar que, de um modo geral, tais espaços são informais e operam de forma horizontal, impulsionam propostas de uma nova sociabilidade e uma nova cidadania. Sociabilidade que deve ser viabilizada dentro do processo democrático, em que valores, princípios, ideais são pontos de tensões e discussões que buscam viabilizar consensos coletivos e não particulares, a fim de que sejam direcionados para as ações concretas e transformadoras da realidade.

Os fóruns encarnam uma estratégia política de construção de uma nova cidadania, com a constituição de sujeitos sociais ativos. Nesta perspectiva, encarnam uma proposta de nova sociabilidade que requer maior igualdade nas relações sociais. (CARVALHO, 1996, p. 15).

O conceito de cidadania pede uma reflexão de maior criticidade pelo fato de ele ser colocado de forma aleatória e interesseira por partes de diversos setores, inclusive dentro da lógica do mercado. A cidadania posta aqui me remete aos direitos sociais que foram conquistados e que hoje vêm se configurando como privilégios de poucos. A crise econômica mundial abala diretamente as “garantias” e melhorias de vida de milhares de trabalhadores, pontos que coloca em pauta várias questões, como: O que é ser cidadão hoje? O que nos diz o Estado acerca da crise econômica que abala as condições de vidas da maioria da população? Qual papel da sociedade civil nesse contexto? Como ela se organiza?

Diante de diversos desafios, tensões e incertezas o momento pede que espaços sejam criados com vistas a viabilizar outras propostas de sociabilidade. Surge, nesse contexto, o repensar sobre o papel dos Fóruns, articulado então à

nova ideia de cidadania. A partir disso, sigo a mesma linha de raciocínio de Dagnino (1994) quando se refere à necessidade de se refletir sobre tal conceito. Diz que, em primeiro lugar, teríamos que redefinir a ideia de cidadão colocando-a articulada à ideia de direitos, em que o ponto inicial é a concepção de um direito a ter direitos; o direito, para além das conquistas legais já firmadas e alcançadas (e muitas vezes não concretizadas); a invenção e a criação de novos direitos. Essas reflexões me ajudaram a entender melhor como e por que os Fóruns são um mecanismo necessário para se repensar como é tratada a educação de jovens e adultos no país.

Segundo o Ministério da Educação, (BRASIL, 2007, p.10):

O primeiro Fórum da EJA foi fundado no Rio de Janeiro, em junho de 1996, quando do movimento preparatório à V Conferência de Educação de Adultos (V CONFITEA), e se espalhou por todo o país, como movimento social, já alcançando hoje praticamente todos os estados brasileiros, além de muitas regiões. São 26 fóruns estaduais, tendo o Amapá uma comissão pro-fórum, e ainda 34 Fóruns Regionais, em Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Santa Catarina.

A primeira Conferência de Educação de Adultos aconteceu em 1949, (pós-guerra), em Elsinore na Dinamarca, cujo desejo era contextualizar as tomadas de decisões em busca pela paz. Neste evento reuniram-se 106 delegados, mais 21 organizadores internacionais e 27 países. Exceto o Brasil. Dessa Conferência surgiram algumas recomendações feitas pelas comissões participantes: os conteúdos, uma educação aberta, métodos e técnicas, baseada no espírito de tolerância contando com aproximação dos povos, levar em conta as condições de vida.

As CONFINTEAS foram realizadas deste o ano de 1949, sendo as próximas nos anos: 1960 Montreal, Canadá; 1972 Tóquio, Japão; 1997 Hamburgo, Alemanha; 2003 Bancoc, Tailândia; 2009 Brasil.

Durante as CONFINTEAS obteve-se apoio de diversas nações e foram discutidos muitos temas de relevante importância para o ciclo da educação de jovens e adultos ficando assim marcado este evento como base de ações futuras.

A VI CONFINTEA, no Brasil, no ano de 2009, em Belém, intitulada Marco de Ação de Belém, teve como fundamento discutir ações concretas para a Educação de Jovens e Adultos, levando em consideração aspectos importantes relacionados à política educacional a essa parcela da população.

O grande desafio posto agora é o de passar da retórica à ação, envidando esforços para que as recomendações apresentadas no Marco de Ação de

Belém sejam implementadas nas políticas públicas da educação de jovens e adultos. O esforço que a CONFINTEA VI representa somente se justifica na melhoria de acesso a processos de educação e aprendizagem de jovens e adultos de qualidade e no fortalecimento do direito à educação ao longo da vida para todos. (FORUM, 2010, s/p).

As discussões em torno do Marco de Belém, em 2009, foram essenciais para se discutir políticas públicas que norteassem a ação político-pedagógica do saber instituído, especialmente para as mulheres, destacando também questões de cunho climático, com destaque aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM's) e à Educação Para Todos (EPT), incluindo também a igualdade de gênero.

1.1.2 Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma bagagem necessária

A história da Educação de Jovens e Adultos apresenta mudanças ao longo dos tempos, de acordo com o momento e as transformações sociais, econômicas e políticas de uma determinada época (Proposta Curricular 1º segmento da Educação de Jovens Adultos (1998). A partir de 1988, educação elementar foi impulsionada pelo Governo Federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando, assim, as responsabilidades para Estados e Municípios. (BRASIL, 1998b).

A linha mestra da Proposta Curricular Nacional para a EJA é a formação para o exercício da cidadania, considerando fundamental a atuação do próprio aluno na tarefa de construir significados sobre os conteúdos de aprendizagem. O objetivo é oferecer subsídios que orientem a elaboração de programas da educação de jovens e adultos e, conseqüentemente, também material didático e formação dos educadores.

De acordo com a Proposta Curricular 1º segmento (BRASIL, 1998c, p. 13):

Na reflexão pedagógica sobre modalidade educativa, tem especial relevância a consideração de suas dimensões social, ética e política. O ideário de Educação Popular, referência importante na área destaca o valor educativo do diálogo e da participação, a consideração do educando como sujeito portador de saberes, que devem ser reconhecidos.

A proposta enfatiza a relação de confiança e respeito mútuo entre educadores e educandos numa prática cooperativa e solidária, que reconhece os saberes gerados pelo indivíduo dentro do seu contexto cultural, como ponto essencial para gerar novos saberes e desenvolver as habilidades dos sujeitos envolvidos no processo.

Verifica-se que a proposta busca alternativas que auxiliem o aluno a aprender, compreender e fazer uso desse conhecimento de forma significativa. Ressalta a importância de contemplar os conteúdos escolares (conceituais, procedimentais e atitudinais) de maneira integrada no processo de ensino aprendizagem, visando ao desenvolvimento amplo e equilibrado dos alunos, tendo em vista sua vinculação à função social da escola.

A constituição Federal de 1988 contempla o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias.

Art. 208. O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 1988).

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos tem garantia legal na constituição, o que estabelece o imperativo de ampliar as oportunidades educacionais para, assim, excluir o fracasso escolar, dando subsídio para conquistarem novas posturas sociais.

Segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 113 art. 205):

A Educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento de pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação de Jovens e Adultos está assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei de nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Na seção V. Art. 37 A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria.

Os sistemas públicos de ensino asseguram educação gratuita aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

1.1.3 Projetos de Alfabetização da Educação de Jovens e Adultos: aumentando bagagens

Em 1997 nascia o projeto denominado Alfabetização Solidária (Alfa Sol)⁷, programa que visava combater o analfabetismo no Brasil, criado como uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos e de utilidade pública. No primeiro módulo, atendeu apenas 9,2 mil alunos em 38 municípios das regiões Norte e Nordeste, capacitando 442 alfabetizadores e contando com 11 empresas parceiras e 38 universidades envolvidas.

Foi considerado um marco no combate ao analfabetismo no país ao adotar um modelo de baixo custo de alfabetização, baseado no sistema de parcerias com diversos setores da sociedade, atendendo atualmente mais de 5,5 milhões de alunos (dados atualizados no site do programa), ensinando a ler e escrever, além de encaminhá-los a Educação de Jovens e Adultos para a sequência dos estudos.

Este programa vem a ser uma oportunidade para a entrada de várias pessoas no mundo da cidadania, e tem por objetivo articular diretamente o aumento da escolarização de jovens e adultos e promover o acesso à educação como um direito de todos em qualquer momento da vida.

O programa visa promover a qualidade do ensino e o maior aproveitamento dos recursos públicos investidos na educação de jovens e adultos e inclui:

- 1 Ampliação do período de alfabetização de seis para até oito meses;
- 2 Aumento de 50% nos recursos para a formação dos alfabetizadores;
- 3 Estabelecimento de um piso para o valor da bolsa paga ao alfabetizador, aumentando a quantidade de turmas em regiões com baixa densidade populacional e em comunidades populares de periferias urbanas;
- 4 Implantação de um sistema integrado de monitoramento e avaliação do programa;

⁷Disponível em:< <http://alfasol.org.br/site/resultados.asp>>.

5 Maior oportunidade de continuidade da escolarização de jovens e adultos, a partir do aumento de 42% para 68% do percentual dos recursos alocados para estados e municípios.

A prioridade do programa é o Nordeste, pois é nesta região que se concentram 52% dos analfabetos. O foco está voltado para os municípios nordestinos com mais de 35% de analfabetismo. O nosso país tem uma grande dívida social com a população, pois cerca de 15 milhões de jovens em idade de 15 anos ou mais ainda não sabem ler e escrever. O número de analfabetos adultos no Brasil (10,9%) é maior do que a média da taxa de analfabetismo da América Latina (9,8%).

Em nível nacional, em 13 anos de atuação, apresenta os seguintes resultados:

5, 5 milhões de brasileiros atendidos
 259.656 alunos atendidos no Projeto Grandes Centros Urbanos (PGCU)
 2.433 municípios atendidos
 254 mil alfabetizadores capacitados
 209 Parceiros (iniciativa privada, instituições governamentais e internacionais)
 371 Instituições de Ensino Superior (IES) parceiras. Disponível em:
 <<http://alfasol.org.br/site/resultados.asp>>.

Iniciativas como essa elevaram o aumento no número de matrícula de alunos nessa modalidade de ensino, como mostra o quadro a seguir:

Quadro nº 1 – Numero de alunos matriculados na rede pública e privada, no Brasil, de 1997 a 2005.

Ano		Varição	Médio	Varição
1997	2.210.325	-	390.925	-
1998	2.081.710	- 5,8%	516.965	+32,2%
1999	2.112.214	+ 1,4%	656.572	+27,1%
2000	2.272.114	+ 7,5%	873.224	+33,0%
2001	2.636.888	+ 16,0%	987.376	+13,1%

2002	2.788.113	+ 5,7%	874.001	-11,5%
2003	3.315.887	+ 18,9%	980.743	+12,2%
2004	3.419.675	+ 3,1%	1.157.593	+18,0%
2005	3.395.550	+ 0,7%	1.223.859	+5,7
Varição 97/2005	+1.185.225	+ 53,6%	+832.934	+213%

Fonte: (FORUM, 2009).

Mesmo com o aumento do número de matrículas de jovens e adultos, cabe ressaltar que isso não garante a melhoria no ensino e muito menos o acesso a uma educação de qualidade, nem tampouco à leitura e escrita também de qualidade.

Segundo dados do portal ig de notícias, (08/09/2010), a população brasileira com mais de 15 anos de idade (14,1 milhões) não sabem ler nem escrever, e a população nordestina é a que mais sofre com esse mal (dados divulgados no dia 08 de setembro de 2010 pelo IBGE). O gráfico a seguir retrata bem essa realidade:

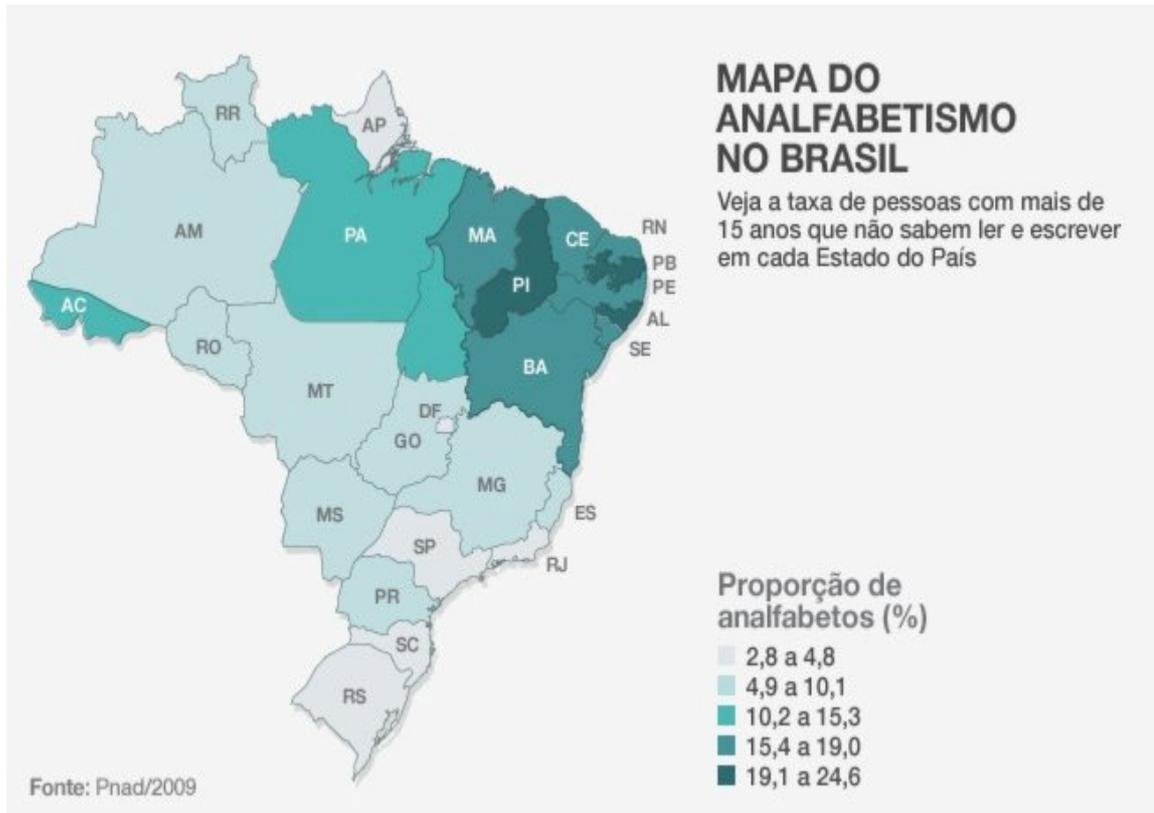


Figura 1 - Mapa do analfabetismo no Brasil
Fonte: Foto: Arte/iG

O que se percebe é que a meta estabelecida pelo governo Federal (Plano Nacional de Educação), em diminuir consideravelmente o analfabetismo em 2010 ainda parece uma utopia, pois os dados mostram o contrário do que se esperava, mesmo com o apoio de ONGs, como o Alfa Sol, indicada em 2003 como um dos dez programas de alfabetização que comporiam o kit da “Década de Alfabetização”, da ONU. O sucesso dessa organização só foi possível graças ao longo caminho de aprendizado e amadurecimento, reconhecido não só Brasil como nos outros países. O programa destaca o processo de alfabetização como um todo, não se limitando a simples tarefa de ensinar a ler e escrever. As parcerias deram suporte ao programa, capazes de consolidar uma estrutura para, assim, atender a demanda de alunos carentes, dentro de um modelo amplo e inovador.

Atualmente, o Alfa Sol conta com a parceria de 182 empresas e instituições governamentais, e 108 IES (Instituições de Ensino Superior), parcerias que atuam em 2.099 municípios brasileiros e capacitam 244 mil alfabetizadores. São a essas parcerias que se atribui o sucesso pedagógico da proposta do programa Alfa Sol, tão aclamada por entidades internacionais.

Neste sentido, a escolarização de jovens e adultos analfabetos pode representar uma das saídas para as péssimas condições de vida em que vivem, sempre entendendo escolarização num sentido mais amplo do que simplesmente a “aquisição da leitura e da escrita”.

Os alunos atendidos pelo programa são jovens e adultos com pouca escolaridade, pertencentes às camadas populares que abandonaram a escola cedo por falta de condições e pela dificuldade em conciliar trabalho e estudo.

Se formos comparar dados da própria região, teremos dados mais preocupantes ainda. Trata-se do Estado do Maranhão. Aqui a educação passa até hoje por sérios problemas. Os dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - (IBGE) no ano de 2010, apontam que o maior índice de analfabetismo do Brasil encontra-se na Região Nordeste. Neste quadro caótico, o Maranhão conta, segundo o IBGE, com 31,7% de pessoas com mais de 15 anos que são analfabetas funcionais. É o 4º pior índice do país. Os três estados com mais analfabetos funcionais são Piauí (37,5%), Alagoas (36,5) e Paraíba (33,4%). O Distrito Federal é a unidade da federação com menos analfabetos funcionais: 8,9%. O que se observa a partir desses dados é que embora o empenho da sociedade civil, das ONGs e do Governo Federal ainda são insuficientes para acabar com esse mal que assola o nosso país. É preciso que se possam deixar mais claras, objetivas e evidentes as funções da Educação de Jovens e Adultos.

Porém, um dado interessante, divulgado no início de 2010, pela Universidade Virtual do Maranhão (UNIVIMA) começa a dar indícios de que podemos nos utilizar, sim, dos gêneros textuais como forma de ascensão na escrita. Falo aqui do gênero textual aula via rádio. O rádio, na verdade, é um suporte que leva ao ouvinte a realização de tal gênero. Utilizando tal meio, foi que o projeto da Secretaria da Ciência e Tecnologia (Sectec), em parceria com a Fundação Gomes de Souza e o Instituto Paulo Freire (SP) alfabetizou 6.727 alunos, em 2009, em 58 municípios maranhenses. As aulas do projeto de Alfabetização foram transmitidas pela rádio Univima Web e Timbira AM, em parceria com rádios comunitárias locais e universitárias.

Utilizo dessa informação não só para mostrar dados atuais sobre a EJA no Maranhão, mas também enfatizar o uso do gênero textual como mecanismo de acesso à escrita dos alunos dessa modalidade de ensino. Isso me leva a perceber que um projeto que associe tecnologia a textos orais ou escritos (gêneros textuais

diversos) ajuda a tornar mais claras as verdadeiras funções de um projeto de educação permanente, que está no bojo da política educacional voltada para jovens e adultos.

1.1.4 Funções da Educação de Jovens e Adultos e seus anseios ao navegar

As exigências da sociedade contemporânea são crescentes e relacionadas a um rol de várias outras dimensões como: questões da vida pessoais, do trabalho, da participação social e política, da participação da comunidade e do desenvolvimento desempenho cultural.

Por isso, ao ser visto como analfabeto, também era visto como alguém incapaz de desenvolver e desempenhar bem a sua vida, por conta de não obter um saber cultural, tornando-se vítima do preconceito da sociedade capitalista que, no entanto, sabia aproveitar-se destas pessoas, na forma de força de trabalho mais barata, por inculcar-lhe que eram não qualificadas.

Neste cenário, surge a Educação de Jovens e Adultos para que por meio da educação integre-se, desenvolva-se e qualifique-se, além de preparar o cidadão para oportunidades no vasto mercado de trabalho. E a EJA se configura como política educacional exatamente por apresentar em seu bojo algumas funções, que destaque, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, (BRASIL, 2000).

1.1.4.1 Função Reparadora

Reza a nossa Constituição no Cap. I, art. 5, (2003, p. 25), “todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, e à propriedade [...]”. (BRASIL, 2003).

Essa função tenta garantir e reconhecer a igualdade antológica de todo ser humano, para que possa ter condições de acesso à vida em sociedade. Só que a forma como essa função foi pensada e a forma como ela é praticada, deixa claro que se trata de um sistema falho e que merece ser repensado, pois o que a lei reza não parece se tratar de práticas eficazes a esta parcela da população que busca

nesta modalidade de ensino resgatar o “tempo perdido” fora da escola convencional.

Ainda na Constituição (BRASIL, 2003, p. 25), Cap. III, seção I, art. 205: “[...]a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Não basta só ser um direito. A educação tem que ser um modelo de situações pedagógicas que satisfaçam as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. Deve, além de igualá-lo, dar condições óbvias de se diferenciar pelo conhecimento e desenvolvimento tanto cultural quanto social.

1.1.4.2 Função Equalizadora

Essa analogia da Educação de Jovens e Adultos com esta função significa igualar as condições dos jovens e diminuir as desvantagens em relação aos outros cidadãos estudados. “Equalizar vem de uma palavra usada em eletrônica, que significa diminuir as distorções [...]”. (FERREIRA, 2000, p. 276). Ainda, a educação de jovens e adultos, ao visar à transformação imprescindível, com o objetivo de desempenhar de maneira satisfatória sua função de preparar jovens e adultos para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, necessita de mudanças significativas: políticas públicas mais objetivas, de maneira a contemplar os aspectos regionalistas, a fim de que sua prática possa ser mais eficaz.

[...] a EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS apresenta a possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura. (BRASIL, 2002a, p. 28).

Ou seja, a Educação de Jovens e Adultos equaliza oportunidades a todos que as queiram.

1.1.4.3 Função Qualificadora

Esta função busca retratar a essência da Educação de Jovens e Adultos; não tem caráter de qualificação, mas existe para criar condições do aluno interagir com a sociedade, demonstrando sua potencialidade de desenvolver funções com

caráter de responsabilidade dentro ou fora da vida escolar.

Refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos. (PROPOSTA CURRICULAR – 2º. segmento, BRASIL, 1998c, p.18).

Mas será que a escola está realmente contribuindo com essa função? Trata-se, aqui, não simplesmente de uma função, mas do próprio sentido da Educação de Jovens e Adultos.

A EJA além de ter em sua organização algumas funções de grande importância, para a sua organização curricular, também nos desperta, enquanto profissionais que trabalham diretamente com essa modalidade de ensino, o interesse em analisar ou mesmo estudar alguns aspectos ligados diretamente à prática escolar, no que se refere à ousadia em elevar esse aluno “não letrado” a um patamar de alfabetizado e produtor de sua história, a fim de se perpetuar nela como sujeito escrevente.

1.2 A educação de Jovens e Adultos e o espaço escolar

1.2.1 As concepções de alfabetização e letramento

De início, parece que alfabetização e letramento sejam termos sinônimos, o que nos levaria a compreender que ao se falar da primeira se esteja reforçando o segundo. Soares (2003a) afirma que o primeiro termo nos leva à aquisição de uma tecnologia, escrever. Enquanto o segundo relaciona-se ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita.

Ao se proceder a uma análise acerca das concepções de alfabetização e letramento, percebe-se que existe uma diferença entre ambas. Enquanto a alfabetização tem sido encarada como simples processo de decodificação, a prática do letramento vai além dessa competência, exigindo do indivíduo outras habilidades além da decodificação, como a capacidade de reflexão sobre aquilo que lê. Mas, apesar de na teoria serem diferentes, a alfabetização e o letramento possuem caráter complementar.

Os estudos realizados acerca da alfabetização nos fazem perceber ainda que quando ela acontece a partir de preceitos automáticos e descontextualizados, impedem o aluno de participar ativamente do processo de edificação do seu conhecimento e dificulta a sua aprendizagem. Para tanto, deve estar pautada na criticidade e na capacidade reflexiva do aluno, contribuindo para a formação de leitores e escritores competentes e atuantes no meio em que vivem. (BRASIL, 2002b).

1.2.1.1 Concepções de alfabetização

Atualmente, muito se tem falado de alfabetização. São inúmeras as discussões, as propostas, novas perspectivas de mudanças e inovações. São discursos diversos que têm por finalidade compreender e viabilizar o processo de ensino-aprendizagem na aquisição da leitura e da escrita.

Entender o processo da alfabetização perpassa, em princípio, por compreender seu significado. Busca-se essa compreensão por meio de algumas definições tais como a de BUENO (2000, p. 46) que afirma ser alfabetização uma “ação de alfabetizar; o ensino da leitura e da escrita.” Sendo assim, uma pessoa alfabetizada é aquela que “sabe ler e escrever”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (NISKIER, 1996, p. 182) traz o conceito de alfabetização como “[...] processo de aquisição e domínio do sistema alfabético, processo que ocorre formalmente no período inicial de escolarização tanto de criança como de adultos.”

Para Ribeiro (2003, p. 91) “[...] alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita.” Entende-se assim, a alfabetização como uma técnica de compreensão de códigos.

Corroborando com este conceito Marcuschi (2003, p. 21) afirma que “[...] alfabetização compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever.” Percebe-se nesse contexto, que a alfabetização está voltada para o desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação, sendo estas necessárias para as práticas de leitura e escrita.

Frente a estes conceitos, percebe-se uma realidade voltada para práticas tradicionais, visando apenas a codificação e decodificação, não havendo uma interação da leitura e escrita com a prática social.

As discussões sobre alfabetização têm evoluído quanto a sua definição. Estudos mais atuais vêm revelar uma ampliação desse conceito. Exemplifica-se que uma pessoa era considerada alfabetizada pelo simples fato de assinar seu nome em um documento de identidade; hoje as pessoas alfabetizadas devem saber não apenas assinar seu nome, dominar a codificação ou decodificação, mas “saber usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária.” (SOARES, 2003b, p. 10).

Há, pois, a obrigação de que se proponha um aprendizado que vá além da simples obtenção da codificar e decodificar. A alfabetização precisa ser vista e trabalhada de maneira séria como um processo contínuo de educação permanente, buscando uma visão mais ampla e crítica do educando, a fim de que ele possa desenvolver a capacidade crítica e se tornar autor da sua própria história. Ferreiro (1999) considera alfabetização não um estado, mas um processo, ou seja, tem início bem cedo e não termina nunca.

Compreende-se, dessa forma, que a alfabetização é mais do que a simples capacidade de codificar e decodificar: possuindo e envolvendo esta capacidade exercitamos habilidades socialmente aprovadas e aprováveis. Ou seja, a alfabetização é um fenômeno que se constrói socialmente. Esta nova concepção lança um novo olhar sobre o conceito de alfabetizar. Segundo Alves (1999, p. 23) a alfabetização passa a ser concebida como

[...] conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação; em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. [...] A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para educação continuada durante a vida.

Levar os alunos a realizarem atividades de leituras e escritas mecânicas que não estão vinculadas à sua realidade é deixar de propor um momento de prazer e de conhecimento significativo que vincule a leitura a seus contextos ideológicos e históricos. Nessa perspectiva as atividades de produção textual servem apenas para formar seres humanos acríticos e passivos diante do mundo que o cerca. Segundo Freire e Macedo (1990, p. 105),

[...] o desenvolvimento, pelo leitor, de uma compreensão crítica do texto e do contexto sócio histórico a que ele se refere torna-se fator importante para a nossa ideia de alfabetização. Nesse caso, o ato de aprender a ler e a escrever é um ato criativo que implica uma compreensão crítica da realidade. Desse modo, [...] a leitura de um texto exige agora uma leitura dentro do contexto social a que ele se refere.

Assim, uma pessoa pode ser considerada alfabetizada quando é capaz de utilizar a língua para atuar de forma ativa na sociedade em que vive, apropriando-se do conhecimento historicamente acumulado e desmistificando as ideologias existentes, contribuindo para a transformação das estruturas sociais que marginalizam grande parte da população e tornando-se atores do processo de reconstrução de uma nova sociedade.

1.2.1.2 Letramento e alfabetização

Diante de tantas mudanças e transformações sociais, de tantas discussões a respeito de alfabetização e o surgimento de novos fenômenos, aparece um novo conceito: “letramento”. Nessa perspectiva, Soares (2003b, p. 35) entende a leitura e a escrita como objeto social que visa formar leitores e escritores críticos e transformadores e não indivíduos que simplesmente dominam o código da escrita, através do processo de codificação e decodificação.

A palavra letramento é, segundo (SOARES, 2003a, p. 38) “[...] o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita.” Na perspectiva de melhor entender o conceito de letramento na contemporaneidade, apresentam-se as novas concepções de alguns teóricos e escritores, que trazem um conceito mais amplo e significativo para a educação.

Segundo Marcuchi (2003, p. 21) letramento “[...] é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas.”

Outro autor que aborda bem esse termo é Ribeiro (2003, p. 91) considerando letramento como o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos.

Percebe-se que o conceito de letramento traz à tona a visão de que o educando, para ser letrado, não necessita apenas saber ler e escrever, mas saber utilizar e praticar socialmente a leitura e a escrita.

Entende-se que, embora sendo processos distintos, alfabetização e letramento devem caminhar simultaneamente, não podendo ser utilizado separadamente, desvinculado um do outro.

Dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções pedagógicas, linguística e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita; isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES apud SIMONETTI, 2005, p. 23).

Diante disso, percebe-se a necessidade de casar estes dois processos, para que assim eles possam andar lado a lado, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Porém, no contexto escolar observa-se que algumas atividades pedagógicas não têm como base esse princípio. A alfabetização tem se dado como um processo mecânico, que ainda utiliza práticas de leitura descontextualizadas da realidade do aluno e métodos tradicionais de ensino que consideram irrelevante a bagagem cultural do aluno.

Assim, ainda hoje se observa que os conhecimentos adquiridos em alguns contextos escolares pelos alunos tornam-se poucos significativos e desvinculados de seus meios sociais.

Marcuschi (2003) considera que “[...] sabemos muito sobre métodos de alfabetização, mas sabemos pouco sobre processos de letramento, ou seja, sabemos pouco sobre a influência e penetração da escrita na sociedade.”

Nesta perspectiva, espera-se que a ação pedagógica, esteja voltada para a construção de habilidades nos alunos que possam ser utilizadas e vivenciadas verdadeiramente dentro de um contexto social. Sendo assim, busca-se como referência as experiências do educando, partindo do seu meio e voltando para o seu meio.

Outra relevante proposição sobre letramento é de Freire e Macedo (1990, p. 98) quando falam que “[...] os educadores devem desenvolver estruturas

pedagógicas radicais que propiciem aos alunos oportunidades de utilizar sua própria realidade como base para a alfabetização.”

Neste âmbito, encontra-se o desafio dos educadores banirem práticas mecânicas e repensar sobre as especificidades da alfabetização. Ainda, segundo Freire e Macedo (1990, p. 105),

[..] os programas de alfabetização não devem estar ligados apenas à aprendizagem mecânica de habilidade de leitura, mas, adicionalmente, a uma compreensão crítica das metas mais gerais da reconstrução nacional. Desse modo, o desenvolvimento, pelo leitor, de uma compreensão crítica do texto e do contexto sócio histórico a que ele se refere torna-se fator importante para nossa ideia de alfabetização. Neste caso, o ato de aprender a ler e a escrever é um ato criativo que implica uma compreensão crítica da realidade.

Sendo assim, espera-se que os educadores enfatizem a importância do reconhecimento dos usos e funções da escrita na sociedade, e proponham atividades relevantes à realidade dos educandos, de forma que eles vejam a necessidade das e as coloquem em prática, participando assim de maneira ativa do seu mundo.

1.2.2 A função da escola quanto ao ensino de língua Portuguesa

A função da escola no estudo e no ensino da língua portuguesa consolidou-se ao longo da história de uso da língua no país e, com essa consolidação, a afirmação de princípios orientadores dos usos sociais. A afirmação dos usos pela sociedade requereu a definição de modos de produção do ensino (da transmissão da norma padrão para todos os usuários, na escola) e continuamente propostas, modelos, e materiais foram sendo produzidos, sem a participação, contudo, da própria sociedade e sem a inclusão dos usos variados da língua como objeto de estudo e reflexão sobre a língua.

Propostas passaram a ser substituídas com o objetivo de se encontrar modelos que fossem superando outros que já não mais respondiam perante a evolução dos estudos linguísticos e já não possibilitavam a realização de uma aprendizagem para os usos e não apenas para a forma.

Nesse sentido e também em decorrência das evidências do fracasso escolar (principalmente no tocante ao desenvolvimento das habilidades orais e

escritas do aluno), do ensino fundamental e médio, no Brasil, no início da década de 80, passou a haver discussão no que diz respeito a novas propostas de compreender e conceber o ensino de língua materna de forma menos unilateral e menos controladora.

O modo de ensinar a língua tornou-se assim palco de discussões entre profissionais da educação, cientistas e linguistas, que se reúnem em congressos, fóruns e seminários, visando chegar a um consenso para atenuar o controle da língua – que desconsidera a participação dos falantes e a dinâmica social – e para produzir um ensino que incluísse as manifestações linguísticas dos seus usuários.

A regulamentação de uma nova perspectiva para o ensino da língua vem da instituição social regulamentadora – Ministério da Educação – e se dirige para a escola – a instituição social aplicadora e reprodutora do padrão. O documento que normatiza o tratamento escolar dos conteúdos da língua são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa que se propõem a orientar o ensino e a aprendizagem na concepção sociointeracionista da linguagem e da língua.

Os PCN's de Língua Portuguesa promoveram muitas discussões sobre o ensino de língua materna, tanto em escolas públicas quanto em privadas, durante os cursos de formação de professores.

Os PCN's propõem que o ensino de Língua Portuguesa tem que se dar a partir da noção de gêneros textuais. Sob essa Nova perspectiva, objetiva-se uma mudança de paradigma do ensino de língua portuguesa, antes fundamentada apenas na gramática normativa. Autores como Bakhtin (2000), Costa Val (2001), Dolz e Scheneuwly (2004) e Marcuschi (2005) ressaltam a importância dos gêneros textuais no ensino de língua, da mesma forma destaca o texto como uma unidade interativa onde o indivíduo age diretamente por meio da escrita ou por meio de paráfrases ou formulações.

A indicação de alguns gêneros para a prática de produção textual abre novas possibilidades para o tratamento da linguagem como interação à medida que evidenciam a necessidade de se desenvolverem com os alunos práticas de produção textual, mediadas pela linguagem oral e escrita, instrumentalizando-os para da linguagem em sociedade.

Mas apesar das significativas contribuições que as propostas das novas ciências e dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua

Portuguesa, apresentam para a melhoria e qualidade do ensino de língua materna, hoje o que se vê ainda na maioria das escolas brasileiras é a continuidade de uma prática cristalizada do ensino da gramática, questionada até mesmo pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 39) quando critica e reconhece que:

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que é ensinada de maneira descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura.

É um ensino completamente distanciado das reflexões, das análises e das reais necessidades dos alunos, uma vez que se centra na “decoreba” das regras gramaticais, o que por sua vez não contribui em nada nem para despertar o estudante para aprender a formular raciocínio crítico e muito menos para desenvolver a competência comunicativa deste. (BRASIL, 2001).

Observa-se que há em relação a esse ensino um gosto, uma preferência por parte de muitos professores, que demonstram resistência em aderir às teorias e às propostas de inovação do ensino de língua portuguesa, principalmente no fundamental e médio, como ratifica Bagno (2002, p.14) dizendo que

[...] se entrar na sala de aula da grande maioria das escolas brasileiras, o que ainda se encontra é uma prática pedagógica de ensino de língua que revela pouco ou nenhuma influência de todas essas novas perspectivas de abordagem, apesar de estarem presentes já faz algum tempo, até mesmo em diretrizes oficiais de educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ao apropriar-se dessa prática pedagógica, o docente estará contribuindo para o prejuízo do desenvolvimento das habilidades orais e escritas do aluno. É por esse motivo que o ensino de língua, reduzido ao mero ensino de gramática, segundo Bagno (2002, p. 50) “[...] é algo que não tem (ou não deveria ter) mais cabimento nos dias de hoje”. Aliás, de nada adiantará uma mudança tenaz no material didático, na visão gramatical, se o docente não for flexível e, até mesmo menos austero em sua metodologia de ensino.

Mas, isso não significa dizer que os professores sejam os únicos responsáveis pela instauração dessa atual problemática que assola o ensino de língua portuguesa em sala de aula, pois, em muitas vezes, os professores têm pleno

conhecimento do cientificismo da língua, mas são silenciados de uma forma austera pelas instituições de ensino, quando tentam aplicar concepção de ensino que seja produtivo, ou quando tentam experimentar outra metodologia e outras estratégias. Assim confirma Bagno (2002, p.16), dizendo que: “[...] embora muitos terminem seu curso universitário, dispostos a renovar o ensino da língua, o embate com as estruturas de um ensino obsoleto, pouco flexível e tremendamente burocratizado, acaba frustrando muitos desses professores”.

Diante disso, pode-se inferir que, para o autor, um sistema educacional obsoleto e conservador, não atende em nada o verdadeiro objetivo de ensinar Língua Portuguesa na escola que é o “[...] de formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade”. (BAGNO, 2002, p. 77).

Para o autor, esse tipo de sistema é o responsável pelo tolhimento pelo qual passam os professores recentemente graduados e que para superá-lo faz-se necessária certa conscientização por parte desses novos professores.

E isso evidencia a contradição existente do real objetivo da escola diante do ensino de língua, já que ela é considerada, por excelência, como sendo o espaço onde os educandos adquirem, de forma sistemática, recursos comunicativos, que lhes permitem desempenhar-se competidamente nas diversas práticas sociais e, por isso “[...] facilitam a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas”. (BORTONI; RICARDO, 2004, p. 77).

De acordo com a afirmação acima, a escola pode ser entendida como o lugar primordialmente responsável pelo favorecimento das condições ininterruptas e constantes de letramento dos alunos. Cabe a ela formar cidadãos capazes de se exprimirem de forma adequada e competente, oralmente e por escrito, tornando-se, dessa forma, um ser capaz de agir na construção e na transformação da sociedade na qual se insere. Por isso, Bagno (2002, p. 48, grifo do autor) propõe um rompimento com o mito instaurado na escola de que ela:

[...] sempre se guiou pela ideia de que para alguém falar e escrever era necessário, previamente adquirir um saber gramatical, um conhecimento integral dos mecanismos de funcionamento da língua, tal como codificado nas gramáticas normativas. Trata-se de um mito, aquele que diz: ‘é preciso conhecer a gramática para falar e escrever bem’. [...]

Outra crença igualmente prejudicial ao sucesso do ensino de língua: a de que para dominar esse padrão idealizado de bem falar, é preciso conhecer integralmente a doutrina gramatical tradicional, conhecer sua nomenclatura técnica e aprender suas definições.

O autor é categórico ao afirmar que o ensino de língua não deve ser pautado na ideia errônea, da dicotomia “certo” / “errado” que muito tem contribuído para a disseminação do preconceito linguístico. Este se materializa na ideia de que existe somente uma forma de se expressar, que seria através da variação linguística concretizada como norma culta.

Embora os grandes esforços empreendidos pelos sociolinguístas, a fim de desmistificar proposições equivocadas e ultrapassadas sobre os usos da língua, ainda se encontram pessoas que forcejam por sustentá-las, através da mídia, dos materiais didáticos (gramática normativa) e, igualmente, dos manuais de redação publicados nas colunas de jornais.

Esses indivíduos quase sempre fazem parte de uma camada social abastada e, portanto, tentam difundir na sociedade os seus costumes, suas crenças e conseqüentemente a sua variação linguística, que é vista como prestígio. Dessa forma, pode-se inferir que se trata mais de um preconceito social, do que propriamente linguístico.

No tocante ao ensino de língua materna, essa problemática tem se propagado severamente através da prática pedagógica do professor de língua, que insiste em centrar as aulas de português apenas no ensino da nomenclatura gramatical, fazendo com que o aluno internalize a visão (contestável) de que a língua portuguesa submete-se apenas ao ensino de gramática.

É necessário ressaltar, entretanto, que o problema não está no ensinar a gramática (pois como se sabe o professor deve propiciar ao aluno o contato com a norma culta da língua), mas no modo (concepção, conteúdos, metodologia, procedimentos e recursos) como o ensino da gramática veio sendo produzido em sala de aula. E isso não é tão novo quanto se pensa. É um estigma histórico que foi se refazendo ao longo dos séculos.

1.2.3 A formação do professor de língua portuguesa na EJA: quais as bagagens?

O preparo do professor, sobretudo, na EJA, sempre foi e sempre será alvo de discussão entre profissionais e instituições que compõem o cenário educativo.

Nos últimos anos, tem se presenciado um intenso processo de avaliação e reavaliação da prática educativa com jovens e adultos, haja vista a existência de diretrizes curriculares formativas, que orientam os cursos de licenciaturas, que, na sua grande maioria não,

Contemplam em suas diretrizes curriculares esta modalidade de ensino. Mesmo não sendo esta mais uma das debilidades específicas da EJA ela é uma das sentidas. Uma prova disto é que nos depoimentos dos (as) professores (as) é muito frequente a queixa de falta de formação, de conhecimento para trabalhar com a EJA. (BECHARA, 2006. p. 91-92).

Por outro lado, embora a atual legislação estabeleça que para o exercício do magistério seja necessário no mínimo o Ensino Médio, porém o que se observa na Educação de Jovens e Adultos é uma significativa parcela de professores ainda leigos, e mesmo aqueles considerados habilitados apresentam uma formação extremamente precária, assim, nos ratifica Bechara (2006, p. 122) dizendo que:

Os professores que trabalham na EJA, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que, na formação de professores, em nível médio e superior, não se tem observado preocupação com o campo específico da educação de Jovens e Adultos.

Com isso, não existe de fato, uma política formativa que atenda especificamente, as reais necessidades dos professores que atuam nessa modalidade educativa.

Outros fatores a serem considerados são as tensões que acompanham os profissionais que atuam na EJA nas suas habilidades práticas educativas, a exemplo as inadequadas condições de trabalho, o excesso da carga horária e baixos salários. Como se sabe a eficácia da prática pedagógica está intimamente ligada a todos esses fatores. Por isso Gadotti (2006, p. 11) afirma que:

É necessário assegurar aos professores um estatuto que garanta uma perspectiva de carreira que incentive sua permanência no magistério, sua ascensão funcional por qualificação bem como uma jornada de trabalho que contemple período de preparação de aulas e estudo, de maneira a viabilizar sua atualização pedagógica e formação em serviço.

Porém, a garantia de uma boa remuneração e condição de trabalho ao docente deve ser considerada apenas como fatores necessários e não peremptórios para a melhoria do ensino básico, uma vez que a qualidade e a eficácia desse ensino, “[...] requer uma política permanente de formação e aperfeiçoamento dos educadores” (GADOTTI, 2006, p. 111).

No caso do aluno, deve-se levar em conta que na Educação de Jovens e Adultos, estamos nos referindo a pessoas silenciadas por longos momentos de suas vidas, por isso, cabe ao professor da EJA, desconstruir por meio de sua prática educativa, esse mito, e assumir o desafio de incluir essas pessoas não apenas no mundo da leitura e da escrita, mas também, de aguçar nos alunos a crença de que são seres capazes e dotados de potencialidades.

Daí, os motivos de se (re) pensar e (re) avaliar os processos formativos tanto iniciais quanto continuados dos professores da EJA, tendo em vista a qualidade e concretização da prática pedagógica do professor.

1.2.4 A didática do professor de Língua Portuguesa na EJA: contribuições ou contradições?

A didática do professor ao longo da história educativa foi e sempre será alvo de discussão no universo pedagógico. O próprio ato de lecionar constitui-se como umas das tarefas mais difíceis no campo profissional, principalmente quando esse ato é destinado a um público específico como, por exemplo, ensinar jovens e adultos, mas, ao que parece, muitos professores não têm consciência disso.

Ainda hoje existem profissionais que pensam que ensinar é simplesmente transmitir conhecimentos técnicos referentes às ciências e às artes adquiridas ao longo da história humana. Porém, a prática educacional vai muito mais além. É uma tarefa que requer do educador preparo, compromisso, responsabilidade e engajamento com as causas democráticas expressadas pelo desejo de instrumentalizar política e tecnicamente o aluno, ajudando-o a constituir-se como sujeito social e atuante.

Um outro fator que merece destaque, quando nos referimos ao desenvolvimento de habilidades intelectuais do aluno são as inadequações metodológicas no ensino de língua centrado no uso de regras gramaticais e na inutilização do livro didático em sala de aula, pois segundo os próprios professores essa inutilização é justificável, por considerarem o livro “pobre” e inadequado à realidade do aluno.

Para Libâneo (1994, p. 78),

[...] o livro didático é necessário, mas por si mesmo ele não tem vida. É um recurso auxiliar cujo uso depende da iniciativa e imaginação do professor. Os conteúdos do livro didático somente ganhem vida quando o professor os torna como meio de desenvolvimento intelectual, quando os alunos conseguem ligá-los como os seus próprios conhecimentos e experiências quando através deles aprendem a pensar com sua própria cabeça.

Ora, o gênero textual é uma espécie de “ferramenta” que se utiliza em determinada situação de comunicação. Por isso, na escolha do gênero deve-se levar em conta um conjunto de parâmetros essenciais, como quem está falando, para quem está falando, qual a finalidade e qual o assunto do texto. Além disso, o conhecimento e domínio dos diferentes tipos de gêneros textuais, por parte do aluno, não apenas o prepara para eventuais práticas linguísticas, como também amplia sua compreensão da realidade, apontando-lhe formas concretas de participação social.

Por exemplo, ao aprender como são feitas cartas argumentativas de solicitação e de reclamação, o aluno não apenas se apropria de informações sobre seu conteúdo, sua estrutura, seu estilo e sobre a linguagem mais adequada a esses gêneros, como também toma consciência de que o cidadão tem direito de reivindicar seus direitos e solicitar providências das autoridades competentes.

O mesmo ocorre quando o aluno aprende, por exemplo, gêneros como a carta, editoriais e textos argumentativos em geral, pois por meio das quais o aluno conscientiza-se de que pode como cidadão manifestar seus pontos de vista, opiniões e interferir nos acontecimentos do mundo concreto. Ou ainda, no campo mais criativo e emotivo, que pode criar, com as palavras e com os gêneros, objetos de arte para fruição estética e reflexão crítica, como o poema, o conto e as narrativas de ficção em geral.

Assim, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros textuais que socialmente circulam atualmente, não somente amplia sobremaneira a competência linguística e discursiva do aluno, mas também lhe aponta inúmeras formas de participação social no âmbito da escrita antecipada pela leitura do texto.

Com isso é função do professor mediar o contato entre texto e o aluno que o lê, dando-lhe os direcionamentos necessários para que ele possa então, ter autonomia de realizar, a leitura do texto, extraindo os significados dentro dele, proporcionando uma escrita compreensível.

Quando o leitor chega à interpretação dos aspectos ideológicos do texto, das concepções que às vezes sutilmente, estão embutidas nas entrelinhas. O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples das informações mais triviais, existe uma visão de mundo, o modo de ver as coisas, uma crença. Qualquer texto reforça ideias já sedimentadas ou propõe visões novas. Mas nenhum, como disse é neutro, no sentido de que não toma partido em relação a uma determinada concepção das coisas. (BAKTHIN, 2000, p.81).

Portanto, o papel primordial da leitura é o de tornar o aluno/leitor um ser crítico capaz de pensar e agir no meio em que está inserido. Mas será que o professor de Língua Portuguesa da EJA estaria contribuindo para isso? Ou estaria simplesmente colocando em prática as concepções obsoletas de sistema altamente excludente?

CAPÍTULO 2

2 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA: o contato com os remos

Há em primeiro lugar, uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas (BAKHTIN, 2000,p. 19).

Nos últimos dois séculos, com a revolução tecnológica presencia-se uma explosão de novas formas de comunicação, o que contribui para o surgimento de novos gêneros textuais, pois os gêneros textuais surgem na medida em que ocorre o desenvolvimento das culturas. Diante disso, tenta-se definir o que são, realmente, gêneros textuais, antigamente chamados de tipos textuais. Segundo Marcuschi (2003), os gêneros textuais são todas as atividades que envolvem a língua concretamente, e são caracterizados por situações sócio comunicativas, baseados em experiências. São, então, inúmeros: bilhete, bula, poesia, reportagem, cartaz, piada, outdoor, telefonema, cardápio, bate-papo virtual, receita, poema, dentre outros, constituídos empírica e socialmente.

Os gêneros textuais possuem uma função sócio comunicativa e se constituem como instrumentos para interagir no mundo. Baseado nessa perspectiva, Marcuschi (2002) apresenta a seguinte definição sobre gêneros textuais: uma heterogeneidade de textos, desafiando o professor a trabalhá-los de maneira diversa, levando o aluno a pensar sobre o que diz o texto nas suas particularidades tanto linguísticas quanto estruturais, para que assim ele possa conhecê-lo, compreendê-lo e dominá-lo e a partir daí produzi-lo tanto na escola como fora dela, utilizando também nas suas funções comunicativas.

Marcuschi (2003, p. 24) diz que “[...] na noção de gênero textual predominam os critérios de ação prática, circulação sócio histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade”. Diante disso, percebe-se que os gêneros são organizações comunicativas, e não formais, como são os tipos textuais: a narração, a descrição e a dissertação. Em outras palavras os gêneros são modos de expressão oral ou escrita de ação social realizados em textos.

Segundo Bakhtin (1992), o primeiro a começar discutir sobre gêneros textuais, estes são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional e pelo conteúdo temático. É o caso, por exemplo, de uma receita culinária⁸, caracterizada pelos seguintes elementos: nome do prato, ingredientes, modo de fazer, tempo de preparo e rendimento. Esse texto, com essa estrutura será reconhecido sempre como receita culinária por ter suas características próprias de uma receita, mas cabe ressaltar que podemos também fazer desse gênero o espaço para um outro gênero. Chamamos isso de INTERGÊNERO.

Isso significa dizer que a estrutura pode até ser fixa, mas o conteúdo pode variar de acordo com a necessidade do usuário de determinado texto.

Segundo Koch e Elias (2010, p. 61, grifo do autor):

Ao comunicar socialmente, o produto escolhe no intertexto o gênero que lhe parece adequado. O intertexto é constituído pelo conjunto de gênero de texto elaborado por gerações anteriores e que podem ser utilizados em cada situação específica, com eventuais transformações. Seria uma espécie de “reservatório de modelos textuais” portadores de valores de uso determinados em certa formação social.

O trabalho com gêneros de texto caracteriza um evento de letramento ideológico no momento em que os alunos passam a debater como escrever um determinado gênero em determinada situação comunicativa, recorrendo às formas múltiplas de escrita, constituindo-se, então, no uso de suas práticas de letramento, práticas que envolvam aprendizagem.

2.1 Os gêneros textuais e a competência metagenérica

Os gêneros textuais, nos últimos anos, têm se tornado tema muito discutido por pesquisadores que destacam a relevância de o ensino de língua materna centrar-se em gêneros. Marcuschi (2005), por exemplo, apoia-se nos postulados Bakhtiniano definindo-os como técnicas comunicativas que dispõem e se estabilizam nas atividades cotidianas.

⁸ O exemplo será trabalhado como texto produzido em sala de aula, por uma aluna da turma.

Isso recai sobre o fato de os textos serem vistos como frutos da atividade de linguagem humana que funcionam de maneira permanente nas formações sociais. Assim sendo, entende-se que:

[...] em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos que apresentam características relativamente estáveis. (BRONCKART, 1999, p. 137).

Os gêneros textuais são fenômenos constituídos de acordo com a necessidade sócio comunicativa de determinado grupo, num contexto sócio histórico e cultural específicos.

Nesse sentido, é possível afirmar que os gêneros são textos materializados em situações comunicativas recorrentes, presentes na vida diária. Por esse motivo, Schneuwly (2004, p. 52), partindo da perspectiva bakhtiniana, define-os como mega-instrumento que constitui as situações comunicativas.

As práticas sociais que envolvem alguma forma de ação em situações comunicativas revelam que — quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares (MARCUSCHI, 2005, p. 29).

E isso se torna pertinente quando observamos a abordagem sobre gêneros, a partir de uma concepção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, e que privilegia aspectos funcionais e interativos, ou seja, não concebe a língua somente em seu aspecto formal e estrutural.

[...] os gêneros não podem nunca ser objeto de uma classificação racional, estável e definitiva. Primeiro, porque, do mesmo modo que as atividades de linguagem de que procedem, eles são tendencialmente ilimitados; segundo porque os parâmetros que podem servir de critério de classificação (finalidade humana geral, questão social específica, conteúdo temático, processos cognitivos mobilizados, suporte mediático etc.) são, ao mesmo tempo, pouco delimitáveis e em constante interação; enfim, e, sobretudo, porque uma tal classificação não pode se basear no único critério facilmente objetivável, a saber nas unidades linguísticas que neles são empiricamente observáveis. Qualquer que seja o gênero a que pertençam, os textos, de fato, são constituídos, segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes (segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo, etc.). E é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação linguísticas. (BRONCKART, 1999: 138).

Posso afirmar que a competência metagenérica destaca-se no processo de compreensão e produção dos gêneros textuais, uma vez que o produtor do texto conta com o conhecimento prévio dos seus leitores a respeito do gênero em

questão. Logo, o domínio de gêneros, compreendidos como práticas sociais contribui para a produção de sentidos.

2.1.1 A intertextualidade e intergenericidade

O estudo sobre intertextualidade tem seu surgimento, segundo Ferreira (2006), na obra de Julia Kristeva, ao realizar uma extraordinária discussão acerca das teorias bakhtinianas. Para a autora, seus estudos demonstram que a intertextualidade está presente em todos os textos que produzimos, a final, não existe um texto único e verdadeiro. Todo texto é fruto de outro texto socialmente construído. Nesse caso, a intertextualidade se realiza quando um texto cita outro texto. Segundo Silva (2002) A intertextualidade é “[...] um fenômeno constitutivo da produção do sentido e pode-se dar entre textos expressos por diferentes linguagens”. Isso fica claro ao observarmos o gênero textual propaganda, abaixo:



Figura 2 - Gênero textual propaganda
Fonte: (PP. AGENCIA 2010).

Aqui, o “garoto propaganda”, ao apresentar um texto novo – texto imagístico e verbal – utiliza-se de uma produção de arte, do pintor Leonardo da Vinci, o quadro “Monalisa”. Isso evidencia o surgimento de um novo texto com base numa produção já existente, assim como afirmam Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p.17) que:

[...] a intertextualidade ocorre quando —em um texto está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social ou de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores, ou seja, é quando um texto se remete a outros ou a fragmentos de textos, estabelecendo certo tipo de relação.

Desse modo, as autoras ressaltam que diversos tipos de intertextualidade têm sido apresentados: temática, estilística, explícita, implícita, auto textualidade, intertextualidade tipológica e intertextualidade intergenérica. Apresento nesse trabalho – por razões de ir ao encontro do meu objeto d pesquisa – apenas a última, pois a considero como aguçadora da criatividade do aluno. E isso é retratado na figura 2.

Koch (2006) enfatiza que os textos não surgem de maneira isolada, mas sempre em relação a outros. Sendo assim, a compreensão de como se utiliza a intertextualidade – como leitores e escritores – possibilita um aperfeiçoamento das práticas sociais, sejam elas individuais ou coletivas.

Essas práticas determinam os gêneros textuais em sua forma estrutural, conteúdo temático, modo, circunstâncias de uso e estilos próprios. As autoras também afirmam que:

Os exemplares de cada gênero, evidentemente, mantêm entre si relações intertextuais no que diz respeito à forma composicional, ao conteúdo temático e ao estilo, permitindo ao falante, devido à familiaridade com elas, construir na memória um modelo cognitivo de contexto (Van Dijk, 1994; 1997), que lhe faculte reconhecê-los e saber quando recorrer a cada um deles, usando-os de maneira adequada. (KOCH, BENTES, CAVALCANTE, 2007, p.63).

São esses paradigmas que orientam os eventos comunicativos exatamente porque representam as intenções, propósitos, objetivos, perspectivas, opiniões, propriedades do contexto, tais como tempo, lugar, circunstâncias, condições, objetos e outros fatores situacionais (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007).

Por isso no ato da produção e compreensão de textos, se configuram o conhecimento sócio-interacional movimentado em diversas situações de comunicação para o reconhecimento de diversos gêneros textuais. Sendo assim,

segundo KOCH, (2006) ainda não se obteve, com precisão, uma classificação e levantamento sobre gêneros. Sabe-se que eles existem em grande quantidade como práticas sociocomunicativas, e que são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros.

Sobre isso, Marcuschi (2008) assegura que não se deve considerar que o gênero tem uma relação biunívoca com as formas textuais. O exemplo de epígrafe citado neste trabalho confirma o que se está discutindo: usei a parte da letra da música dos Paralamas do Sucesso, mas poderia ter usado em seu lugar, por exemplo, um poema, uma frase, um conto breve ou qualquer outro gênero.

Marcuschi (2008, p.164) propõe critérios que nos levam nomear os gêneros, tais como: forma estrutural; propósito comunicativo; conteúdo; meio de transmissão; papéis dos interlocutores e contexto situacional.

Ressalto que esses critérios agem em conjunto, visto que os nomes encontrados para os mais variados gêneros admitem, em sua constituição, mais de um critério. Dessa forma, o ponto principal não se encontra na nomeação dos gêneros, mas sim na sua identificação, pois naturalmente ocorre uma mescla de suas formas e funções (MARCUSCHI, 2008).

Essa combinação entre os gêneros é apontada por Marcuschi (2005) ao mencionar a definição intergenerecidade ou intertextualidade (inter) genérica apresentada por Ursula Fix (1997 apud KOCH, 2006), a qual é entendida pelo autor como a configuração dos textos mesclados, ou seja, quando um gênero assume a função de outro, evidenciando sua dinamicidade, e sua estrutura tende a ser mais valorizada.

Logo, o que permite a compreensão e produção de gêneros textuais é a competência metagenérica (KOCH; FÁVERO, 2005). Desta forma, o produtor do texto conta com o conhecimento prévio dos seus leitores a respeito do gênero em questão. Essa competência possibilita também que se denomine um gênero, pois norteia a produção das práticas sociais, acarretando a efetiva e significativa produção de sentidos. Nesse sentido, cabe observar que:

[...] todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório de gêneros do discurso orais (e escritos). [...] Esses gêneros nos são dados quase como nos é dada a linguagem materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. [...] Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras pressentir-lhe o gênero. (BAKHTIN, 2000, p. 301-302).

Vistos dessa forma, é possível enquadrar os gêneros como formas relativamente estáveis, pois é por meio deles que os interagimos para criar ações comunicativas eficazes.

2.2 Gênero ou tipo?

É importante ressaltar que gênero textual é diferente de tipo textual. Ainda de acordo com Marcuschi (2003),

[...] a expressão tipo textual para designar uma série de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Dessa forma, os tipos textuais são constituídos de uma sequência linguística, que podem estar inseridos no interior dos gêneros. Eles são limitados por serem determinados por aspectos linguísticos.

Já os gêneros textuais,

São os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008).

No meio escolar os tipos textuais ainda são confundidos com gêneros textuais, uma vez que não se consegue estabelecer a diferença entre ambos. Contudo, é necessário compreendê-los, pois trabalhar com a diversidade dos gêneros textuais amplia as possibilidades de interação comunicativa, mais do que o trabalho voltado para os tipos textuais.

BAKHTIN (1999) classifica os gêneros textuais como tipos relativamente estáveis e normativos de enunciados que se constituíram historicamente em interações sócio discursivas estáveis. Para ele os gêneros se classificam em:

- Gêneros primários: simples, utilizados no dia a dia (mais espontânea, como conversas, diários íntimos, bilhetes, relatos informais [...]);
- Gêneros secundários: são mais complexos, usados em situações da comunicação relativamente mais desenvolvida nas artes, ciência, política, como romance, editoriais, discurso científico [...].

Sendo mais prático: o gênero primário é geralmente oral e provém das trocas verbais; o gênero secundário traz em sua organização a realização de conteúdos das unidades linguísticas: sua forma é geralmente escrita, resultante do discurso literário, científico ou ideológico.

É essa classificação que me levou a encontrar os resultados dessa pesquisa, pois foi aproveitando a dinâmica entre gênero primário e gênero secundário que desenvolvi mecanismos para atividades reflexivas, na passagem de um gênero a outro. Voltemos, pois, à receita culinária: antes do primeiro contato com esse gênero na turma, os alunos formularam uma receita oral de lasanha de carne, e sem perceberem foram preenchendo características desse gênero: planejaram a produção da receita, apresentando as etapas do seu desenvolvimento e organização do conteúdo, com verbos que descrevem ação de fazer. Isso ajudou a projetar o gênero textual que eles escreveram, passando da fala informal a uma fala formal pública.

E quando Bakhtin faz a distinção entre gêneros, sugere fazê-la por meio das esferas sociais, segundo o quadro abaixo:

Quadro 2 - Gêneros textuais segundo as esferas sociais

ESFERAS SOCIAIS	GÊNEROS
ESFERA SOCIAL ACADÊMICA	Resenhas, resumos, fichamentos, Tacos, dissertações, relatórios etc.
ESFERA SOCIAL JORNALÍSTICA	Carta ao leitor, notícia, editorial, reportagem, crônica, expediente etc.
ESFERA SOCIAL LITERÁRIA	Romance, conto, crônica, poesia, ensaios...

Fonte: Bakhtin (1999).

Convém ressaltar que segundo o autor, esta diferenciação não é de ordem funcional, mas sim, está determinada em um princípio sócio histórico. Os gêneros primários (conversa oral cotidiana, cartas, diários íntimos, relatos cotidianos etc.) são constituídos em conjunturas de comunicação espontânea (BAKHTIN,

1999). Os gêneros secundários (romances, editoriais, discurso científico) aparecem nas condições da comunicação cultural mais “complexa”, relativamente mais desenvolvida, principalmente escrita.

Dessa forma, os gêneros são utilizados como ascensão da aprendizagem dos alunos: na competência de ação, nas competências discursivas e nas competências linguístico-textuais.

2.3 O gênero na sala de aula: os remos dos PCN's

Os PCN's demandam que diferentes textos devem ser objeto de atividade de leitura e escrita. Como um dos elementos de ensino e da aprendizagem de escrita na escola, os gêneros textuais podem contribuir para que os indivíduos desenvolvam a competência de escrita como práticas sociais de produção de textos; que segundo Soares (2003a, p. 42) consiste:

[...] estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

[...] Letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições [...]. Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária, fazer uso dela, selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com tiras de quadrinhos.

O emprego do gênero textual em sala de aula não só ajuda na organização da escrita como também modificar “letores” em verdadeiros leitores (BRASIL, 1998a), pois este realiza a leitura através de um processo de questionamento, que independe da decifração linear, ou seja, decifrar palavra por palavra do texto, como faz o leitor. A compreensão exige do leitor uma sintonia com os fatores situados no seu dia a dia, que aparecem entrelinhas no texto impresso. Aí então a importância de se colocar o aluno em contato com material que o possibilite conectar com a língua em funcionamento.

[...] o aluno precisa utilizar o raciocínio dedutivo para ler nas entrelinhas; ele precisa usar o raciocínio indutivo para predizer, para antecipar o que será dito; ele precisa fazer relações; todas são capacidades que um leitor aciona quando está lendo. (KLEIMAN, 2002).

Os PCN propõem aproximar o ensino da vida cotidiana e incentivar o aluno a pesquisar, criticar, estabelecer relações, interpretar e criar. No que toca à língua materna, seu ensino não deve restringir-se a regras gramaticais, mas se vincular a todo tipo de texto: de livros, jornais, revistas e publicidade.

Os PCN's foram preparados com o objetivo de apresentar uma referência curricular nacional para o Ensino Fundamental e Médio, buscar a reflexão que se faz necessária face às transformações sociais, que exigem da escola a formação de cidadãos para o mundo contemporâneo. Neste sentido, o debate se impõe, envolve a instituição escola, os pais, o governo e a sociedade. Convém ressaltar que estamos trabalhando com os PCN's para o Ensino Fundamental e Médio, porém optei por usar exemplos do segundo, porque a pesquisa foi realizada com alunos dessa etapa.

Organizados em áreas de conhecimento, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, os PCN's procuram evidenciar a dimensão social da aprendizagem, na construção da cidadania. (BRASIL, 2001).

Os PCN's além de contribuir para o melhoramento da produção escrita na escola, também proporciona o melhor desempenho na utilização dos textos para a vida extraescolar. O aluno sai da escola, mas leva consigo a capacidade de reconhecer e empregar os textos nas diferentes situações de comunicação.

Ao definir a concepção de língua, os PCN's trazem a de comunicação entrelaçada a ela.

Comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e “desconstrói” significados sociais. A língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. [...]. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar. (BRASIL, 2001, p. 17).

Como concepção de linguagem, temos:

[...] a linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido e „não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com outro, dentro de um espaço social [...]. (BRASIL, 2001, p. 5).

Dessa forma, é por meio da linguagem que podemos significar o mundo e a sociedade porque ela é um sistema de signos histórico e social. Os PCN's adotam os postulados de Bakhtin ao referir-se a linguagem, pois para este autor, o espaço de produção de sentidos nas práticas sociais é simultâneo é “a arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas linguísticas, relações de força entre interlocutores” (BRASIL, 2001, p. 6).

Bronckart (2000) assinala para o fato de que o “modelo de gêneros” está a serviço de três grandes categorias de ensino: Os objetivos que dizem respeito à ação de linguagem: saber escolher um gênero de texto em uma determinada **situação de comunicação**;

Os objetivos que dizem respeito ao gerenciamento dos tipos de discurso que entram na composição do texto e que condicionam sua **infraestrutura global**;

Os objetivos que dizem respeito ao domínio dos mecanismos linguísticos (sintáticos, lexicais, prosódicos, etc.) que asseguram a **coerência** e a **coesão** de um texto.

Dessa forma, os gêneros são utilizados para promover a aprendizagem dos alunos de três grandes domínios: **capacidade de ação**, **capacidades discursivas** e **capacidades linguístico-textuais**.

2.4 A tecnologia também cria gêneros

Assim como a escrita é a forma predominante nas comunicações verbais, devido peculiaridades das situações de comunicação, as novas formas de escrita vão surgindo. O surgimento do rádio, da televisão e do computador, por exemplo, trouxe o surgimento de novos gêneros que foram se incorporando aos já existentes formando, assim um emaranhado de gêneros textuais, cada dia mais necessário. Com o surgimento dos vários gêneros, estabeleceram-se, também, algumas normas de comunicação, principalmente das mensagens instantâneas, abreviando algumas palavras que de certa forma têm sua utilidade assim como são essenciais as normas gramaticais para a escrita no papel.

Para Marcuschi, (2008), O surgimento desses novos gêneros textuais possibilita uma reflexão, denominando os gêneros convencionais e gêneros emergentes. O autor exemplifica a partir do quadro abaixo:

Quadro 3: Gêneros textuais e emergentes

GÊNEROS CONVENCIONAIS	GÊNEROS EMERGENTES
Carta pessoal /bilhete /correio	E-mail/ Chat aberto/ chat reservado

/conversações em grupos abertos	
Conversações duais/ conversações fechadas	Chat em sala privada / Chat ICQ
Encontros pessoais /aula por correspondência	Aula por e-mail /aulas virtuais (aula chat)
Aulas presenciais/Reunião de grupos/conferência /debate	Vídeo conferência interativo
Circulares /endereço postal /Diário pessoal	Lista de discussão/ Endereço eletrônico
Anotações agendas	Blog

Fonte: Marcuschi (2008).

É considerável, então, que os gêneros emergentes ou ainda chamados novos gêneros não são inovações absolutas, mas sim uma ancoragem em outro gênero já existente.

Ao ver-se inserido em um ambiente cultural de conhecimentos variados e com um sistema de valores impetrados de forma seletiva, os educandos tendem a plasmar seu potencial na aquisição dos saberes. Conhecimentos estes que proporcionarão seu crescimento intelectual, aumentando o seu potencial crítico, tornando-o apto a desenvolver gradativamente a consciência mental, cívica e moral, sendo estas habilidades essenciais na construção de um pensar evoluído o qual promoverá mudanças que serão decisivas nas conquistas futuras.

A escola cumpre sua função, quando detecta essas necessidades e encontra meios viáveis de aplacar essa problemática, promovendo a interação entre o indivíduo e o objeto do conhecimento. Faz isto ao inseri-lo na amplitude textual que circula dentro e fora do seu ambiente de convívio, conduzindo os que a procuram a “aprender a aprender” e a “aprender a ser”, proporcionando o tecer criativo das ideias, oportunizando um contato mais abrangente com esses materiais de escrita.

2.5 O gênero e o ensino de escrita na EJA

A importância de ensinar aos nossos alunos estratégias de escrita a partir da diversidade de gêneros que circulam nos mais diversos meios de comunicação e que se fazem presentes no nosso dia a dia tem sido dada a partir do reconhecimento de que o texto é uma unidade de sentido e que se constrói a partir

de experiências concretas com finalidades diversas. No caso dessa pesquisa, não venho trazer algo novo, porém ressalto importância desse estudo para um melhor aprendizado na escrita. Como afirma Marcuschi, (2008, p.147): “[...] o estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda” e também não é novidade a dificuldade que os alunos têm em elaborar textos, tendo em mente o tema e a estrutura de cada gênero que é solicitado. Quando nos voltamos para o público da EJA (Educação de Jovens e Adultos), que cursa o ensino médio, percebemos que os problemas se multiplicam devido a diversos fatores: idade avançada para a série em que está inserido; ensino fundamental deficiente; trabalho em horário integral, entre outros fatores.

Durante muito tempo, as reflexões sobre a educação desse público específico estavam meramente voltadas às práticas e às ações desenvolvidas por programas cujo objetivo era ensinar às pessoas que durante a infância não tiveram a oportunidade de aprender a ler e a escrever, ou seja, eram políticas voltadas para o ensino fundamental. Por isso, ainda são preliminares as reflexões acerca das práticas de escrita com a EJA no ensino médio.

De acordo com Sampaio (2010, p.116), que teve como base a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), apenas na década de 70, a EJA aparece em “[...] um capítulo específico de uma lei federal de educação”, embora houvesse desde, pelo menos, a década de 30, certa preocupação com a qualificação profissional decorrente da necessidade imediata do Brasil em adquirir mão-de-obra qualificada que impulsionasse a economia e o desenvolvimento do país. O Brasil caminhava a passos lentos que só ganharam novo impulso, de acordo ainda com a autora, depois que a Constituição Federal (1988), sob pressão popular, ampliou o direito à educação básica também para os jovens e os adultos, “afirmando sua obrigatoriedade e gratuidade”. (BRASIL, 1988).

Desde então, muitos são os programas como, por exemplo, “Alfabetização Solidária” (1997) e “Brasil Alfabetizado” (2007) e encontros nacionais e internacionais a fim de buscar meios e métodos para diminuir a taxa de analfabetismo brasileiro. Embora o governo Lula (2002 - 2010) tenha investido muito nessa modalidade, destinando verbas e cursos de capacitação para profissionais da área, ainda há um longo caminho a seguir, já que estamos lidando com vários entraves, quer sejam com as estruturas físicas das escolas que trabalham com esse

público, quer sejam com a falta de capacitação docente e de envolvimento mais efetivo com o alunado.

Para Sampaio (2010, p. 117), é muito recente a criação de cursos de formação de professores voltados para essa modalidade, já que até a década de 80 “professores e pedagogos em geral eram formados sem conhecer as especificidades e necessidades destes alunos”. Mesmo havendo vários cursos com essa finalidade, ainda está muito longe de alcançarmos o tão desejado objetivo de inserir efetivamente esses alunos e futuros profissionais no mercado de trabalho, dando-lhes ferramentas que os iguale aos demais concorrentes. Mas isso é tarefa difícil, pois segundo a professora entrevistada, os alunos só produzem um texto – quando produzem – se o texto-base for de tamanho pequeno. “É pra trabalhar em sala de aula eu sempre procuro um texto que chame a atenção deles né? Então uma charge é muito interessante por que conta algo né? Algo engraçado, talvez até uma historinha que eles já conheçam, então procuro sempre um texto que eles tenham intimidade pra que eles também não peguem um texto, olhem, um texto também pequeno, por que se trazer um texto grande, eles olham só pelo tamanho e diz: ah professora. Então a gente procura sempre trabalhar dessa forma um texto que chame a atenção deles”, afirma a professora.

Cabe ressaltar que a partir da afirmação da professora, percebo que a falta de formação específica é um entrave para ela no ato da prática com textos em sala. Falta dinâmica na sua ação pedagógica. Aí outro questionamento me aparece: como trabalhar com gêneros textuais nessa modalidade já que falta formação específica para o professor nessa área?

É importante ressaltar que os gêneros textuais são importantes ferramentas que têm dado uma grande contribuição na prática escolar. A utilização de textos que possuem uma proximidade com a realidade dos alunos, aliados a atividades motivadoras e criativas, levam à reflexão e despertam a curiosidade dos alunos, proporcionando ricas situações de aprendizagem.

As experiências que tive com a turma de EJA da Escola Padre Chagas ajudaram-me a verificar o quanto se precisa fazer para desenvolver a capacidade escrita no aluno dessa modalidade de ensino, pois nessa escola há uma grande dificuldade no processo de ensino e aprendizagem da escrita frente a tantas mudanças e transformações sociais. Afirmando isso a partir das experiências vividas por mim enquanto pesquisador nessa escola, no município de Santa Inês, no Maranhão.

Foi detectada uma realidade que gera discussões sobre as práticas de produção textual em sala de aula e de como o professor pode contribuir para superar as dificuldades. Nesse sentido, em conversas com a professora de Língua Portuguesa, tentamos analisar as ações pedagógicas que viabilizassem o sucesso dessas práticas e levassem o aluno a tornar-se um escritor hábil, sendo o professor o intermediador desse processo. A professora entrevistada nessa pesquisa afirma que o ensino está fraco e precisa de um remanejamento do professor para se atingir o objetivo esperado. Ela afirma que “[...] esse ensino é, segundo o material, do ensino dos jovens e adultos, eu acho que tá fraco né? E quando a gente joga um ensino mais forte, eles sentem, então esse ensino de produção textual teria que ser mais delicado pra esses alunos da educação de jovens e adultos”.

Kleiman (1989, p.11) enfatiza que:

[...] conhecendo o professor as características e dimensões do ato de ler, menores serão as possibilidades de propor tarefas que trivializem a atividade de ler, ou que limitem o potencial do leitor de engajar suas capacidades intelectuais, e, portanto, mais próximo estará esse professor do objetivo de formar leitores.

Dessa forma, espera-se que o profissional da educação traga para a sala de aula atividades que realmente sejam coerentes com a realidade do aluno e propicie um aprendizado significativo, pois desvendar o “mistério” de um texto é difícil, porém, quando este traz familiaridade com o aluno, torna-se mais fácil alcançar este feito, pois durante o processo de produção de um texto, o educando busca aquilo que ele já conhece sobre o mesmo para auxiliá-lo, pois “[...] sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão” (KLEIMAN, 1989, p.13). O autor esclarece ainda que

[...] o mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois a leitura implica uma atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes a sua compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (KLEIMAN, 1989, p. 26).

Dessa forma, é viável levar para a escola atividades que compreendam situações de aprendizagem que tenham por base a utilização de diversos gêneros textuais, dando aos alunos instrumentos para que eles possam enfrentar situações diversas de comunicação no seu cotidiano, sabendo utilizá-las no momento propício.

A proposta de produção com gêneros textuais perpassa pela necessidade e interesse do aluno, pois este precisa de textos e práticas coerentes com seu

desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, levando-o a interagir com os mais diversos usos da língua dentro do seu mundo. Marcuschi (2003, p. 35) afirma que

[...] o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no seu dia-a-dia. Pois nada do que fazemos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero.

Para envolver os alunos com os textos é necessário dar sentido ao aprendizado, adequando as atividades ao seu contexto social e suas necessidades de aprendizagem. Este envolvimento possibilitará uma autonomia sobre o mesmo, que irá levá-lo a dominar o processo de leitura e produção textual, como explicitado a seguir:

Dada a complexidade desse sistema, a mediação do professor é fundamental: cabe a ele conhecer o que os alunos pensam sobre a escrita, escolher os textos que mais condizem com suas necessidades cognitivas em determinados momentos e situações, organizar as atividades que melhor se prestam ao trabalho com o sistema de escrita, envolvê-los no processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, buscar as informações de que necessita para uma ação pedagógica eficaz. (FERREIRA, 2006, p. 20).

Sendo assim, as atividades realizadas em sala de aula a partir da proposta de gêneros textuais levam o aluno a ter contato com uma diversidade de oportunidade no processo de aquisição da escrita e leitura, pois este, mesmo não sabendo ler e escrever da forma convencional, frente a textos coerentes com sua realidade, levantará hipóteses de acordo com suas experiências e conhecimentos prévios para dar sentido aos textos lidos. Esta interação professor – textos significativos – aluno e sua história de leitura, terá como resultado a construção do saber de forma voluntária e agradável.

Por exemplo, ao trabalhar com rótulos, o aluno entra em contato com um texto facilmente encontrado no seu dia-a-dia. Ao explorá-lo, utiliza estratégias de leitura e o faz com bastante propriedade; consegue fazer a leitura do nome no rótulo, sabe diferenciar e identificar os produtos e para que os mesmos sirvam, diferencia letras, cores, formas etc. Esta autonomia faz a diferença quando o aluno está frente a sua realidade cotidiana, pois o texto faz parte do seu mundo, o que torna muito mais fácil sua interpretação e conseqüentemente o aprendizado.

Deve-se frisar a importância deste trabalho, no sentido de trazer familiaridade entre escola e sociedade, quebrando assim os muros de objetivos diferenciados que separam estes dois polos.

Dessa forma, entende-se que os gêneros textuais não são apenas instrumentos de comunicação, mas um grande recurso no processo ensino-aprendizagem. Assim, deve-se lançar mão de atividades que explorem essa diversidade textual para que o aluno aprimore seus discursos e possa assumir uma postura crítica e participativa frente aos textos trabalhados, além de mostrar sua função em situações concretas de uso da língua e não apenas “decifrar” cada texto sem ter um aprendizado mais contextualizado.

Diante deste contexto, deve-se ter a preocupação de desenvolver atividades de acordo com cada realidade, trabalhando os gêneros de maneira contextualizada, não extraindo apenas informações básicas, mas principalmente levá-los a uma compreensão além do que está escrito. Moço (2009, p. 49) esclarece dizendo que,

[...] na última década, a grande mudança nas aulas de Língua Português foi a “chegada” dos gêneros à escola. Essa mudança é uma novidade a ser comemorada. Porém muitos especialistas e formadores de professores destacam que há uma pequena confusão na forma de trabalhar. Explorar apenas as características de cada gênero (carta tem cabeçalho, data, saudação inicial, despedida etc.) não faz com que ninguém aprenda a, efetivamente, escrever uma carta. Falta discutir por que e para quem escrever a mensagem, certo? Afinal, quem vai se dar ao trabalho de escrever para guardá-la? Essa é a diferença entre tratar os gêneros como conteúdos em si e ensiná-los no interior das práticas de leitura escrita.

Conhecer o aluno com quem se trabalha, a sua realidade, sua necessidade e adequar os textos a tudo isto é um belo começo. Fazer um paralelo entre este conjunto de experiências e a apresentação de textos significativos, trabalhando-os de forma clara, coerente e precisa é uma grande oportunidade de obter resultados positivos, porém, este trabalho deve acontecer de forma contínua, podendo ser trabalhado em todas as séries, construindo desde seres capazes de compreender os textos que os cercam.

O aluno precisa compreender que relação ele tem com os textos, e que estes são produzidos a todo o momento em que nos comunicamos, tanto oralmente como através da escrita. Diante de cada situação de interação os alunos terão a oportunidade de produzir, compreender e refletir sobre o mundo através dos textos.

Os gêneros textuais são um ponto de partida para o ensino e cabe ao professor gerar momentos de aprendizado interessantes e significativos. De acordo com Foucambert (1994, p. 10):

[...] a escola deve ajudar a criança a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não limitá-la à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-lo a ler. Então, é preciso conhecer esses escritos sociais! A

formação dos docentes deve priorizar o conhecimento sobre os escritos utilizados pelas crianças, bem como a observação das estratégias que as crianças utilizam, quer diante dos programas de televisão, dos textos da rua, da publicidade, quer diante dos jornais, das histórias em quadrinhos, dos manuais de instruções, dos documentários, dos álbuns, da ficção etc.

Assim sendo, os trabalhos desenvolvidos na escola a partir dos gêneros textuais permitem a construção de uma didática inovadora que viabiliza a construção do conhecimento, possibilitando a superação de práticas limitadoras que não desenvolvem habilidades inerentes ao aluno.

Neste âmbito, espera-se do professor uma ação pedagógica dinamizadora em sala de aula, com textos criativos, que possibilitem formar cidadãos capazes de lidar com as mais diversas formas de discursos existentes em seu meio social, levando o aluno a se apropriar do conhecimento construído historicamente pela humanidade, numa relação dialética entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

2.6 O texto e sua produção

No processo de formação do novo escritor, a linguagem tem um papel essencial: dinamizar a intertextualidade no gênero textual e no dialogismo. A linguagem é a peça chave que envolve esta pesquisa. Segundo Bakhtin, (1997):

[...] a linguagem não é algo neutro que pode passar fácil e livremente para a propriedade particular das intenções do falante. [...]. Apropriar-se dela, forçá-la a se submeter às nossas próprias intenções e inflexões é difícil e complicado.

Estabelecemos comunicação através de textos (escritos ou não), que entrelaçados formam um tecido que se cruzam e dessa inter-relação é que nascem novas produções. O texto elaborado é, portanto, o resultado da união de ideias possibilitadas pela capacidade que o leitor tem de absolver, a partir de leituras múltiplas textuais ou orais essas ideias e articulá-las.

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96.).

O texto é o elemento básico com que devemos trabalhar no processo de ensino de todas as disciplinas do currículo escolar. É por meio dele que o usuário da

língua desenvolve a sua capacidade de organizar o pensamento/conhecimento e de transmitir ideias, informações, opiniões em situações comunicativas.

Este entendimento de texto evidencia a necessidade de se trabalhar em sala de aula com vários gêneros textuais, usados em diferentes situações e com objetivos diversos: construir e desconstruir esses textos, ressaltando os efeitos provocados pelas alterações, criar intertextos, verificar o gênero textual e modificá-lo.

Todo texto deve ter uma unidade de sentido que pressuponha que o significado de uma parte do texto não é autônoma, mas depende das outras partes com as quais se relaciona. O significado global do texto não é resultado de uma mera soma das partes, mas de uma combinação geradora de sentidos.

Essa visão faz com que o aluno da EJA desempenhe em sua formação escrita, o papel de sujeito, construtor de uma história arquitetada num pensamento sócio-crítico-histórico. Tudo a partir de uma unidade de sentido que chamamos texto, ou seja, “[...] é um todo organizado de sentido, produzido por um sujeito num dado espaço e num dado tempo”. (FIORIN; SAVIOLI, 1996).

A produção de um texto está ligada a um sujeito que se constitui a partir de um repertório cultural e já esteve em contato com diversos textos antes de construir o seu próprio.

A partir dessa compreensão sobre o que é o texto é que reafirmo que as diversidades textuais constituem uma ferramenta valiosa para o professor de todas as modalidades de ensino, ressaltando aqui a EJA, uma vez que este universo amplo e diversificado é capaz não só de despertar no aluno o interesse pela produção textual, mas também de conduzi-lo a um estado de consciência crítica sistematizada, pois pensar no ensino de leitura sem remetê-lo ao texto propriamente dito é não saber aproveitar o que o meio oferece em abundância, propiciando assim, fazer do ato de ensinar e aprender uma escolha de vida, que se faz pela realização da comunicação. Além disso, todo texto deve ter uma unidade de sentido que pressuponha que o significado de uma parte do texto não é autônoma, mas depende das outras partes com as quais se relaciona. O significado global do texto não é resultado de uma mera soma das partes, mas de uma combinação geradora de sentidos.

Os gêneros textuais são exemplos de textos capazes de despertar no aluno o interesse pela escrita; não se resumem apenas a uma espécie de texto, mas

disponibiliza uma grande possibilidade de leituras diferenciadas. Segundo Marcuschi (apud DIONÍSIO, 2002), existem estudos feitos por linguistas alemães que chegaram a nomear mais de 4000 gêneros diferentes de textos. Dessa forma, podemos perceber que ao dominarmos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares, que operam, em certos contextos e/ou ambientes como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio histórica, não só no campo individual, mas também numa determinada comunidade de falantes. Segundo Bronckart (2007, p.72) “[...] os textos são produtos da atividade humana e, como tais, são articulados às necessidades e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.”

Para Roman Jakobson (apud DIONÍSIO, 2002), a comunicação para ser compreendida em sua plenitude deve seguir um esquema bem tradicional, no qual há um emissor (atualmente chamado de locutor) e um receptor (locutário) em plena realização comunicativa, capaz de produzir o que chamamos de interlocução. Outro elemento indispensável nessa estrutura é a mensagem, que pode ser apresentada de maneira direta ou indireta por meio da linguagem. É ela que faz com que os sujeitos do ato comunicativo possam sentir-se compreendidos ou não, ou seja, se o objetivo foi alcançado – a comunicação que não depende só de fatores externos, tipo localização ou situação, mas também de fatores internos, capazes de produzirem uma interação cabível ao momento. Sobre esse assunto, Bakhtin afirma que:

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de interação verbal, realizada pela enunciação. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem. (BAKHTIN, apud AMORA, 1986, p.123).

Dessa forma, o diálogo em sentido amplo caracteriza a linguagem. Não falamos, aqui, do simples diálogo entre duas pessoas em uma conversa informal, mas do texto quando fala do leitor – o próprio aluno da EJA; quando mostra outra possibilidade de comunicação e visa fazer com que esta se concretize além do convencional.

Sobre isso, Ângela Paiva Dionísio (2002, p. 30) afirma que:

Os gêneros textuais não são entidades naturais como são as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano.

Como os gêneros textuais têm sua base também na produção histórica podemos revelar o que há de importante nesses gêneros na construção de uma consciência crítica, o grande aparato ideológico que podem apresentar. Podemos observar que atrás de uma simples propaganda pode haver algo que conduza o leitor a uma tomada de atitude: aceitar ou não aceitar o que lhe está sendo “imposto”. Uma simples receita culinária pode também trazer em suas formas implícitas aspectos culturais bem marcantes de um povo: o gostar de comer e o porquê do gostar. Ideologias desse tipo podem ser divulgadas por algo que caminha num processo bem acelerado, as novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, que de forma direta ou indireta acabou por contribuir com o surgimento de novos gêneros textuais. O rádio, a televisão, o jornal, a revista e a Internet por terem uma presença marcante nas atividades comunicativas da realidade social que ajudaram a criar, não propiciando e abrigando o surgimento de novos gêneros textuais: a notícia, o e-mail, reportagens ao vivo, telefonemas.

Na escola, o aluno deve ter a oportunidade de ler textos provenientes de fontes variadas, que abranjam tanto a ficção quanto a não-ficção : folhetos, livros, revistas, jornais, peças publicitárias e tudo o mais que a vida real puder oferecer, para se familiarizar com os diferentes discursos que a escrita pode veicular. (MOLINA, 1992, p.9).

É importante salientar que esses novos gêneros não são inovações absolutas sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes. Bakhtin (1996) já falava em “transmutação” dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos.

Assim como os gêneros são vários, as classificações existentes, portanto, divergem e são parciais, resultando que nenhuma delas pode ser considerada como um modelo de referência e coerente, conclui Bronckart (2007). O autor ainda define alguns critérios para o estudo do gênero: (i) critérios referentes ao tipo de atividade humana (gênero literário, científico, jornalístico, etc.); (ii) critérios centrados no efeito comunicativo visado (gênero épico, poético, lírico, mimético, etc.); critérios referentes ao tamanho e ou à natureza do suporte utilizado (romance, novela, artigo de jornal, reportagem, etc.); critérios referentes ao conteúdo temático abordado (ficção científica, romance policial, receitas de cozinha, etc.).

Entende-se, dessa forma, que os gêneros textuais existem em grande quantidade, possibilitando não uma existência estática ou sem evolução, mas uma

dinamicidade no aparecimento de novos, o que torna seu campo ainda mais próximo da realidade do aluno.

Uma vez que a linguagem possui formas diferentes de circular na sociedade, a língua necessita de várias formas de organização, adequando-se às inúmeras situações comunicativas. É nesse sentido que Bakhtin (1996) caracteriza a língua como atividade social, histórica e cognitiva, pois “[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”, o que difere dos formalistas que analisam somente a forma e a estrutura da língua.

A grande variedade de textos, exigidos pelas múltiplas e complexas relações sociais, exige que o ensino de Língua Portuguesa contorne em torno dos textos, desenvolvendo competências linguísticas, textuais e comunicativas dos alunos, possibilitando-lhes uma convivência mais inclusiva no âmbito social.

3 A PRODUÇÃO ESCRITA NO CONTEXTO DA EJA NA ESCOLA PADRE CHAGAS, EM SANTA INÊS, MARANHÃO

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade de plena realização no âmbito da produção textual, seja ela oralizada ou escrita. O contexto da produção textual está relacionado às circunstâncias em que determinado texto foi escrito. Logo após a escrita de um texto, este passa a ter uma espécie de existência que independe do seu produtor, pois “[...] nem sempre o que dizemos ou escrevemos é entendido como queremos. Em alguns casos, não é intencional. Ou nos expressamos mal ou o ouvinte/leitor não nos ajudou no processo de interlocução”, (FREIRE, 1996).

Analogicamente, Schneuwly (1994) considera que, nas atividades de linguagem, os gêneros textuais se constituem como verdadeiras ferramentas que permitem a produção e a compreensão de textos. A participação dos agentes em diferentes atividades sociais possibilita que construam, no decorrer de suas vidas, tanto os conhecimentos sobre os gêneros em uso quanto criarem situações diferentes para operacionalizarem diferentes produções de textos.

Por meio da utilização dos gêneros textuais em duas salas de aula da escola Padre Chagas em Santa Inês, Maranhão, que o interesse do aluno para desenvolver uma escrita mais significativa é baseado na temática e no gênero como parte de sua realidade. Pude perceber também que o interesse de desenvolver qualquer produção de texto junto aos alunos da EJA deve ter como ponto de partida um tema que tenha significado para sua vida, e para ele não faz sentido somente escrever, mas também que a produção do seu texto tenha haver com o seu eu, o seu imaginário, a sua realidade.

Sempre que o produtor vai desenvolver uma produção escrita, resgata o que existe dentro de si e cria o seu texto a partir do seu mundo, imaginário ou não, construído pela sua própria linguagem. As experiências que mostrarei em seguida são frutos de investigações e aplicações de trabalhos com alunos da EJA no turno noturno da escola Padre Chagas.

A Escola Padre Chagas possui duas turmas de Educação de Jovens e Adultos, nas quais existe um total de 80 alunos matriculados. Optei por pesquisar em apenas uma turma, por ser composta de alunos com idade mais avançada e isso

se aproximava ainda mais do meu objeto de pesquisa. A turma pesquisada era composta de 40 alunos matriculados, mas somente 30 alunos frequentavam a sala de aula. A professora A. S. S.⁹ é responsável por essa turma. A docente em muito contribuiu para a execução dessa pesquisa. Senti que o trabalho era longo, razão pela qual a pesquisa assumiu também um caráter de projeto, pois além de pesquisar, pretendi contribuir para o bom desempenho de produção textual daquela turma. Senti a necessidade de estruturar as ações num projeto de trabalho, no qual seria organizada a sequência didática das atividades a serem desenvolvidas no período de quatro meses e meio, a partir do mês de agosto até dezembro de 2010. Em cada mês trabalhamos um gênero específico, que foi explorado com diversas atividades e utilizado como ferramenta na aprendizagem da escrita e possibilitando assim a pesquisa da dissertação de mestrado. Segui, assim, a posição de Simonetti (2005, p. 60). Para ele, “não basta que as atividades sejam interessantes. É importante que possibilitem a construção e a reconstrução do conhecimento e ofereçam a oportunidade de colocar em ação um novo conhecimento”.

Seguem abaixo, as etapas vivenciadas durante o desenvolvimento dessas atividades:

As atividades em sala de aula começaram a ser desenvolvidas no mês de agosto. A visita à escola se deu no início do respectivo mês, quando dialogando com a gestora¹⁰ daquela unidade de ensino pude perceber que os passageiros para a grande viagem no mar da produção textual, agora começavam a ser também meus companheiros de viagem.

O primeiro contato com a turma me revelou o quanto de dificuldade iria encontrar para essa longa jornada de pesquisa. O contato com aquele grupo me fez renovar o desejo não só de um “capitão de embarcação”, mas também o daquele mais simples tripulante: uma viagem pelo complicado mar do texto.

Com a ajuda da professora, pude organizar um calendário de trabalhos a serem desenvolvidos naquela sala de aula, que não era tão grande em número, mas as experiências daqueles alunos foram para mim mais do que uma viagem, foi, na verdade o encontro com o meu objeto de pesquisa.

⁹ A professora assinou um consentimento, a fim de que fossem feitas gravações em áudio para a contribuição da pesquisa, porém utilizarei nomes fictícios, por motivos éticos. (ver apêndice).

¹⁰ A gestora assinou um consentimento escrito autorizando a minha pesquisa na referida escola, porém utilizarei nomes fictícios, por motivos éticos. (ver apêndice).

Para começar as atividades de pesquisa em sala de aula foi elaborado um questionário para verificação do uso da escrita na sala de aula. Segundo dados colhidos em campo (ver gráficos em apêndice), 28% dos alunos têm dificuldades para produzir qualquer tipo de texto; 28%, sim e 22%, não. Foi perguntado também de que maneira eles gostariam que a produção textual fosse trabalhada em sala de aula. A maioria dos alunos, o que corresponde 56% da turma, responderam que gostariam que as produções fossem feitas de maneira individual; já 38% optaram por serem coletivas; 3% com auxílio e dramatização e também 3% optaram por outras modalidades que não foram definidas na pesquisa. Quando a questão foi a relação direta com os gêneros textuais sobre a prática do professor em sala com esses textos, a maioria respondeu que o gênero poesia é o mais trabalhado, o que corresponde a 69%. Esse resultado revelou o que a turma já havia comentado logo na primeira visita na sala daquela escola: na sala de aula havia um poeta, com produções já publicadas, e alguns dos seus poemas eram trabalhados pela professora.

O jornal também era outro exemplo de texto mais trabalhado na turma, principalmente notícias da cidade, o que corresponde a 47% das respostas e em segundo lugar ficou a dinâmica de grupo com 19%.

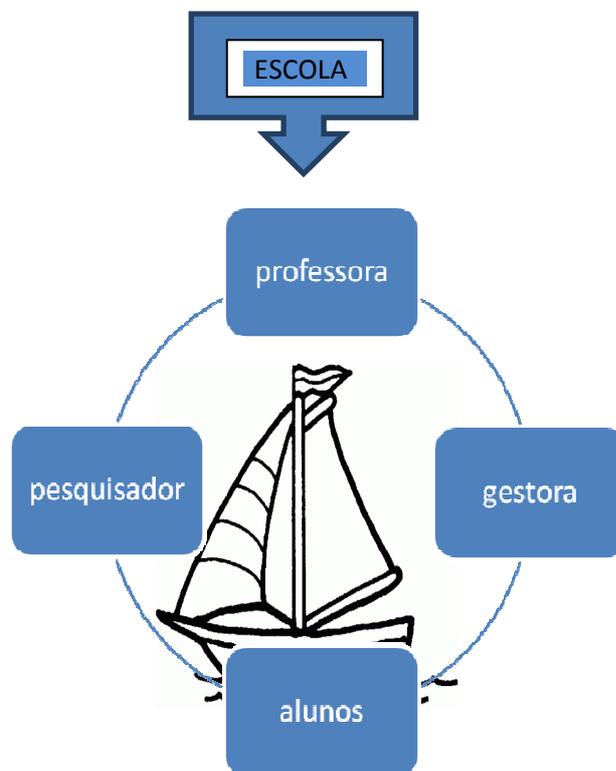
Mas o que despertou bastantes alegrias em mim e na professora foi perceber que quando foi perguntado por que eles escrevem, mais da metade da turma (56%) o fazem por prazer, o que mostra que a escrita na vida desses alunos é um fator presente. Porém ao mesmo tempo quando revelam que gostam de escrever, 69% afirmam que têm dificuldade na hora de produzir um texto. Esses dados mostram que eles gostam de escrever mesmo que isso não seja uma tarefa fácil. E dos textos que eles mais gostam de produzir é o gênero poema (48%). Isso exemplifica o estímulo que o aluno poeta dar aos seus colegas de sala; e 26% gostam de escrever cartas.

Esse levantamento foi essencial para começar o trabalho com gêneros textuais nessa turma de EJA, pois foi a partir dessa coleta de dados que pude encaminhar pela via da produção textual na sala.

3.1 O processo da pesquisa pela utilização de gêneros textuais diversos

3.1.1 Tripulação ao convés

O barco ganhou uma tripulação bem diversificada, com bagagens bem específicas, porém não apresentarei todos os alunos da sala de aula, por motivos didáticos. Citarei apenas alguns textos com seus respectivos escritores, que mereceram destaque no ato de sua produção. No final do capítulo apresentarei todos os dados colhidos.



O filme “Narradores de Javé”¹¹ foi o marco inicial da grande viagem. Por meio da exibição dessa obra cinematográfica, eles puderam perceber que eram, na

¹¹ O filme fala sobre a história do povoado de Javé, situado na Bahia, que será submerso pelas águas de uma represa. E a única chance da cidade não sucumbir, é se possuir um patrimônio histórico (antes inexistente) de valor científico (ou seja, com provas e registros). Os moradores de Javé se reúnem e apontam as histórias que o povo conta como o único patrimônio do povoado. Assim, decidem escrever um livro sobre as grandes histórias do Vale do Javé, logo chamado de livro da salvação, mas poucos da cidade sabem ler e escrever, o que dificulta a organização da história escrita daquela comunidade, em pleno sertão nordestino às margens do São Francisco.

verdade, grandes autores, e que nem se davam conta de que o eram. Esse momento foi para mim de grande relevância. E a viagem começava agora.

No encontro seguinte, levei para a sala de aula o gênero textual notícia de jornal. O contato com aquele mundo de palavras e frases parecia, agora, totalmente diferente daquele que os próprios estudantes viam pelo telejornal: *“Professor, aqui as palavras são tão complicadas... é mais fácil só ouvir, afe! Ouvir é melhor do que ler”*, afirmou José Antônio da Silva, um dos alunos mais ativos da sala.

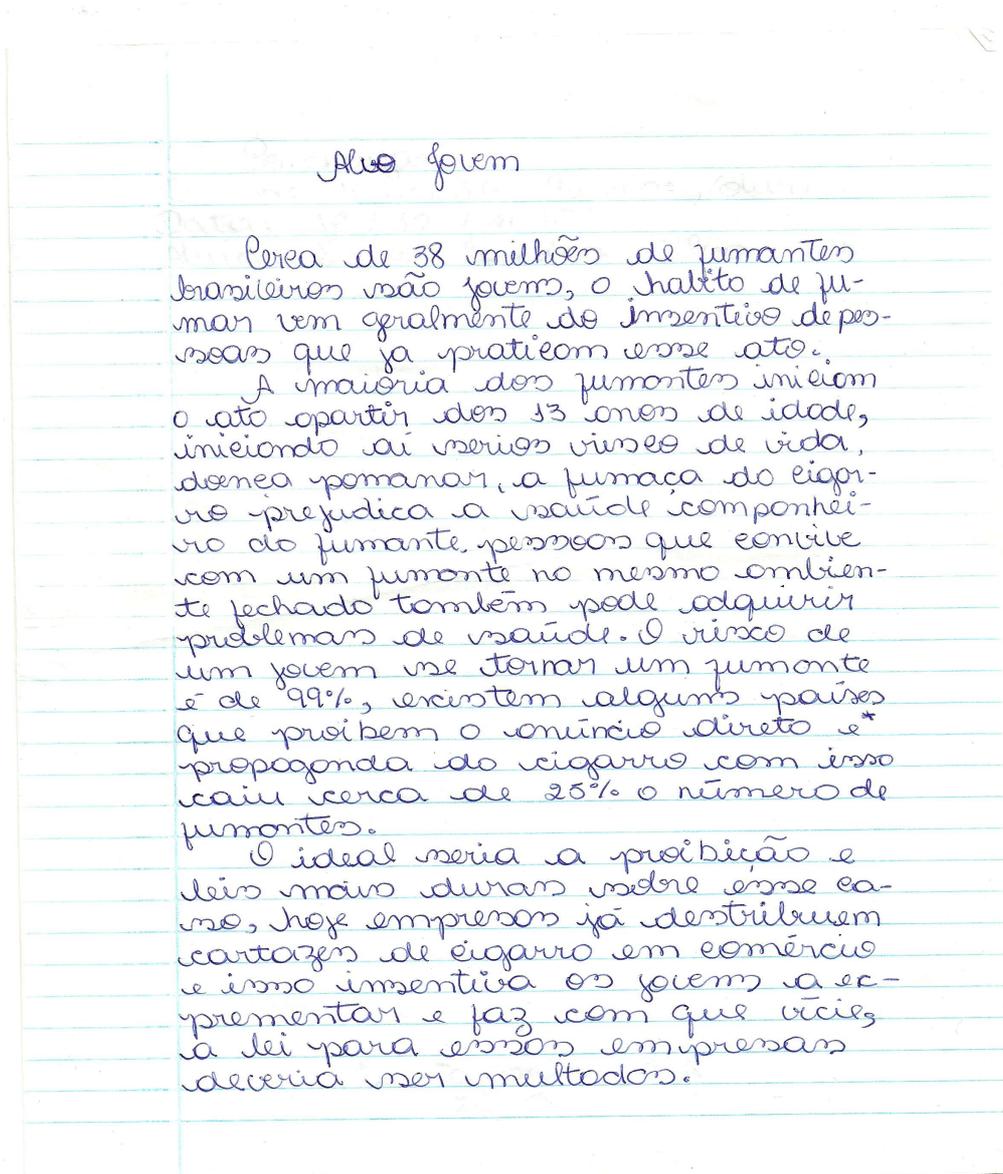
Para a realização desta atividade foram utilizados jornais de grande circulação levados pelos próprios alunos. Primeiramente realizei a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero. Percebi que os alunos possuíam um vasto conhecimento sobre jornal, pois relataram que os jornais servem para “dizer as notícias”, “falar sobre o que acontece na cidade”, “falar sobre as novelas”, “os signos”. Foram explicadas as outras partes e colunas que compõem este meio de comunicação.

Os alunos foram estimulados a fazer a observação e a leitura do jornal quanto às questões: imagem, reconhecimento do nome do jornal, diferenciar notícias (policial, culinária, saúde, entretenimento etc.).

As intervenções feitas com esse gênero levaram em consideração o nível de conhecimento de cada aluno. Chamei a atenção dos alunos para as informações do jornal e pedi que eles identificassem e fizessem a diferença entre o telejornal e o jornal escrito.

Na atividade de escrita, os alunos construíram um texto jornalístico a partir do que eles leram nas páginas. O grande desafio desta atividade foi quanto à questão da segmentação de palavras numa frase, identificando onde ela inicia e termina. Destaco aqui apenas um texto que me chamou bastante atenção. A aluna ao escrever tal texto deixou escapar alguns desvios ortográficos, acentuação e concordância, mas o essencial na análise desse texto foi perceber que ela escrevia a partir de uma experiência vivida em casa com seu filho de 16 anos. O texto então extrapola os limites do escrito e entra na esfera do social, propriamente dito. *“professor, eu não sou boa de fazer texto, a não ser quando tenho uma situação que eu possa me basear. Meu filho é fumante desde os 14 anos. Esse vício ele pegou com o pai. Detesto isso, mas fazer o que, né? O pai fala mais alto lá em casa. Ele começou, agora ele que assuma as responsabilidades”*, relata a aluna Maria Francisca de Araújo, 35 anos, moradora do bairro Nova Santa Inês. Nas palavras de

Émile Benveniste (1976, apud KOCH; ELIAS, 2006, p. 286): é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de 'ego'. A seguir o texto produzido pela aluna.



Na verdade, o que a aluna escreveu não pode ser uma notícia de jornal, pois embora tendo título, não responde totalmente ao *lead* básico do gênero notícia (quem fez o quê, quando, onde e porque) e é opinativo no final. A notícia deve ser imparcial, no entender de Lage (1985a).

Outro fator relevante no texto é a falta de referência das fontes citadas, quando cita no início a quantidade de jovens fumantes no Brasil e as porcentagens

de 99% e 25%, o que reforça a ideia de que a aluna se baseia em ações próximas ao seu seio familiar. (LAGE, 2005b).

No último parágrafo, o texto apresenta problemas seriíssimos quanto à coerência e coesão textual: “o ideal seria a proibição e leis mais duras sobre esse caso, hoje empresas já **destribuem** cartazes de cigarro em comércio e isso **insentiva** os jovens a **expremetar** e faz com que vicie, a lei para essas empresas deveria ser multadas”. Que **caso?** Quem **vicie?** as leis deveriam ser **multadas?** o texto parece se embaraçar nas próprias palavras o que dificulta seu entendimento. Os elementos na coesão textual devem mostrar uma dependência com outro termo já citado ou que ainda vai ser. Só que no caso do texto analisado as falhas acontecem por não se ter elemento textual que comprove isso. Halliday & Hassan (1976, p. 4) afirmam que “[...] a coesão quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro”.

Distribuímos em seguida um texto jornalístico, para apreciação dos alunos. A turma foi dividida em 6 (seis) equipes, de 5(cinco) componentes cada. Eis o texto na íntegra:

Argh!

Bióloga cria milhares de ratos, larvas de besouro e baratas [e, acredite, elas tomam vitamina]

Pergunte a dez mulheres o que existe de mais nojento no planeta Terra. Pelo menos nove responderão baratas a décima provavelmente tem pavor de ratos) – menos a bióloga Márcia de Souza Carvalho, 32, cuja, coleção chega a 20 mil desses bichinhos.

Não é só: Márcia também cria cerca de 20 mil grilos, 5 mil ratos e camundongos e 10 mil larvas de tenébrio (uma espécie de besouro).

Embora seja tratada com cuidados inusitados – as baratas, por exemplo, tomam vitamina e só bebem água filtrada –, essa fauna estranha não é de estimação, e sim fonte de renda. Márcia é dona do „Baragrill“ (abreviação de baratas, ratos, grilos, larvas), um tipo de viveiro conhecido como biotério, que fornece bichos para pesquisadores, fundações, lojas de animais e criadores.

[...].

Um consolo para as mulheres que se arrepiam só de pensar em barata ou rato: Márcia tem medo de formigas. É mesmo difícil entender a humanidade.

(DUARTE, Cristiana. Revista da Folha. Bichos. 3 set. 2000, p. 26.)

Foi solicitado aos alunos que transformassem o texto e o adequassem ao gênero notícia de jornal.

Transcrevi aqui o primeiro texto elaborado em equipe (cinco alunos). Nosso objetivo não é fazer correções ortográficas e, sim observar se está de acordo com os gêneros solicitados.

“Muitos insetos estão sendo criados pela pesquisadora conhecida como „Márcia dos insetos“. Ao contrário de nós mulheres, a bióloga trata os insetos com muita afeição.

“Falta saber se a bióloga tem controle sobre a sua criação de insetos para evitar uma proliferação.”

Assim como na análise do texto anterior, esse não pode ser considerado notícia de jornal, pois embora diferente do outro escrito pela aluna, que tinha título, esse aqui não tem título, não responde totalmente ao *lead* básico do gênero notícia (quem fez o quê, quando, onde e por que) e é opinativo no final.

Considero que as atividades a partir de jornais possibilitam um contato com uma fonte muito rica de informações. São notícias, reportagens, imagens, propagandas, anúncios etc. Ou seja, diversos tipos de textos que podem auxiliar o aluno no processo de produção textual. Seguindo a orientação de atividades de Bragança, (2005), pude, junto com os tripulantes – ainda com pouca bagagem, de conhecimento escrito – fazermos: leitura de pequenos textos e interpretação; reconto do texto oralmente ou por meio de desenhos; Destacamos palavras e atividades de formação de palavras; Identificamos diferentes tipos de letras: maiúsculas, minúsculas, cursiva, bastão etc.

O resultado foi surpreendente: alguns perceberam, logo de início, que não escreviam daquele jeito. *“professor, eu nunca escrevi assim... meus professores só me mandavam ler, nada mais.”* (Ana Maria, 23 anos).

Esse trabalho com jornal continuou ainda por mais duas semanas. Nossos encontros eram a cada 15 dias.

3.2 Rótulos

Para a atividade seguinte foi pedido para os alunos que trouxessem para a sala de aula um novo gênero textual: rótulos de produtos que eles encontrariam em casa.

O trabalho com rótulos possibilita uma infinidade de atividades no contexto escolar. Tendo em vista o seu alto grau de circulação econômica e social, eles fazem parte do cotidiano dos discentes. Em casa, nos meios de comunicação e propaganda, estes são observados e manipulados por eles que são capazes de descrevê-los em seus diversos aspectos. Foram exploradas as experiências que o aluno possui e a partir destas criaram significativos momentos de aprendizagem que os levaram à compreensão do nosso sistema de leitura e principalmente de escrita.

Seguem abaixo algumas atividades orientadas por SImonetti, (2005), que foram realizadas utilizando esse recurso: realizei o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos em relação aos rótulos. Após os comentários dos alunos, foi explicado o que são os rótulos e sua importância; em seguida, foi-lhes solicitado que trouxessem para a escola outros diferentes tipos de rótulos; confeccionamos um mural com os rótulos, organizados de acordo com a sua classificação: produtos de higiene, produtos de limpeza, alimentação etc.; realizar a leitura dos rótulos e das informações contidas sobre o produto; trabalhamos a sequência alfabética, realizando a organização da lista de rótulos em ordem alfabética.

Em seguida foram convidados a produzirem alguns rótulos de produtos já existentes, porém com informações novas e também anunciar o seu produto por meio de um novo gênero: anúncio publicitário, transformado a partir do novo texto produzido, porém outra equipe ficou responsável por essa transformação. Vejamos:

*"Você já fez de tudo para se livrar de sua sogra?
Pôs a vassoura atrás da porta?
Fez simpatia ou macumba?
Não funcionou?
a solução é: „Baragril“
insetos higiênicos que não transmitem moléstias de várias formas e não afetarão sua família, no entanto, espantarão a sogra por um bom tempo de sua casa.*

Ligue (098) 3653-0102.

O texto apesar de estar criativo é muito longo para ser considerado como gênero anúncio publicitário. Também não traz um título chamativo para despertar a curiosidade do interlocutor. Usa poucos verbos no imperativo e nenhuma imagem, o que desobedece a estrutura desse gênero.

Para a maioria dos alunos, tanto o rótulo quanto o anúncio publicitário de produtos do seu cotidiano não passavam de uma simples imagem com pouco significado e que o seu anúncio não precisava de imagens: “*nunca imaginei que um simples rótulo e um simples anúncio “pudesse” ser tão importante para nós consumidores, muito menos anunciar o meu produto*”. (Maria Antônia, 29 anos).

Foi uma experiência bastante enriquecedora para os alunos, pois se depararam com a própria realidade, o que permitiu um maior aproveitamento e interação. As palavras de Simonetti (2005, p. 68) esclarecem que: “É importante ter claro que a leitura e a escrita não são apenas um produto escolar, mas um objeto cultural”.

Percebi que o trabalho com rótulos traz bastante proximidade com o contexto do aluno, o que facilitou o seu desenvolvimento. Para despertar o interesse dos alunos pelo gênero a ser estudado, foi sugerido que eles pesquisassem e trouxessem para a escola diferentes rótulos de produtos que possuem em casa. Reunimos todo o material que, em seguida, foi exposto aos alunos.

Numa roda de conversa fui mostrando cada rótulo e pedi para que os alunos dissessem o nome e a utilidade de cada produto. Em seguida os produtos foram separados em um cartaz por classificação: alimentação, limpeza, higiene etc., atividade esta que realizaram com bastante habilidade. Os alunos relataram que em suas casas alguns dos produtos apresentados eram utilizados, observando que o mesmo produto poderia ter diferentes marcas. Eis o anúncio base:

Os ingredientes encontram-se listados por ordem decrescente. O primeiro ingrediente é aquele que se encontra em maior quantidade. Modere o consumo de alimentos cujos primeiros ingredientes sejam gorduras ou açúcares (ex.: sacarose, maltose, glucose, dextrose).

Prefira alimentos com **menor densidade calórica** (kcal/100 g). Mais de 400 kcal por 100 g de produto é bastante elevado.

Produtos ricos em hidratos de carbono (ex.: pão e cereais) com **mais de 6 g de fibra e de proteína** (por 100 g) são geralmente boas escolhas. Um valor superior a 10 g seria excelente.

Relativamente às gorduras (lípidos), procure valores inferiores a 10 g por cada 100 g de produto alimentar.

Prefira produtos com **pouca (ou nenhuma) gordura saturada** (e hidrogenada ou trans), privilegiando as gorduras monoinsaturadas e polinsaturadas.

Compare produtos semelhantes e escolha aqueles que têm **menos açúcar e menos sal**.

O valor máximo diário recomendável de sal para a generalidade das pessoas é de 5 g (2 g de sódio).

Opte por alimentos com uma lista de ingredientes o mais reduzida possível. Alimentos mais simples, menos processados e com menos aditivos são frequentemente mais saudáveis.

INGREDIENTES:		
Flocos de Aveia, Centeio Integral, Trigo Integral, Milho Integral, Passas de Uva, Sementes de Girassol, Sementes de Sésamo		
INFORMAÇÃO NUTRICIONAL		
	Por 100 g	Por Porção de 40 g
Valor Energético	364	146
Proteínas	8,6 (g)	3,4 (g)
Hidratos de Carbono	65 (g)	26 (g)
dos quais:		
Açúcares	13 (g)	5,2 (g)
Lípidos	4,1 (g)	1,6 (g)
dos quais:		
Saturados	0,7 (g)	0,3 (g)
Monoinsaturados	2,1 (g)	0,8 (g)
Polinsaturados	1,3 (g)	0,5 (g)
Fibras Alimentares	8,2 (g)	3,3 (g)
Sódio	0,007 (g)	0,003 (g)
Vitamina B1	0,4 (g)	0,16 (g)
Ferro	2,3 (g)	0,92 (g)
Fósforo	280 (g)	112 (g)
Magnésio	95 (g)	38 (g)

Nota: Exemplo de rótulo de cereais de pequeno-almoço.

Figura 3 – Exemplo de rótulo de cereais
Fonte: Anabolismo (2011).

Foi realizada a leitura de cada rótulo – aqui apresento apenas um estudado em sala de aula -, destacando o nome do produto. Os alunos fizeram a leitura individual e grupal, destacaram letra inicial e final, realizaram a contagem das letras das palavras e organizaram os rótulos em sequência alfabética.

3.3 Receita de culinária

Prosseguindo, no mês de novembro, levei para a sala de aula, um gênero que de uma forma indireta ou indireta é muito presente na vida das alunas em especial.

O gênero textual receita é rico em subsídios para o desenvolvimento de atividades que tenham como objetivo o melhoramento na produção escrita. O trabalho com esta modalidade traz muita satisfação para os alunos, pois salienta e aguça a sua curiosidade diante de ingredientes, sabores e da possibilidade de participar da construção da receita.

O trabalho com as receitas deve se dar a partir da exploração dos elementos que as constituem: ingredientes, modo de preparo, quantidade dos ingredientes etc. Seguem abaixo algumas atividades orientadas por Cipriano, (2004), que foram realizadas com esse gênero: antes fiz um levantamento dos conhecimentos prévios que os alunos possuíam sobre o gênero em destaque: apresentei aos alunos livros de receitas, para que tivessem mais uma vez contato com essa modalidade; selecionei com a turma algumas receitas a serem conhecidas e estudadas e formar uma lista; escrevemos juntos uma receita culinária, verificando suas partes estruturais; destacar os ingredientes das receitas e elaboramos uma lista com estes; organizamos a lista em ordem alfabética; realizamos o registro da lista, atividades de formação de palavras e escrita espontânea; fizemos a leitura do modo de preparo; desordenei o texto e pedi que os alunos o colocassem em sequência; pedi que os alunos registrassem sua receita preferida; pedi que os alunos preparassem um bilhete, pedindo o ingrediente da receita feita pelo outro colega.

Foi aqui que percebi o quanto esse gênero era presente na vida desses alunos. Como disse no início dessa dissertação, a maioria das mulheres da sala vendem comida nas vias de Santa Inês. No entanto, preparam suas refeições sem o auxílio do gênero textual “receita culinária”.

Para dona Maria Francisca, viúva, 49 anos, cozinhar não necessita de um texto que a oriente a fazer suas refeições. Ela aprendeu ainda muito nova, pois teve de trabalhar em casa de Família, na cidade de Bacabal, Maranhão: *“lá (em Bacabal), minha vida foi muito sofrida. Não tive oportunidades de estudar, não, professor. Minha mãe tinha perdido meu pai quando eu tinha 13 anos e ela ainda tinha 5 meninos pra criar. Eu já ‘tava’ na escola, tive que sair pra ‘trabaiá’ na casa de ‘famia’. Lá aprendi muita coisa. Sei fazer de tudo na cozinha. Só que nunca peguei um papel pra fazer minhas ‘comida’. O pessoal ‘acham’ bom. Acho que se eu fizesse ‘oiando’ pro papel eu não conseguia fazer bom, não.*

Abaixo segue a receita de como preparar uma lasanha, escrita por dona Maria Francisca, após trabalharmos em sala de aula esse gênero:

Culinária

Receita de Lasanha

Ingredientes

500g de queijo
 500g de presunto
 300g de etchup
 250g de maionese
 250g de creme de leite
 1 pacote de macarrão semola
 1 K de carne moída
 1 L de ervilha
 1 L de milho verde
 1 tomate grande
 1 cebola grande
 2 dentes de alho
 cheiro verde
 pimenta do reino agosto
 sal agosto

modo de prepara

Tempere a carne com a cebola, tomate, cheiro verde, alho, pimenta do reino e o sal coloque na panela e leve ao fogo deva ficar bemquinho depois, pegue a ervilha e o milho verde misture na carne.

Coloque o macarrão para cozinhar por 5m e depois escorra, a maionese, etchup e creme de leite, coloque tudo

no liquidificador e bata até ficar o molho.

Depois pegue a forma e vá colocando algumas fatias de queijo, presunto e o macarrão em cada fatias vá colocando a carne e ao tempo colocando uma porção do molho quando a forma estiver completa leve ao forno por 15 a 20 minutos.

Daí só serve e saborear.

Maria Francisco S. Rocha

O texto acima é o resultado da produção escrita da aluna após a discussão sobre a estrutura desse gênero. No início os alunos apresentaram de forma oralizada o texto, estruturando de maneira aleatória as partes dos textos, no entanto, quando mostramos como se organiza esse texto. Mostramos na sala de aula um modelo de receita culinária para que eles pudessem ter contato direto com a estrutura desse texto. Como segue:

Receita: bolo de aniversário

Massa

- Oito ovos
- Uma xícara (chá) de açúcar
- Uma xícara (chá) de leite
- Duas xícaras (chá) de farinha de trigo
- Uma xícara (chá) de castanha-do-pará moída
- Uma colher (sopa) de fermento químico em pó
- Manteiga para untar
- Farinha de trigo para polvilhar

1º recheio

- Uma lata de creme de leite
- Um tablete de **chocolate Meio Amargo**

2º recheio

- Uma lata de **Leite condensado**
- Um vidro de leite de coco (200 ml)
- Quatro gemas

Cobertura

- Quatro claras
- Uma xícara (chá) de açúcar
- Castanha-do-pará moída, para decorar

Modo de Preparo

Massa:

Em uma batedeira, bata os **ovos** até dobrarem de volume. Adicione o açúcar e bata mais um pouco. Diminua a velocidade da batedeira e adicione o leite. Desligue e adicione a farinha, as castanhas moídas e o fermento e misture delicadamente. Despeje em forma redonda (28 cm de diâmetro), untada e polvilhada. Leve ao forno médio-alto (200 °C), preaquecido, por cerca de 30 minutos. Retire do forno e espere amornar. Reserve.**1º recheio:** Recheio de Chocolate: Em uma tigela, aqueça o Creme de Leite em banho-maria e misture o Chocolate picado. Mexa até formar um creme homogêneo. Reserve.**2º recheio:** Recheio de Baba de Moça: Em uma panela, misture o leite condensado com o leite de coco e as gemas e leve ao fogo baixo, mexendo sempre. Assim que ferver cozinhe por cerca de 1 minuto, para engrossar. Retire do fogo e espere esfriar. Reserve. **Cobertura:** Em uma panela, misture o açúcar com meia xícara (chá) de água e leve para ferver, sem mexer, até obter uma calda em ponto de fio. Enquanto a calda se forma, bata as claras em neve. Não

desligue a batedeira e despeje a calda em fio quando estiver no ponto. Bata até que a tigela da batedeira esfrie. **Montagem:** Desenforme e corte o bolo em três partes iguais. Sobre uma das partes, espalhe o recheio de Chocolate e cubra com a outra parte da massa. Espalhe o recheio de baba de Moça e cubra com a última parte da massa. Espalhe o marshmallow sobre todo o bolo e cubra com castanha-do-pará moída.

Dica:

Decore com morangos ou frutas vermelhas e hortelã.

Faz Bem Saber:

Em uma festa de aniversário embora o bolo seja o momento mais esperado da festa, não se esqueça dos detalhes! Do convite carinhoso até uma lembrança delicada, tudo demonstra como os convidados são importantes para você!

Sobre a receita

- **Rendimento:** 25 porções
- **Categoria da Receita:** Festas/Coquetéis
- **Tipo de Prato:** Bolos e Tortas
- **Tempo de Preparo:** 120 min.
- **Tempo Total de Preparo:** 180 min.
- **Nível de Dificuldade:** Fácil
- **Custo:** \$\$ - Baixo

Fonte: Nestlé (2010)

Após a observação desse texto, os alunos organizaram melhor a sua própria receita na escrita, o que possibilitou o aprendizado na produção desses alunos. Esse foi o texto escolhido para demonstrar o quanto a organização textual é necessária para se compreender o todo. Cabe ressaltar que outros textos dessa natureza foram produzidos, porém escolhi apenas esse por motivos didáticos.

3.4 Artigo de opinião

Entre a diversidade de gêneros que trabalhamos na escola Padre Chagas, o gênero artigo de opinião também fez parte da organização do nosso trabalho por dois motivos: primeiramente, porque os alunos já argumentam ou defendem seu ponto de vista oralmente sobre diversos assuntos; e segundo porque ao trazer à tona questões polêmicas, o artigo tende a ser mais interessante para esses alunos que se sentem instigados a opinar sobre algo que, de certa forma, a mídia polemiza.

Para trabalharmos com artigo de opinião precisamos de três encontros: em um primeiro momento trabalhamos cinco artigos de opinião com a turma, presentes no livro *Pontos de vista*¹², de Eliana Gagliardi e Heloísa Amaral: “Uma polêmica brasileira”, de Dirceu de Souza Cetto; “R\$ 14,53 para viver o dia”, de Sylvia Romano; “Carne, um vilão ecológico”, de Jair Donato; “Café na avenida: certo ou errado?”, de Angélica Larissa Ferreira e “Doce Içara com sabor amargo”, de Joice Zilli da Silva.

A turma, composta, nesse dia, por apenas dez alunos, foi dividida em duplas para que cada grupo, de posse de um artigo de opinião, pudesse responder às seguintes questões: em que local texto foi publicado? ¹³ Quem escreveu o texto? Além do nome, há mais informações sobre o autor? Quais? Para quem o autor escreveu? O que ele escreveu? Há finalidade? Qual? Quais os argumentos de que lançam mão os autores para atingirem o seu objetivo? O nosso objetivo era promover não apenas o debate, a partir das questões polêmicas colocadas no texto, mas também fazer com que eles percebessem como se configuravam os artigos.

Os encontros seguintes foram de leitura e discussão, encabeçadas por mim e pela professora responsável pela turma, e abertas aos alunos para estabelecer o debate. Findada essa etapa, buscamos sistematizar os aspectos estruturais comuns em todos os artigos para, em seguida, reconhecermos as características próprias desse gênero textual. Vale lembrar que essa etapa foi realizada a partir da opinião dos próprios alunos acerca do gênero.

O nosso próximo passo foi pedir aos alunos a produção do primeiro artigo de opinião, cuja proposta girava em torno da maioria penal, ou seja, os alunos deveriam produzir um texto, na variante padrão, em que eles se posicionassem a favor ou contra a maioria penal. Discutimos previamente sobre a polêmica. Na aula seguinte, os textos produzidos foram expostos em slides, digitados e sem identificação dos alunos, para podermos, através dos textos, identificarmos as inadequações e para poderem reescrever, cada qual, o seu texto.

Dentre todos os textos elegemos três nos quais nomearemos de A, de B e de C para analisarmos, visto que, eles nos dão uma boa noção dos problemas

¹² Este livro faz parte do material distribuído aos professores que se inscreveram na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o futuro e traz orientações para a produção de textos, mais especificamente, artigo de opinião.

¹³ Quase todas essas perguntas foram sugeridas pelo próprio livro *Pontos de vista*.

recorrentes nas produções dos alunos. Embora os artigos apresentem problemas gramaticais dos mais diversos, a nossa análise recairá, conforme dito anteriormente, em basicamente analisarmos como os alunos lançam mão dos argumentos, se eles se reconhecem como articuladores textuais e como eles expõem suas opiniões. Os textos 1, 2 e 3 serão transcritos a seguir.

3.4.1 Análise do corpus do artigo opinião

Texto 1¹⁴

maioridade penal em sonho ou realidade?

A redução da maioridade penal tem sido assunto de discussão na mídia em todo Brasil, meninos espalhados pelos quatro cantos do país andam roubando, usando drogas, se prostituindo e até mesmo matando sem que haja nenhuma punição.

Reduzir para 16 anos a maioridade é uma atitude que vai ajudar a amenizar a criminalidade em nosso país, punir com penas educativas é inútil. Cerca de 300 jovens organizavam orgias em plena via pública de São Paulo, nenhum pode ser preso por ser menor, um crime, como esse não pode ficar em puno, e em festas como essa onde acontece uso de bebida alcoólica, drogas e até combinação de crimes.

O menor que comete qualquer infração tem que ser punido como outro infrator, só assim teremos uma sociedade mais justa.

¹⁴ Os alunos assinaram seus respectivos nomes no anverso da folha, porém, por princípios éticos, não foi permitido usar suas assinaturas nessa pesquisa.

Texto 2

‘Existe uma idade perfeita para a responsabilidade?’

Tenho esperança que os brasileiros busquem mais rápido possível uma maneira de aprimorar as leis que julgam os adolescentes maiores de 16 anos como adultos, já que os mesmos estão cometendo crimes cada vez mais cedo.

Os adolescentes, infelizmente, muitas vezes orientados pelos mais velhos cometem as mais terríveis atrocidades e quando as autoridades conseguem prendê-los logo são soltos para continuar na criminalidade.

Diante desses argumentos claros, espero que as autoridades deste país mudem o mais rápido a maioridade para os jovens de 16 anos.

Texto 3

A POLÊMICA DA MAIORIDADE NO BRASIL:
16 OU 18 ANOS?

A MAIORIDADE PENAL NO BRASIL É UM ASSUNTO POLÊMICO, E DE AMPLA DISCUSSÃO NO MEIO JURÍDICO E NO MEIO SOCIAL. HA QUEM DEFENDE A MAIORIDADE AOS 16 ANOS, OUTROS AOS 18. DE FATO ESSE ASSUNTO PRECISA SER ANALIZADO

HOJE NA LEGISLAÇÃO DO NOSSO PAÍS, VOTA-SE COM 16 ANOS. MAS ESTA IDADE O CIDADÃO É ADOLESCENTE, OU SEJA, DE MENORIDADE. ISTO MOSTRA UMA CONTRADIÇÃO EM NOSSAS LEIS, O MENOR PODE DECIDIR O FUTURO DO PAÍS COM SEU VOTO, MAS NÃO É PENALIZADO POR COMETER CRIMES.

ESPERO QUE A SOCIEDADE DISCUTA O ASSUNTO E CHEGUE A UMA SOLUÇÃO QUE VENHA RESOLVER DE UMA PORTODAS ESSE PROBLEMA, TODOS NÓS ESTAMOS PERDENDO COM ISTO, POIS O MENOR É IRRESPONSÁVEL PELOS SEUS ATOS.

Analisando o texto **1**, o primeiro aspecto observado é a falta de introdução ao assunto. O escrevente começa o texto sem ao menos sinalizar sobre o que irá tratar, não havendo, dessa forma, uma contextualização acerca da redução da maioridade penal.

Um aspecto curioso está relacionado ao fato do articulista mencionar que a sociedade brasileira precisa buscar uma “maneira de **aprimorá** as leis que **juquem** os adolescentes maiores de 16 anos”. O escrevente confere a responsabilidade de se criar, mudar e/ou aprimorar as leis à sociedade e não ao Poder Legislativo, órgão que efetivamente tem competência para desempenhar tais funções. Também, há certo equívoco ao lembrar que as leis mudadas sejam as aplicadas aos maiores de 16 anos. A discussão do texto deve girar em torno da redução (ou não) da maioridade penal e o público a quem se destinam essas leis está acima, segundo o artigo do aluno, dessa idade.

Ao nos voltarmos para o título **Existe um idade perfeita para á responsabilidade?** é clara a incoerência entre ele e o restante do texto, pois o aluno sugere, no título, a discussão sobre qual a idade ideal para se ter responsabilidade, possivelmente a responsabilidade penal, com isso, essa discussão não se efetiva. Da mesma forma, os argumentos apresentados no texto não nos leva a essa reflexão.

Consideremos, pois, os “argumentos” apresentados pelo autor. Segundo ele, os motivos pelos quais se deve alterar a maioridade penal são: *Os jovens comentem crimes cada vez mais cedo; Os menores orientados pelos mais velhos praticam várias atrocidades; Quando eles são presos em pouco tempo são soltos;*

Os “argumentos” parecem desembocar na fragilidade textual, e não convencem o leitor a compartilhar da mesma opinião que o articulista. Dessa forma, as duas primeiras frases não são podem ser consideradas argumentos, mas apenas descrevem o que está acontecendo no país, prova disso é pensarmos sobre a seguinte questão: a redução da maioridade penal inibe a ocorrência de crimes realizados por menores? E para os crimes deixarem de ser bárbaros?

O último “argumento” menciona a prisão de menores quando, na verdade, esta não ocorre, visto que, um menor, no Brasil, é encaminhado para uma espécie de centro de reabilitação para ser integrado posteriormente à sociedade.

Enquanto o último, também frágil, tenta dar a ideia de uma retomada argumentativa através dos elementos coesivos “**Diante desses argumentos claro**”,

quando, na verdade, não houve uma explanação argumentativa. Ele ainda traz um apelo para que as autoridades tomem alguma providência. O autor se reconhece como sujeito do texto, mas não consegue produzir efetivamente um artigo de opinião.

O texto **2**, embora apresente problemas na sua estrutura, tem uma armação um pouco melhor que o texto **1**, pois apresenta começo, meio e uma pequena conclusão. Porém, o artigo continua sem convencer o leitor. *Reduzir para 16 anos a maioridade [...] iria ajudar a amenizar a criminalidade em nosso país; Punir com penas educativas é inútil; Com a redução teremos uma sociedade mais justa.*

O articulista não dá uniformidade aos seus argumentos: por que a redução iria ocasionar a diminuição da criminalidade? Por que as penas educativas são baldias? A população será mais equitativa se os menores forem julgados igualmente aos adultos?

Seguindo o texto, o escrevente dá um exemplo de jovens (ele não menciona menores, o que é dessemelhante) que organizavam orgias, surgindo o seguinte questionamento: como esse exemplo poderia servir para convencer o leitor a concordar com o autor?

Enquanto isso, o título **Maioridade penal um sonho ou realidade?** da mesma forma que o texto **1**, é desconexo, já que a impressão que temos é a de que a possibilidade ou não de se concretizar essa redução será discutida ao longo do texto, mas essa discussão não ocorre.

Por fim, o texto **3**, em uma linha “evolutiva”, apresenta mais consistência do que os outros, pois na introdução, ele apresenta, embora não muito desenvolvida, a polêmica em reduzir ou não a maioridade penal de 18 para 16 anos. Quanto aos argumentos, o autor refere apenas dois: *O menor é novo para assumir a responsabilidade penal, mas não para votar; O menor é irresponsável pelos seus atos.*

O primeiro argumento ganha destaque porque, de fato, há essa contradição no Brasil ao culpar os adolescentes pelo futuro, algo muito sério, e não pelos suas próprias ações. Uma das presunções seria os menores se tornarem alvos fáceis na compra e venda de votos, uma vez que, eles não se mantêm informados sobre os absurdos que ocorrem no âmbito político. Além disso, muitos

menores não têm interesse por esse tipo de assunto nem tampouco refletem sobre o que ocorre em sua nação.

Enquanto isso, o segundo argumento, de caráter mais apelativo, se atentarmos apenas para a escrita iremos perceber que há uma incoerência, muito comum em produções textuais dos alunos, como, por exemplo, “o menor é irresponsável pelos seus atos”. Se não há responsabilidade, por que julgá-los? Assim, torna inválido todo o texto que parte da concepção contrária.

Salienta-se que esse tipo de construção, embora bastante presentes nos textos, aparece quase imperceptível para os produtores, recaindo a responsabilidade para o professor que deve intermediar com o objetivo de fazer os alunos perceberem a incoerência textual advinda de um elemento coesivo mal colocado. Talvez o autor do texto queria dizer que o menor é responsável pelos seus atos e não o contrário. Do contrário o título não cai no mesmo “erro” que os outros dois, uma vez que se propõe: tratar da polêmica da maioria, já está explícito, embora não tão desenvolvido, logo na primeira parte do texto.

Se compararmos os textos, perceberemos que os três articulistas não desenvolvem de maneira satisfatória seus argumentos, mas todos têm, pelo menos, uma ligeira noção, uns mais, outros menos, de como se estrutura um artigo de opinião. Foi interessante observar que ao longo dos encontros quinzenais todos participaram bem das discussões, no entanto, não tiveram muita facilidade em pôr as ideias no texto escrito, pois as dificuldades e as deficiências foram bastante evidentes. As marcas linguísticas, principalmente a utilização do verbo na primeira pessoa (*Espero*- presentes nos textos **1** e **3**), mostram que eles se colocam como articuladores textuais, mas ainda há um longo caminho a seguir.

Mas a paciência foi nossa maior aliada na tentativa de fazer os alunos progredirem textualmente, muitos não tinham prática de leitura e muito menos de escrita até ingressarem na escola Padre Chagas. Observo, pois, que houve um grande avanço. Se ainda há entraves quanto ao aspecto linguístico ao menos eles já têm noção do que é um artigo, fato que os deixa muito felizes porque, segundo o relato de alguns alunos, eles se sentem capazes de produzir algo que até então era impossível de se imaginar.

3.5 O reconhecimento das modalidades textuais: um pouco mais de bagagens

Apesar das informações dadas acima a respeito dos diversos gêneros trabalhados em sala de aula, busquei fazer com que os alunos pudessem reconhecer os gêneros textuais. Levei para a sala vários gêneros, inclusive os que não foram trabalhados em sala, porém percebi que eles já os conheciam. A metodologia adotada partia das esferas sociais para as esferas verbais, isto é, primeiramente foi mostrado como reconhecer os lugares sociais em que o texto/discurso circula, produz-se, é lido, quem o escreveu, com que finalidade, quem são os interlocutores, quando foi publicado e outros mais.

A seguir, distribuí atividades: a primeira com enunciados-pergunta para o reconhecimento das modalidades, isto é, dos gêneros textuais lidos e, a seguinte de reconhecimento e compreensão das esferas sociais e verbais nos textos lidos. Entre os textos havia vários gêneros como: poema, bilhete informal, atestado, miniconto, ata, horóscopo, notícia, verbete de dicionário, literatura de cordel, artigo de opinião, história em quadrinhos, manual do usuário, bula de remédio, sala de bate-papo da *internet*, editorial, ensaio, carta.

3.5.1 A análise das atividades

Atividade I

Foram duas as atividades desenvolvidas em uma turma de trinta alunos, conforme já mencionei anteriormente, mas, no momento do reconhecimento dos 17 textos mais ou menos à metade dos alunos acertou apenas os gêneros mais evidentes, conforme quadro abaixo. Cabe ressaltar que essa atividade foi desenvolvida no final dos encontros em dezembro de 2010.

Quadro 4 - Identificação dos gêneros textuais por alunos da EJA

Gêneros	Acertos		Não identificaram	
Miniconto	14	46%	16	53%
Ata	23	76%	7	23%
Atestado	25	83%	5	16%
Poema	0	00%	30	100%

Bilhete informal	15	50%	15	50%
Horóscopo	30	100%	0	00%
Notícia	12	40%	18	60%
Carta do leitor	03	10%	27	90%
Verbete de dicionário	11	36%	19	3%
Literatura de cordel	3	10%	27	90%
Artigo de opinião	0	00%	30	100%
Manual do usuário	25	83%	5	16%
História em quadrinhos	27	90%	3	10%
Bula de remédio	15	30%	15	30%
Sala de bate papo da internet	15	50%	15	50%
Editorial	0	00%	30	100%
Ensaio jornalístico	0	00%	30	100%
Total	225	44%	285	56%

Quanto ao quadro acima, observamos que os gêneros textuais mais utilizados no dia a dia como, por exemplo, manual do usuário ou de instruções teve 83% de acerto; bilhete informal e bula de remédio alcançaram 50% de acertos; história em quadrinhos, 90% de acertos e horóscopo 100%. Já os gêneros discursivos secundários como miniconto, artigo de opinião, ensaio e editorial não foram identificados por nenhuma aluna. Entre estes, a carta ao leitor teve 10% de acertos. Isto confirma o que afirma Bakhtin, que, para escrevermos um gênero discursivo é preciso saber dominá-lo por completo e utilizá-lo.

3.5.2 Reconhecimento de modalidades textuais

Para uma melhor sinalização das modalidades textuais são transcritos a seguir os textos distribuídos aos alunos. Constam, ao final de cada texto, as referências de onde foram retirados, na íntegra.

Texto 1

Não se acostume com o que não o faz feliz, revolte-se quando julgar necessário.
 Alague seu coração de esperanças, mas não deixe que ele se afogue nelas.
 Se achar que precisa voltar, volte!
 Se perceber que precisa seguir, siga!
 Se estiver tudo errado, comece novamente.

Se estiver tudo certo, continue.
 Se sentir saudades, mate-a.
 Se perder um amor, não se perca!
 Se o achar, segure-o!

Fonte: Pensador (2010)

Texto 2

Caros Mário e Lourdes,

Agradecemos muito o convite para sua festa na próxima sexta-feira. É claro que ficaremos encantados em comparecer. Você acha que haverá algum problema se levássemos o irmão de Viviane que estará hospedado lá em casa por essa época? Achamos que não haveria problema, mas caso haja, por favor ligue para nós.

Agradecemos muito por ter-se lembrado de nós.

Afetuosamente,

João José e Viviane

Fonte: Algo (2010).

Texto 3

Atesto para os devidos fins, a pedido do interessado, que o (a) Sr (a).
 _____, portador (a) do RG nº _____ SSP/(UF), foi submetido.

A exame médico, nesta data, no horário das ____ horas às ____ horas, sendo portador de.

_____ CID – _____.

[Município], [UF], ____ de _____ de 20__.

_____ (Assinatura)

Dr (a). _____

CRM-[UF] Nº _____

CPF Nº _____.

Fonte: Blog (2010)

Texto 4

Um olhar sobre a catástrofe chinesa

O pintor estava sem inspiração. Queria pintar uma imagem abstrata, que mexesse com os sentimentos humanos.

Ao abrir o jornal e deparar-se com o terremoto, rendeu-se a megalomania de Deus em superá-lo.

Fonte: Minicontos (2010).

Texto 5

No dia _____ do mês _____ do ano _____ ocorreram as eleições do Grêmio Estudantil na Escola _____.

Concorreram nesta eleição as chapas _____ (nomes das chapas concorrentes).

Votaram nesta eleição _____ (número de estudantes que votaram) alunos regularmente matriculados nesta instituição. Houve _____ votos brancos e _____ votos nulos.

A chapa _____ recebeu _____ (número de votos), a chapa _____ recebeu _____ (número de votos).

Foi eleita a chapa _____ para a gestão _____ (ano), cujos membros são: _____ (colocar o nome de todos os membros da chapa eleita e os cargos que ocuparão).

Representante da Comissão Eleitoral

Representante da Chapa Eleita

Representante da Comissão Pró-Grêmio
(ou da gestão anterior).

Fonte: PUC (2010).

Texto 6

Sensibilidade e percepção aumentadas hoje, dia de cuidar de si e da saúde, dando aquele trato especial no visual. Lua em seu signo fertiliza, banha sua vida com delicadas emoções. Através delas atingirá ganhos de toda ordem. Sucesso a vista.

Fonte: Folha (2010).

Texto 7

O juiz que está julgando o caso da morte de Michael Jackson permitiu que os promotores usem fotos da autópsia feita no corpo do cantor como prova para incriminar o Dr. Conrad Murray.

Segundo o site "TMZ", uma das fotos mostra o rei do pop vestido em cima de uma maca e a outra o mostra sem roupa.

Ainda de acordo com o site, o juiz determinou que algumas partes das fotos sejam "bloqueadas", mas não explicou quais.

Fonte: Gente Notícias (2010).

Texto 8

Prezado senhor, (se for o caso, nomear)

Estou me candidatando à vaga de (indicar qual o cargo) existente em seu quadro de pessoal, conforme anúncio publicado no dia (indicar se for este o caso), enviando em anexo meu currículo.

Dentre minhas características profissionais destacam-se o perfeccionismo, dedicação, facilidade de interação com o grupo, responsabilidade... (seguir listando suas aptidões).

Busco minha efetivação no mercado, para desenvolver de um trabalho objetivo e gerar bons resultados, propiciando o crescimento da empresa.

No aguardo de contato, coloco-me à disposição para prestar maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Fonte: Tudobox (2010).

Texto 9

mo.le.que

sm (*quimbundo muleke*) **1** Rapaz negro, negrinho. **2** Menino travesso. **3** Indivíduo sem gravidade ou sem palavra. **4** Canalha. **5** O mesmo que *moleque-de-assentar*. **6** *Ictiol* Peixe silurídeo; surubim. *adj* Divertido, engraçado, pilhérico. *M.-d'água*: o mesmo que *caboclo-d'água*. *M.-de-assentar*: rasoura de igualar o açúcar dentro das caixas, nos respectivos engenhos. *M. de mel*: conteúdo dos favos de uma colmeia. *Fem.:* *moleca*.

Fonte: Michaelis (2010).

Texto 10

O tremelique do cabra que buliu com uma moça do Nordeste

--- Walter Medeiros

As coisa que eu relato

Nesses versos que escrevo
Sempre têm algum relevo
Pois tratam de algum fato
De repuxar qualquer nervo
Assim, para esse acervo
Vou ser bem imediato.

Nas quebradas do sertão
Bem no topo de uma serra
Um cabra quase se ferra
Numa noite de aflição
Foi parar naquela terra
Onde nenhum homem erra
E ninguém atira em vão.

Ele estava proibido
De na cidade passar
Sob pena de ganhar
Uns tapas no pé do ouvido
E morrer para pagar
O que devia por lá
Prá não ser tão enxerido.

Prá compreender a história
Primeiro eu vou dizer
O que precisa saber
Duma remota memória
Trinta anos vai fazer

Que Chico de Saruê
Fez uma coisa inglória

Ele veio lá da roça
Onde plantava feijão
Foi a sua perdição
Quando entrou numa troça
Arranjou uma paixão
E cheio de emoção
Foi parar numa palhoça

Fonte: RN (2010).

Texto 11

Dengue: um mal cada vez mais incidente

A dengue é uma doença infecciosa e febril, que ocorre com maior intensidade no verão, podendo, no seu início, ser confundida com a gripe devido à semelhança dos sintomas.

Ela é causada por um vírus que é transmitido por um mosquito, o *Aedes aegypti*. Apenas as fêmeas do mosquito infectam as pessoas. Normalmente, as picadas acontecem no começo e no fim do dia. Apesar de ter uma vida curta (em torno de 3 meses), um único mosquito pode infectar centenas de pessoas.

São conhecidos quatro tipos diferentes da dengue, os sorotipos 1, 2, 3 e 4. Por isso uma pessoa pode ter até 4 episódios da doença. Porém, no Brasil, não existem registros do quarto sorotipo.

Não é muito difícil reconhecer o mosquito transmissor da dengue. Ele é menor do que um pernilongo comum, possui dois pares de asas e apresenta uma coloração preta com listras brancas. Já as larvas do mosquito são difíceis de observar, pois medem poucos milímetros e são translúcidas.

Os principais sintomas dessa doença são dores musculares e articulares, dor de cabeça, dor de garganta, diversas manchas e coceiras pelo corpo, diarreia, náuseas, vômitos, falta de apetite, fraqueza e febre. Já nos casos de maior urgência, conhecidos como dengue hemorrágica, o paciente pode apresentar, também, sintomas mais graves como dor forte na região do abdômen, pressão muito baixa, pulso rápido e fino e hemorragias pelo corpo.

Normalmente, o tratamento é realizado de acordo com a gravidade do caso e com os sintomas que o paciente apresenta. Os medicamentos utilizados devem ser cuidadosamente receitados, pois alguns deles podem favorecer o aparecimento das hemorragias. Além disso, o paciente deve ficar em repouso e bem hidratado. O tratamento médico adequado é fundamental, pois a dengue é uma doença séria, que quando não tratada corretamente pode até matar.

Ainda não existe vacina contra a dengue; por isso, a prevenção é o melhor remédio. É necessário evitar a intensa reprodução do mosquito, acabando com os seus criadouros. Para que isso aconteça, toda a população tem de estar ciente desse fato, não deixando água limpa e parada em vasos de plantas, pneus, bacias, garrafas, baldes, telhados, piscinas, caixas d'água destampadas ou em qualquer outro lugar que possa ser um ambiente favorável para a reprodução do mosquito.

Evite esse mal, faça a sua parte e proteja-se!

Fonte: Wgate (2010).

Texto 12

Num show de rock..

- detesto isso!!!! Detesto aquilo!!!

- ei! Tem uns caras brigando ali!!

- Vamos tocar aquela baladinha que detestamos, mas faz sucesso nas rádios!

- e agora... nosso maior hit...

- (ouve-se uma música lá no fundo) "temos que amar o amor".

Fonte: Cartunista (2010).

Texto 13

O Tokyo possui bateria interna, desta forma, não necessita de pilhas. A carga da bateria do Tokyo pode ser feita usando o carregador bi-volt, que acompanha o produto, ou uma porta USB de um PC.

Para o uso do carregador, proceda da seguinte forma:

- Conecte o cabo USB no carregador
- Conecte a outra extremidade do cabo USB no Tokyo
- Plugue o carregador em uma tomada

Nota: O carregador de bateria do Tokyo é bi-volt, ou seja, aceita redes 127V ou 220V.

Fonte: Disponível em: http://i.s8.com.br/images/manuais/manual_21243005.pdf

Texto 14

Pantelmin Suspensão -

Pantelmin Suspensão Informações ao Paciente **mebendazol** Suspensão Anti-helmíntico de amplo espectro Forma Farmacêutica e apresentação Suspensão 100 mg por cinco ml do copo- medida (acompanha o medicamento) em embalagens com frasco com 30 ml de suspensão.

Fonte: Bulas (2010).

Texto 15

(09:35:51) **LULUZINHA** *surpreende-se com* **ADRIANO**: ADRIANO EU E MINHA AMIGA ESTAMOS INDOS PARA SALA2

(09:35:56) **linda na parada** *fala para* **Todos**: oi

(09:36:12) **jimmy** *fala para* **Todos**: oii galrinha 1 minuto da atencao d vcs por favor fis 1 musik e preciso ki o publiko veja critike elogie xingue fala ki kiserem d sua opniao

(09:36:17) **jimmy** *fala para* **Todos**: <http://www.youtube.com/watch?v=riQGgzTWGAM>

(09:36:19) **jimmy** *fala para* **Todos**: <http://www.youtube.com/watch?v=riQGgzTWGAM>

(09:36:34) **DINOSSAURO** *fala para* **Todos**: (09:36:06) VOCES NUM DORM fala para # Felipe.™: VÃ

(09:36:40) **#tania#** *sai da sala...*

(09:36:43) **fany** *fala para* **João**: oi vamos tcc

Fonte: Bpsbol (2010).

Texto 16

Decisões dos órgãos de controle de gastos, como as adotadas pelo Tribunal de Contas da União (TCU) que resultaram na paralisação de 41 obras federais, evidenciam mais uma vez os impasses que frequentemente ocorrem quando os mecanismos de se chocam com a necessidade de dinamismo e agilidade das administrações.

Esses mecanismos de controle dos gastos são garantias que as sociedades democráticas estruturam para disciplinar o uso dos recursos públicos e para, assim, proteger os contribuintes. [...].

De resto, é evidente que a série de problemas que ocorre na execução das obras do País aponta para questões que precisam ser enfrentadas. Impõe-se um debate sereno e equilibrado sobre esses temas.

AN. Opinião de 9/10/2009, p. 10. **EDITORIAL**

Texto 17

Forma é poder

(Paulo Leminski)

Em práticas de texto, a ênfase no “conteúdo” está ligada a uma certa noção de “naturalidade” na expressão. A forma “natural” é a que revela o “conteúdo” de maneira mais imediata. Preocupações com a “forma” obscurecem o “conteúdo”.

Essa “naturalidade”, porém, só é possível através de um automatismo. Só quem obedece a um automatismo pode ser natural. Isso que se chama “naturalidade” é uma convenção. O natural é um artifício automatizado, uma forma no poder. A despreocupação com a forma só é possível no academicismo.

Naturalismo, academicismo. O apogeu do naturalismo (Europa, segunda metade do século XIX) coincide com a explosão do jornalismo. O discurso jorno/naturalista representa o triunfo da razão branca e burguesa: o discurso naturalista é a projeção do jornalismo na literatura.

O discurso jornalístico é discurso automatizado. Sua automatização decorreu de razões práticas, do caráter de NEGÓCIO que o jornalismo teve desde o início: a necessidade (contábil) de rapidez de redação, num veículo/mercadoria de edição diária, a necessidade de anonimato, sendo o jornal (a empresa) uma entidade impessoal e abstrata.

A “enxutez” do discurso naturalista do século XIX é obtida através de uma tremenda repressão exercida sobre a fantasia mítica: é um discurso castrado. A disciplina do discurso naturalista, sua contenção, são calvinistas, puritanas, reprimidas e repressoras (Reich explica).

Fonte: Outra pauta (2008).

Após o estudo desses textos ficou evidente o quanto ainda é necessário a esses alunos o contato direto com esses gêneros. Estes não são textos situados em

uma esfera distante dos alunos, mas fazem parte do seu dia a dia, sendo, pois, fácil de encontra-los, porque os textos funcionam, como unidades necessárias à própria existência da rede cultural. São recortes que fazem, e aos quais se atribuem uma integridade, um sentido, uma função. (PAULINO, 1995).

4 FINALIZANDO sobre a âncora e o mar: impossível concluir

A TUA ÂNCORA¹⁵

Tu podes navegar num grande barco e nunca pensares que existe uma âncora até que queiras parar e permanecer num determinado lugar.

Quando andas a navegar de um lado para o outro possivelmente até nem percebes que está faltando a âncora.

Mas quando chega o momento de ficar parado por algum tempo, precisas da âncora para evitar que o barco fique à deriva.

Ou quando uma tempestade está-se formando e tu queres ficar firme em águas profundas para te protegeres da tempestade, não podes fazê-lo sem uma âncora.

Nesse momento, na tentativa de chegar à conclusão dessa dissertação – não da pesquisa – reside em mim a certeza de que o pesquisador/navegador nada mais é do que um eterno aprendiz de “marinheiro” e aprende tanto que chega a querer viver aprendendo sempre, como se não chegássemos ao fim do percurso, que seria o porto. Mas me pergunto: de que forma essa pesquisa pode ter contribuído para a educação brasileira? Talvez muito pouco. Mas carregarei comigo as grandes experiências vividas naquela turma de gente tão experiente. E isso só foi possível graças ao aprendizado somado entre mim, a professora daquela sala e as trinta vozes que lutam para vencer as barreiras que as separam do mundo do trabalho.

É o momento de perceber que precisamos, em conjunto, com os demais professores e instituições buscarmos soluções para trabalharmos com cada turma de EJA, avaliando e reavaliando o que pode dar certo e o que pode ser mudado e, dessa forma, lidarmos com as especificidades de cada grupo.

Reconheço que esse trabalho resultou em algumas conquistas, no que se refere à produção de textos pelos alunos dessa modalidade de ensino. Pode perceber, enquanto pesquisador que esses tripulantes tinham mais bagagens do

¹⁵ Disponível em: <<http://www.clubemais.org/2010/08/tua-ancora.html>>.

que eu podia imaginar e que o barco no qual estávamos parecia pequeno para tanto conhecimento. Abaixo destaco algumas conquistas nessa pesquisa:

- Percepção da prática da leitura e escrita pelos alunos como algo que é parte constante da sua realidade, com as quais interagem cotidianamente.
- Valorização do papel do aluno como ator principal na construção do seu conhecimento.
- Percepção do gênero textual como ferramenta de reflexão, o qual pode ser interpretado, construtivo.
- Despertar do interesse e do prazer dos alunos pelo hábito da leitura e escrita, como ações básicas para formação de bons leitores e grandes escritores.
- Evolução da hipótese de escrita e leitura dos alunos, que possibilitou desenvolver uma maior autonomia na realização dessas atividades.

Portanto, creio que este trabalho faça alguma diferença neste ambiente escolar, proporcionando aos alunos um aprendizado significativo, comprovando que é possível escrever de maneira agradável e descontraída, levando-os a refletirem sobre a escrita de maneira contextualizada e perceberem que estudar não é uma atividade monótona e nem difícil diante de atividades prazerosas e próximas à sua realidade, pois o processo ensino-aprendizagem é contínuo e necessita ser maior de cada educador, e este precisa desprender-se de teorias arcaicas e apoiar-se em práticas inovadoras, que ativem a imaginação dos educandos levando-os a sentirem-se incluídos no processo. Ou seja, o aluno vai perceber que os objetivos trazidos pelo professor perpassam pelos seus interesses e que sua história de produção textual é respeitada.

Incentivar e aguçar o interesse do educando pela escrita de forma prazerosa é uma tarefa desafiadora, porém necessária e que precisa ser construída todos os dias para que este se sinta atraído e crie uma intimidade com os textos, levando-os ao conhecimento de forma natural, precisa e satisfatória.

Nesse contexto, cabe ao educador levar para a escola metodologias adequadas ao contexto no qual está inserido, planejando e obedecendo a uma sequência didática não como uma regra fechada, mas como um referencial que poderá modificar-se de acordo com a necessidade e realidade de cada turma e cada aluno, de maneira que proporcione momentos de construção de novos saberes aos educandos.

O professor deve, portanto, superar as atividades fragmentadas e descontextualizadas que por anos alicerçaram os processos de alfabetização, partindo para a organização de atividades significativas que têm como base o texto, mais especificamente a diversidade de gêneros textuais. Essas estratégias possibilitarão aos alunos conhecer as variadas formas de comunicação, os diferentes tipos de texto e sua utilidade social, além das estruturas textuais, ampliar o seu vocabulário e progressivamente apreender o seu sistema de leitura e escrita. Ferreira (2006, p. 25) explica:

O ato de ler supõe uma certa experiência textual, como o contato e a familiaridade com diferentes gêneros e estruturas textuais, de forma que o aluno perceba que ler um texto informativo é diferente de ler uma instrução, ler uma notícia é diferente de ler uma história, e assim por diante. Os gêneros textuais constituem tipos específicos de textos que se caracterizam por determinado conteúdo temático, por certa estrutura ou forma de composição (narrativa, descritiva, dissertativa, instrucional, etc.) e por um estilo específico (ligado à escolha e uso da linguagem).

Os gêneros textuais, quando trabalhados pelo professor da EJA, em sua forma contextualizada leva o aluno a desvendar o “mistério” da produção textual oral ou escrita. Essas duas modalidades de criação do texto possibilitam uma melhor uma melhor aprendizagem ao educando em idade escolar avançada. Não se trata, aqui, pura e simplesmente de voltar à idade escolar, mas fazer com que o presente seja a oportunidade de se ter um futuro promissor.

Esse estudante, após experienciar a possibilidade de escrita auxiliada pelos gêneros textuais, poderá desenvolver uma melhor leitura de mundo e de sociedade, em especial daquela na qual, ele enquanto sujeito histórico, está inserido. Tornar-se-ia, então, um sujeito crítico, com bases e fundamentos, construtor de sua própria história, a partir do bom uso daquilo que lhe é dado em abundância: os diversos gêneros textuais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. Organizado por Eliana Borges Correia de Albuquerque e Telma Ferraz Leal. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALVES, Bruna Pereira. As distintas concepções acerca dos conceitos de alfabetização – UNESCO. Conferência Internacional de EJA. Alemanha, Hamburgo, 1999. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br>>. Acesso em: out. 2009.

AMORA, Antonio Soares. Introdução à teoria da literatura. São Paulo: Cultrix, 1986.

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAGNO, Marcos et al.. Língua materna: letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikail Volochinov. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1996.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: Estética da Criação Verbal. 2a. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOCHINOV, Valentin. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Estética da criação verbal. Trad. de Maria Ermantina Galvão; rev. da tradução Maria Appenzeller. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, Elyana; BULCÃO, Marly. Bacchelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação. Petrópolis: Vozes, 2004.

BECHARA, Evanildo. Gramática escolar da língua portuguesa. 1. ed.2006.

BIANCHETTI, Roberto G. Modelo neoliberal e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BORTONI; RICARDO, S. M. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRAGANÇA, Angiolina Domanico. **Porta aberta**: alfabetização 2. ed. São Paulo: FTD, 2005.

BRANDÃO, C. R. Educação Popular. 3ª ed. SP, Brasiliense, 1986.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil – 1988. Brasília: Editora Revista dos Tribunais, 1988.

_____. Ministério de Educação. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura; Ação Educativa. Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental: Proposta Curricular - 1º Segmento. 3ª ed. Vera Maria Masagão Ribeiro. (Coord.) Brasília: MEC, 2001a; São Paulo: Ação Educativa. 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Secretaria de educação fundamental. parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília-MEC/SÉC, 1998c.

_____. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Resolução CNE, nº. 1, de 5 de julho de 2000. Brasília. MEC, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Guia de livros didáticos. 5a. a 8a. séries (PNLD 2002). Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília, MEC/SEF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental. 5ª a 8ª série: v.1, 2002a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Trajetória da educação de Jovens e Adultos. In: _____ Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: língua portuguesa. MEC/SEF: Brasília, 2002b (Vol.2).

_____. Constituição Federal. Código civil e código de processo civil. 5 ed. atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental. Volume 3. Art. 2005.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Educação de Jovens e Adultos: Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental São Paulo: Ação Educativa/ Brasília: MEC, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul .Atividade de linguagem, textos e discursos, por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 2007.

_____. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BUENO, Silveira. Minidicionário da língua portuguesa. São Paulo: FTD, 2000.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. A construção da esfera pública na luta pelos direitos sociais: os fóruns enquanto expressão da sociedade civil. Fortaleza: UFC/Departamento de Ciências Sociais, sd:.

CARVALHO, Nelly de. Publicidade: a linguagem da sedução. São Paulo: Ática, 1996. (Fundamentos; 114).

CIPRIANO, Lucia Helena Ribeiro; WANDRESEN, Maria Otilia Leite. Língua portuguesa. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

COOK-GUMPERZ, Jenny. A construção social da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CORRÊA, Arlindo Lopes. Educação de massa e ação comunitária. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRAL. 1979.

COSTA VAL, Maria da Graça. O desenvolvimento do conhecimento lingüístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever? Veredas – Revista de Estudos Lingüísticos, Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Letras/Lingüística, ICHL/UFJF, v.5, n.1,p.83-104, jan./jun. 2001.

CUNHA, Conceição Maria da. et al. Salto para o futuro: educação de jovens e adultos. Brasília: MEC – SEED, 1999a.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999b.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, E. (org). Os anos 90: políticas e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça. Trad. Roxane Rojo (mimeo), 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Minidicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, Maria Beatriz. Relatos docentes: uma possibilidade de reflexão sobre a prática linguística na alfabetização e no ensino da língua nas séries ou ciclos iniciais. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância. Paraná: Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2006. 43 p. (Coleção Pró-Letramento. Fascículo 04).

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FIORIN, José Luis; SAVIOLI, F. Lições de texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1996.

FOUCAMERT, Jean. A leitura em questão. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Desafios da educação de adultos, frente à nova reestruturação tecnológica. São Paulo, 2001.

FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira.

FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. 6. ed. São Paulo: Moraes. 1986.

FURTER, Pierre. Educação permanente e desenvolvimento cultural. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 1975.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; Romão, José E. Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Educação de jovens e adultos: teoria e prática da proposta. 6 ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da educação de adultos no Brasil. In: BORGES, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Leal (orgs). Alfabetização de jovens e adultos: uma perspectiva de letramento. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GERALDI, João Wanderley. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1996.

HALLIDAY, M. A.K & HASSAN, Rugaia. A coesão textual. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1976.

KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos de leitura. São Paulo: Pontes, 1989.

KLEIMAN, B. Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (org.). Alfabetização e letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; FÁVERO, L. L. Lingüística Textual: Introdução. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. v. 01.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; BENTES, Ana Christina; CAVALCANTI, Monica. Intertextualidade: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; Elias, Vanda Maria. Ler e escrever o texto: estratégias de produção textual. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LAGE, Nilon. A estrutura da notícia. São Paulo: Ática, 1985a.

_____. Linguagem jornalística. São Paulo: Ática, 1985b.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva et al (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Da fala para escrita: atividade de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.

MOÇO, Anderson. Como trabalhar com os gêneros. Nova Escola, ano XXIV, n. 224, ago. 2009.

MOLINA, Olga: ler para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo. São Paulo: EPU, 1992.

NISKIER, Arnaldo. LDB: a nova lei da educação. Tudo sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - uma visão crítica. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. 5ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

_____. Educação popular e educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

PAULINO, Graça. Intertextualidade: Teoria e prática. Belo Horizonte. 1995.

RIBEIRO, V. M. (Org.) Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

_____. Educação de jovens e Adulto: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das letras, 2001.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de jovens e adultos: complexidade na trajetória e nas práticas pedagógicas. In: PINHEIRO, Rosa Aparecida (Coord.). *Estudos e práticas de educação de jovens e adultos na universidade*. Natal: KMP, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1994.

_____. Gêneros Orais e Escritos na Escola. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Mauricio da. Repensando a leitura na escola: um mosaico. Niterói: EdUFF, 2002.

SIMONETTI, Amália [et. al.]. O Desafio de Alfabetizar e Letrar. Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2005.

SOARES, Magda, Alfabetização: a re-significação do conceito. Revista de Educação de Jovens e Adultos, n.16, jul. 2003a.

_____. Letramento: um tema de três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

Sites

Disponível em: <<http://outrapauta.wordpress.com/2008/05/06/forma-e-poder-paulo-leminski/>>. Acesso em: 06 mai. 2008.

Disponível em:<<http://www.forumeja.org.br/?q=node/882,10:55>>. Acesso em: 15 mai. 2009.

Disponível em:< <http://ppagencia.com.blogspot.com/2010/05/peca-com-ambiguidade-e-tertextualidade.html>>. Acesso em: 14 mai. 2010.

Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/marcobelem.pdf.p3>>.Acesso em: 15 mai. 2010.

Disponível em: <http://www.nestle.com.br/site/cozinha/receitas/bolo_de_aniversario.aspx>. Acesso em: 12 jun. 2010.

Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/poesia_felicidade_fernando_pessoa/>. Acesso em: 12 jun. 2010.

Disponível em: <<http://www.algosobre.com.br/cartas/convites-e-respostas.html>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

Disponível em: <<http://www.blogbrasil.com.br/modelo-de-atestado-medico-para-justificativa-de-falta/>>. Acesso em: 14 jun. 2010.

Disponível em: <<http://minicontos.blogspot.com/>>. Acesso em: 14 jun. 2010. Acesso em: 14 jun. 2010.

Disponível em: <http://www.pucrs.br/mj/subsidios-gremio_estudantil-13.php>. Acesso em: 14 jun. 2010.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/horoscopo/previsoes/previsoes-diarias.shtml#peixes>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

Disponível em: <<http://ego.globo.com/Gente/Noticias/0,,MUL1659895-9798,00-JUIZ+AUTORIZA+FOTOS+DA+AUTOPSIA+DE+MICHAEL+JACKSON+NO+PROCESSO+DA+MORTE+DO+.html>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

Disponível em: <http://www.tudobox.com/69/modelo_de_carta_de_apresentacao.html>. Acesso em: 17 ago. 2010.

Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=moleque>. Acesso em: 17 ago. 2010.

Disponível em: <<http://www.rnsites.com.br/cordeis-tremelique.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

Disponível em: <http://www.wgate.com.br/conteudo/medicinaesaude/fisioterapia/doencas/dengue_lais.htm>. Acesso em: 17 ago. 2010.

Disponível em: <<http://www.cartunista.com.br/numshow.html>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

Disponível em: <<http://www.bulas.med.br/index.asp?act=search&q=mebendazol>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

Disponível em: <<http://bpsbol.uol.com.br/room.html?t=1303950937605>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

Disponível em: <http://i.s8.com.br/images/manuais/manual_21243005.pdf. (s/d)>.

Disponível em: <<http://alfasol.org.br/site/resultados.asp>>.

Disponível em: <<http://www.clubemais.org/2010/08/tua-ancora.html>>.

APÊNDICES

Apêndice A- Consentimento informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu _____ diretora da escola _____ autorizo o mestrando Elinaldo Quaresma a realizar entrevista com a professora de Língua Portuguesa, da EJA, desta instituição de ensino.

Estou ciente de que os dados produzidos por meio das entrevistas serão utilizados como elementos de análise para a dissertação do referido mestrando, assim como poderão também ser utilizados em outras pesquisas acadêmicas.

Santa Inês ___ de ___ 2010

Mestrando

Diretora da Escola

Apêndice B- Consentimento informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu _____ professora da
Escola _____ autorizo o mestrando, Elinaldo Quaresma, a fazer
anotações e gravações em áudio, das entrevistas por mim concedidas.

Estou ciente de que os dados produzidos por meio de
entrevistas serão utilizados como elementos de análise para a dissertação do
referido mestrando, assim como poderão também ser utilizadas em outras pesquisas
acadêmicas.

Santa Inês ___ de ___ 2010

Mestrando

Professora

Apêndice C

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Elinaldo Quaresma, mestrando do programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão, realizarei entrevista com a professora _____ da escola _____, fazendo anotações e gravações em áudio sobre a conversa.

Estou ciente de que os dados produzidos nesta entrevista deverão ser utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

Santa Inês ___ de ___ 2010

Mestrando

Apêndice D- Consentimento informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu _____ diretora da
escola _____ autorizo o mestrando, Elinaldo Quaresma, a utilizar
na sua dissertação o nome dessa instituição onde foi realizada a sua pesquisa, em
vez de um nome fictício para referir-se à escola.

Santa Inês ___ de ___ 2010

Mestrando

Diretora da Escola

Apêndice E – entrevista com a docente

1. Qual a sua opinião a respeito Do ensino de Produção Textual na escola hoje, principalmente na Educação de Jovens e Adultos?
2. Na sua opinião, os livros didáticos contemplam as suas expectativas em relação ao trabalho com produção textual?
3. Cite alguns gêneros textuais que você considera ideais para o trabalho com produção textual em sala de aula?
4. Quais são os gêneros ou tipos textuais que você costuma trabalhar em sala de aula?
5. Que aspectos você considera relevantes na análise do texto do seu aluno?
6. Você usa algum subsídio antes do seu aluno produzir um texto sobre um tema qualquer?
7. O seu trabalho com produção textual é mais centralizado na sala de aula? Ou trabalha envolvendo toda escola? Justifique.
8. Que dificuldades você encontra para trabalhar com produção textual na sua escola?
9. Na sua opinião, até que ponto é importante o trabalho com produção textual na escola?
- 10 . o que os alunos mais reclamam na produção textual? Por quê?
- 11 . você acha entrada tardia na escola prejudicou os alunos na produção textual?
- 12 – qual gênero textual você acha q eles mais têm facilidade de escrever? Por quê?

APÊNDICE F

QUESTIONÁRIO SOBRE A UTILIAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA VIDA DOS ALUNOS DA EJA DA ESCOLA PADRE CHAGAS

Caro (a) Aluno (a),

Eu, professor Elinaldo Quaresma, do Instituto Federal do Maranhão e mestrando em educação, estou realizando um estudo/pesquisa para conhecer o nível de produção escrita dos alunos da EJA, na escola Padre Chagas, em Santa Inês, Maranhão.

Diante disso, você foi convidado (a) para participar deste questionário. Porém, ficará garantido que suas respostas são absolutamente confidenciais e seguras.

IDADE : _____

SEXO: () Masculino () Feminino

1– Você tem dificuldade na hora de produzir qualquer tipo de texto?

- A () Sim
- B () Não
- C () Às vezes

2) De que maneira você gostaria que a produção textual fosse trabalhada em sala de aula?

- A () Individual
- B () Coletiva
- C () Dramatização
- D () Outros

Quais? _____

3 – Seu professor (a), em sala de aula, incentiva você a escrever:

- A () Jornais

B () Catálogos

C () O livro didático

D () Bulas

E () Outros.

Quais? _____.

4– Quais gêneros textuais seu professor(a) leva para sala de aula?

A () poesias

B () bulas

C () jornais

D () Cardápio e receita

E () Piadas

F () Aula expositiva

G () Outros.

Quais? _____.

5 – Que metodologias seu professor(a) utiliza em sala de aula?

A () Roda de leitores

B () Dinâmica de grupo

C () Histórias em quadrinhos

D () Trava-línguas e parlendas

E () Jornais

F () Músicas

G () O livro didático

H () cópias

I () pesquisas

J () Outros.

Quais? _____.

6 – Por que você escreve?

A () Por obrigação

B () Por prazer

C () Para avaliação

D () para a letra ficar mais bonita

8 – você gosta das aulas de produção textual?

() sim () não

7 – dos gêneros textuais que você conhece, quais você mais gosta de escrever?

() histórias em quadrinhos

() poemas

() cartas

() receitas culinárias

Outros

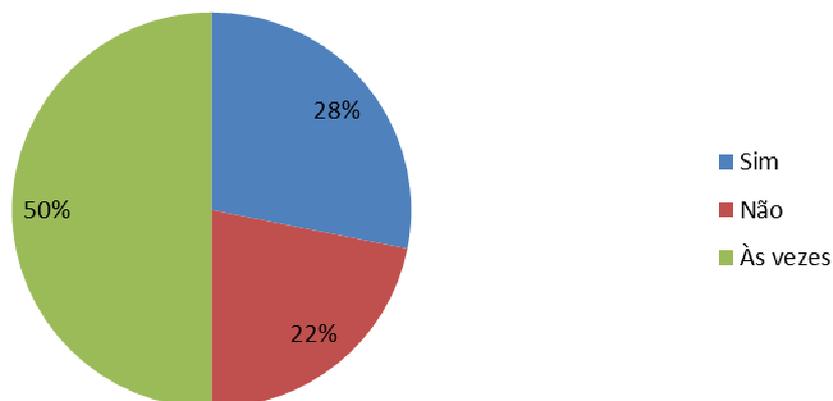
.....
.....
.....

8 – você concorda com a frase: **quem lê bem escreve bem?**

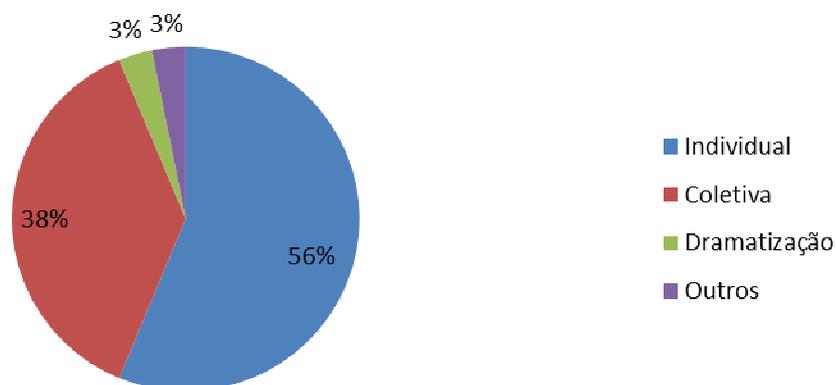
.....
.....
.....

OBS: Os dados colhidos estão transcritos abaixo em forma de gráficos, exceto o item 8, que foi utilizado no corpo do trabalho.

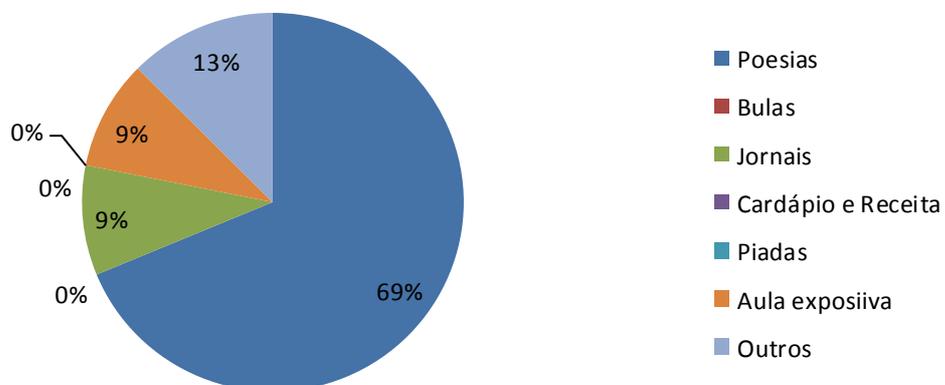
Você tem dificuldade na hora de se produzir qualquer tipo de texto?



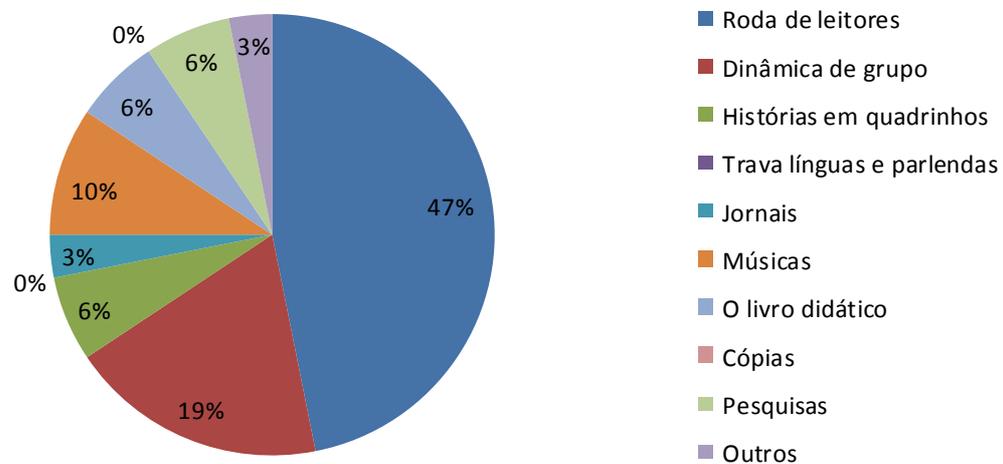
De que maneira você gostaria que a produção textual fosse trabalhada em sala de aula?



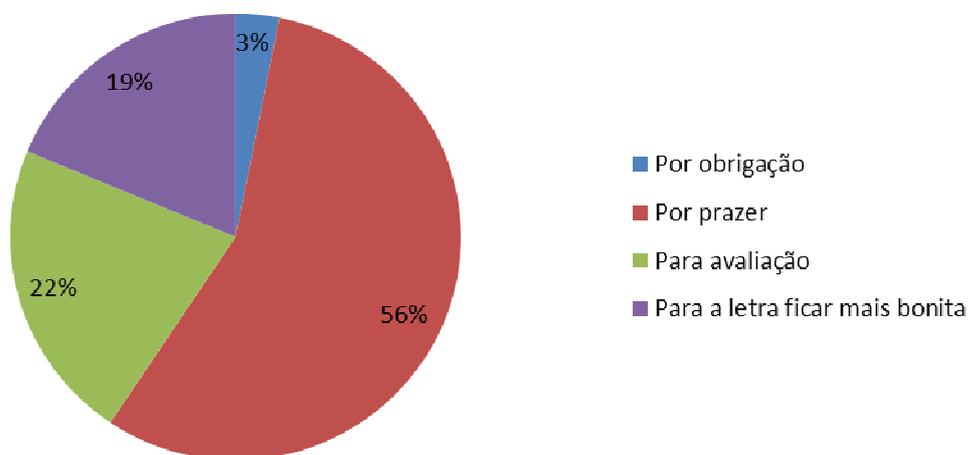
Quais gêneros textuais seu professor (a) leva para sala de aula?



Que metodologias seu professor (a) utiliza em sala de aula?

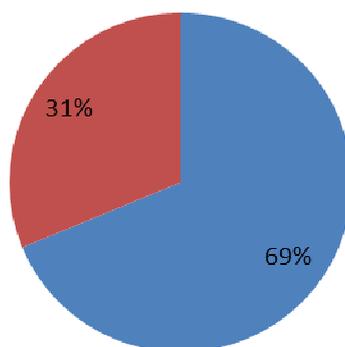


Por que você escreve?



Você tem alguma dificuldade em produzir textos?

■ Sim ■ Não



Dos gêneros textuais que você conhece quais você mais gosta de escrever?

