

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

**JANETE DE ANDRADE SARTORI**

**INTERTEXTUALIDADE NAS LETRAS E NAS ARTES:**

UM RECURSO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

SÃO PAULO

2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

**JANETE DE ANDRADE SARTORI**

**INTERTEXTUALIDADE NAS LETRAS E NAS ARTES:**

**UM RECURSO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Tese apresentada à Universidade  
Presbiteriana Mackenzie, como  
requisito parcial para a obtenção do  
título de Doutor em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Elisa Guimarães

SÃO PAULO

2009

S251i Sartori, Janete de Andrade.

Intertextualidade nas letras e nas artes : um recurso à educação de jovens e adultos / Janete de Andrade Sartori – 2009.

224 f. : il. ; 30 cm + 1 CD-ROM (4 3/4 pol.)

Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

Bibliografia: f. 172-175.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Produção de textos.  
3. Intertextualidade. I. Título.

CDD 374



**JANETE DE ANDRADE SARTORI**

**INTERTEXTUALIDADE NAS LETRAS E NAS ARTES:**

UM RECURSO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Tese apresentada à Universidade  
Presbiteriana Mackenzie, como  
requisito parcial para a obtenção do  
título de Doutor em Letras.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

---

---

---

Ao meu marido Antonio Carlos

Aos meus filhos Patrícia, Fernando e Marcelo  
Ao Cezar, meu genro

E, em especial, à Camila, minha neta, pela beleza da vida o que me faz  
renascer a cada dia.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me confiou a tarefa de educar pelos caminhos da arte e da educação.

À Professora Doutora Elisa Guimarães pela sabedoria e competente orientação.

Às Professoras Doutoras Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos, Vanda Maria da Silva Elias e Zilda Gaspar Oliveira de Aquino pelas críticas, comentários e valiosas sugestões que muito contribuíram para esta pesquisa.

Ao Professor Doutor Norberto Stori pela sensibilidade própria do artista e pelas poéticas contribuições.

À Universidade Presbiteriana Mackenzie pelo dedicado corpo docente e pela atenção de seus funcionários.

Ao MACKPESQUISA – Fundo Mackenzie de Pesquisa - pelo apoio financeiro.

À direção, professores e funcionários da Faculdade Mozarteum de São Paulo pela contribuição, sempre que solicitada.

À amiga e colega Maria Ângela de Biasi pelos aconselhamentos nos momentos difíceis da vida profissional.

Às professoras, que com entusiasmo e dedicação colaboraram na realização dos projetos.

Aos meus alunos, razão de ser do meu crescimento profissional.

À Patrícia e ao Cezar, ao Fernando e ao Marcelo que compreenderam minhas inquietações e torceram por este final.

À Camila, pelo dócil sorriso próprio de bebê, amenizando meus momentos de ansiedade.

Ao meu esposo Antonio Carlos que pacientemente me acompanha em todos os desafios da vida, incentivando meu crescimento pessoal e profissional e vibrando a cada etapa conquistada.

Aos meus pais, Júlia e José (in memoriam), pela minha formação e pelo exemplo sempre presente em minha vida.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire

## RESUMO

O ensino da leitura e da escrita tem ocupado o centro das discussões sobre as questões que afetam a educação nas últimas décadas. Em todos os níveis de ensino experimentam-se novas propostas com vistas à superação desses problemas. Considerando essa realidade, o trabalho apresenta uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, para verificar em que medida a intertextualidade pode constituir-se em recurso que favorece a produção de texto, nas classes da EJA. Para o estudo do tema recorre a Delors, Morin, Freire e Bakhtin e aos documentos oficiais – DCNs e PCNs. Desenvolvida em forma de oficina de produção de texto, centrada em temas transversais, parte da leitura de materiais escritos e imagens de obras de arte para constituir intertextos. Os textos produzidos refletem uma conscientização sobre as questões ambientais, sociais e culturais presentes nas comunidades e melhor desempenho lingüístico. A análise dos textos indica a ocorrência da intertextualidade implícita e explícita, o que possibilita ao aluno a construção de textos significativos. Conclui pelo desenvolvimento do trabalho por projetos na escola, mediado pelas linguagens, numa abordagem interdisciplinar, intertextual e contextualizada.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos, Projetos, Produção de texto, Intertextualidade.

## **ABSTRACT**

In the last decades, the teaching of reading and writing has been the center of debate concerning questions of education. At all levels of education, new proposals were presented in trying to overcome these problems. Considering this reality, the work presents a qualitative research, of a case-study type, so as to verify to what extent inter-textuality can be a solution to help text production in EJA classes. To study the subject, the work turns to Delors, Morin, Freire and Bakhtin and to official documents - DCNs and PCNs. Developed in the form of text production workshop, centered on transversal themes, it starts off in reading of written material and images of works of art, to construct inter-texts. The produced texts reflect an awareness about ecological, social and cultural questions existing in communities and also of a better linguistic performance. The analysis of the texts indicates incidence of implicit and explicit inter-textuality, that enables the student to build meaningful texts. It concludes for the development of work projects in the school, mediated by language in an inter-disciplinary approach, Inter-textual and contextual.

Key words: Education of young and adults, Projects, Text production, Inter-textuality

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

#### **CAPÍTULO I – O PANORAMA SÓCIO-EDUCACIONAL NO FINAL DO SÉCULO..... 9**

1.1	O Cenário .....	9
1.2	Novos atores e novos papéis .....	11
1.3	Conferência de educação para todos .....	13
1.3.1	Educação: um tesouro a descobrir .....	15
1.3.2	Educando para as incertezas .....	18

#### **CAPÍTULO II – PARA ENTENDER A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ..... 22**

2.1	Breve histórico .....	22
2.1.1	A alfabetização de Adultos .....	23
2.1.2	O ensino supletivo .....	26
2.2	O plano decenal de educação para todos .....	29
2.3	A Declaração de Hamburgo .....	32
2.4	Funções da EJA .....	35
2.5	O norte – As Diretrizes Curriculares Nacionais .....	37
2.6	Paulo Freire: por uma educação libertadora .....	40

#### **CAPÍTULO III – PELOS CAMINHOS DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA ARTE ..... 47**

3.1	O que diz a legislação .....	47
3.1.1	Conhecendo os PCNs .....	48
3.2	O ensino da Língua Portuguesa nos PCNs .....	49
3.3	O ensino da Arte nos PCNs .....	53

3.4	Os projetos na prática docente .....	57
3.5	A Língua Portuguesa e a Arte na Educação de Jovens e Adultos .....	58
3.6	Orientações curriculares - Expectativas de Aprendizagem para a EJA .....	59
3.6.1	Etapa I – Alfabetização .....	60
3.6.2	Etapa II – Básica .....	61
3.6.3	Etapa III – Complementar .....	62
3.6.4	Etapa IV – Final .....	63

#### **CAPÍTULO IV – DO TEXTO À INTERTEXTUALIDADE .....** 65

4.1	O cenário da Lingüística Textual .....	65
4.2	O texto .....	68
4.3	Textualidade .....	69
4.4	O pioneirismo de Bakhtin .....	71
4.5	Para entender a intertextualidade .....	73
4.5.1	A intertextualidade nas artes .....	77
4.5.2	A intertextualidade no discurso pedagógico .....	79

#### **CAPÍTULO V – NO LABORATÓRIO DE TEXTO: DESVELANDO O INTERTEXTO PARA PRODUZIR O TEXTO .....** 82

5.1	O universo da pesquisa: o cenário e os atores .....	82
5.2	Antecedentes da pesquisa .....	84
5.3	Iniciando a pesquisa – CIEJA – o <i>locus</i> de realização da pesquisa .....	86
5.4	A oficina de produção de texto .....	92
5.5	O laboratório de produção de texto I .....	120
5.5.1	Escola colaboradora 1 .....	121
5.6	Laboratório de produção de texto II .....	138
5.6.1	Escola colaboradora 2 .....	140
5.7	Professores colaboradores na pesquisa .....	152
5.8	O que dizem os textos: as linhas e as entrelinhas .....	153



5.8.1 EJA – espaço de integração, de aprendizagem e de reflexão .....	154
--	-----

<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>167</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>170</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>172</b>
<b>LISTA DE SIGLAS .....</b>	<b>177</b>
<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>178</b>
<b>LISTA DE TABELAS .....</b>	<b>179</b>
<b>LISTA DE QUADROS .....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXOS E APÊNDICES.....</b>	<b>181</b>

## INTRODUÇÃO

Na minha trajetória profissional, pelos caminhos da educação e da arte nunca perdi de vista a realidade onde o processo de educação formal acontece: a sala de aula. Com diferentes olhares, ora de professor, ora de coordenador pedagógico, ora de supervisor de ensino assisti ao desencadear dos mais diversos problemas: a evasão escolar, a retenção, as dificuldades de aprendizagem, os currículos e a formação de professores; problemas esses que geraram muitas discussões para encontrar muito mais as causas do que as soluções.

Na década de 80, com a implantação do ciclo básico<sup>1</sup>, já se buscava um caminho para superar o problema apontado como um dos principais responsáveis pelo fracasso escolar: a leitura e a escrita. Teorias novas foram propostas, professores especialistas de Arte e Educação Física, programas de capacitação de professores, e ainda a presença de Coordenador Pedagógico nas escolas.

Passaram-se duas décadas: a Constituição mudou e até uma nova LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) foi implantada, mas o problema persistiu. Assiste-se hoje, no ingresso ao ensino superior, ao drama da redação enfrentado pelos estudantes, o que já tem sido objeto de ridicularização desse processo. O mesmo problema ocorre na formação profissional, refletido no seu desempenho, tão criticado.

Outra questão que se apresenta, também, atualmente na área da educação é a chegada à escola, em decorrência da exigência dos novos tempos, da parcela da população que a ela não teve acesso em idade própria. Para esses jovens e adultos, são necessários procedimentos de ensino/aprendizagem diferenciados, à medida que esses alunos trazem para a escola experiências de vida, culturas diferentes e valores solidificados.

---

<sup>1</sup> A implantação do ciclo básico (CB), no início dos anos 80, foi uma medida de impacto na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, que transformou as antigas 1ª e 2ª séries do então 1º grau em um *continuum* durante o qual o aluno realizaria o processo de aprendizagem sem interrupção, eliminando-se as reprovações no 1º ano de escolaridade. (Caderno de pesquisa, Fundação Carlos Chagas, v. 35, n.124, 2005, p.92).

Esses fatores suscitam os seguintes questionamentos: as experiências de aprendizagem da leitura e da escrita, desenvolvidas na escola, propiciam aos estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos) competências para produzir textos que cumpram sua função social? O reconhecimento do intertexto, nas linguagens não-verbais, pode favorecer a percepção para a presença desse recurso no texto escrito? O intertexto, como parte da trama que constitui um texto, pode ser um recurso à construção de novos textos?

Partimos do pressuposto de que o aluno da EJA traz um repertório de informações, decorrente de sua experiência de vida, o que pode permitir reconhecer as diferentes vozes presentes nos textos. Entendemos, também, que esse reconhecimento, quando utilizado intencionalmente, pode possibilitar a ampliação do repertório cognitivo e a construção de textos com coerência. Temos, então, como hipótese que o princípio da intertextualidade pode constituir-se em recurso que possibilita, ao aluno da EJA, a construção de textos coerentes.

Tendo que escolher um tema para desenvolver uma tese, a realidade observada nos conduz ao desafio de pesquisar a questão da produção de textos na escola, tendo como recurso a intertextualidade.

Recorrendo à experiência que trazemos com a formação de professores, nas aulas de Prática de Ensino, optamos por vivenciar, com jovens e adultos, uma experiência com produção de textos centrada na sensibilização para perceber a trama que constitui o texto, tanto na linguagem verbal como na não-verbal. É com esse perfil de aluno que a pesquisa propõe desenvolver um conjunto de atividades, que contempla a produção de textos, observando na constituição dos textos a presença de outros textos.

O objetivo de priorizar a Educação de Jovens e Adultos tem por fundamento as características desse alunado, o que possibilita reconhecer o intertexto presente nos textos e, a partir dessa experiência, valer-se desse processo para a construção de novos textos.

## Construindo a tese

O estudo do tema INTERTEXTUALIDADE NAS LETRAS E NAS ARTES: UM RECURSO À FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, tem como objetivo geral verificar, em que medida, o professor pode favorecer a produção de textos, na educação de jovens e adultos, nas classes da EJA.

Temos, assim, como objetivos específicos:

- estabelecer relações entre as orientações contidas nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino da Língua Portuguesa e da Arte;
- entender a intertextualidade nas diferentes formas em que ela se apresenta, a partir do dialogismo bakhtiniano, reconhecendo o intertexto presente na constituição dos textos;
- explorar recursos de natureza intertextual apontando-os como instrumental para o exercício de leitura e produção de textos;
- observar a ocorrência da intertextualidade na produção textual dos alunos a partir de leituras e releituras;
- desenvolver, na sala de aula, um conjunto de atividades que propicie vivenciar o reconhecimento da intertextualidade nos textos verbais e não-verbais e a construção de textos a partir de outros textos.

Acreditamos que uma proposta desta natureza poderá trazer uma contribuição tanto para os professores como para os alunos envolvidos. A contribuição aos professores compreende:

- sensibilizar para o conhecimento do perfil do aluno a ser trabalhado utilizando procedimentos metodológicos adequados às características desse alunado;

- propor a utilização de textos escritos que permitam ao aluno reconhecer o intertexto implícito e explícito a partir do seu repertório cognitivo e cultural;
- recorrer a textos não-verbais – imagens e músicas que possibilitam o reconhecimento do intertexto;
- empregar outros textos como recurso à produção de novos textos;
- favorecer o reconhecimento do intertexto implícito e explícito nas mensagens veiculadas nos diferentes meios de comunicação social, como recurso, para desenvolver nos alunos, uma postura crítica frente à realidade.

A contribuição aos alunos compreende:

- sensibilizar para perceber a presença do intertexto recorrendo às experiências de vida que constituem sua memória;
- ampliar seu repertório cultural e cognitivo aguçando a curiosidade para construir novos conhecimentos;
- favorecer a aquisição de competências para a produção de textos.

### **Os caminhos da pesquisa: a metodologia**

Partindo dos objetivos, estabelecemos o desenvolvimento do tema em duas etapas: na primeira parte, uma pesquisa bibliográfica e documental, e na segunda parte, uma pesquisa de campo do tipo estudo de caso, realizada com alunos de escolas públicas.

Para o levantamento do referencial teórico que deu sustentação ao trabalho, a pesquisa bibliográfica compreendeu o estudo do relatório Delors (2001), com as propostas de Educação para Todos da UNESCO; Morin (2000), com os saberes

necessários à educação do futuro; Freire (1983, 1993, 1996) com sua contribuição para a educação de adultos; Guimarães (2004), com o estudo da constituição do texto; Bakhtin (2003), com o dialogismo bakhtiniano; e Meserani, (1995) com o estudo do intertexto escolar; entre outros; e ainda, os textos que constituem os documentos legais que tratam do assunto, em especial a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A pesquisa de campo compreendeu uma investigação qualitativa, pois para Bogdan & Biklen (1994) tem como fonte direta de dados o ambiente natural. É descritiva, à medida que os dados recolhidos estão em forma de palavras ou imagens. Nessa abordagem, o processo tem maior relevância que o produto. A análise dos dados é feita de forma intuitiva e dá importância vital ao significado, ao modo como as pessoas dão sentido às suas vidas.

Para a coleta dos dados, a observação participante foi o procedimento indicado, pois conforme Chizzotti (1991) propicia uma interação constante em todas as situações, formais e espontâneas, acompanhando o desenvolvimento das ações, interrogando sobre o seu sentido e significado.

Para o conhecimento dos sujeitos da pesquisa, foram utilizados como instrumentos, a história de vida privilegiando a coleta de informações contidas na vida pessoal, suas percepções, experiências e contextos de vida; uma dinâmica de apresentação e o preenchimento de uma ficha de inscrição.

A oficina de produção de textos foi o processo indicado para a constituição do *corpus* dado o caráter prático da proposta.

### **O espaço e o tempo da pesquisa**

As atividades da pesquisa foram desenvolvidas em três escolas públicas que contemplam classes da EJA, sendo um Centro Integrado de Educação de Jovens e

Adultos, uma escola estadual e uma escola municipal de ensino fundamental. O critério para a escolha das escolas constituiu-se na manifestação, por parte da direção, de interesse pela pesquisa e na disponibilidade dos professores para participar das atividades e colaborar com o envolvimento dos alunos. Foram priorizadas classes do ciclo II do ensino fundamental, pelo fato de os alunos já terem percorrido o período de alfabetização. Nesse processo, foram envolvidos, aproximadamente, quarenta e cinco alunos, sendo quinze alunos de cada escola.

O planejamento e o desenvolvimento das atividades contaram com a participação de professores colaboradores, especialmente de Língua Portuguesa e Arte, que atuam nessas escolas e de outros professores interessados que trabalham com a formação pedagógica.

A pesquisa foi desenvolvida durante um semestre, com duas horas semanais, compreendendo vinte semanas e totalizando quarenta horas. Os encontros tiveram os momentos de leitura, de reflexão e de discussão. As atividades conduziram à construção de textos que constituem o *corpus* do trabalho. Dos textos produzidos, uma mostra foi apresentada para análise e os demais integram os anexos deste trabalho.

Para a análise do *corpus* foram estabelecidos como critérios: a construção dos quatro pilares propostos no relatório Delors (2001), a relevância dos temas geradores, o trabalho por projetos e o reconhecimento e a presença de intertextos, de forma implícita ou explícita presentes nos textos produzidos.

## **A organização da tese**

Para atender aos objetivos propostos, organizamos a tese em cinco capítulos.

No primeiro capítulo – **O PANORAMA SÓCIO-EDUCACIONAL NO FINAL DO SÉCULO** – abordamos as mudanças ocorridas na sociedade nos setores da economia, das tecnologias da informação e da comunicação, para entender o novo paradigma da educação. Apresentamos as propostas da UNESCO contidas no

relatório Delors (2001), que estabelecem os quatro pilares em que deve se assentar a educação, bem como as reflexões de Morin (2000), com os saberes necessários à educação do futuro.

Com o título – **PARA ENTENDER A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** – no segundo capítulo, trazemos um breve histórico sobre a educação de jovens e adultos no Brasil, o conceito e as funções da EJA e a Declaração de Hamburgo de 1997. Apresentamos a fundamentação legal e as Diretrizes Curriculares Nacionais para situar a EJA no sistema de ensino brasileiro. Recorremos a Paulo Freire, com a Pedagogia Libertadora, para evidenciar a importância do ato pedagógico.

Para adentrar na escola, no terceiro capítulo – **PELOS CAMINHOS DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA ARTE** – expomos as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa e da Arte, por constituírem-se referência para o ensino dessas disciplinas. Os objetivos, os conteúdos e as orientações metodológicas possibilitam perceber o trabalho desenvolvido pelos professores e as experiências que os alunos trazem, que deram suporte às atividades que constituíram a pesquisa.

Fundamentado na Lingüística Textual, no quarto capítulo – **DO TEXTO À INTERTEXTUALIDADE** – abordamos o conceito de texto e textualidade. Apresentamos os fatores da textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1983) para destacar a intertextualidade, objeto da pesquisa a ser feita. Destacamos Kristeva (1974) e Bakhtin (2003) com o pioneirismo em reconhecer a relação dialógica nos textos. Abordamos seus principais conceitos e as diferentes formas em que a intertextualidade se apresenta.

O quinto capítulo – **NO LABORATÓRIO DE TEXTO: DESVELANDO O INTERTEXTO PARA PRODUZIR O TEXTO** – relatamos os passos da pesquisa com as características das escolas envolvidas, o perfil dos seus alunos, o encontro com o professor e o desenvolvimento das atividades. São apresentados os textos produzidos pelos alunos que constituem o *corpus* do trabalho, objeto da análise, que será refletida na Conclusão.



Na **CONCLUSÃO** e nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, discutimos os resultados da pesquisa com as observações dos professores. A retomada dos objetivos e da hipótese possibilita o estabelecimento de conclusões a respeito da contribuição do trabalho e o levantamento de novos questionamentos.

## CAPÍTULO I

### O PANORAMA SÓCIO-EDUCACIONAL NO FINAL DO SÉCULO

*À Educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.*  
(DELORS, 2001)

A importância deste capítulo consiste em apresentar o cenário em que ocorreu a educação no final do século. O conhecimento desse contexto permite perceber os problemas que não foram superados e que constituem o desafio que a educação tem a enfrentar no novo século. O Relatório Delors (2001) destaca as aprendizagens necessárias que constituem os quatro pilares da educação contemporânea, contribuição esta presente nas propostas que fundamentam a educação de jovens e adultos. Apresenta, ainda, as reflexões de Morin (2000), com os saberes necessários à educação do futuro, por aprofundarem a visão transdisciplinar da educação.

#### 1.1 O Cenário

O final do século XX foi marcado por grandes transformações nos diferentes setores da sociedade em que notáveis descobertas aceleraram o progresso científico nos diversos campos do conhecimento.

Na economia, passamos a ter dois sistemas predominantes: o capitalismo e o socialismo. O capitalismo remanescente do século anterior e apoiado na industrialização tornou-se mais agressivo; por outro lado, o socialismo que surgiu com a revolução soviética foi uma alternativa aceita por muitos povos. No final do século, houve um declínio do socialismo e um avanço do capitalismo, embora modificado, porém muito mais agressivo.

No plano tecnológico, o grande impacto foi o avanço acelerado das tecnologias da informação e da comunicação que colocaram o homem em contato com todos os pontos do planeta. A informação e o conhecimento tornaram-se disponíveis a um número cada vez maior e mais diversificado de pessoas. A comunicação virtual tornou-se a expressão, tecnologicamente, mais avançada que se instalou em nossa cultura. Esse avanço provocou uma mudança nas formas de produção e divulgação do conhecimento, deixando este de ser monopólio das instituições de ensino. Essa mudança induziu à necessidade de ressignificar o papel do professor e da escola, o que ainda não ocorreu por inteiro.

No plano econômico e social, conforme afirma Blondel (2005), constatou-se uma disparidade entre o progresso técnico e o progresso social. O custo social dessa evolução técnica refletiu-se no desemprego, ou melhor, na não empregabilidade de uma parcela crescente da população ativa, na medida em que o equipamento técnico inovador aumentou, a cada dia, a produtividade do trabalho e a substituição da mão-de-obra se tornou inevitável. O fenômeno afetou, primeiramente, o trabalho de execução – a substituição do trabalhador não qualificado e, em seguida, as tarefas de elaboração, substituindo os empregados pelos computadores. Com a generalização da inteligência artificial, o fenômeno tendeu a se expandir pela cadeia de qualificação, provocando exclusão social.

Um dos fenômenos responsáveis por essas mudanças foi a globalização, termo que assumiu ser o processo pelo qual a vida nos diversos países do mundo é cada vez mais afetada por influências internacionais em razão de modificações profundas em todas as áreas. As tecnologias que foram desenvolvidas e a radical transformação nas comunicações provocaram uma visão planetária que antes não ocorria, conforme Morin (2000a). O Brasil, considerada um das mais desenvolvidas economias, não deixou de ser afetado por esse processo.

Do artesanato corporativo da Idade Média à tecnologia dos tempos atuais, o ser humano teve que se adaptar às situações que foram ocorrendo. Nada mais é igual ao que ocorria na geração anterior, no campo, na cidade, na produção, enfim, as transformações acontecidas determinaram o surgimento de relações humanas e

sociais que, aparentemente, não têm continuidade; uma geração não compreende a outra e a incerteza se torna cada vez maior.

Em relação à natureza, Delors assinala que se evidenciou uma preocupação com os perigos que ameaçam o meio ambiente e o futuro do planeta. Afirma que a humanidade está mais consciente dos acidentes, tanto naturais quanto tecnológicos, mas não conseguiu, ainda, encontrar formas para solucionar esses problemas.

As transformações que ocorreram no final do século tendem a acontecer com maior rapidez no século XXI, à medida que se vive um período de profundas mudanças no sistema de valores e crenças, na família, na economia, na política (afetando as relações entre as nações) e no mercado de trabalho.

## **1.2 Novos atores e novos papéis**

No novo contexto, os países necessitam adentrar na economia globalizada, mas como não possuem recursos humanos preparados nas tecnologias de ponta, precisam, de maneira urgente, preparar esta mão-de-obra ociosa.

À medida que a economia tornou-se competitiva, a educação que era exclusividade de uma camada social, tornou-se obrigatória para a população. Os recursos humanos deixam de estar disponíveis e os qualificados são poucos. É uma situação adversa aos não preparados para entrar ou permanecer no mercado de trabalho. As políticas compensatórias, nem sempre ao alcance da economia, dificilmente atenderiam à demanda dessa população.

O trabalho necessário ao ser humano torna-se escasso mesmo nos setores em que a escolarização não era solicitada, havendo um aumento nas exigências, tanto para a admissão quanto para a permanência no mercado. Os excluídos tendem a buscar uma qualificação que só se forma na escola. Mello (2004, p. 27) destaca, entre as demandas que o século XXI coloca aos sistemas de ensino, a de “formar mão-de-obra qualificada para o novo perfil de produção, no qual a

inteligência, o conhecimento, a solução de problemas, a capacidade de selecionar e processar informações e a autonomia são fundamentais.”

Para os que não estudaram em idade própria, a escolarização formal não pode mais ser a buscada anteriormente. Existe a necessidade de acelerar essa formação, e a EJA é a modalidade de ensino que atende às características desses alunos.

Da mesma forma, os avanços nas tecnologias da informação provocam um impacto, não só na economia, mas também nas relações sociais e políticas. Para participar da nova sociedade e compartilhar de suas benesses, existe a necessidade de uma escolarização mínima. A ignorância não tem lugar, há necessidade de um mínimo de conhecimentos para tornar-se beneficiário dessas mudanças.

Essas transformações vão se refletir, também, na vida política. A participação do cidadão passa a ser mais exigida. Sociedades locais, com uma economia tipicamente agrária, tendem a desaparecer. A urbanização, fruto da industrialização, não permite mais a existência de pessoas não qualificadas para o trabalho e, portanto, marginalizadas socialmente. A cidadania ativa requer cidadãos plenos e a escola é o *locus* dessa cidadania, cabendo também a ela “qualificar para o exercício da cidadania moderna e responsável, que sabe organizar-se e utilizar conhecimentos para melhorar as condições de vida.” (MELLO, 2004, p. 27)

Chegamos ao século XXI, sem norte para muitos e incertezas para todos. Com toda a certeza vivemos hoje o período do aprender a aprender.

Nesse panorama, as políticas educativas podem “contribuir para um mundo melhor, [...] como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações.” (DELORS, 2001, p. 12)

Mello (2004, p. 27), referindo-se à importância que a educação assume nos tempos atuais, destaca:

*Assistimos, na verdade, ao surgimento de um novo paradigma de civilização no qual o ideal do humanismo poderá, pela primeira vez, ser concretizado com plenitude. Uma civilização baseada na inteligência, que fará do potencial cognitivo, afetivo e social de homens e mulheres a medida de todas as coisas relevantes.*

A educação deixou de ser problema local para se transformar num problema de todos. Com o objetivo de buscar um novo paradigma para a educação, a UNESCO convocou os representantes das diferentes nações para refletirem qual a educação necessária para os novos tempos.

### **1.3 Conferência de Educação para Todos**

Em março de 1990, realizou-se em Jomtien, Tailândia, a Conferência de Educação para Todos, sob o patrocínio da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura.

O evento priorizou a idéia de que cada sociedade deve construir um sistema educacional que garanta a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. O conceito de necessidades básicas de aprendizagem torna-se um referencial orientador de políticas educacionais.

#### *Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*

*Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (UNESCO, 1990)*

Em sua obra *Cidadania e competitividade*, Namo de Mello (1994) ressalta o caráter objetivo e articulador do conceito. Estabelecendo parâmetros de qualidade, o conceito é objetivo, pois enfatiza o foco de todo o processo educativo: o ensino-aprendizagem. O acesso à educação é universalizado destacando-se duas estratégias: a prioridade à aprendizagem e o ambiente em que ela se processa.

A objetividade do conceito se dá na medida em que deixa de utilizar termos engajados politicamente e, estabelecendo critérios de qualidade, dá ênfase aos conteúdos e instrumentos que necessitam ser dominados para que os indivíduos vivam melhor, trabalhem e continuem aprendendo. Possibilita a aferição da qualidade do resultado obtido. Os instrumentos de aprendizagem são objetivos: os verdadeiros códigos básicos da modernidade – ler, escrever, contar, expressar-se e resolver problemas.

Para a autora, o conceito de satisfação das necessidades básicas permite a articulação de três elementos contidos no conceito:

- a capacidade de resolver problemas – flexibilidade e adaptabilidade a novas situações;
- a capacidade de decisões fundamentadas – habilidade de selecionar informações relevantes;
- a capacidade de continuar aprendendo – resultado da ação educativa, respondendo à contínua diversificação e à mudança nas demandas de aprendizagem.

A objetividade do conceito de necessidades básicas da educação permite pensar uma educação para a construção de um ser humano capaz de aprender a aprender. Todos deverão estar contemplados, crianças, jovens e adultos. Deve-se atentar para a formação inicial e a continuada, que só será possível com uma inicial de qualidade que consiga decodificar os chamados “códigos da modernidade”.

### 1.3.1 Educação: um tesouro a descobrir

Após o equacionamento do problema da educação básica em Jomtien, a UNESCO criou a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, tendo como presidente Jacques Delors e contando com a participação de especialistas de todo o mundo. Foi publicado um relatório que ficou conhecido pelo nome de seu presidente. Este relatório teve início em 1993 e ficou concluído em setembro de 1996.

A Comissão, em seu relatório, frisou a defesa do desenvolvimento humano como a evolução da capacidade de raciocinar e de imaginar, da capacidade de discernir, no sentido das responsabilidades. Considerou, também, que as políticas educativas são capazes de promover o ser humano, uma proposta que visa à construção da pessoa e das relações entre indivíduos, entre grupos e entre nações.

Os jovens são o objeto da atenção da Comissão, os que saindo da escola básica se encontram às portas do mercado de trabalho ou do acesso ao ensino superior. O relatório considerou ser esta a faixa de idade em que se joga o destino de milhões, em que está o ponto fraco do sistema educacional.

*Numa idade em que os jovens são confrontados com os problemas da adolescência, em que, de algum modo, se sentem já com maturidade, mas sofrendo, de fato, por falta dela, em que estão não descuidados, mas ansiosos quanto ao futuro, é importante proporcionar-lhes locais propícios à aprendizagem e à descoberta, fornecer-lhes meios para refletirem e prepararem o futuro diversificar os percursos em função das suas capacidades, e agir, sempre, de modo a que as suas perspectivas não saiam goradas e possam, a qualquer momento, retomar ou corrigir o percurso iniciado. (DELORS, 2001, p. 29)*

A preocupação com os jovens e adolescentes é estendida também a todos os que não puderam estudar na idade própria, ou que, por razões diversas, se evadiram da escola.

A Comissão que elaborou o relatório considerou “as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas



também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações.” (Delors, 2001, p. 12)

A educação deve-se constituir no norte que poderá fazer o homem compreender a si mesmo e dar os meios para compreender o outro na sua unicidade e tentar fazer o mundo caminhar para a unidade. A educação é uma utopia necessária no mundo de incertezas em que se vive.

Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós.

O documento emitido pela comissão apresenta várias propostas visando à participação, tanto da sociedade mundial, quanto da sociedade local nas políticas educativas, dentro de uma nova realidade repleta de desigualdades, apesar do desenvolvimento econômico e tecnológico. As parcerias são necessárias para as várias opções que se apresentam.

O relatório consagra a organização da educação em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, de alguma maneira, serão os pilares do conhecimento:

- o aprender a conhecer – adquirir os instrumentos da compreensão;
- o aprender a fazer – para poder agir;
- o aprender a viver juntos – participar e cooperar com os outros; e
- aprender a ser – essencial, pois integra as três aprendizagens anteriores.

Para a Comissão, os quatro pilares do conhecimento devem ser objetos da atenção do ensino, pois a educação precisa ser uma experiência contínua ao longo de toda a vida, tanto no plano cognitivo como no plano prático, de modo a formar os indivíduos enquanto pessoas e membros da sociedade.

O potencial de cada indivíduo necessita ser descoberto, isto é, a educação em toda a sua plenitude. Importante, também, no relatório é a elaboração da passagem de qualificação à noção de competência. A noção de qualificação profissional está condicionada, normalmente, a tarefas físicas ou repetitivas que foram sendo substituídas por tarefas de maiores esforços intelectuais, dando-se mais relevância à competência pessoal. A educação para toda a vida é uma exigência obrigatória para uma cidadania ativa, em que cada um deve gerenciar sua vida, levando em consideração a globalização e as transformações dela decorrentes.

Os quatro pilares do conhecimento propostos no relatório Delors vão ao encontro da formação desejada para a educação de jovens e adultos. Nesse sentido, as atividades que serão desenvolvidas na pesquisa deverão convergir para essas aprendizagens fundamentais.

O aprender a conhecer, para adquirir os instrumentos da compreensão, segundo Delors (2001, p. 92), “supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento.” Esse conhecimento será observado na pesquisa, objeto deste trabalho. O reconhecimento do intertexto - acionando a memória e a atenção, bem como o recurso a outros textos - estimulando o pensamento, possibilita a constituição de novos conhecimentos.

O aprender a fazer será observado pela competência de produzir textos, recorrendo a intertextos, e que possam cumprir sua função social ou de trabalho, “no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.” (DELORS, 2001, p. 102)

O aprender a viver juntos constitui-se em um grande desafio da educação. A escola é o local privilegiado para desenvolver a compreensão do outro e para favorecer a participação em projetos comuns. As atividades com textos em diferentes linguagens serão metodologicamente tratadas de forma a estimular a

participação, a cooperação, a integração e o respeito; valores necessários à boa convivência.

O aprender a ser, resultante da integração das aprendizagens anteriores, permite desenvolver a personalidade e a capacidade para agir com autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Nas atividades de produção de textos, a abordagem de temas atuais e relevantes e a presença de intertextos devem evidenciar a memória, o raciocínio, o sentido estético e a capacidade de comunicação.

O relatório Delors foi recebido positivamente nos meios educacionais. A UNESCO solicitou, então, ao filósofo e educador Edgar Morin sua colaboração, expondo suas idéias sobre a educação do amanhã, visando a aprofundar a visão defendida no documento.

### **1.3.2 Educando para as incertezas**

Morin (2000a) centra seu pensamento no que ele julga serem problemas fundamentais. As questões que apresenta normalmente são esquecidas, mas devem ser objeto de estudos. O autor apresenta sete saberes que, em seu ponto de vista, são fundamentais e que as sociedades e as culturas deveriam trabalhar a partir de suas regras e modelos.

“As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão” - a educação deve enfrentar o problema da dupla face: o erro e a ilusão. Existe a necessidade de conhecer o que é conhecer, devemos estar preparados para aprender a aguardar o inesperado.

“Os princípios do conhecimento pertinente” - o conhecimento pertinente capacita a situar qualquer informação em seu contexto. A partir do global e fundamental pode-se analisar o local que é parcial. Uma cabeça deve ser bem feita e não bem cheia. Somente acumular o saber não garante aptidão para tratar dos problemas.

“Ensinar a condição humana” - os humanos são os únicos que possuem consciência. Para conhecer o ser humano necessitamos situá-lo no universo e não separá-lo como temos habitualmente feito. Assim teríamos a possibilidade da tomada de uma consciência coletiva “do destino próprio da nossa era planetária, onde todos os humanos são confrontados com os mesmos problemas vitais e mortais.” (MORIN, 2000b, p. 46)

O autor cita Durkheim, afirmando que o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas criar condições de gerar nele um estado interior que o oriente, não apenas na infância, mas por toda a vida. Enfim, como o Emílio de Rousseau: “*Quero ensinar-lhe a viver.*” (MORIN, 2000b, p. 47)

“Ensinar a identidade terrena” - a preocupação com um mundo que se tornou solidário desde as grandes navegações, apesar das opressões e da dominação que ocorreram e continuam a ocorrer, existe a necessidade de ensinar a identidade terrena, pois agora todos enfrentarão os mesmos problemas.

“Enfrentar as incertezas” - A ciência permitiu a aquisição de muitas certezas, mas revelaram muitas zonas de incertezas. As incertezas devem ser objeto da educação, oferecendo princípios e desenvolvendo estratégias que permitiriam o enfrentamento às incertezas, ao inesperado e aos imprevistos. “É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza.” (MORIN, 2000a, p.16). Para afirmar este saber cita o poeta grego Eurípedes, quando diz que: “o esperado não se cumpre, e ao inesperado um deus abre o caminho.” (MORIN, 2000a, p.16).

“Ensinar a compreensão” - os seres humanos têm que aprender uma forma de comunicação que permita a compreensão, pois ela é meio e fim da comunicação. A compreensão não é ensinada; existe um estado bárbaro de incompreensão nas relações humanas, sendo necessária uma educação para a paz.

“A ética do gênero humano” - a condição humana é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie. A ética indivíduo/espécie supõe o controle mútuo da

sociedade sobre o indivíduo e do indivíduo sobre a sociedade, ou seja, a democracia. Os seres humanos são convocados à cidadania terrestre.

Pelo exposto, as cegueiras do conhecimento encaminham para o erro e para a ilusão, e a educação deve preparar para o inesperado. Para evitar a fragmentação do conhecimento, Morin (2000a) propõe os chamados “princípios do conhecimento pertinente”. A condição humana e sua ligação com a identidade terrena é objeto de sua reflexão; assim, ambas devem ser objeto da educação, o que não tem sido feito. Para enfrentar o inesperado, as incertezas, tem-se necessidade de compreender o semelhante, colocar-se em seu lugar para buscar uma ética do gênero humano.

Para Morin (2000a), a inteligência compartimentada, fragmentada, parcelada, mecanicista fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional, incapaz de pensar o contexto e o complexo planetário; a inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável.

Destaca, ainda, que a informação por si só não garante a compreensão; pode, se for bem transmitida e compreendida, trazer a inteligibilidade e a explicação. Não se pode e nem se deve reduzir o conhecimento do todo ao conhecimento de uma de suas partes, considerada com maior significado. Para ele, a ética da compreensão é compreender a incompreensão, o que nos levaria à construção de uma cidadania terrena, numa comunidade democrática em que coubesse um consenso da maioria e o respeito às regras dessa democracia.

Morin, de uma maneira sábia, adverte:

*O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e idéias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-la. (MORIN, 2000a, p.30),*

A socialização deve seguir este caminho para a formação de um ser humano preparado para viver as incertezas. Entretanto, pergunta-se: como o jovem e o adulto, que foram educados numa sociedade que não levava em conta as incertezas, pois estava condicionada a certezas, devem ser ressocializados? Vindo do contexto rural para o urbano ou perdendo o emprego por não saber manusear ferramentas novas, com tecnologia que não entende, ou incapacitado de se adaptar às mudanças, por não ter estudado na idade própria, ele se vê diante do inesperado e não encontra meios de enfrentá-lo.

A EJA pode ser um local propício a essa mudança de comportamento. Um norte, elaborado a partir da experiência vivida e de novos conhecimentos e saberes, levaria este ser humano a enfrentar as incertezas. Uma educação que fosse integral, transdisciplinar e que não estivesse somente apegada às particularidades, mas à existência como uma totalidade, que permitisse o desenvolvimento pessoal.

Muitos estão matriculados nas diversas etapas da EJA, acreditando que a educação de que necessitam auxiliará na busca de oportunidades profissionais e pessoais. Permanecem acreditando que poderão acompanhar o mundo mudado. Como afirma Freire (1996, p. 55 e 59): “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. [...] Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.”

Os diversos sistemas de ensino oferecem vagas para atender a esse público. A pesquisa busca saber da possibilidade da aplicação de novos recursos para o desenvolvimento desse alunado na produção de textos.

Uma reflexão sobre as questões levantadas exige o conhecimento das especificidades dessa modalidade de ensino. Para tal recorreremos às políticas públicas para a educação de jovens e adultos, às experiências de formação que foram desenvolvidas no Brasil ao longo da história, e às Diretrizes Curriculares Nacionais que estabelecem a organização da EJA nos sistemas de ensino.

## CAPÍTULO II

### PARA ENTENDER A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*O reconhecimento do “Direito à Educação” e do “Direito a Aprender por Toda a Vida” é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas.*  
(DECLARAÇÃO DE HAMBURGO)

Neste capítulo buscamos entender a proposta de educação para jovens e adultos contida na LDB 9394/96. O conhecimento das experiências com a educação de adultos ocorridas no Brasil, no século passado, bem como o tratamento a ela dispensado nos documentos legais, possibilitam-nos entender como chegamos na proposta atual de formação. Ressaltamos a importância das DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos à medida que sinalizam para os direitos expressos na Constituição Federal de 1988 e para a organização do ensino nos termos da legislação. A Conferência de Hamburgo é aqui apresentada pelo fato de colocar a educação de jovens e adultos em sintonia com as necessidades educacionais para o século XXI e com o pensamento sempre atual, de Paulo Freire.

#### 2.1 Breve histórico

Para a elaboração deste capítulo, recorreremos a Romanelli (1988), Aranha (1996), Ribeiro (1998), Marcílio (2005), e aos documentos legais referentes aos diversos momentos do ensino.

O compromisso com a educação, fundado no pensamento de que ela não é privilégio de alguns, mas direito de todos, instalou-se no Brasil no século XX. A educação de adultos aparece como preocupação nas políticas públicas com os movimentos de alfabetização de adultos e de ensino supletivo.

### **2.1.1 A alfabetização de adultos**

No início do século XX, o número de analfabetos já era constatado no Recenseamento Geral de 1920. Conferências nacionais e debates sobre o assunto aconteceram nesse período.

Em 1933, o Código de Educação do Estado de São Paulo criava os Cursos Populares Noturnos, para ministrar a educação primária elementar para adultos, com duração de dois anos, funcionando nos Grupos Escolares dos bairros que apontavam concentração de operários.

O MEC – Ministério de Educação e Cultura, em 1947, criava o Serviço de Educação de Adultos e organizava a primeira CEAA – Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes que teve a direção do professor Lourenço Filho. O CEAA instituiu o engajamento de voluntários da sociedade civil no movimento de alfabetização de adultos. Constatou-se a participação de igrejas, de associações, de empresas e do Exército, o que mobilizou a sociedade e alcançou número significativo de participantes. Decorridos três anos, essa campanha já estava em declínio.

O Estado de São Paulo criou, em 1948, o Serviço de Educação de Adultos, no Departamento de Educação, que proporcionou a expansão do ensino para essa população.

O governo federal, em 1961, passou a patrocinar o MEB – Movimento de Educação de Base, articulado pela CNBB. - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. O governo assumia o financiamento das operações, a cessão dos funcionários e a cooperação dos órgãos federais. Essas ações tiveram pouca influência no Estado de São Paulo, onde o ensino supletivo do Serviço de Educação de Adultos continuou a funcionar.

No aspecto pedagógico, foi introduzido, em 1962, no Estado de São Paulo, o método Paulo Freire, pelos estudantes integrantes da UEE – União Estadual de Estudantes, permanecendo até 1964, quando os militares assumiram o poder.



A partir desse período, constatou-se o desaparecimento progressivo dos movimentos destinados à educação de adultos.

O governo militar criou, em 1967, o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, que assumiu a alfabetização de adultos, em todo o Estado, na década de 70. Os recursos para esse movimento eram resultantes 24% da renda líquida da Loteria Esportiva mais 1% do Imposto de Renda das empresas.

No início, o movimento era constituído por dois programas: o PAF – Programa de Alfabetização Funcional, cursado em cinco meses e o PEI – Programa de Educação Integrada, correspondendo ao Curso Primário. Esses cursos eram oferecidos em espaços ociosos da comunidade, funcionavam no período noturno e recebiam uma orientação pedagógica dos órgãos centrais.

No Estado de São Paulo, o MOBRAL iniciou suas atividades em 1971 com o apoio técnico do Serviço de Educação Supletiva. Em 1978, conforme Marcilio (2005), havia 434 estabelecimentos públicos e 707 privados, em 256 municípios, que ofereciam o ensino supletivo, dos quais 41 cursos públicos e 277 privados destinavam-se à alfabetização.

No período de funcionamento do MOBRAL, desde a criação até a sua extinção, as taxas de analfabetismo caíram de 33,6% para 20%. O MOBRAL foi encerrado em 1986, junto com a fase das Campanhas Nacionais de Alfabetização de Adultos. Foi sucedido até 1990 pela Fundação Educar que apresentava objetivos mais democráticos, porém sem os recursos de que o MOBRAL dispunha.

Para Di Pierro (1992), a Fundação Educar, ao suceder o MOBRAL, abandonou a execução direta dos serviços educacionais, caracterizando-se como órgão de fomento e apoio técnico. Dedicou-se à assinatura de convênios com órgãos estaduais e municipais de ensino, empresas e entidades da comunidade.

A Fundação Educar foi o último programa de educação básica de jovens e adultos coordenado pelo MEC. Muitos municípios foram surpreendidos com a sua extinção em 1990, sem que medidas fossem tomadas para o período que se

sucederia. Tiveram de optar por encerrar as atividades ou por assumi-las com seus próprios recursos, o que significou a transferência da responsabilidade da União para os Municípios.

No município de São Paulo, foi implantado o MOVA – Movimento de Alfabetização e Pós-Alfabetização -, com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos. O MOVA nasceu a partir da parceria entre movimentos populares organizados e a administração do município. O programa foi instituído pela Secretaria Municipal de Educação na gestão do então Secretário professor Paulo Freire. O MOVA, ainda hoje, é um programa de educação de jovens e adultos trabalhadores, do Município de São Paulo, mantido através de convênios com os movimentos populares e tendo como finalidade possibilitar o processo construtivo de ampliação do próprio conhecimento.

Entre as propostas de alfabetização de jovens e adultos mais recentes encontra-se o Programa Alfabetização Solidária que ocorreu no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Criado em 1997 pelo Conselho da Comunidade Gerencial, teve à frente a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ruth Cardoso e foi gerenciado por uma organização não governamental. Contou com as parcerias da sociedade civil e das instituições de ensino superior. Teve como objetivo reduzir os índices de analfabetismo no país.

No atual governo, o projeto - Por um Brasil Alfabetizado - tem por objetivo ensinar a leitura e a escrita para jovens e adultos a partir dos quinze anos.

Apesar de todas as tentativas para superar a questão do analfabetismo o problema persiste. Atravessamos o século e continuamos em busca de soluções. O Plano Nacional de Educação prevê o desenvolvimento de ações que conduzam à erradicação do analfabetismo. O problema hoje é tratado para além da esfera da oferta de vagas e volta-se para a dimensão pedagógica e para a formação dos professores.

### 2.1.2 O ensino supletivo

O ensino supletivo teve sua origem na cultura das “aulas avulsas” e dos “exames isolados”, desvinculados do processo da escola para obter certificação. Os cursos preparatórios para os exames de admissão aos cursos superiores constituíram-se, também, em um marco, para o ensino nesse período. Com as críticas acentuadas a esse processo, foi proposto o Exame de Madureza global aos alunos, na Reforma Benjamin Constant, em 1890. Em 1911, quando nova reforma introduziu o exame vestibular, o exame de madureza foi praticamente extinto. Ressurgiu, em 1932, com a Reforma Francisco Campos, que introduziu o regime seriado para o ensino secundário. Como não havia recursos para manter escolas para todos, introduziu-se, no artigo 100, o exame de Madureza, como segue:

*Art. 100. Enquanto não forem em número suficiente os cursos noturnos de ensino secundário sob o regime de inspeção, será facultado requerer e prestar exames de habilitação na 3ª série e, em épocas posteriores, sucessivamente, os de habilitação na 4ª e na 5ª séries do curso fundamental ao candidato que apresentar os seguintes documentos:*

*I - Certidão, provando a idade mínima de dezoito anos, para a inscrição nos exames da 3ª série.*

*§ 1º Os exames de que trata este artigo [...] serão prestados, em fevereiro, no Colégio Pedro II e em estabelecimentos de ensino secundário equiparados.*

Observa-se o rigor na normatização desses exames, definindo, além da idade mínima para a sua inscrição, a indicação dos estabelecimentos responsáveis pela sua realização e a fixação de datas. Destaca-se a importância do Colégio Pedro II, sediado na capital federal.

A Reforma Gustavo Capanema, em 1942, no artigo 91 manteve esses exames como meio para obter certificação para o ensino ginasial. Os exames eram realizados nos estabelecimentos oficiais com um controle apenas dos resultados. A lei estabeleceu o Título VII para tratar especificamente dos estudos secundários dos maiores de dezoito anos.

*Art. 91. Aos maiores de dezenove anos será permitida a obtenção do certificado de licença ginásial, em conseqüência de estudos realizados particularmente, sem a observância do regime escolar exigido por esta lei.*

*Art. 92. Os candidatos aos exames de licença ginásial, nos termos do artigo anterior, deverão prestá-los em estabelecimento de ensino secundário federal ou equiparado.*

A LDB de 1961<sup>2</sup>, no artigo 99, manteve os exames de Madureza e foi omissa quanto à origem do estabelecimento para a realização desses exames, como pode-se observar:

*Art. 99. Aos maiores de dezesseis anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza.... após estudos realizados sem observância de regime escolar.*

*Parágrafo único. Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de dezenove anos.*

A idade mínima para a realização dos exames e obtenção dos certificados, foi diminuída nessa lei. Nota-se, também, o aparecimento do termo Madureza. Em 1969, as modificações introduzidas nas regulamentações desses exames permitiam a sua realização de maneira global ou parcelada.

Com a LDB de 1971<sup>3</sup> inaugurou-se uma nova fase: o ensino supletivo começou a ser regulamentado, dedicando-se o capítulo IV para esse fim. Estabeleceu as finalidades e definiu, também, a sua abrangência. O ensino supletivo, proposto na LDB, destinava-se aos maiores de quatorze anos e tinha por finalidade oferecer educação básica àqueles que não tiveram acesso em idade própria. Propôs cursos e exames a serem organizados nos diferentes sistemas com as normas baixadas pelos Conselhos de Educação.

---

<sup>2</sup> Lei n. 4024 – de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

<sup>3</sup> Lei n. 5692 – de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

A lei estabeleceu como finalidade do ensino supletivo:

*Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:*

*a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;*

*b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.*

O Ensino Supletivo proposto abrangia, nos termos dos artigos 25 e 27, conforme a necessidade dos alunos, desde a iniciação do ensino de ler, escrever e contar até os cursos de aprendizagem e de qualificação profissional.

A organização dessa modalidade de ensino possibilitou a volta de parte da população à escola para completar a formação. Enquanto as escolas públicas dedicaram-se à implantação, em seus prédios, do primeiro grau completo, agora de oito anos, o ensino privado, mediante acordo com a Secretaria da Educação, dirigiu-se para os cursos supletivos de quinta a oitava séries.

Marcílio (2005) afirma que em 1981, havia em São Paulo 28 cursos de suplência II mantidos pelo Estado, 236 pelos municípios e 2.735 pelos estabelecimentos particulares. Somente em 1982, mediante pressão da população, a Secretaria da Educação deu início à implantação das classes de Suplência II.

Os cursos de ensino supletivo, quando equivalentes ao regular, possibilitavam aos alunos a continuidade de estudos, conforme o estabelecido no artigo 27 da LDB. Marcílio (2005) recorrendo às pesquisas de Bonitatibus (1977) demonstra que 55% dos alunos que procuravam o supletivo tinham por objetivo o prosseguimento de estudos, sendo que destes, 91% aspiravam continuar até o ensino superior.

Os sistemas de ensino regulamentaram e acompanharam o desenvolvimento dessa formação. Os exames parciais permitiram aos alunos irem conquistando, gradativamente, a certificação.

Com a constituição cidadã de 1988, a atual LDB dedica a seção V à educação de jovens e adultos. Agora, assim denominado – EJA – destina-se aos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos em idade própria. Assegura gratuidade a esses jovens e adultos com oportunidades educacionais adequadas aos seus interesses, necessidades e inserção no mercado de trabalho.

*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.*

Cabe aos sistemas de ensino manter cursos e exames em nível de conclusão do ensino fundamental para os maiores de quinze anos e em nível de ensino médio, para os maiores de dezoito anos. As políticas para a oferta da EJA foram estabelecidas no PDE – Plano Decenal de Educação.

## **2.2 O Plano Decenal de Educação para Todos**

O MEC, em 1993, deu início à elaboração do PDE - Plano Decenal de Educação para Todos, para, entre outras finalidades, beneficiar-se dos empréstimos internacionais<sup>4</sup>.

O PDE estabeleceu diretrizes para nortear as políticas de educação para os próximos anos propondo, conforme orientação do MEC, assegurar, até o ano 2000, às crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea.

Di Pierro (1992), afirma que esse plano reconhece a importância da educação de jovens e adultos no estabelecimento de metas e prioridades, mas não faz uma clara previsão dos recursos e meios necessários para atingi-las.

---

<sup>4</sup> O Brasil, na condição de signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 e por ser um dos nove países com mais de dez milhões de analfabetos adultos, foi selecionado pelas Nações Unidas e Banco Mundial para obtenção de financiamentos especialmente destinados à educação básica, dos quais não se beneficiou por não ter apresentado até meados de 1993 um plano consistente de alfabetização. (Di Pierro, 1992, p.27)

O Plano, nas suas diretrizes, atribui a maior parte das responsabilidades, com a educação de jovens e adultos, às administrações estaduais e municipais de ensino, às instituições especializadas de formação profissional e às organizações não governamentais. Sugere, também, como uma segunda diretriz, a alternância entre atendimento presencial e atendimento à distância com a utilização de programas de teleducção. Espera que a teleducção proposta, como alternativa, possibilite concretizar a sistematização da educação continuada de jovens e adultos. Cabe destacar as experiências de educação a distância já realizadas por meios dos tele cursos de 1º e 2ºs graus e com as propostas desenvolvidas nos CES – Centro de Ensino Supletivos.<sup>5</sup>

Em 2000, encerrou-se a década da educação iniciada em 1990, em Jomtien, na Conferência de Educação para Todos.. Os países, nesse período, deveriam conjugar esforços para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Dentre as metas estabelecidas encontram-se a ampliação de serviços de educação básica e a capacitação de pessoas jovens e adultas.

Para Haddad e Di Pierro (2000), os parâmetros para a avaliação desse período constituem-se na ampliação das oportunidades escolares e extra-escolares para jovens e adultos proporcionadas por órgãos governamentais e não governamentais, considerando-se os indicadores de equidade, de qualidade e de gestão. Indicam, também, que a eficácia do programa seja avaliada, tendo como referência as mudanças de comportamento e os impactos na melhoria das condições de trabalho, saúde e produtividade individual e grupal.

---

<sup>5</sup> Em 1973, surgia em Brasília outra proposta de Educação de Adultos [...] buscando suprir a escolarização de 5ª a 8ª séries e depois a do 2º grau. Foram criados os CES – Centros de Estudos Supletivos -, como saída para atender os 14 milhões de jovens e adultos, entre 15 e 24 anos, com maioria já inserida no mercado de trabalho, sem tempo de frequentar cursos supletivos nos moldes do ensino regular. O modelo de ensino adotado era o de não exigir a presença do aluno na escola. Seriam autodidatas, com utilização ampla dos meios de comunicação de massa: rádio, TV e correspondência. Os CES eram uma forma de racionalizar os limitados recursos financeiros e humanos para atender aquela enorme clientela. Em 1983, eram 77 os CES em funcionamento em todo o país. (Marcilio, 2005, p. 321)

Os autores, avaliando a década da educação para todos, concluem que não houve uma ampliação significativa das oportunidades educacionais para jovens e adultos e, conseqüentemente, o país não atingirá a meta de reduzir, na metade, os índices de analfabetismo constatados em 1990.

Afirmam que foi constatada a ocorrência de dois fenômenos nesse período. Primeiramente, o aumento significativo dos adolescentes nos programas antes dirigidos aos adultos. Esses jovens, com dificuldade de aprendizagens, são egressos do ensino regular, ocasionando, o que se chamou, de defasagem idade/série. Para esses jovens são necessárias novas políticas educacionais, à medida que eles constituem um novo desafio pedagógico. Outro fenômeno diz respeito ao analfabetismo funcional, decorrente do fato de que a escolaridade média da população e os níveis de aprendizagem situam-se abaixo do mínimo necessário e desejável para que a leitura e a escrita cumpram sua função social.

Embora a legislação assegure a universalização do direito à educação fundamental, as políticas públicas tendem a deslocar esse compromisso com a formação dos jovens e adultos para a esfera dos programas assistenciais que visam atenuar os efeitos da exclusão social.

Concluindo, os autores afirmam que se assiste a uma transferência gradativa da responsabilidade da oferta da educação básica para jovens e adultos da esfera governamental para a sociedade civil, por meio dos convênios com as organizações sociais.

Os problemas levantados conduzem à reflexão de que a defasagem idade/série constitui-se em uma preocupação para a administração escolar, pois seus efeitos se refletem na garantia do fluxo para o atendimento à demanda estudantil. A progressão continuada, além de ser vista como medida pedagógica favorece a continuidade de estudos e conseqüentemente o acesso à escola. Para a correção da defasagem idade/série, foram realizadas experiências do tipo



classes de aceleração<sup>6</sup>, introdução da reclassificação, encaminhamentos para a EJA, na tentativa de minimizar o problema.

Essas questões estiveram presentes nos momentos iniciais da pesquisa. Sabemos que poderemos encontrar nas salas de aula jovens, desde os quatorze anos, que é a idade mínima para o ingresso na EJA, como adultos, numa faixa mais avançada de idade. O conhecimento desse perfil permitiu a definição dos temas transversais que foram objetos de reflexão para a construção dos textos.

No Estado de São Paulo, alguns municípios assumiram a oferta da EJA referente à escolaridade das séries iniciais e, em cooperação com o Estado, as séries finais. Ao Estado coube a oferta da EJA referente ao ensino médio. Programas especiais têm sido desenvolvidos para propiciar a esses estudantes a escolarização básica e as competências necessárias para o mundo do trabalho e para prosseguimento de estudos.

No município de São Paulo, o CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos é o órgão que se destina especificamente a esse público, oferecendo, com um currículo inovador, o ensino fundamental e a iniciação profissional.

A UNESCO, em 1997, convocou os representantes dos países para discutir a educação de jovens e adultos na Conferência Internacional de Hamburgo.

### **2.3 A Declaração de Hamburgo**

A V Conferência Internacional de Educação de Adultos, ocorrida em Hamburgo, em 1997, amplia o conceito de Educação de Adultos quando formula a definição:

---

<sup>6</sup> As classes de aceleração e a Educação de Jovens e Adultos são categorias diferentes. As primeiras são um meio didático-pedagógico e pretendem, com metodologia própria, dentro do ensino na faixa de sete a quatorze anos, sincronizar o ingresso de estudantes com a distorção idade/ano escolar, podendo avançar mais celeremente no seu processo de aprendizagem. Já a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidade e funções específicas.(Parecer CNE/CEB nº 11/2000).

*Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não-formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática. (Artigo 3º da DECLARAÇÃO DE HAMBURGO sobre Educação de Adultos)*

Os participantes da Conferência reafirmam a importância do desenvolvimento centrado na pessoa humana e da efetiva participação do ser humano, em todos os setores da vida, como requisito fundamental para que a humanidade sobreviva e possa enfrentar, com êxito, os desafios do futuro. Assim, a educação de adultos é mais que um direito, é o reconhecimento de que o exercício da cidadania é condição para a participação na sociedade.

A Declaração ressalta a educação de jovens e adultos dentro do contexto da educação continuada, por toda a vida. Essa visão implica repensar os conteúdos que são trabalhados na escola. Os temas propostos para reflexão devem ter relevância social e significação para os alunos. Assim, é necessário que as abordagens da educação de jovens e adultos estejam centradas no patrimônio cultural comum, nos valores, nas experiências anteriores de cada comunidade, estimulando a participação ativa dos alunos na sociedade em que vivem.

Os participantes deixam claro que a educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial coletiva ou individualmente. Nesse sentido, a alfabetização é o elemento primordial para a inclusão, sendo um direito humano fundamental. É um conhecimento que, quando adquirido, favorece a aquisição de competências e habilidades necessárias para a vida econômica, social e política. Não é admissível que, numa sociedade em desenvolvimento, parte considerável da população possa ser deixada fora desse processo.

Outro ponto de destaque, na Declaração, é a questão ambiental. Aqueles que estudam ou estudaram possuem maior consciência dos problemas ecológicos, e serão agentes na mobilização para as ações a serem desenvolvidas nessa área. Do mesmo modo, poderão contribuir para a promoção da saúde e prevenção de doenças. Chama, também, a atenção para o aumento do número de idosos. Tornou-se relevante aproveitar a experiência que eles trazem e, portanto, oferecer a eles a mesma oportunidade de aprender, propiciando uma educação que permita o acesso aos novos conhecimentos.

Na perspectiva da educação de jovens e adultos são ainda tratadas as questões referentes à violência, à diversidade cultural, aos povos indígenas, a cultura da paz, o acesso à informação o que nos alerta quanto ao leque de situações que envolve essa modalidade de educação.

A Declaração de Hamburgo destaca a necessidade de atendimento às mulheres, dando prioridade à expansão das oportunidades educacionais, eliminando os preconceitos que limitam o seu acesso à educação.

A educação de jovens e adultos deve propiciar o acesso à informação visto que o desenvolvimento das novas tecnologias tende a excluir aqueles que não se adaptam a essa realidade. Uma das funções da educação de jovens e adultos deverá ser limitar os riscos de exclusão, de modo que a dimensão humana das sociedades da informação se torne preponderante.

Os participantes, reconhecendo as transformações que a educação de adultos sofreu nos últimos anos, destacam o papel do Estado nas novas mudanças, bem como suas parcerias com a sociedade civil. Consideram que o Estado ainda é o principal responsável por essa educação, principalmente, para os menos favorecidos. Face ao novo contexto, o papel do Estado está se transformando, embora não deixe de ser o maior agente; também é o consultor, o agente financiador, que monitora e avalia concomitantemente.

Novos desafios são apresentados a partir desse novo conceito de educação de adultos, pois exigem um relacionamento maior entre os sistemas formais e não-

formais, inovação, flexibilidade e criatividade. Uma nova visão deveria permear os desafios que são apresentados: a necessidade de educação continuada ao longo da vida.

Entendemos como muito pertinente a afirmação contida na Declaração de que o objetivo principal da educação de jovens e adultos deva ser a construção de uma sociedade justa, instruída que conduza a um bem estar geral.

No município de São Paulo, os CIEJAs apresentam-se como instituições que assumiram, em seu projeto pedagógico, o que foi afirmado na Declaração de Hamburgo: uma educação continuada para toda a vida e que contempla os jovens e adultos.

## **2.4 Funções da EJA**

O Parecer do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos<sup>7</sup> destaca as três funções da EJA: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora.

A função reparadora possibilita a restauração de direitos a uma escola de qualidade e o reconhecimento da igualdade entre os seres humanos. Parte da população, por razões histórico-sociais, está impedida de exercer essa cidadania.

A busca de uma cidadania plena não pode se apoiar somente na escola, mas sem ela não conseguiremos conquistá-la. A escolarização dos descendentes dos historicamente excluídos sempre foi colocada de lado pela sociedade dos letrados, e é chegada a hora de repararmos a desigualdade, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e um alternativa viável em função das

---

<sup>7</sup> Parecer CNE/CEB nº 11/2000, homologado em 07/06/2000, relatado por Carlos Roberto Jamil Cury.

especificidades desses alunos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais, conforme o parecer CNE 11/2000.

A EJA tem a função de reparar essa realidade. É imperativo que esta parte da população tenha acesso à leitura e à escrita, que são bens que representam meios e instrumentos de poder. A EJA propicia a busca a uma sociedade menos desigual. Ser alfabetizado também faz parte do reconhecimento de si, da construção de uma auto-estima positiva e do outro como igual. Ademais, na sociedade do conhecimento, a alfabetização permite que se criem competências para o exercício da cidadania e para sua inserção no mundo do trabalho.

Para cumprir essa função, a EJA necessita ser estruturada com um modelo pedagógico próprio que permita criar situações pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos.

A função equalizadora permite a equidade. A igualdade perante a lei por si só não basta, se não construirmos um caminho para a igualdade de oportunidades. A entrada ou reentrada na escola é uma das condições que permite que essa construção da igualdade, tanto social como econômica, possa ser realizada. O relator do parecer, Carlos Jamil Cury, afirma:

*A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. (PARECER CNE/CEB nº 11/2000).*

A EJA não pode ser vista como um novo conceito de processo inicial de alfabetização. Os alunos são pessoas adultas que possuem experiências, logo, necessitam mais do que simplesmente alfabetização.

O autor do parecer, justificando uma discriminação positiva, cita Aristóteles para afirmar que “equidade é a reificação da lei onde esta se revela insuficiente pelo seu caráter universal.” Assim, a equidade deve ser vista como a forma pela qual se

distribuem os bens para permitir mais igualdade. Os menos favorecidos devem receber mais para se tornarem iguais. Pessoas diferentes necessitam receber tratamentos diferentes para que se possa estabelecer a igualdade.

A EJA tem também a função qualificadora. Os tempos atuais anseiam por políticas que possam fazer com que jovens e adultos estejam preparados para nele poderem, não só trabalhar, mas compreender os significados sócio-culturais das benesses desses tempos.

O relator do parecer amplia os termos jovens e adultos para entender que para todos, em todas as idades, em todas as épocas da vida, “é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores.”

Com o estabelecimento da oferta obrigatória da educação escolar regular para jovens e adultos, o assunto passou a ser objeto de discussões com vistas à sua regulamentação pelos órgãos competentes.

## **2.5 O norte - as Diretrizes Curriculares Nacionais**

O artigo 9º da LDB 9394/96 incumbe a União o estabelecimento de competências e diretrizes para nortear a organização curricular e os conteúdos mínimos para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Essa medida objetiva assegurar uma formação básica comum em âmbito nacional.

Sendo a EJA uma modalidade da Educação Básica, as orientações contidas estendem-se também a ela nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. Considerando-se que a EJA apresenta uma especificidade própria e, como tal, deve receber um tratamento diferenciado, o Parecer CNE/CP nº. 11/2000 propõe Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O Parecer traz um estudo minucioso e contextualizado da EJA, considerando as dimensões histórica, social, legal e pedagógica.

Em relação à organização curricular que tem por base as Diretrizes do Ensino Fundamental e Médio, recomenda que se considerem as situações, os perfis dos alunos e as faixas etárias, pautando-se pelos princípios da equidade, da diferença e da proporcionalidade na composição dos componentes curriculares. Recomenda ainda que os espaços e tempos pedagógicos sejam adequados às necessidades dos jovens e adultos, para garantir que as práticas pedagógicas assegurem uma identidade formativa comum com os demais participantes da Educação Básica.

Entendemos como muito positivo o fato de os alunos da EJA terem assegurados os componentes curriculares indicados pelo artigo 26 da LDB:

*Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.*

*§ 1º Os currículos a que se refere o “caput” devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.*

*§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.*

Evidencia-se, nessa questão curricular, uma aproximação com o propósito desta pesquisa, que tem a intertextualidade nas letras e nas artes como recurso à educação de jovens e adultos. A atividade artística, além de estimular a sensibilidade e a criatividade, é rica em intertextos, o que contribui para a produção dos textos escritos. Salienta-se que o *corpus* selecionado para a pesquisa representa-se em textos escritos e não em recursos ligados à oralidade.

O Parecer trata, além dos cursos e da oferta da educação à distância, dos exames como possibilidade para obter certificação, de modo a permitir o prosseguimento de estudos em caráter regular. Nota-se que a cultura dos exames, em especial do de madureza não desapareceu, permanecendo na nova lei.

A formação de profissionais para a EJA é também objeto de reflexão do parecer. Apresenta uma formação inicial e continuada que tem por referência as diretrizes do ensino fundamental e médio associadas às diretrizes de formação de professores. Recomenda uma formação ancorada num ambiente institucional adequado, com uma postura investigativa, com o desenvolvimento de conteúdos que relacionam teoria e prática e com a utilização de metodologias que privilegiem a utilização de linguagens apropriadas nas diferentes situações de aprendizagem. Observa-se, novamente, que é reforçada a importância das diferentes linguagens, nas quais se incluem as linguagens artísticas, no processo de aprendizagem dos jovens e adultos.

A partir de 2005, com a Resolução nº. 1 do Conselho Nacional de Educação<sup>8</sup>, a formação desses profissionais pode ser oferecida no curso de Pedagogia. Algumas instituições organizaram seus currículos contemplando disciplinas que objetivam a formação docente para atuar nessa modalidade de ensino.

Para abordar a dimensão pedagógica da educação de jovens e adultos, o parecer reporta-se às contribuições de Paulo Freire, referindo-se a “um novo paradigma teórico e pedagógico para a EJA”, com uma proposta de alfabetização apoiada numa visão comprometida socialmente.

O Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 deu origem à Resolução CNE/CEB nº. 1<sup>9</sup>, que permitiu à EJA ter uma identidade própria.

Não podemos falar de alfabetização de adultos sem falar em Paulo Freire, com seu método das palavras geradoras.

---

<sup>8</sup> Estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

<sup>9</sup> Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.



## 2.6 Paulo Freire - Por uma educação libertadora

Freire foi um dos grandes pensadores que se destacou no cenário educacional brasileiro e mundial. Foi reconhecido tanto no Brasil como lá fora. Suas idéias foram objeto de críticas pelas classes dominantes, pois inquietava e desagradava a muita gente falar do povo, valorizá-lo como sujeito histórico, mas sua obra e sua contribuição permanecem no meio educacional.

Natural de Recife, nasceu em 1921. Coursou a faculdade de Direito, pois não havia, no Recife, nenhum curso voltado para a formação do educador. Em 1947, foi diretor do Setor de Educação e Cultura do “SESI”<sup>10</sup>. No contato que teve com os trabalhadores deparou-se com o problema da alfabetização dos mesmos. Em 1960, coordenou projetos de educação de adultos, apoiando a criação do Movimento de Cultura Popular.

Freire, convencido da capacidade inata das pessoas, para aprender sempre e para conhecer melhor, fazia experiências com o emprego de recursos auditivos e visuais, para envolver os educandos no processo educativo, pois considerava que ainda faltava o estímulo para evocar nos analfabetos o interesse pelas palavras; faltava a formação de consciência dos termos empregados, o que possibilitaria uma compreensão da realidade.

Sua primeira experiência ocorreu num bairro do Recife, onde a equipe do Serviço de Extensão Universitária, da Universidade Federal de Pernambuco, coordenada por ele, testou com cinco alfabetizandos

*o que veio a se chamar “Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos”. “Ali não se experimentava só um novo método, mas, através dele, um novo sentimento de Mundo, uma nova esperança no Homem”. “Uma nova crença, também, no valor e no poder da Educação”. (BRANDÃO, 1986, p. 8)*

---

<sup>10</sup> Serviço Social da Indústria, órgão criado pela Confederação Nacional da Indústria.

A partir desse momento, foram realizadas experiências mais amplas. Em 1962, teve uma experiência em Angicos<sup>11</sup> Rio Grande do Norte, quando trezentos trabalhadores do campo foram alfabetizados em 45 dias. Ele foi corajoso para por em prática um projeto de educação que tem na alfabetização um processo de conscientização. O educando ao apropriar-se da leitura e da escrita conscientiza-se da possibilidade de sua libertação.

Os lavradores do nordeste foram os primeiros a participarem da experiência do “círculo de cultura” Da roça para a cidade, do nordeste para as outras regiões do Brasil, o trabalho com o método se expandia numa época de criação dos Movimentos Populares de Cultura.

O impacto do projeto originou, em Pernambuco, um trabalho semelhante, primeiramente, nas favelas e depois em todo o Estado. Os resultados impressionaram a opinião pública. O governo federal decidiu aplicar o método em todo o território nacional, porém, não houve tempo para que o trabalho tomasse maiores proporções. Em 1964, a Campanha Nacional de Alfabetização, idealizada e dirigida por Freire, foi denunciada e considerada perigosamente subversiva.

Com o golpe militar, Freire, ao ser preso, interrompeu suas atividades no Brasil. Ficou exilado no Chile durante quatorze anos, período em que desenvolveu uma produção que o fez conhecido em todo o mundo. As experiências que viveu nesse período, englobando as manifestações políticas, as suas experiências como educador e até comentários sobre a vida cotidiana do país aparecem em seus livros, como, por exemplo “*Aprendendo com a Própria História*” (1987).

---

<sup>11</sup> Nesse projeto, as salas de aula transformaram-se em fóruns de debates com os “círculos de cultura”, onde os alfabetizandos aprendiam a ler a palavra e o mundo. Observando *slides* contendo cenas do cotidiano, os trabalhadores discutiam questões da suas vidas, reconstruindo sua trajetória, sendo desafiados a perceberem-se enquanto sujeitos da história. Nessa discussão, era apresentada uma palavra do repertório desse cotidiano, da qual desencadeava o estudo das famílias silábicas nela contidas. Nesse processo, o educando apropriava-se do conhecimento do código escrito, ao mesmo tempo em que refletia sobre sua história de vida. A discussão era coordenada por um educador, denominado “animador de debates” e a ele cabia problematizar os relatos, levantar o universo vocabular dos educandos, conhecer os seus saberes traduzidos pela sua oralidade, e, através do diálogo constante com os educandos, reinterpreta-los e recriá-los. O diálogo com o grupo permitia desvelar aspectos da realidade, até então, não perceptíveis. Uma nova discussão sobre essa realidade refletia uma visão mais crítica e mais generalizada, conduzindo à intervenção para a transformação. Esse movimento de observação – reflexão – readmiração – ação – tem caráter político, à medida que promove o diálogo e a superação da consciência ingênua para consciência crítica. (Revista Coleção Círculos de Formação, 2003 – caderno 1 SME Dot EJA)

No Chile publica *La Educación como practica de la libertad*, livro em que expõe suas idéias educativas: educação bancária, educação libertadora, conscientização e seu método de alfabetização. Sua produção propiciou ao Chile receber uma distinção da UNESCO por ser um dos cinco países que mais se dedicaram para superar o analfabetismo.

Em 1967, nos Estados Unidos, Freire participou de conferências e seminários promovidos pelas universidades de vários estados, permanecendo em Harvard por seis meses. Posteriormente, em 1968, escreve a *Pedagogia do Oprimido* que ele próprio considerou como uma radicalização do seu pensamento.

Desenvolveu, junto com exilados brasileiros, atividades em Genebra, onde fundou o Instituto de Ação Cultural; desenvolveu atividades de alfabetização de adultos na Guiné-Bissau e em outras nações africanas como Cabo Verde, Angola, São Tomé, e ainda na Nicarágua, na América Central.

Em 1979, o processo de mudança ocorrido no Brasil gerou a anistia política e Paulo retornou. No Brasil, em 1980, Freire prossegue suas atividades de escritor, assumindo cargos nas universidades brasileiras. Lecionou na UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, e na PUC-SP, Universidade Católica de São Paulo. Em 1987, tornou-se Secretário de Educação no Município de São Paulo.

Freire é autor de muitas obras, entre elas, *Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1968), *Cartas a Guiné-Bissau* (1975), *Pedagogia da esperança* (1992), *A sombra desta mangueira* (1995), entre outros escritos.

Paulo Freire foi reconhecido mundialmente pela sua *praxis* educativa, pela qual recebeu muitas homenagens. A ele foi outorgado o título de *Doutor Honoris Causa* em várias universidades do mundo. Recebeu, também, em 1986, o prêmio UNESCO da Educação para a Paz.

Em 1997, lançou seu último livro, intitulado “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”. Faleceu em dois de maio do mesmo ano.

O pensamento de Paulo Freire é centrado numa visão humanista e dialética do ser humano e do mundo. Para ele, o homem é um ser de relação quando afirma: “nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 1993, p. 26)

É nessa relação que os seres humanos se completam e se humanizam. À medida que agem sobre o mundo eles não só mudam o mundo, como também os sujeitos com as quais interagem nessa ação de concretude e humanização. ‘Nessa consciência de ser inacabado impulsiona as pessoas para irem além delas próprias. É nessa ação sobre o outro e sobre o mundo que o homem se projeta nos diferentes tempos e espaços tornando-se o sujeito de sua história.

A obra de Freire é permeada por uma visão crítica da realidade. Pensa a realidade e a ação sobre ela. Freire é, antes de mais nada, um educador, por isso concebe a educação ao mesmo tempo como ato político, como ato do conhecimento e como ato criador.

Em sua obra *Pedagogia do oprimido*, Freire faz uma crítica ao que chama concepção “bancária” da educação, como instrumento da opressão, onde está presente a contradição educador-educando. Propõe uma concepção problematizadora e a superação dessa contradição na sua pedagogia.

Na concepção bancária, a educação é um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Nela não se verifica a superação da contradição educador-educando. Reflete a sociedade opressora. Pela “cultura do silêncio” mantém e estimula a contradição. Para Freire, nessa concepção:

- a) – o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) – o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) – o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) – o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) – o educador é o que disciplina; os educandos os disciplinados;
- f) – o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) – o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;

- h) – o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) – o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) – o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1983b, p. 67-68)

Nessa visão, os homens são vistos como seres de adaptação, do ajustamento; quanto mais se exercitam os educandos no arquivamento dos depósitos menos desenvolverão sua consciência crítica. Quanto mais passivos forem, mais ingênua será sua ação na realidade. Tendem a adaptar-se em lugar de transformar-se.

Essa concepção ainda está presente na ação de muitos educadores, e embora muito se tente explicar pelas teorias de Freire, não ocorreu a total aceitação delas. É cômodo afirmar a sua aceitação, mas continuar utilizando a prática bancária. O próprio sistema apresenta uma dicotomia, nos processos de seleção ou de avaliação está sempre presente a obra de Freire, mas a concepção do sistema ainda é bancária.

Na concepção freireana, a educação problematizadora é centrada na consciência dos atores e na sua intencionalidade. Logo, não pode ser um ato de depositar mas sim, um ato cognoscente, mediado por uma relação dialógica, o que leva à superação da contradição educador-educando. É através do diálogo que se opera essa superação.

*Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. [...]. Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1983b, p.78-79)*

A prática problematizadora e o diálogo constituem os caminhos para o processo de educação de jovens e adultos, pois “quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados ao responder ao desafio.”

(FREIRE, 1983b, p. 80) O diálogo é a essência da educação como prática da liberdade.

No tocante ao processo de alfabetização, a proposta de Freire constitui-se num método centrado nas palavras geradoras. Essas palavras são escolhidas dentro de um universo vocabular e devem estar associadas às necessidades fundamentais do grupo.

*A pesquisa do que chamava de universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade. (FREIRE, 1993, p. 20)*

*A alfabetização, como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. Agora já não é possível texto sem contexto. (FREIRE, 1993, p. 30)*

Na etapa de alfabetização, o processo pedagógico busca e investiga a palavra geradora; já na pós-alfabetização, o processo é desencadeado pelo tema gerador que deve ser carregado de significações para mobilizar uma reflexão crítica da realidade.

O método de alfabetização desenvolvido por Freire é, sem dúvida, o que atende às necessidades e interesses dos alunos que constituem as classes da EJA.

Os escritos de Freire dos anos 50 e 60 deram origem à Pedagogia Libertadora, uma das tendências pedagógicas encontradas nas práticas docentes. Essa Pedagogia propõe um processo permanente de reflexão da realidade e do cotidiano dos alunos, sendo a prática educativa uma prática mobilizadora de um repensar da realidade concreta.

Para Ghiraldelli (2000), é possível estabelecer para a Pedagogia Libertadora cinco procedimentos metodológicos:

- o primeiro momento é a pesquisa e destina-se ao contato do educador com o educando, propondo a coleta de elementos da vida para eleger os temas geradores;
- no segundo momento, os temas geradores relacionados com a realidade vivida pelos alunos possibilitam a formação de “círculos de cultura”, onde podem ocorrer relatos e trocas de experiências;
- o terceiro momento compreende a problematização. Por meio do diálogo, os temas geradores são problematizados, estabelecendo-se relações com a realidade e com o mundo;
- o quarto momento corresponde à conscientização decorrente das abordagens críticas;
- o último momento é a ação social que tem como base a conscientização que deve desencadear um movimento para transformar a própria realidade.

A Pedagogia Libertadora é considerada pelos teóricos como a mais adequada à educação de jovens e adultos, porque valoriza os conhecimentos prévios do indivíduo, propicia o diálogo e questiona a realidade, visando a sua transformação.

Os passos propostos por Ghiraldelli constituir-se-ão referências para o desenvolvimento das atividades que integram a pesquisa que envolve os alunos da EJA.

## CAPÍTULO III

### PELOS CAMINHOS DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA ARTE

*O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. (...), um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.*  
(PCN – Língua Portuguesa, 2000, p.23)

Este capítulo traz para a reflexão o ensino das linguagens na escola. Apresenta as propostas contidas nos PCNs por constituírem-se referências para o ensino em todo o país. Discute os objetivos e as orientações para o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino fundamental. Destaca o ensino de Arte, numa abordagem triangular, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, Propõe o trabalho por projetos e a inclusão de temas transversais para a construção de conhecimentos, atitudes e valores, conduzindo a uma cidadania ativa.

#### 3.1 O que diz a legislação

Para entender o ensino da língua portuguesa e da arte recorreremos à LDB 9394/96 para buscar, em suas diretrizes, referências que possam nortear nossa reflexão.

Primeiramente, o artigo 21, que define os níveis escolares e neles, a abrangência da educação básica, o que possibilita conhecer os objetivos esperados para o ensino fundamental, objeto desta pesquisa.



Em segundo lugar, o artigo 26, por conter as orientações para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio, com destaque para a língua portuguesa e para a arte:

*Art. 26.*

*[...]*

*§1º Os currículos a que se refere o “caput” devem abranger obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.*

*§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.*

Por último, o inciso IV do artigo 9º, que ao tratar da organização da educação nacional, incumbe a União de:

*IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;*

Esses indicadores permitiram-nos conhecer a inserção da Língua Portuguesa e da Arte no currículo escolar, bem como as orientações para o ensino dessas disciplinas contidas nos PCNs.

### **3.1.1 Conhecendo os PCNs**

Os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – constituem-se referências para o ensino, com o objetivo de propiciar a todos a formação básica comum. Compreendem um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, reafirmando o princípio da base nacional comum (PCN). Ancoram-se nos princípios da flexibilidade, da equidade, do atendimento à diversidade, da busca da qualidade do ensino e de um processo de educação permanente.

Juntamente com os subsídios das Secretarias, expressos em suas Propostas Curriculares, os PCNs devem ser vistos como materiais que orientam a escola na constituição de sua proposta educacional, na qual se explicitam os valores e propósitos que orientam o trabalho docente, e o estabelecimento de um currículo que contemple suas reais necessidades.

Esses referenciais, tanto na proposta dos objetivos educacionais como na conceituação das áreas de ensino, estabelecem como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos não são fins em si mesmo, mas meios para o desenvolvimento de competências e habilidades. Para cada área de ensino apresentam os objetivos, os critérios para a seleção dos conteúdos e as orientações didáticas. Para fins desse trabalho, recorreremos aos PCNs de Língua Portuguesa e Arte para entender o ensino dessas disciplinas.

### **3.2 O ensino da Língua Portuguesa nos PCNs**

Para apresentar a problemática da área de Língua Portuguesa, os PCNs retomam a década de 70 por ser o período marcado pelo processo de expansão de vagas e pelas mudanças decorrentes da LDB 5692/71.

Desde o início dos anos 70, o ensino da Língua Portuguesa tem sido objeto das discussões acerca da necessidade de melhoria do ensino. O domínio da leitura e da escrita ocupava o centro dos questionamentos referentes ao fracasso escolar. Orientado pela perspectiva gramatical, o ensino parecia ser adequado aos alunos, pois esses traziam representações de mundo e de língua em consonância com as que ofereciam os livros e os textos didáticos. As propostas de reformulação centravam-se no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino.

Nesse período, o ensino valorizava a criatividade, entendida como condição suficiente para desenvolver a comunicação e a expressão dos alunos. Essa abordagem fundamentava-se na Res. 8/71 do Conselho Federal de Educação que entendia o ensino da língua portuguesa sob a denominação de Comunicação e

Expressão. Mais tarde, o Conselho fez referência a esse período no parecer 785/86, assim se expressando:

*[...] o desejo de criar um elenco muito aberto levou a Resolução 8 a dar a uma das matérias o nome de “Comunicação e Expressão”, nome indiscutivelmente muito adequado ao objetivo e, em si mesmo, ótimo, mas que possibilitou duas ordens de equívocos: de um lado abria para o professor de Português que se pressumia titular de “Comunicação e Expressão” a tentação de se mostrar original, reservando boa parte do seu tempo com os alunos, para discorrer sobre cinema, televisão, história em quadriculos e daí para excursões pela Catedral de Santo Sofia e a arte bizantina. Tudo isso, naturalmente, é muito importante, mas não ao preço do descuido em relação ao instrumento mais precioso de comunicação, que é a língua materna. [...]* (DOCUMENTA nº 311, Nov. 1986, p. 24)

Ao mesmo tempo em que o citado parecer faz críticas à denominação de Comunicação e Expressão, expressa a necessidade de resgatar a especificidade da matéria Português no currículo escolar, quando diz:

*[...] Por outro lado, verifica-se que a língua e literatura maternas têm tal significação na formação humana que vale a pena isolá-las como matéria, por si mesmas [...] Portanto, para realçar a prevalência do Português e sua literatura, dando-lhe a posição central na formação da criança e do adolescente e, ao mesmo tempo, para evitar imprecisões de objetivos a seu respeito, Português é colocado como uma das matérias, cabendo à escola não só dar-lhe a gradação, [...] como o de assegurar a sua presença, como preocupação e objetivo universal, em todas as classes e em todas as disciplinas.* (DOCUMENTA nº 311, Nov. 1986, p. 24)

Em decorrência desse parecer, o núcleo comum dos currículos de ensino dos 1º e 2º graus foi reformulado pela resolução nº 6/86 incluindo a matéria Português, considerada Língua e Literatura.

Essa resolução teve o mérito de recuperar a presença de Português no currículo escolar tanto nas séries iniciais como nas séries finais do 1º grau. No currículo das séries do 2º grau incluiu-a sob a denominação de Língua Portuguesa e Literatura dando “especial relevo ao ensino de Português [...] de modo a assegurar-se sua presença em todos os períodos letivos” e também, “assegurado pela participação dos demais componentes curriculares no desenvolvimento das linguagens oral e escrita dos alunos” (Ibidem, p.30).

Na década de 80, os estudos e as pesquisas desenvolvidas nas áreas da Linguística e da Psicolinguística possibilitaram avanços na área da educação e da Psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere ao processo de aquisição da escrita. As críticas ao ensino da língua portuguesa referiam-se à abordagem tradicional do ensino que desconsiderava a realidade e os interesses dos alunos, usava os textos para ensinar valores morais, valorizava excessivamente a gramática normativa e desenvolvia um ensino descontextualizado associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas.

Face à divulgação de teses como da resignificação do erro, da admissão das variedades linguísticas, da valorização das hipóteses lingüísticas e do trabalho com textos reais, essas idéias foram incorporadas pelas Secretárias de Educação do Estado e do Município de São Paulo, impulsionando propostas de reformulação do ensino da Língua Portuguesa.

O ensino proposto, centrado no uso da linguagem, constitui-se em práticas que devem partir do uso possível aos alunos para favorecer a construção de habilidades lingüísticas, particularmente aquelas associadas aos padrões da escrita. Essa postura, conforme os PCNs de Língua Portuguesa, considera que: a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa; do uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva e que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente.

Os PCNs de Língua Portuguesa configuram-se como síntese dos avanços ocorridos nessa década que teve o compromisso com a democratização das oportunidades educacionais.

Nesse sentido, os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental encaminham-se para

*que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo*

*da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (PCN da Língua Portuguesa, 1998, p.32)*

Nas propostas dos PCNs de Língua Portuguesa (1998, p. 32), as atividades escolares devem, progressivamente, possibilitar ao aluno:

*Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso.*

*Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento.*

*Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos.*

*Conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito lingüístico.*

*Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades.*

*Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.*

Quadro 1 – Objetivos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

Em função de seus objetivos, os conteúdos de Língua Portuguesa devem articular-se em torno de dois eixos básicos: o uso da linguagem oral e escrita que diz respeito ao processo de interlocução e a reflexão sobre a língua e a linguagem que se refere à construção de instrumentos para a análise do funcionamento da

linguagem privilegiando os aspectos linguísticos que possam ampliar a competência discursiva do aluno.

Os objetivos e os conteúdos de Língua Portuguesa propostos nos PCNs orientaram o planejamento e o desenvolvimento da pesquisa. O exercício do uso da língua, tanto na leitura como na escrita, propiciou a reflexão sobre a mesma identificando as referências intertextuais presentes nos textos.

### **3.3 O ensino da Arte nos PCNs**

Para abordar o ensino da arte, os Parâmetros Curriculares Nacionais retomam o percurso histórico da disciplina para situar a arte no currículo escolar e possibilitar o entendimento dos fatores que podem ter influenciado o momento atual.

Consideramos como marco importante 1971, quando, com a Lei de Diretrizes e Bases 5692, a arte é incluída no currículo escolar com a denominação de Educação Artística. O ensino do Desenho, da Música, das Artes Cênicas e das Artes Plásticas passou a integrar a Educação Artística configurando um professor polivalente a quem cabia educar os alunos em todas as linguagens artísticas.

Frente à mudança, os professores dessas disciplinas tiveram que buscar a nova formação, tentaram assimilar e integrar nas suas práticas as várias linguagens artísticas, mas o que ocorreu foi a diminuição qualitativa dos saberes referentes à especificidade de cada uma das formas de arte.

Entendida como “atividade educativa”, a Educação Artística não era tratada como disciplina, mas sim como atividade, deixando de ser valorizada como conhecimento histórico e humano. O ensino/aprendizagem da arte, centrado no desenvolvimento da criatividade, privilegiava o fazer artístico e a concepção de que arte não se ensina.

A introdução e a obrigatoriedade da Educação Artística no currículo escolar foram consideradas um avanço por ter o ensino da arte conquistado uma

sustentação legal e pelo reconhecimento de sua importância na formação dos indivíduos.

Analisando os dez anos do ensino da arte, após a implantação LDB 5692/71, Barbosa (1984, p.23-24) assim se expressou:

*Em 1981 completamos dez anos de ensino de arte obrigatório na Escola de 1º e 2º grau. Durante os primeiros sete anos, a Educação Artística foi um caos, uma inutilidade, uma excrescência no currículo, com professores despreparados, deslocados e menosprezados pelo sistema escolar. Nos últimos três anos, os professores de arte vêm abrindo um espaço de resistência nas escolas, através da demonstração de um padrão de melhor qualidade de ensino.*

Em decorrência das dificuldades que os professores vinham encontrando na relação entre teoria e prática em arte e no ensino/aprendizagem desse conhecimento, a partir dos anos 80, houve uma mobilização para analisar e discutir os problemas referentes à área. Surgiram movimentos de organização de professores de arte e associações de arte-educadores que resultaram na conscientização e na busca de novas concepções e novas metodologias para o ensino da arte.

A abordagem triangular proposta por Barbosa (1991) ganhou espaço nas salas de aula. Os conteúdos passaram a ser trabalhados em torno de três eixos: a produção, a leitura e a história da arte, propiciando aos alunos o desenvolvimento de competências artísticas e estéticas à medida que a produção e a fruição foram estimuladas. A reflexão sobre a obra de arte, com uma visão interdisciplinar e contextualizada, possibilitava ao aluno uma leitura crítica da realidade.

É característica desse novo marco curricular a reivindicação de se designar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos ligados à cultura artística, e não apenas como atividade. Em relação a essa abordagem, Martins (1998, p. 13) enfatizou:

*Assim, a arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber.*

*Tratar a arte como conhecimento é o ponto fundamental e condição indispensável para esse enfoque do ensino de arte, que vem sendo trabalhado há anos por muitos arte-educadores. Ensinar arte significa articular três campos conceituais: a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente. Esses três campos conceituais estão presentes nos PCN-Arte e, respectivamente, denominados produção, fruição e reflexão.*

As questões do ensino da Arte vão ser retomadas a partir de 1990, por ocasião da discussão e da aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os professores de Arte mobilizaram-se para a inclusão da disciplina no texto legal, lutando por uma nova visão de ensino de arte, na qual a arte é entendida como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade.

Em 1996, com a LDB 9394, o ensino da arte ganha espaço no currículo escolar, agora com a denominação de Arte e com o objetivo de promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Como as demais áreas, a abrangência dos conteúdos a serem socializados é definida em nível nacional para garantir a formação básica comum. Os Parâmetros Curriculares de Arte foram introduzidos nas escolas atendendo às etapas do ensino fundamental e do ensino médio.

A proposta do ensino fundamental sugere como objetivo para o ensino da arte que os alunos adquiram, progressivamente, competências de sensibilidade e de cognição em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro diante da sua produção de arte e no contato com o patrimônio artístico, exercitando sua cidadania, o que significa desenvolver seu conhecimento estético e competência artísticas nas diversas linguagens da Arte.

Conforme as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs de Arte, 1998, p. 48) o ensino da Arte deverá organizar-se de modo que, ao longo do ensino fundamental, os alunos sejam capazes de:



<i>Experimentar e explorar as possibilidades de cada linguagem artística.</i>
<i>Compreender e utilizar a arte como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas.</i>
<i>Experimentar e conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em (Artes Visuais, Dança, Música, teatro), de modo que os utilize nos trabalhos pessoais, identifique-os e interprete-os na apreciação e contextualize-os culturalmente.</i>
<i>Construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, sabendo receber e elaborar críticas.</i>
<i>Identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos culturais.</i>
<i>Observar as relações entre a arte e a realidade, refletindo, investigando, indagando, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando arte de modo sensível.</i>
<i>Identificar, relacionar e compreender diferentes funções da arte, do trabalho e da produção dos artistas.</i>
<i>Identificar, investigar e organizar informações sobre a arte, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.</i>
<i>Pesquisar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, obra de arte, fontes de comunicação e informação.</i>

Quadro 2 – Objetivos de Arte para o Ensino Fundamental

Para atingir esse objetivo os conteúdos de arte devem ser articulados no processo ensino/aprendizagem em três eixos norteadores: produzir, que se refere ao fazer artístico; apreciar, no sentido de recepção, incluindo a percepção e a fruição e contextualizar, que compreende situar o conhecimento do trabalho artístico como produto social e histórico. Os três eixos integram na pesquisa o trabalho com as obras – Os Retirantes – de Portinari e Bandeiras e Mestros de Volpi.

Os PCNs em suas orientações didáticas indicam a abordagem de temas transversais e o trabalho por projetos.

Os temas transversais constituem-se no tratamento das questões sociais e culturais presentes nas comunidades, que necessitam ser refletidas e discutidas na escola. A Declaração de Hamburgo propõe, no âmbito da EJA, a abordagem de temas como: meio ambiente, sexualidade, inclusão, atenção ao idoso e aos portadores de deficiências, violência, diversidade cultural, temas também contemplados nos PCNs. Para o tratamento dessas questões, a abordagem pedagógica mais indicada é o trabalho por projetos.

### **3.4 Os projetos na prática docente**

Os PCNs, ao proporem uma abordagem interdisciplinar e contextualizada para os conteúdos, sugerem o trabalho por projetos como caminho para a prática docente. O projeto exige uma negociação com o alunado, buscando seus interesses, suas necessidades e o conhecimento do professor para articular e para direcionar as ações para os objetivos propostos.

O trabalho por projetos é recomendado tanto na escola como nos outros espaços onde ocorre a educação, como museus, ateliês, centros culturais, entre outros.

Trabalhar por projetos tem um significado próprio que não é uma metodologia de projetos.

Para Hernández (2000, p. 181):

*Trabalhar por projetos não é seguir o método de projetos. Os projetos, tal como o entendemos, fazem parte de uma tradição na escolaridade favorecida da pesquisa da realidade e do trabalho ativo do aluno. Por isso, não é de se estranhar que, ocasionalmente, se confunda, para ser igual àquilo que se persegue em outras modalidades de ensino, [...] Se alguém me pedisse para apresentar uma característica mais específica e diferencial para os projetos, daria uma rápida resposta, em termos da seqüência geral, do possível algoritmo ao qual observo que muitos docentes, que dizem realizar projetos seguem. [...] mas acredito que deixo pistas abertas para intuir que não se está falando de um “método” ou de uma “estratégia didática”. O que se está sugerindo é uma maneira de refletir sobre a escola e sua função, e que se abre um caminho para reformular o saber escolar.*

A prática por projetos<sup>12</sup> nas escolas vem ganhando espaço no currículo, tanto por envolver professores e alunos, como também a família e a comunidade. Hoje os projetos constituem-se num diferencial para as escolas, pela relevância dos temas que são discutidos e pelo seu reflexo no desenvolvimento dos alunos.

Para trabalhar a intertextualidade com os alunos da EJA, objeto desta pesquisa, o projeto foi o procedimento pedagógico escolhido por ser o mais indicado para abordar, na produção de textos, as questões ambientais, sociais e culturais presentes nos temas escolhidos.

### 3.5 A Língua Portuguesa e a Arte na Educação de Jovens e Adultos

A Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo ofereceu à sua rede o documento *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de*

---

<sup>12</sup> Hernández esclarece “Aquilo que poderia ser considerado como um projeto: 1- O percurso por um tema-problema que favoreça a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista). 2- Onde predomine a atitude de cooperação e onde o professor seja um aprendiz e não um especialista (pois ajuda a aprender sobre temas que deverá estudar com os alunos). 3- Um percurso que procure estabelecer conexões e que questione a idéia de uma versão única da realidade. 4- Cada trajetória é singular, e se trabalha com diferentes tipos de informação. 5- O docente ensina a escutar: do que os outros dizem também podemos aprender. 6- Há diferentes formas de aprender o que queremos ensinar-lhes (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas). 7- Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes. 8- Uma forma de aprendizagem em que se leve em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrar em espaço para isso. 9- Por isso não esqueçamos que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem.” (HERNÁNDEZ, 2000, p.181 a 183)

*Aprendizagem para o Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos* com o objetivo de contribuir para a reflexão e discussão sobre as necessidades de aprendizagens dos alunos e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização dos conteúdos em cada área do conhecimento.

O documento resultou de um amplo processo de construção coletiva que envolveu educadores e especialistas coordenados pela DOT – Diretoria de Orientação Técnica. Aborda a questão da educação e empregabilidade, a especificidade da Educação de Jovens e Adultos e apresenta um rol de expectativas de aprendizagens para cada uma das áreas do ensino, nas diferentes etapas do ensino fundamental.

Para entender as expectativas de aprendizagem recorreremos à reorganização da EJA. O percurso de aprendizagem previsto para os alunos é cumprido ao longo de quatro anos, sendo que o percurso formativo e o de aprendizagem são desenvolvidos em quatro etapas.

As etapas I e II visam à construção e apropriação dos códigos alfabéticos e numéricos e as etapas III e IV visam uma formação integral nas diferentes áreas do conhecimento, ficando assim constituída:

Etapa I – Alfabetização

Etapa II - Básica

Etapa III – Complementar

Etapa IV - Final

Ao final da última etapa, os concluintes fazem juz ao *Certificado de Conclusão do Ensino Fundamental*.

### **3.6 Orientações curriculares - Expectativas de Aprendizagem para a EJA**

Apresentamos, neste trabalho, as expectativas de aprendizagens para as áreas de Língua Portuguesa e de Arte por estarem relacionadas com as atividades da pesquisa.

A finalidade da apresentação das expectativas é a de orientar as decisões pedagógicas e a organização dos currículos e programas de ensino, como também a ação docente, tendo como meta que todos os educandos adquiram as competências esperadas na etapa final do ensino fundamental para que possam continuar seus estudos.

### **3.6.1 Etapa I – Alfabetização**

Na etapa de alfabetização espera-se que o educando disponha de conhecimentos formais e práticos, especialmente de leitura e escrita e de cálculo, que lhe proporcione o domínio de tarefas referentes ao cotidiano e à vida prática. Para esta etapa o referencial estabelece um rol de expectativas de aprendizagem.

Em Língua Portuguesa, espera-se que no processo de aquisição da escrita o aluno reconheça o código escrito diferenciando-o de outras formas gráficas; compreenda a base alfabética da escrita aplicando-a na formação das palavras e empregue a escrita em suas necessidades comunicativas elaborando bilhetes, anotações, listas, agendas, etc. Na leitura, espera-se que o aluno tenha contato com textos de gêneros comuns ao cotidiano, interprete placas e sinais de instrução dispostos nos espaços públicos e utilize os suportes textuais que circulam no seu meio como jornais, revistas, panfletos, etc.

Essas vivências desencadeiam referências intertextuais à medida que o reconhecimento das informações presentes nas leituras e seu emprego na produção de textos vão constituir intertextos, mesmo que sem intencionalidade.

Em relação às artes, as expectativas direcionam as aprendizagens para que o aluno compreenda a arte nas diferentes linguagens, como processos produzidos historicamente; reconheça sua presença interagindo nas manifestações culturais, e relacione as expressões artísticas aos valores éticos, morais, políticos, sociais e culturais nela contidos.

O contato com objeto ou com a expressão artística decorrente da fruição ou da produção poderá resultar em intertextos, à medida que recorre à memória visual, auditiva, social e cultural, como também às vivências para o reconhecimento de valores ou conhecimentos adquiridos anteriormente.

### **3.6.2 Etapa II – Básica**

A etapa básica, considerada como continuação do processo de alfabetização, propõe-se a ampliar a autonomia do indivíduo e a compreensão crítica do mundo moderno. O conhecimento e o uso da leitura e da escrita, centrados em textos relativos à vida prática, devem permitir ao aluno localizar informações pertinentes e usar a escrita na vida prática e profissional.

As expectativas orientam as aprendizagens de Língua Portuguesa para que o aluno possa ler textos variados com conteúdos relativos à vida prática; identifique, na leitura, os elementos de organização do texto; reconheça autoria e opinião do autor; saiba consultar dicionários, catálogos, manuais e usar adequadamente os materiais de estudo. Espera-se, ainda, que na escrita domine as regras mais comuns de ortografia, saiba fazer anotações e utilizá-las em situações pessoais e profissionais.

Para a área de artes, as aprendizagens são direcionadas para que o aluno conheça as diferentes correntes das artes visuais, os diferentes gêneros da música e da literatura, estabelecendo relações entre as formas de expressão artística e os valores presentes na vida social, na política e na educação vivenciando a arte como conhecimento e linguagem.

Para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e de Artes nesta etapa, o professor pode recorrer à intertextualidade, presente na literatura, na música, na pintura, na escultura, tanto no conhecimento historicamente construído, como reconhecê-la no seu meio e na sua cultura.

### 3.6.3 Etapa III – Complementar

A etapa complementar constitui-se no momento em que a ação educativa visa ampliar habilidades, conhecimentos e valores que permitem a participação na vida social. O uso da leitura e da escrita deve possibilitar uma leitura de textos com desenvoltura, incluindo-se notícias, reportagens, etc. que permitem estabelecer relações com vivências, crenças e valores. Incluem-se também os textos escolares e manuais utilizados na vida profissional.

As expectativas de Língua Portuguesa para esta etapa conduzem as aprendizagens para que o aluno, por meio de textos, organize suas atividades diárias; utilize apropriadamente roteiros, guias e mapas para orientar seus deslocamentos; estabeleça relações entre um texto e conhecimentos prévios, entre o conteúdo do texto e imagens, gráficos e tabelas e entre os conceitos ou acontecimentos presentes nos textos e a posição do autor.

Verifica-se como nesta etapa estão implícitas propostas de abordagens intertextuais, pois as experiências de leitura são ricas em situações que implicam habilidades em estabelecer relações entre os textos.

Na escrita, as expectativas norteiam as aprendizagens para que o aluno possa revisar e corrigir os próprios textos, amplie seu vocabulário e domine as estruturas com maior complexidade sintática para a construção de seus textos.

Os conhecimentos referentes ao uso da língua e seus valores também estão presentes nessa etapa. Espera-se que o alunado reconheça os elementos de variação linguística de cunho geográfico, histórico, social e profissional presentes nos textos, como também compreenda os vínculos entre produção literária e história, cultura e política.

Em relação às artes, nesta etapa, as expectativas orientam as aprendizagens para que o alunado reconheça a função social da arte, vivencie a recepção crítica, a

experimentação, a observação e a criação artística, resultando propostas concretas e valorizando a produção da comunidade.

A experiência com a expressão artística e cultural é uma fonte rica em intertextos e a utilização desse recurso possibilita ao aluno jovem e adulto aprendizagens contextualizadas e significativas.

#### **3.6.4 Etapa IV – Final**

Na etapa final o aluno deve estar capacitado para participar e intervir na vida social, para ler textos longos e de temática geral. Deverá ter competência para empregar o código escrito e os recursos que possibilitem produzir textos de estudo, e da sua vida pessoal e profissional.

As expectativas para a Língua Portuguesa nessa etapa devem conduzir para que o alunado, na leitura identifique os elementos constitutivos do texto, as estratégias da organização argumentativa, os processos de construção da interlocução, e também conheça as características de cada gênero.

Na produção de textos escritos, espera-se que o aluno planeje a ação elaborando roteiro, estabelecendo objetivos, selecionando argumentos e informações, fazendo sinopses e empregando, adequadamente, os padrões de escrita.

Em relação à oralidade, espera-se que o aluno tenha domínio de sua fala e da audiência sabendo usar os recursos da oralidade e das técnicas de exposição.

Quanto aos conhecimentos relacionados à língua e linguagem espera-se que o alunado conheça a língua nacional com suas implicações sociais e políticas, perceba a variedade linguística, reconhecendo a presença do preconceito linguístico e percebendo a escrita como instrumento de comunicação e participação social.



Deverá também conhecer o papel dos meios de comunicação na constituição dos valores linguísticos.

As expectativas de aprendizagem, na etapa final referentes às artes devem nortear o ensino para que o aluno amplie seus conhecimentos estéticos e artísticos; reflita sobre a paisagem do meio em que vive; compreenda e vivencie a estética da sensibilidade como processo de autoconhecimento; estabeleça relações entre as linguagens artísticas, a formação do indivíduo e a ideologia; identifique os produtores de artes como agentes sociais e compreenda o valor dos aparelhos culturais como museus, teatros, auditórios na produção e divulgação da arte.

As expectativas apresentadas fazem parte das *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos – EJA da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*, editada em 2008.

Analisando as orientações para o ensino da Língua Portuguesa e da Arte para jovens e adultos verifica-se que as expectativas de aprendizagem orientam para a formação de competências úteis à vida prática e profissional. A linguagem em uso, centrada na vida cotidiana, instrumentaliza o aluno para a comunicação oral e escrita nas situações do dia-a-dia e a arte, entendida como linguagem e conhecimento, contempla o desenvolvimento das competências artísticas e estéticas que contribuirão para uma leitura de mundo sensível e crítica.

A intertextualidade nessa fase permeia essas linguagens e favorece o desenvolvimento de competências que possibilitam perceber as diferentes textos presentes nos textos. Para entender as relações intertextuais, o estudo do dialogismo bakhtiniano forneceu elementos para a pesquisa.

## CAPÍTULO IV

### DO TEXTO À INTERTEXTUALIDADE

*A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p.348).*

Para abordar a questão da intertextualidade, buscamos na Linguística Textual os conceitos de texto e textualidade. O texto foi visto, a partir de diferentes conceitos, de acordo com as tendências da área, expressas em diferentes períodos. Os fatores pragmáticos propostos por Beaugrande e Dressler(1983) ampliaram o conceito de texto, passando a ser objeto de estudo o *texto-em-funções*. Com a adoção do sociocognitivismo e do interacionismo bakhtiniano, o novo paradigma traz o texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais. É nesse contexto que a intertextualidade se constitui como recurso lingüístico muito empregado nas diferentes linguagens. Neste capítulo, trazemos também as contribuições de Kristeva(1974) e o pioneirismo de Bakhtin(2003) ao reconhecer a relação dialógica entre os textos.

#### 4.1 O cenário da Linguística Textual

No Brasil, os primeiros trabalhos dedicados ao estudo lingüístico do texto surgiram no final da década de 70.

Na década de 80, conforme Koch (1999) começaram a se expandir, no Brasil, os estudos em Linguística Textual. Um dos primeiros livros na área data de 1983: *Lingüística Textual: introdução* (Fávero e Koch).

A obra visava a apresentar o novo ramo da linguística com seus objetivos, pressupostos e categorias de análise, bem como informar o que se vinha produzindo na área, em outros países.

A Linguística Textual passou a ser discutida em congressos e reuniões científicas. Os aspectos mais enfatizados, nessa época, foram os critérios ou padrões de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1983), especialmente a coesão textual sob a perspectiva de Halliday e Hasan (1976); a coerência textual; a intertextualidade; a tipologia de textos; os mecanismos de conexão e outros processos lingüísticos.

Em 1985, Lúcia M. K. Bastos publica *Coesão e coerência em narrativas escolares escritas*, o que reflete a introdução desses estudos nos conteúdos escolares. A partir desse período, revistas e anais de congressos trazem artigos e comunicações versando sobre os fatores da textualidade, com destaque para a coesão, a coerência, a informatividade, a situacionalidade, a argumentatividade, a intertextualidade e ainda sobre o emprego dos tempos verbais e as tipologias textuais.

A segunda fase de estudos textuais no Brasil é marcada pelas obras: *A coesão textual* (Koch) de 1989, seguida das obras de Koch e Travaglia: *Texto e coerência* (1989) e *A coerência textual* (1990) e Fávero com *Coesão e Coerência Textuais* (1991).

Nos estudos textuais, Koch passa a classificar os mecanismos de coesão com base em sua função textual, distinguindo dois grandes grupos de recursos coesivos: os responsáveis pela remissão a outros elementos textuais – coesão remissiva ou referencial e os que se destinam a possibilitar a progressão textual garantindo a continuidade do sentido – coesão sequencial.

Apresenta-se, assim, em Koch e Travaglia (1989,90), a conceituação de coerência como um princípio de interpretabilidade do texto.

Na década de 90, há uma forte tendência para a adoção de uma abordagem sociointeracional no tratamento da linguagem e para o estudo dos processos sociocognitivos envolvidos na produção textual, tanto para a compreensão como para a produção.

O assunto foi objeto das pesquisas de Marcuschi e Koch. Os objetivos das pesquisas direcionaram-se para a estrutura e o funcionamento da memória, seu acesso e sua recuperação; para as formas de representação do conhecimento, por ocasião do processamento de textos e para as estratégias de ordem sociocognitiva interacional e textual, acionadas durante o processo de produção e intelecção.

A nova abordagem dos fenômenos textuais buscou um diálogo com outras ciências humanas, como a Psicologia, a Neuropsicologia, a Antropologia, a Sociologia Interacional e as ciências cognitivas em geral. Observa-se que nesse mesmo período essas ciências contribuíram também com o entendimento do processo ensino/aprendizagem, gerando tendências construtivistas e sociointeracionistas na educação.

Outra tendência, com base nas obras que tratam dos gêneros textuais, retoma a questão da tipologia textual. Nesse enfoque, destacam-se as pesquisas de Marcuschi (1983) sobre tipologia do texto. Esse estudo também é enfatizado nos processos escolares, constando das recomendações dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino da língua portuguesa.

A questão da referenciação, isto é, das diversas formas de remissão textual passou a ser objeto de estudos a partir da segunda metade da década de 90. Os conceitos básicos da Linguística Textual passaram a ser aplicados nas escolas, nos processos de alfabetização e de aquisição da escrita, com base nas pesquisas de Massini-Cagliari (1997) entre outros.

É com base na Linguística Textual que passamos a abordar o entendimento de texto e textualidade. Mas afinal o que é texto?

## 4.2 O texto

Sabemos que a comunicação verbal não acontece com palavras isoladas, desconectadas umas das outras ou do contexto em que são produzidas. As manifestações de linguagem são configurações de uma língua dotadas de sentido, numa situação comunicativa. A essas configurações, Mateus (1983), em *Gramática da língua portuguesa*, denomina de textos ou discursos.

O conceito de texto passou por transformações, de acordo com as tendências da área, em períodos diversos, como veremos a seguir.

Na década de 60, o texto foi visto como uma unidade linguística superior à frase cujas regras cabiam à Linguística Textual determinar. Nesse período, tiveram ênfase os estudos sobre coesão textual, ou seja, os recursos que permitem estabelecer as relações sintático-semânticas para garantir a continuidade do sentido. Coesão e coerência eram termos usados como equivalentes.

Já na década de 70, ocorre o que Koch (2004) chamou de *virada pragmática*. Sob a influência de teorias de ordem enunciativa como Teoria da Atividade Verbal, Teoria dos Atos de Fala, Teoria da Enunciação alarga-se o conceito de texto. Com base em Schmidt (1978), o objeto de estudo passou a ser o *texto-em-funções* e sua constituição é determinada por fatores de natureza pragmática, conforme Beaugrande e Dressler (1983).

Em 1980, o conceito de texto é ampliado pelo fato de a Linguística Textual ter incorporado uma visão cognitivista, ganhando destaque os mecanismos e estratégias cognitivas no processamento textual e na construção dos sentidos.

Nesse contexto, o texto passa a ser tratado, conforme Marcuschi (1983), como um ato de comunicação num universo de ações humanas. Nessa visão, a coesão e a coerência não são construções estanques, mas sim operações que mobilizam os processos cognitivos.

Em 1990, o novo paradigma da Lingüística Textual, ao incorporar o sociocognitivismo e o interacionismo bakhtiniano, amplia a visão de texto. Nesse sentido o texto é visto:

*[...] como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como evento, portanto, em que convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais (Beaugrande, 1997), ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos-de-discurso e as múltiplas propostas de sentidos, como função de escolhas, operadas pelos co-enunciadores entre as inúmeras possibilidades de organização que cada língua lhe oferece[...]* (KOCH, BENTES, CAVALCANTE. 2007, p.13)

Costa Val (1991), ao sintetizar a definição de texto, refere-se a “uma ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.” Acrescenta, ainda, que os fatores pragmáticos têm papel determinante em sua produção e recepção contribuindo para a produção de seu sentido e possibilitando seu reconhecimento. Esses fatores são expressos na textualidade.

### **4.3 Textualidade**

Para a autora (Costa Val), a textualidade compreende o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não um conjunto de frases. Para Mateus (1983), textualidade refere-se ao conjunto de propriedades que uma manifestação de linguagem humana deve possuir para ser um texto.

Beaugrande e Dressler (1983 apud Costa Val, 1991), como vimos, apontam os sete princípios responsáveis pela textualidade: a coerência e a coesão, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.

A coerência e a coesão são os princípios que se relacionam com o material conceitual e lingüístico do texto. A coerência é o fator fundamental da textualidade, pois envolve os aspectos lógicos, semânticos e também os cognitivos.

A coesão ocorre no nível microtextual. É construída por mecanismos gramaticais e lexicais para garantir a unidade formal do texto. Entre os mecanismos gramaticais estão os pronomes anafóricos, os artigos, a elipse, a concordância, os tempos verbais e as conjunções. Por outro lado, a coesão lexical faz-se pela reiteração, pela substituição e pela associação. Em síntese, é fundamental para a textualidade a relação coerente entre as idéias.

Os princípios pragmáticos responsáveis pela textualidade, estudados por Beaugrande e Dressler, referem-se à intencionalidade, à aceitabilidade, à informatividade à situacionalidade e à intertextualidade.

A intencionalidade refere-se ao empenho do produtor em construir um texto coerente para cumprir a sua função sociocomunicativa. A estrutura do texto será orientada pelos objetivos a que o autor se propõe como: informar, questionar, argumentar, repreender, instigar, etc.

Por outro lado, a aceitabilidade tem a ver com a expectativa do receptor, com a utilidade e com a relevância do texto em relação às informações ou conhecimentos que o texto possa acrescentar.

A informatividade refere-se às ocorrências que o texto apresenta, se elas são esperadas, se são conhecidas ou não. É a capacidade do texto de acrescentar, ao receptor, informações novas e inesperadas. O texto deve apresentar todas as informações necessárias para garantir a compreensão, conforme a intenção do seu produtor. Deve ser bem dosado, recorrendo ao conhecido para introduzir o novo.

A situacionalidade diz respeito à pertinência do texto em relação ao contexto em que ele ocorre. O que é texto numa situação pode não o ser em outra. Assim, tanto é importante, numa produção textual o leitor, com seus conhecimentos prévios, expectativas e pressuposições como o contexto, que é o responsável pela significação do texto.

É na tríade autor, leitor e contexto que ressoam muitas vozes que constituirão em fragmentos de novos textos, numa situação de interação comunicativa. Nesse

quadro é que o aluno da EJA pode protagonizar cada uma dessas funções, tendo como referência sua experiência e sua história.

Conforme Barros (1996), texto, pretexto e contexto emaranham-se num jogo marcadamente ideológico. Se no trabalho com a linguagem, a análise dos textos decorre da utilização das regras, é imprescindível considerar o texto, também, como um pretexto do contexto.

#### **4.4 O pioneirismo de Bakhtin**

A linguagem é o centro da investigação de Bakhtin e sua obra, tem como princípio a concepção dialógica da linguagem. A Linguística Textual reconhece o pioneirismo de Bakhtin (1929) ao incorporar o postulado dialógico de que um texto não existe isoladamente: ele está sempre em diálogo com outros textos.

Duas noções de dialogismo são encontradas na obra de Bakhtin: o diálogo entre interlocutores que pertence ao campo de estudos sobre a interação verbal entre sujeitos e sobre a intersubjetividade e o diálogo entre discursos que aproxima-se das teorias pragmáticas do discurso e do texto, onde se insere a questão da intertextualidade, objeto da pesquisa.

Bakhtin (2003) considera o dialogismo o princípio constitutivo da linguagem e a condição de sentido do discurso. Insiste na questão de que o discurso não é individual, pois para que ele se instale, há necessidade de pelo menos dois interlocutores, que por sua vez são seres sociais. Não é individual também, porque mantém relação com outros discursos.

Nessa concepção, recorrendo a Barros (2005), três pontos devem ser esclarecidos. Primeiramente, para Bakhtin as relações do discurso com a enunciação, com o contexto e com o “outro”, são relações entre discursos-enunciados; em segundo lugar, o dialogismo define o texto como “um tecido de muitas vozes”, de muitos textos ou de muitos discursos que se entrecruzam,



se completam, se respondem no interior do texto; por último, refere-se ao carácter ideológico dos discursos assim definidos.

Nessa visão, a língua também é caracterizada como dialógica e complexa, pois nela se imprimem as relações dialógicas dos discursos. Para ele, a língua, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Esse diálogo não se refere a uma relação face-a-face; o que existe é uma dialogização interna da palavra à medida que esta é perpassada pela linguagem do outro, o que significa que o enunciador, para construir um discurso, leve em conta o discurso do outro.

O dialogismo é concebido, assim, como o princípio constitutivo da linguagem e como a condição do sentido do discurso; pode ser visto na interação verbal entre o enunciador e o enunciatário do texto e na intertextualidade, no interior do discurso.

No dialogismo interacional o sujeito perde seu papel de centro e é substituído por diferentes vozes sociais. Daí a afirmação de Bakhtin que nenhuma palavra é nossa, mas que traz a perspectiva de outra voz.

Polifonia é outro termo empregado por Bakhtin para referir-se ao dialogismo e para o conceito de diferentes vozes presentes num discurso. O termo é empregado para caracterizar um texto em que o dialogismo se deixa ver, à medida que são percebidas outras vozes na sua constituição. Nesses textos “os diálogos entre discursos mostram-se, deixam-se ver ou entrever” (BARROS, 2005, p.34).

Em oposição a esses textos, os chamados textos monofônicos ocultam os diálogos que os constituem, sob a aparência de um discurso único, de uma única voz. No texto polifônico as vozes se mostram, enquanto que nos textos monofônicos o diálogo é mascarado sob a aparência de uma só voz.

A relação monofônica é própria dos textos autoritários, enquanto que o diálogo intertextual faz-se presente também no discurso poético: da poesia, da pintura, da dança, da música e outros.

As relações dialógicas podem ocorrer entre os textos e no interior de um texto. Conforme Barros (1999, p. 4), “a intertextualidade na obra de Bakhtin é, antes de tudo, a intertextualidade “interna” das vozes que falam e polemizam no texto, nele reproduzindo o diálogo com outros textos.”

#### 4.5 Para entender a intertextualidade

Ao analisar etimologicamente o termo intertextualidade, Guimarães (2004) indica que a palavra tem origem no prefixo latino *inter*, que alude a reciprocidade, interconexão, entrelaçamento, entendendo-se a intertextualidade evocando a qualidade do texto como tecido. Situa etimologicamente a definição de texto no particípio passado do verbo *texere* (tecer), onde o termo *textus* remete a uma metáfora que vê a totalidade lingüística do discurso como um tecido.

A autora reporta-se a Segre para, numa abordagem semiótica, situar o discurso como um produto pragmático responsável pela dimensão comunicativa do texto.

Ao referir-se à intertextualidade, Guimarães (2004, p. 168) afirma:

*Trata-se, pois, de um fenômeno evocador da relação de um texto com outro ou outros textos, da produção de um texto a partir de outro ou outros textos precedentes, da escritura como palimpsesto, de uma leitura, enfim, interativa e tabular.*

A intertextualidade, assim, refere-se à presença de outros textos num dado texto. São as citações que o autor faz, consciente ou inconscientemente, a outros textos anteriormente produzidos. Em decorrência, na interpretação de um texto intervém o conhecimento de outros textos anteriores.

Para Valente (2002), a intertextualidade ou intertexto é um recurso muito usado nos meios de comunicação, mas que sempre esteve presente na literatura.

O conceito de intertextualidade tem origem nas teorias bakhtinianas sobre o enunciado dialógico e polifônico. Foi introduzido por Júlia Kristeva, crítica literária

francesa, na década de 60, referindo-se a casos célebres em que uma obra literária faz alusão a outra obra literária. Segundo Kristeva (1974, p. 60), como já é sobejamente conhecido:

*todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. No lugar da noção de intersubjetividade instala-se a de intertextualidade, e a linguagem poética se lê, ao menos, como dupla.*

Para Valente, no entender de Laurent Jenny, a intertextualidade designa o trabalho de assimilação e de transformação de vários textos num texto centralizador.

Para Fiorin (1999, p. 29)

*o conceito de intertextualidade concerne ao processo de construção, reprodução ou transformação do sentido [...] é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo.*

Fiorin apresenta como processos de intertextualidade a citação, a alusão e a estilização. A citação pode confirmar ou alterar o sentido do texto, sendo também possível apresentar-se em outra linguagem. Na alusão, não se citam todas ou quase todas as palavras, mas sim, as construções sintáticas em que certas figuras são substituídas por outras. A estilização compreende a reprodução dos procedimentos do estilo de outrem.

Koch, Bentes e Cavalcante (2007), na obra - *Intertextualidade: diálogos possíveis* –, trazem as diferentes formas em que a intertextualidade se apresenta, as quais tomaremos como referência para análise dos textos que compõem a pesquisa.

As autoras propõem uma divisão da intertextualidade em um sentido amplo e em um sentido restrito. Em sentido amplo, a intertextualidade está presente em todo e qualquer texto e configura-se como condição de existência do próprio discurso. Em sentido restrito, entende-se o processo da intertextualidade como a inserção de um novo texto num outro rotulado como texto fonte ou texto modelo.

A intertextualidade é considerada *stricto-sensu* quando num texto está inserido outro texto anteriormente produzido, que faz parte da memória social da coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores.

Dessa forma, o texto deve remeter a outro ou a fragmentos de textos, estabelecendo com eles uma relação. Nessa categoria, incluem-se diversos tipos de intertextualidades. Destacamos, para análise do *corpus* da pesquisa, a intertextualidade explícita e a intertextualidade implícita, com recurso à citação e à paráfrase.

A intertextualidade temática, como o nome indica, abrange as diferentes formas, ou diferentes meios em que um tema é tratado. Compreende os textos científicos pertencentes a determinada área do saber, o tratamento de um assunto específico em diferentes mídias, textos literários de uma mesma escola ou de um mesmo gênero, contos e lendas da cultura popular, histórias em quadrinhos de um mesmo autor, as obras de um mesmo compositor ou artista plástico. As diferentes encenações de uma peça, etc.

A intertextualidade estilística ocorre quando o produtor do texto imita ou parodia certos estilos. Destacam-se, nessa categoria, as referências a textos religiosos, passagens bíblicas que trazem enunciados muito ricos para esse tipo de intertextualidade, um dialeto, um jargão profissional, etc.

A intertextualidade é considerada explícita quando traz no próprio texto a fonte do intertexto, isto é, quando o enunciador do fragmento ou do outro texto é explicitado. no texto. Compreende as citações, referências, menções, resumos entre outras formas. Em textos argumentativos, essa forma é empregada para afirmar a autoridade. Nos textos orais, aparece em forma de retomadas para confirmar, contrariar ou exprimir dúvida ou contestação.

A intertextualidade implícita ocorre quando o texto não faz qualquer menção sobre o emprego do intertexto alheio, ou seja, a fonte não é mencionada. O objetivo desse procedimento é seguir a mesma orientação argumentativa, contraditá-la, ridicularizá-la ou argumentar em contrário. Verificam-se, nesses

procedimentos a ocorrência de paráfrases que Maingueneau, em Koch (2007), chama de captação ou de enunciados parodísticos ou irônicos que são considerados, por ele, subversão.

O produtor do texto nessa modalidade espera que o ouvinte/leitor reconheça a presença do intertexto pela ativação da memória discursiva, principalmente quando se trata de subversão, pois ao contrário, a mensagem estará prejudicada. Já na paráfrase, quanto mais próximo o texto estiver do texto-fonte, menos será necessária a recuperação dele para a compreensão do novo texto.

Para Beaugrande e Dressler (1983), a produção adequada de um texto depende do conhecimento que se tem de outros textos, fato do qual se conclui que a intertextualidade abarca tanto o fenômeno da recepção, quanto o fenômeno da produção do texto.

O conhecimento intertextual é ativado por um processo de mediação - de intervenção subjetiva dependendo do novo e do tipo de textos anteriores utilizados no processamento do novo texto.

Guimarães (2004) reporta-se a Kristeva e retoma o conceito de ideograma, para destacar que a intertextualidade opera num contexto histórico e sociocultural, o que estende o conceito de intertextualidade a outros códigos como o da pintura e o da música. O propósito de Kristeva era estender aos textos poéticos o dialogismo bakhtiniano. Kristeva fala também da “infinidade potencial” das palavras e do caráter híbrido dos textos.

A proposta da nossa pesquisa encontra fundamento no conceito kristeviano, acima citado, que se propõe a verificar a ocorrência das relações intertextuais também nas artes, especialmente na pintura e na música.

A intertextualidade é um recurso muito usado nas diferentes linguagens: a jornalística, a publicitária, a cinematográfica e também nas linguagens não verbais como na imagem e na música. A citação e a paráfrase são recursos intertextuais empregados, mais freqüentemente, nos trabalhos acadêmicos, porém, acreditamos

que possam constituir-se em recursos à produção de textos, para jovens e adultos, tanto na linguagem verbal, como nas não verbais.

#### **4.5.1 A intertextualidade nas artes**

Cañizal (1993) considera a intertextualidade como um espaço de reescrita que possibilita a manifestação da metáfora onde os diferentes olhares dos artistas se condensam. Reconhece que a expressividade se constrói através de *um mosaico de citações*, mas também, que uma espécie de narcisismo se instala na combinação dos componentes vindos dos diversos códigos.

Isso significa que a intertextualidade da pintura figurativa, por exemplo, fundamenta-se num arranjo de significantes oriundos de dois sistemas: signos icônicos que remetem a objetos visíveis da realidade e signos plásticos que, mesmo libertando-se da analogia, possuem uma concretude feita de formas, texturas e cores.

Nesse processo, instala-se uma analogia sensorial representada pelos signos icônicos e uma analogia psíquica que os signos plásticos exprimem.

Dessa forma, a intertextualidade sempre esteve presente na criação artística. O artista não cria a partir de um vazio, ele é constantemente estimulado por outros artistas. A arte contemporânea recorre às imagens anteriormente produzidas, e a esse empréstimo, Barbosa designa citação.

Para Barbosa (1998), o conceito de citacismo ou citacionismo refere-se à produção dos artistas que trazem para o seu trabalho imagens já produzidas por outros artistas.

Cada vez mais o interesse pela História da Arte e o surgimento de teorias críticas têm impellido a produção artística na direção da citação, da paráfrase, da extração e antologização de estilos, a formas de outros artistas e de outras épocas.

A autora cita Borges quando diz que “desconstruindo e reconstruindo a História da Arte os artistas inventam seus precursores.” Cita também Leo Steimberg para quem “toda a arte está infestada de outra arte.”

Nesse contexto, a criatividade cede espaço para a reelaboração e para a recriação. Esses procedimentos são encontrados desde os primórdios da História da Arte. Retomemos, por exemplo, Picasso que foi muito criticado pelo trabalho de reelaboração das *Meninas de Velásquez*.

O artista de hoje insere-se numa cadeia onde busca imagens já produzidas, criticando-as ou celebrando-as.

Barbosa (1998) indica três fases que caracterizam os procedimentos de empréstimo de imagens. A fase da apropriação, quando o artista inclui em sua obra imagens já produzidas para homenagear o artista ou para encobrir a apropriação; a fase da reelaboração, quando a utilização da imagem é explícita; nesse caso, o artista recorre às imagens produzindo interferências em alguns aspectos e a fase da citação, termo emprestado da teoria literária, quando a obra nos reporta a outra.

Atualmente, a arte explora as imagens já produzidas como referência, dando transparência ao observador do seu uso. Os artistas contemporâneos estão buscando na História da Arte imagens a serem adequadas e preenchidas com novos significados. Os estudantes visualizam e desenham suas versões. Daí a necessidade de um repertório para decodificar a presença dessas imagens na obra.

A citação, sendo um recurso muito usado pelos professores na área verbal, possibilita a percepção de sua presença na obra de arte ou nos textos não-verbais. O mesmo fenômeno ocorre na música. É identificado quando o compositor faz referência a outras melodias ou fragmentos melódicos, quer por composição, quer pelas diferentes vozes presentes nos arranjos, ou ainda, pelos efeitos instrumentais. Os fragmentos presentes nas imagens, nas músicas, nos poemas e nos textos publicitários trazem ocorrências de intertextualidades nas letras e nas artes.

A intertextualidade está também presente no discurso dos professores de arte. Bendt Wilson (1990, p. 51), na palestra – Mudando conceitos da criação artística: quinhentos anos de arte-educação para criança, afirma:

*[...] embora a arte-educação seja apenas uma pequena parte do mundo da arte [...] ela é apesar disso, formada e modelada pelo mundo da arte, e reflete suas crenças. A arte-educação tem muitos valores em comum com o mundo da arte, os professores de arte reproduzem as mesmas concepções de realidade que são encontradas também no mundo da arte.*

O que se pode concluir, até então, é que o desafio que se apresenta ao aluno da EJA consiste, num primeiro momento, em reconhecer esses intertextos no seu repertório cotidiano para, num segundo momento, poder utilizar esse recurso para a produção de novos textos. Nesse processo, a formação do professor se mostra importante para sua realização.

#### **4.5.2 A Intertextualidade no discurso pedagógico**

Considerando-se que esta pesquisa tem como *locus* as escolas e, em particular o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, interessa-nos refletir sobre como a intertextualidade se manifesta no discurso pedagógico.

Guimarães (2004) traz a questão para a sala de aula, onde os conhecimentos partilhados e apropriados são discutidos numa relação dialógica para serem reorganizados e reestruturados. Por outro lado, a ação docente, para dar cientificidade à informação, recorre, constantemente, às fontes e aos textos-base. Esses procedimentos situam-se no âmbito da intertextualidade.

Para a autora, o discurso didático apresenta um traço de natureza intertextual nas formas de intertextualidade parafrásica e intertextualidade crítica-criativa. A intertextualidade parafrásica ocorre quando, ao comunicar conhecimentos, o discurso pedagógico procede não só à absorção dos textos, mas também, à sua



transformação, nos termos empregados por Kristeva (1974) ao referir-se à intertextualidade.

Da mesma forma, quando o discurso pedagógico usa da interpretação das obras e dos autores para trabalhar as informações, fica caracterizada uma intertextualidade crítico-criativa. O próprio processo explicativo busca a intertextualidade para a reativação do sentido.

O fenômeno da intertextualidade ocorre também, no contexto do livro didático, nos processos de introdução, de apresentação e de fixação da matéria.

As relações intertextuais ocorrem nos procedimentos de introdução e apresentação dos conceitos e das definições, quando o professor recorre à classificação, enumeração e esquematização, entre outros. Nos processos de fixação, quando lança mão da repetição, dos confrontos com diferentes teorias e/ou disciplinas, da exemplificação e das propostas de exercícios.

Nos diferentes momentos do processo ensino/aprendizagem, nota-se a presença da intertextualidade no discurso pedagógico. Na EJA, esses procedimentos permeiam a ação pedagógica e são enriquecidos pelos relatos das experiências de vida dos alunos.

Ainda em relação à variedade de concepções de intertextualidade Ferreira (1983, p. 57) atribui a Kant a idéia de que um texto literário tem origem noutra texto ou que um artista nasce de outro. Afirma que o tecido literário “está em formação constante - um texto novo são malhas que se acrescentam. Deste modo, criar um texto sem um pretexto é criar no vazio ou numa pretensa dimensão divina.”

O autor compreende que a leitura-escrita demarca os limites de um escritor e destaca a função eficiente da leitura alheia para constituir os caminhos definidos ou a definir de uma obra.

Adotamos as idéias de Ferreira (1983), à medida que, na pesquisa, para as atividades de produção de textos motivamos o alunado para a leitura, com o objetivo

de buscar conscientemente elementos que podem dar sustentação às idéias defendidas.

Entendemos que o gosto pela leitura precisa ser resgatado na escola, não só como conhecimento, mas também, como lazer, propiciando a fruição estética tão necessária na formação desejada. Certamente essa competência será transferida para a escrita, refletindo-se nos textos produzidos.

## CAPÍTULO V

### NO LABORATÓRIO DE TEXTO: DESVELANDO O INTERTEXTO PARA PRODUZIR O TEXTO

*... cada texto contém uma soma de referências a outros textos, mesmo que essas afinidades tenham sido veiculadas por uma difusa vivência cultural e não directamente. Há na escrita, [...] uma rede capilar muito viva, feita de incessantes permutas, que é, fisiologicamente, o substrato dos grandes vasos circulatórios identificadores. A especificidade de um texto, [...] estaria, pois, no uso particular que o escritor faz dos seus pontos de apoio, de que a maioria das vezes nem ele reconhece as origens. Todorov reduziu a questão a uma sùmula didáctica: jamais um texto existiu isolado. (NAMORA, F. 1983, p. 56)*

Este capítulo traz uma experiência metodológica com a produção de texto nas classes da EJA. O trabalho, em forma de oficina, visa acentuar o caráter pragmático da educação, oferecida nessa modalidade de ensino. Fundamentado no dialogismo bakhtiniano, apresenta a intertextualidade como recurso à produção de textos. Parte da discussão de temas emergentes, tratados de forma transversal ao currículo, que permitem identificar a intertextualidade nas diferentes formas em que ela se apresenta. As atividades centradas na produção de texto contemplam, além do repertório verbal, o repertório não-verbal, explorando a leitura da imagem e a escuta musical. O trabalho nas diferentes linguagens, além de ampliar as possibilidades comunicativas, incentiva a leitura, a reflexão e a dimensão crítica na formação de jovens e adultos.

#### 5.1 O universo da pesquisa: o cenário e os atores

A pesquisa, como já foi indicada na introdução deste trabalho, constou de uma investigação qualitativa, do tipo estudo de caso, sobre o tema:

A INTERTEXTUALIDADE NAS LETRAS E NAS ARTES. Teve como objetivo verificar em que medida a intertextualidade pode constituir-se em recurso que favorece a produção de textos, por alunos na Educação de Jovens e Adultos.

O cenário constituiu-se de três escolas públicas no município de São Paulo, sendo um CIEJA - Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, uma escola estadual – denominada Escola Colaboradora I e uma escola municipal – denominada Escola Colaboradora II, ambas de ensino fundamental. A opção pelas escolas fundamentou-se na manifestação de interesse pela pesquisa por parte da direção e da disponibilidade dos professores.

Os atores da pesquisa foram 45 alunos (quinze de cada escola), jovens e adultos, que frequentavam as classes da EJA, nos módulos III e IV que correspondem às séries finais do ensino fundamental, juntamente, com seis professores colaboradores.

As atividades foram desenvolvidas no decorrer do 1º e 2º semestres do ano letivo de 2008, uma vez por semana, no horário das treze às quinze horas.

Os procedimentos metodológicos, também definidos na introdução deste trabalho, constaram para conhecimento dos alunos, da história de vida e de uma dinâmica de apresentação, complementados por uma ficha de coleta de dados.

A oficina de produção de textos centrou-se na reflexão de temas transversais, motivados pela leitura de jornais, revistas, e imagens e nas atividades necessárias para a sua realização.

Os textos produzidos pelos alunos constituíram o *corpus* da pesquisa e foram analisados, considerando-se a construção das quatro aprendizagens fundamentais contidas no relatório Delors e na ocorrência da intertextualidade explícita ou implícita.

## 5.2 Antecedentes da pesquisa

### Fevereiro de 2008 – Em busca do espaço

Desde que decidimos sobre o objetivo da pesquisa, nossa preocupação foi direcionada para o local onde ela deveria se desenvolver. Entendendo ser muito importante essa escolha, passamos a refletir sobre o perfil de escola que melhor atendesse às especificidades do trabalho.

Tendo priorizado a escola pública por considerar ser ela o espaço privilegiado para conhecer a realidade dos jovens e adultos, objeto da pesquisa, nosso olhar voltou-se para a rede estadual de ensino pelo fato de nela termos percorrido a carreira do magistério. Como supervisora de ensino, sabíamos que o conhecimento dos profissionais que atuam na rede poderia facilitar nossa entrada e presença na escola. Tínhamos clareza de que não seria fácil, pois, como diz Nóvoa (1997), o professor é resistente às ações que implicam romper com sua rotina e, conseqüentemente, promover mudanças.

Após alguns contatos, verificamos que a escola estadual não atendia ao que necessitávamos, pois as classes de Educação de Jovens e Adultos eram quase que exclusivamente de ensino médio. Mediante essa constatação, passamos a investigar a rede municipal de ensino.

Não foi difícil entender que esse era o caminho à medida que a constituição federal define como competência dos municípios o atendimento à educação infantil e ao ensino fundamental em cooperação com os Estados. Nesse sentido, encontramos algumas escolas com atendimento aos jovens e adultos no ensino fundamental II, que compreende as séries finais desse nível de ensino.

Passamos, então, a sondar muitos professores e nessa maratona tomamos conhecimento da existência dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs – sob a jurisdição da rede municipal de ensino, com atendimento a jovens e adultos em todas as etapas do ensino fundamental.

O passo seguinte foi o agendamento de uma visita, na qual a coordenação pedagógica colocou-se prontamente à disposição para atender-nos e estabelecemos, assim, o primeiro contato.

### **O primeiro encontro**

Na semana seguinte, fomos recebidos pela direção do Centro. Os primeiros momentos foram caracterizados por certo formalismo e distanciamento. Percebemos logo que as condições de funcionamento iam ao encontro do que necessitávamos. Assim, manifestamos interesse em conhecer a estrutura administrativa do Centro, bem como o perfil dos professores. Prontamente fomos informados a respeito da forma de admissão dos professores e dos procedimentos de acompanhamento do projeto pedagógico nos horários de trabalho coletivo.

Quando falávamos sobre o currículo, colocamos nossa experiência como professora de Prática de Ensino e os projetos que desenvolvemos na formação de professores de Arte. Nesse momento a relação ficou mais informal e descontraída. Relatamos alguns projetos que despertaram o interesse pelas nossas experiências, surgindo um convite de parceria para o desenvolvimento de projetos em forma de oficinas, que muito contribuiriam para a formação oferecida no Centro.

Um diálogo aberto se instalou e o momento se tornou favorável para colocarmos o objetivo inicial da visita: a proposta de desenvolver um conjunto de atividades de produção de texto tendo como recurso a intertextualidade. A proposta foi muito bem recebida, pois foi ao encontro dos interesses do Centro, e, chegando a objetivos comuns, fomos convidados a conhecer as salas de aula e os professores. Terminamos o encontro com expectativas otimistas em relação a um futuro trabalho conjunto e com o compromisso de retornar com um detalhamento da proposta.

### **Março de 2008 – Consolidando a proposta**

Voltamos ao CIEJA para manifestar nossa disposição em desenvolver a oficina de produção de textos.

Nesse momento, retomamos com a coordenação nossa proposta inicial e discutimos a melhor forma para operacionalizá-la de maneira a não interferir no horário regular das aulas.

A opção recaiu num horário intermediário entre os períodos da manhã e da tarde em que as salas ficam ociosas e os alunos não têm atividades. Ficou estabelecido o horário das 13 às 15 horas para a prática de oficina.

O passo seguinte ficou a cargo da coordenação pedagógica, que passaria nas classes e transmitiria o convite aos alunos para a participação nas atividades de produção de texto.

Nesse mesmo encontro, apresentamos as linhas gerais do projeto e deixamos claro nosso objetivo como docente pesquisadora.

### **Abril de 2008 – Tempo de espera**

Nesse período, permanecemos na espera. O tempo foi passando e não tínhamos recebido um retorno. Foi quando surgiu uma oportunidade para convidá-los para uma apresentação de teatro em nossa instituição. A manifestação de interesse foi imediata. Professores e alunos compareceram com muito entusiasmo. Nesse momento, conhecemos aqueles que seriam nossos primeiros participantes na oficina da produção de texto. No contato seguinte, já fomos informados da inscrição dos alunos e agendamos a data do início dos trabalhos. O relato dessa etapa foi importante para demonstrar que não é tarefa fácil conquistar o espaço para pesquisa e envolver os professores nessas atividades.

### **5.3 Iniciando a pesquisa - CIEJA – O *locus* de realização da pesquisa**

#### **Maio de 2008 – Desvelando o espaço**

O CIEJA fica localizado na zona norte da cidade de São Paulo, nas proximidades dos bairros de Santana, Mandaqui e Horto Florestal, num conjunto

habitacional que tem toda a infra-estrutura necessária: Igreja, Posto de Saúde e pequeno comércio. É servido por linhas de ônibus e micro-ônibus. Sendo um bairro muito populoso, conta com escolas das redes municipal e estadual, que atendem à educação infantil, ao ensino fundamental, ao ensino médio.

O prédio escolar fica situado ao lado de uma EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental. É constituído por dois pavimentos. No inferior funciona secretaria, diretoria, sala de professores, sala de reuniões, cozinha e algumas salas de aula. O pavimento superior destina-se, especificamente, a salas de aula.

As salas dispõem de boa iluminação, lousa magnética e estão equipadas para atender a até vinte alunos.

Atualmente, estão em funcionamento vinte e oito classes, distribuídas em cinco períodos, atendendo a aproximadamente 150 alunos. Cada período tem a duração de duas horas e quinze minutos. Os períodos estão assim distribuídos:

1º Período: 07h30 às 09h45

2º Período: 10h00 às 12h15

3º Período: 15h00 às 17h15

4º Período: 17h30 às 19h45

5º Período: 20h00 às 22h15

## **Conhecendo o CIEJA**

Para melhor situar o espaço da pesquisa, manifestei interesse em conhecer o projeto pedagógico do Centro, o que foi logo disponibilizado. Constatei que a instituição e o funcionamento dos CIEJAs do município de São Paulo têm como fundamento legal:

- a Constituição Federal de 1988 no que tange ao artigo nº. 208, inciso I, que, ao tratar do ensino fundamental, estende sua abrangência para aqueles que não cursaram em idade própria;



- a LDB nº. 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- a Lei Orgânica do Município de São Paulo;
- a Lei Federal nº. 10.172 /01 que aprova o Plano Nacional de Educação;
- as Diretrizes Curriculares Nacionais, emanadas pelo Conselho Nacional de Educação;
- os Parâmetros Curriculares Nacionais; e
- a legislação municipal pertinente ao ensino, para essa modalidade, composta por Pareceres, Comunicados, Portarias e demais orientações normativas.

O CIEJA foi criado pelo Decreto Municipal nº 43.052 de 2003, com base no Parecer CME nº. 10 de 2002, que autorizou seu funcionamento.

Nos termos do seu projeto pedagógico (2007), o CIEJA fundamenta-se nos seguintes princípios:

*I – Educação de Jovens e Adultos como direito, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental.*

*II – Educação voltada para o exercício da cidadania e para a solidariedade, a justiça social e a postura crítica frente à realidade.*

*III – Educação ao longo da vida, visando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos, de modo que possam alcançar patamares comuns de escolaridade, percorrendo trajetórias escolares distintas.*

*IV – Educação que promova a relação, sem hierarquização e sem nenhum tipo de preconceito ou discriminação entre pessoas com diferenças de cultura, etnia, cor, idade, gênero, orientação sexual, ascendência nacional, origem e posição social, profissão, religião, opinião política, estado de saúde, deficiência, aparência física ou outra diversidade.*

*V – Centro Educacional como importante instância de mediação, não como único espaço educativo, que utiliza espaços e situações de*

*aprendizagem intra e extra-escolares, mas que reconhece e valoriza os conhecimentos que os jovens e adultos trazem da vida em sociedade, do trabalho e de outras circunstâncias.*

*VI – Centro Educacional que favoreça o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao mercado profissional e ao saber fazer, saber ser, saber aprender e saber conviver.*

*VII – Centro Educacional Inclusivo configurado no princípio de igualdade, pilar fundamental de uma sociedade democrática e justa: a diversidade requer a peculiaridade de tratamentos, para que não se transforme em desigualdade social.*

*VIII – Centro Educacional que, considerando a diversidade da condição do aluno, atenda às dimensões do desenvolvimento, acompanhando e facilitando um projeto de vida, desenvolvendo o sentido de pertencimento.*

A filosofia que permeia os princípios dos CIEJAs decorre da legislação maior expressa na LDB 9394/96 e nas orientações contidas nas Diretrizes Curriculares e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

*A ação desenvolvida nos Centros ancora-se nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade do Ensino Fundamental e oferta da Qualificação Profissional Básica. (2007)*

Nos termos de seu projeto pedagógico institucional, as concepções que norteiam a prática educativa estão centradas numa visão de mundo, como espaço de interações caracterizadas pelas diversas culturas e pelo conhecimento; de sociedade, na perspectiva democrática, igualitária e inclusiva; de homem, como um ser social voltado tanto para o bem estar próprio, bem como para o bem do grupo do qual faz parte: um ser que se modifica e ao mesmo tempo modifica a sociedade, tornando-se sujeito da história; uma educação que possibilita a construção do cidadão que exerça a sua cidadania ativa, refletindo sobre as questões sociais e buscando formas para superar a realidade.

Consideramos avançado o projeto pedagógico do CIEJA pela sua coerência com as propostas da UNESCO, com as orientações contidas na Declaração de Hamburgo e com o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

## O sistema de ensino

A estrutura curricular é desenvolvida com quatro anos de duração mínima. O ensino é presencial, com avaliação no processo e organiza-se em:

I – Curso com 2.960 horas.

II – Eixo central compreendendo quatro módulos, com duração de um ano cada um, desenvolvido em 200 dias letivos, a saber:

Módulo I – etapa - alfabetização ( 1º e 2º ano do ciclo I)

Módulo II – etapa - básica (3º e 4º ano do ciclo I)

Módulo III – etapa - complementar ( 1º e 2º ano do ciclo II)

Módulo IV – etapa - final (3º e 4º ano do ciclo II)

Cada módulo conta com 470 horas da Base Nacional Comum, sendo 420 horas de aulas obrigatórias e 50 horas de alimentação e socialização.

III – Eixo variável, constituído também, quatro módulos com:

a) Itinerário Formativo, composto por:

- Qualificação profissional inicial,
- Qualificação profissional básica,
- Qualificação profissional intermediária, e
- Qualificação profissional avançada.

b) Orientação de Estudo

c) Cada módulo totaliza 270 horas, sendo 120 horas de qualificação profissional e 150 horas de orientação de estudo.

## **Organização Curricular**

Os CIEJAs atendem à Base Nacional Comum, contemplando em seu currículo, de acordo com as DCNs as áreas de conhecimento:

- Linguagens e Códigos – os estudos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Arte.
- Ciências da Natureza e Matemática – os conteúdos de Matemática e Ciência.
- Ciências Humanas – os estudos de História e Geografia.
- Educação Física.

A Educação Profissional abrange um conjunto de competências profissionais específicas da qualificação. As competências referem-se aos saberes que são tratados de forma integrada, tanto na dimensão teórica como na prática. O trabalho por projetos, a pesquisa e o estudo do meio são opções metodológicas que favorecem a formação nesse nível.

As qualificações oferecidas são definidas a partir de pesquisas com a comunidade. Para o ano de 2008, considerando-se a Inclusão Digital, o itinerário escolhido recaiu na área de Informática.

A Orientação de Estudos tem como objetivo propiciar momentos de atenção individualizada, atendendo aos ritmos de cada aluno, incentivando a pesquisa e a realização de projetos específicos.

## **Da Certificação**

O Centro Educacional, ao final da quarta etapa, expede e registra a certificação de conclusão do Ensino Fundamental.

O prosseguimento de estudos no Ensino Médio é oferecido na rede estadual de ensino, tanto na modalidade EJA, como no ensino regular.

O CIEJA, como órgão de formação, atende às necessidades do que foi estabelecido para o estudo da intertextualidade, objeto do trabalho, tanto pelo perfil do aluno, que aproveita sua experiência de vida, como pelas condições oferecidas, pelo Centro, para a pesquisa.

#### **5.4 A oficina de produção de texto**

**Junho de 2008**

##### **Iniciando o trabalho**

No primeiro encontro, a expectativa de todos, inclusive a nossa, era muito grande. Chegamos por volta das 13h00. Os alunos foram entrando e fomos dando as boas-vindas a todos, com muita espontaneidade e cordialidade. Os olhares transpareciam curiosidade e surpresa com a nossa presença (alguns já haviam nos conhecido no teatro).

##### **A primeira atividade**

Quem somos nós? - Dinâmica de apresentação

Tecendo a trama - recurso: novelo de lã.

Objetivos:

- conhecer os participantes;
- propiciar a desinibição;
- integrar o grupo;
- criar um ambiente prazeroso e favorável à pesquisa.

Passamos logo à proposta da primeira atividade para movimentar o grupo e responder à indagação: quem somos nós?

Solicitamos a todos que se levantassem para formarmos um círculo. Em seguida, orientamos sobre os procedimentos que iríamos realizar. Com o novelo de lã na mão começamos a apresentação:

*Sou JA, educadora, pesquisadora, esposa e mãe. Concluí a carreira do magistério, de professora a supervisora de ensino, sempre em escola pública. Hoje sou professora no ensino superior. Esta oficina é parte da pesquisa que estou desenvolvendo com o objetivo de trazer uma contribuição para o ensino, nas classes de EJA. Conto com a participação de vocês nesse trabalho.*

Dando continuidade, desenrolando a lã passamos o novelo para um participante que ocupava uma posição na minha frente. O aluno entendeu e continuou a atividade:

*Sou BR (19), solteiro, estudante e este é o terceiro ano que estou nesta escola. Interrompi os estudos por mudança de cidade. Assim que concluir o curso pretendo continuar estudando.*

Imediatamente o aluno deu prosseguimento, passando o novelo de lã para outro participante.

*Sou DN (19), estudante, este é o segundo ano que estudo no CIEJA. Tenho dificuldade na leitura e pretendo continuar estudando.*

A dinâmica seguiu o mesmo processo dando voz a todos os alunos presentes.

*Sou GI (54), casada, nascida na Bahia, sou do lar. Parei os estudos trinta e sete anos por muitos motivos. Voltando, entrei no CIEJA no módulo III.*

*Sou ID (56) casada, vim do interior de São Paulo, Também sou do lar. Parei de estudar trinta e nove anos por mudança de cidade e outras coisas. Comecei novamente e tenho muita dificuldade para escrever.*

*Sou JO (19), solteira, estudante, sou da Bahia. Parei de estudar por que tive de trabalhar. Tenho dificuldade em redação.*

*Sou MA (63), casada, vim também do interior. Sou professora do fundamental II. Tenho muita vontade de continuar a estudar, mas tenho necessidade de trabalhar. Acompanho a turma nesta atividade.*

*Sou ME (26), casada, trabalho em casa. Comecei a estudar na Paraíba. Parei os estudos por dez anos. Não me dei conta da necessidade. Tenho muitas dificuldades.*

*Sou MI (54), casada, sou da Bahia e trabalho em casa. Parei porque não tinha condição para estudar. Tenho muita dificuldade e dizem que troco as letras.*

*Sou NA (16), solteira, estudante e curso, atualmente, o módulo IV. Tenho dificuldade em pontuação e redação. Pretendo continuar estudando, mas não sei o que.*

*Sou SO (69), casado, vim de Minas Gerais, sou aposentado do comércio. Parei de estudar porque tinha que trabalhar. Fiz alguns cursos. Tenho dificuldade para escrever textos. Pretendo cursar, depois, Teologia.*

*Sou SL (43), casada. Parei de estudar vinte anos, mais ou menos, por motivo de vida e de trabalho. Tenho dificuldade de escrever as minhas idéias.*

Terminada a apresentação, chamamos a atenção de todos para a trama que resultou do cruzamento do fio. Pedimos para que uma aluna desenhasse no papel o resultado obtido. Relacionamos o processo com a construção do texto, onde muitas vezes se cruzam. Observamos que fizemos uma produção oral para, em seguida, produzir o texto escrito.

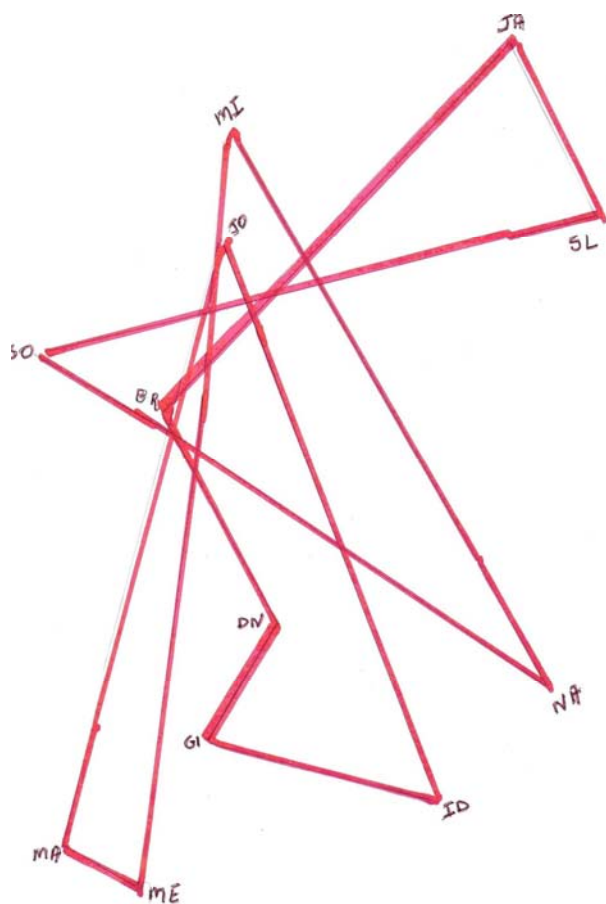


Figura 1 – trama – representação gráfica da dinâmica de apresentação.

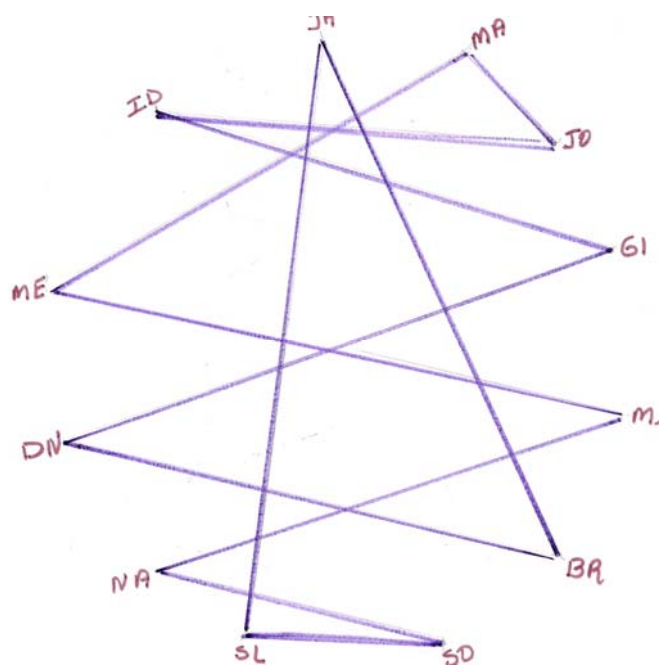


Figura 2 – Trama – representação gráfica para reflexão.



A reflexão permitiu a utilização do termo *polifonia*, termo consensualmente entendido pelos alunos, com o objetivo de conscientizá-los para o reconhecimento das diferentes vozes que podem estar presentes nos textos.

Terminada a dinâmica, voltamos para os lugares com comentários, risos e muita descontração. Sentimos que havíamos conquistado a simpatia do grupo. Participaram dessa atividade os alunos que compareceram no primeiro dia da oficina e a professora colaboradora da escola.

A atividade seguinte constou do preenchimento de uma ficha de inscrição (anexo IV). Todos prontamente se inscreveram. A atividade teve como objetivo:

- conhecer os sujeitos da pesquisa,
- obter os dados dos participantes,
- observar o processo de escrita, de leitura e de entendimento,
- verificar a competência para o preenchimento de um documento e/ou formulário.

Observamos que alguns alunos apresentavam dificuldades para entender o que se perguntava; outros para expressar a informação escrita. A maioria não respondeu às questões que necessitavam de uma organização das idéias. Constatamos o seguinte perfil para os participantes:

Sexo	Homens	18%
	Mulheres	82%
Faixa Etária	16 a 20 anos	36%
	21 a 35 anos	09%
	36 a 50 anos	09%
	Acima de 50 anos	46%
Origem	SP / Capital	19%
	SP / Interior	36%
	Outros estados	46%
Ocupação	Do Lar	46%
	Aposentado	09%
	Outros	45%

Tabela 1 – Perfil dos participantes - CIEJA

Terminada a atividade, introduzimos o tema meio-ambiente por estarmos comemorando, na semana, o dia mundial do meio-ambiente. Sendo um assunto presente nos meios de comunicação, todos os alunos se manifestaram, mostrando conhecimento do assunto. Solicitamos, então, a produção de um texto tendo como tema o meio-ambiente.

Pelo adiantado da hora, combinamos que o texto seria produzido em casa e apresentado no próximo encontro.

Essa produção de texto teve como objetivo:

- diagnosticar as dificuldades presentes na organização do texto;
- constatar a competência de escrita e de organização das idéias;
- verificar o emprego de referências intertextuais;
- perceber a inserção dos alunos nas questões da atualidade;
- avaliar o processamento das informações recebidas.

Nesse momento, entregamos para cada participante um documento (Anexo ) dando ciência a todos sobre o objetivo da nossa proposta. Informamos que os textos selecionados para integrar a pesquisa não seriam identificados. Destacamos a importância da colaboração de todos e agradecemos a participação.

Para nossa surpresa, os alunos despediram-se carinhosamente e perguntaram da possibilidade de outros alunos se inscreverem na oficina seguinte. Agradecemos pela presença, informando que retornaríamos na próxima semana.

## **O segundo encontro**

Nessa data, três alunos novos solicitaram sua participação na oficina. A escola estava colorida e enfeitada. O tempo era de alegria e diversão: estávamos nas festas juninas. Cumprimentamos os presentes e iniciamos a primeira atividade do dia.

Confecção de um crachá. Procedimentos: dobradura, escrita e pintura.

Material: papel sulfite A4, caneta hidrocor e giz de cera.

Objetivo:

- facilitar a comunicação,
- poetizar a identificação,
- expressar a identidade.

A confecção do crachá constituiu-se em uma dobradura com uma base para apoio na carteira e duas faces: uma para colocar o nome ou a forma como gostaria de ser chamado e a outra para produzir ilustrações carregadas de significação. O uso das formas e das cores deu significado à identificação. A esse conjunto chamamos de poetização, face à dimensão subjetiva e criativa da atividade.

A confecção do crachá foi uma atividade muito prazerosa. Os alunos utilizaram signos e cores que expressaram seus sentimentos, seus gostos ou sua maneira de ser. A atividade favoreceu a integração do grupo, possibilitou o conhecimento dos participantes e facilitou a comunicação. Orientamos os trabalhos e também participamos da atividade produzindo o nosso próprio crachá e dialogando com o grupo.

Com os crachás sobre as carteiras e descontraídos, os alunos apresentaram a *lição de casa*, como foi carinhosamente tratada por eles - o texto livre sobre - *O meio-ambiente*

Perguntamos: Quem gostaria de ler o seu texto?

Olharam-se, riram, mas logo alguém se apresentou.

Na primeira leitura, fomos anotando na lousa os pontos que estavam sendo destacados: a forma como o assunto foi introduzido, como foram apresentadas as informações e como o autor concluiu sobre o assunto.

O objetivo dessa análise foi desvelar o processo de construção do texto, o percurso mental e o encadeamento das idéias. Permitiu aos alunos refletirem sobre as fontes que geraram as informações e reconhecerem sua presença no texto, suas opiniões e suas problematizações. Ficaram orgulhosos por perceberem a complexidade da produção de seus textos, pois não tinham consciência do caminho que tinham percorrido. Os outros alunos sentiram-se encorajados e todos quiseram ler o seu trabalho.

No percurso de análise, fomos sempre indagando sobre a origem da informação e mostrando a importância da leitura e dos noticiários audiovisuais. A reflexão crítica também foi destacada, juntamente com os questionamentos.

Os alunos reconheceram a presença de outras vozes nos seus textos e de quantos autores nele estavam presentes. Surpresos, perceberam quão poucas são as suas próprias contribuições. Os mais experientes passaram a revelar a origem das informações nos textos de jornais, revistas e noticiários de rádio e televisão e até mesmo nos livros didáticos.

Proposta: Redação sobre o meio ambiente.  
 Tema: meio ambiente ameaçado.

As perspectivas futuras com relação ao meio ambiente são bem incertas devido a falta de consciência da humanidade.

Tanto foi feito para o resgate dos seres humanos, nos espantamos-se que estes usassem tanto o que está a sua disposição de modo a não se libertar. Não é o que vem a acontecer.

Os seres humanos com sua ganância, só pensa no hoje e em si próprios, sem se preocupar com o amanhã e com os que virão depois.

A natureza por mais que tenha recursos suficientes para nos sustentar, não é inesgotável, uma hora a gente seca, trazendo sérias consequências.

Os vemos a sentirmos os resultados de não se viver em harmonia com o meio ambiente, visto que tem diante nós de muitas maneiras sem após muito. Diante disso muitas pessoas erroneamente pensa que seja a criação da natureza os castigando, sem que na verdade é a própria natureza que não está suportando mais o que se tem feito a ela.

Para sua própria sobrevivência a humanidade precisa aprender a viver em harmonia com o meio ambiente.

ME

*Proposta: Redação sobre o meio ambiente.*

*Tema: Meio ambiente ameaçado.*

*As perspectivas futuras com relação ao meio ambiente são bem incertas devido a falta de consciência da humanidade.*

*Tudo foi feito para o usufruto dos seres humanos, mas esperava-se que estes usassem tudo o que está a sua disposição de modo equilibrado. Não é o que vemos acontecer.*

*Os seres humanos com sua ganância, só pensa no hoje e em si próprio, sem se preocupar com o amanhã e com os que virão depois.*

*A natureza por mais que tenha recursos suficientes para nos satisfazer, não é inesgotável, uma hora a fonte seca, trazendo sérias conseqüências.*

*Já vemos e sentimos os resultados de não se viver em harmonia com o meio ambiente, visto que tem acontecido desastres naturais uns após outros. Diante disso muitas pessoas erroneamente pensa que seja o criador da natureza os castigando, sendo que na verdade é a própria natureza que não está suportando mais o que se tem feito a ela.*

*Para sua própria sobrevivência o homem precisa aprender a viver em harmonia com o meio ambiente.*

Ficou bem ressaltada para os alunos que a leitura de diferentes matérias, a escuta atenta dos noticiários e dos outros meios de divulgação das informações são relevantes para a formação da competência de escrita e para a construção de textos. Destacamos a importância de indicar a fonte consultada e introduzimos os conceitos de citação e de paráfrase.

Os textos produzidos pelos alunos constituem o *corpus* desta pesquisa e são apresentados juntamente com os procedimentos de análise.

Dando prosseguimento, apresentamos uma nova proposta de produção de textos, agora com o emprego desses recursos para ser apresentada na próxima semana. Para facilitar o trabalho, trouxemos recortes de jornais abordando questões referentes ao meio ambiente, como matérias sobre a água, sobre o ar e sobre a reciclagem, para serem lidas. Terminamos mais um encontro, sempre com um desafio otimista.

### **O terceiro encontro**

Na aula anterior, foram dados aos alunos recortes de matérias jornalísticas sobre o *Dia Mundial do Meio-Ambiente* para que eles produzissem um texto fazendo citações, utilizando esse material.

Os alunos chegaram orgulhosos, trazendo seus trabalhos. Os que não fizeram a tarefa estavam encabulados e justificaram a falta de tempo. A expectativa direcionava-se para o momento da leitura dos textos. Todos os que trouxeram o trabalho manifestaram-se para fazer a leitura. Seguimos, então, os mesmos procedimentos na roda de conversa: leitura e discussão sobre o processo mental de produção, acrescentando, agora, a identificação do intertexto: a citação ou a paráfrase.

O primeiro texto lido teve como tema provocativo - *A água e sua importância dentro do meio ambiente*. A fonte indicada foi o livro didático, cujo conteúdo foi introduzido no texto em forma de paráfrase.

Outro tema desenvolvido abordou a necessidade orgânica da água para o ser humano. A aluna expôs que somos compostos por água e que para sobrevivermos, necessitamos de repô-la sempre. Utilizou o livro didático como fonte de referência.

A conscientização da necessidade da reciclagem foi tópico abordado em um texto, mostrando que uma enorme quantidade de lixo poderia ser melhor utilizada impedindo a contaminação do planeta. Os dados para o texto, apresentados em forma de paráfrase, foram produtos de pesquisa em *site* do Google, página da BBC.

Em outro trabalho, apresentaram-se argumentos em relação à questão do desperdício mundial da água e as medidas que deveriam ser assumidas pelas comunidades. Para a aluna, o verdadeiro cidadão é aquele que respeita o meio ambiente. Questiona também as consequências para o planeta, decorrente do descaso humano. Suas idéias foram norteadas por um artigo do jornal *O Estado de S. Paulo*.

Um dos trabalhos discorreu sobre a saúde e a necessidade da água. Contextualizou dois temas em forma de citações: um bíblico, utilizando o salmo 90, e outro, uma reportagem publicada na revista *Saúde é Vital*, editada pela Editora Abril.

A introdução do tema saúde desencadeou uma discussão abordando a saúde física e a saúde mental. Foi destacada a necessidade de se estar bem consigo mesmo e de se buscar uma forma para cultivar esse estado de alegria. Nossa posição não poderia ser outra: o recurso à música. Nada melhor do que cantar.

Não tínhamos mais tempo e, assim, prometemos começar o próximo encontro cantando.



## Antes de abrir a Tarefa, reflita

A água é um bem indispensável para a humanidade. Mas é um bem que está cada vez mais difícil de ser encontrado em condições de satisfazer as necessidades básicas do ser humano. Lendo uma revista de meu condomínio chamada Secovi SP, que informava que "Segundo a ONU, 26 países com cerca de 232 milhões de pessoas já sofrem com a escassez de água", fiquei preocupada com esta situação, pois a população <sup>não</sup> tem a consciência do tamanho do problema e desperdiça muita água, que provavelmente faltará no futuro.

Portanto, se precisamos da água para viver, devemos economizá-la, pois o nosso futuro depende da economia que fizermos hoje.

Figura 4 – Produção de texto – Tema: Água - Aluno CIEJA

SL

*Tema: Antes de abrir a torneira, reflita.*

*A água é um bem indispensável para a humanidade. Mas é um bem que está cada vez mais difícil de ser encontrado em condições de satisfazer as necessidades básicas do ser humano. Lendo uma revista do meu condomínio chamada Secovi SP, que informava que “Segundo a ONU, 26 países com cerca de 232 milhões de pessoas já sofrem com a escassez de água”, fiquei preocupada com esta situação, pois a população não tem a consciência do tamanho do problema e desperdiça muita água que provavelmente faltará no futuro.*

*Portanto, se precisamos da água para viver, devemos economizá-la, pois o nosso futuro depende da economia que fizermos hoje.*

## Água um líquido vital para nossas vidas

Água, um líquido tão vital, mas também desperdiçada.

Percebemos isso pelas ações das pessoas em geral, que ficam encanecados apenas com o barulhinho de gotas de água <sup>quando</sup> ~~ela~~ uma torneira quando está com vazamento. Sem parar para pensar em quanta água está indo para o esgoto. Aquela mesma água que tanto lhes faz falta quando ficam sem

segundo o jornal O Estado de São Paulo do dia 5 de junho de 2008, "um buraco pouco maior que a cabeça de um alfinete em um cano desperdiça em um mês 96 mil litros, o suficiente para matar a sede de uma família por mais de 30 anos." O mesmo publicou que, "ao deixar a torneira aberta ao escovar os dentes, gastam-se em média 13 litros, quando só é necessário 0,5 litros." É por essas e outras atitudes que corremos o risco de ficar sem o líquido que é tão necessário como nosso sangue que corre em nossos veios, será que poderíamos ficar sem ele? Devemos saber que a água é mais importante?

Figura 5 – Produção de texto – Tema: Água - Aluno CIEJA



ME

*Tema: Água um líquido vital para nossas vidas.*

*Água, um líquido tão vital, mas também desvalorizada.*

*Percebemos isso pelas ações das pessoas em geral, que ficam encomodados apenas com o barulhinho de gotas de água caindo de uma torneira quando está com vazamento. Sem parar para pensar em quanta água está indo para o esgoto. Aquela mesma água que tanto lhes faz falta quando ficam sem.*

*Segundo o jornal O Estado de São Paulo do dia 5 de junho de 2008, “um buraco pouco maior que a cabeça de um alfinete em um cano desperdiça em um mês 96 mil litros, o suficiente para matar a sede de uma família por mais de 30 anos.” O mesmo publicou que, “ao deixar a torneira aberta ao escovar os dentes, gastam-se em média 13 litros, quando só é necessário 0,5 litros.” É por essas e outras atitudes que corremos o risco de ficar sem o líquido que é tão necessário como nosso sangue que corre em nossas veias, será que poderíamos ficar sem ele? Devemos achar que a água é menos importante?*

Proposta: Produção de texto livre tema  
Meio ambiente

Desrespeito a Natureza



**Primeiro Estado a ter uma lei própria de Conservação Ambiental.**

O atual Governo do Estado criou mais de 10 milhões de hectares de áreas de conservação, o que representa 135% a mais do que existia anteriormente.

Além disso, o Amazonas foi o primeiro Estado brasileiro a sancionar uma lei estadual de mudanças climáticas, conservação ambiental e desenvolvimento sustentável. Assim, o Governo define critérios e estabelece caminhos para que as empresas reduzam emissões de CO2 e façam a compensação deste impacto.

Assunto que muito me empolga, fico indignado de tanto ser o desrespeito com a natureza, pelo homem.

Tenho uma pequena propriedade em um dos bicos mais altos do município de Cambuí Sul de Minas minha cidade Natal, existe lá uma mata virgem, isto porque por uma benção de Deus 'necébi' por herança, não permite que ninguém corte nenhuma árvore, tudo pela preservação da Natureza.

gostaria que a humanidade fosse mais sensível quanto tanta beleza que Deus nos deixou. Nascentes de água, animais, passaros etc.

Fico contente quando leio revistas, jornais e em todos os meios de comunicação que nos alerta do perigo que vivemos se o meio ambiente não for preservado.

Assisti uma entrevista do Pres. da O.A.B. Dr. Luiz Flavio D'urso no programa do Amanhã Junior, e ele nos informou que em pesquisas realizadas sobre a poluição dos rios, se jogar

Figura 6 – Produção de texto – Tema: Meio ambiente - Aluno CIEJA

SO

*Produção de texto*

*Tema: Meio ambiente*

*Desrespeito a Natureza*

*Assunto que muito me empolga, fico indignado de tanto ver o desrespeito com a natureza, pelo homem.*

*Tenho uma pequena propriedade em um dos picos mais altos do município de Cambuí Sul de Minas, minha cidade Natal, existe lá uma mata virgem, isto porque por uma benção de Deus, recebi por herança e não permito que ninguém corte nenhuma árvore, luto pela preservação da Natureza*

*Gostaria que a humanidade fosse mais sensível quanto tanta beleza que Deus nos deixou-Nascentes de água, animais, pássaros etc.*

*Fico contente quando leio revistas, jornais e em todos os meios de comunicação que nos alerta do perigo que vivemos se o meio ambiente não for preservado.*

*Assisti uma entrevista do Pres. da O.A.b. Dr. Luiz Flavio D'urso no programa do Amauri Jr., e ele nos informou que em pesquisas realizadas sobre a poluição dos rios, se jogar 1 (um) litro de óleo de cozinha na pia estaremos poluindo um milhão de litros de água. Na revista Veja há diversas reportagens sobre poluição dos rios e especialmente sobre o Estado do Amazonas o primeiro Estado a ter uma lei própria de conservação ambiental, estou anexando um recorte da revista que fala a respeito.*

*Os recursos naturais são finitos, e o crescimento continuado de abrir espaço para o uso mais racional desses recursos.*

*Basta sair de casa para verificar-mos a insensibilidade das pessoas que jogam lixo nos correços, nos rios, nas ruas e nas praças.*

*Parabenizo as escolas inclusive a nossa que dá tanta ênfase a Educação em todos os sentidos, e principalmente ao meio ambiente, cujo processo de concientização que só se dá através da educação*

## O quarto encontro

Hoje vamos cantar? Pergunta que todos fizeram quando entramos na sala. Diante de tal expectativa, não podíamos perder a oportunidade de justificar, recorrendo às citações;

Da cultura popular:

*Quem canta, seus males espanta.*

*Quem canta, encanta.*

Da cultura erudita, lembrando Camões:

*Cantando espalharei por toda parte.*

Sugerimos, então, cantarmos assim:

*Eis o segredo para ser feliz*

*Eis o segredo para ser feliz*

*Eis o segredo para ser feliz*

*Amai-vos como irmãos.*

Solicitamos que cada aluno elaborasse uma frase que refletisse o que julgava necessário para ser feliz. Fomos registrando na lousa as frases apresentadas, Muitas foram criadas:

*Aceitar a vida como ela é.*

*Sorrir em tudo o que fizer.*

*Levar a vida com alegria.*

*Fazer tudo com amor e carinho.*

*Tratar o outro como gostaria de ser tratado.*

*Agradecer a Deus por tudo.*

*Ouvir sempre seu coração.*

*Basta viver.*

À medida que os alunos cantavam: *Eis o segredo para ser feliz*, foram substituindo a resposta por outra sugerida por eles.

Encerramos o encontro propondo a produção de um texto sobre o tema - *Eis o segredo para ser feliz* - escolhendo algumas frases que foram elaboradas pelo grupo.

### **O quinto encontro**

Começamos a aula cantando. A descontração foi total e o sorriso transparecia nos rostos. Retomamos a aula anterior, recordando as frases que foram elaboradas por eles para completar o tema: *Eis o segredo para ser feliz*.

O canto deu voz a cada um dos presentes. Lembramos que no texto musical as diferentes vozes presentes constituem uma polifonia e que essa trama poderia ser transferida para a produção textual. Logo, tivemos manifestações sobre os textos produzidos.

No primeiro texto apresentado, a aluna recorreu à frase: *sorrir em tudo o que fizer* e traz o tema *terapia do sorriso*, utilizando várias expressões populares:

*Seja feliz hoje, porque amanhã será um outro dia.*

*O sol nasce para todos.*

*O futuro a Deus pertence.*



Proposta: Eis o segredo para ser feliz:

Pratique a terapia do sorriso...

Sorria para todos e para você, com sinceridade, e transmite a energia positiva desse gesto... Olhe-se no espelho e dê um belo sorriso para você! "Diga, bom dia!" Se dê aquele abraço bem apertado! Feche os olhos e diga: "Como eu gosto de você!" Se puder, vá até o seu jardim e olhe para o verde; coloque uma música suave e pratique... Pratique o sorriso... AS pessoas bem humoradas defendem-se melhor das doenças físicas e emocionais, pois o estado de espírito atua diretamente sobre a imunidade... Então insista nas virtudes do sorriso e abra o seu coração ao universo, porque o universo responde... Seja feliz hoje, porque amanhã será outro dia e o sol nasce para todos e o futuro a Deus pertence.

Segundo a vencedora claudia corcua da revista viva viva Fresh

*GI*

*Tema: Eis o segredo para ser feliz*

*Pratique a terapia do sorriso*

*Sorria para todos e para você com sinceridade, e transmita a energia positiva desse gesto... Olhe-se no espelho e dê um belo sorriso para você... “Diga bom dia!” Se dê aquele abraço bem apertado! Feche os olhos e diga: “Como eu gosto de você!” Se puder vá até o seu jardim e olhe para o verde; coloque uma musica suave e pratique... Pratique o sorriso...As pessoas bem humoradas defendem-se melhor das doenças física e emocionais, pois o estado de espírito atua diretamente sobre imunidade... Então invista nas virtudes do sorriso e abra o seu (coração) universo, porque o universo responde... Seja feliz hoje, porque amanhã será outro dia, o sol nasce para todos e o futuro a Deus pertence. Segundo a vencedora Cláudia Correia da revista Viva viver Fresh.*

Proposta: Tratando todos como gostaria de ser tratados; eis o segredo para ser feliz.

Um certo dia em que o assunto em pauta era "Eis o segredo para ser feliz", foi pedido para cada um ali presentear com uma frase.

Eu citei "tratando todos como gostaria de ser tratados" que na verdade é uma passagem bíblica. Acho que, com certeza haveria sim utilidade se todos aplicassem esse conselho. Afinal, se fizéssemos aquilo para as pessoas que gostaríamos que fizéssem a nós e vice-versa, resultaria em boas relações humanas, não haveria tantas inimizades e conflitos entre as pessoas. As pessoas iriam se ~~se~~ amar como irmãos, ficaria mais fácil levar a vida com alegria, sem contar que dessa forma sim aceitaríamos a vida como ela é. ~~e~~ se quis tudo com amor e respeito.

O autor das palavras "todos os casos, que querais que os homens vos façam, fazei também tendes de fazer do mesmo modo a eles", (Mt 7:12) conhecido como a regra de ouro e lei aurea, foi o filho de Deus, que ao pregar-las estava na realidade contando do segredo para ser feliz. A felicidade do ser humano dependeria da aplicação dessas palavras.

Imagino que o ser humano com seu egoísmo só pensa em si próprio, sem se preocupar com o bem estar de outros. Por isso, anseio o

tempo que todos que estão vivendo, adquirirão boas amizades, pois todos terão um só desejo, de "tratar os outros como gostaria de ser tratados".

Figura 8 – Produção de texto – Tema: Eis o segredo para ser feliz - Aluno CIEJA

ME

*Tema: Eis o segredo para ser feliz*

*Tratando todos como gostaria de ser tratados*

*Um certo dia em que o assunto em pauta era “Eis o segredo para ser feliz”, foi pedido para cada um ali presente citar uma frase.*

*Eu citei, “Tratando todos como gostaria de ser tratados”. Que na verdade é uma passagem bíblica. Acho que com certeza haveria sim felicidade se todos aplicassem esse conselho. Afinal, se fizessemos aquilo para as pessoas que gostaríamos que fizessem a nós e vice-versa, resultaria em bons relacionamentos, não haveria tantas inimizades e conflitos entre as pessoas. As pessoas iriam se amar como irmãos, ficaria mais fácil levar a vida com alegria, sem contar que dessa forma sim aceitaríamos a vida como ela é. E se faria tudo com amor e carinho.*

*O autor das palavras “Todas as coisas, que quereis que os omens vos façam, vós também tendes de fazer do mesmo modo a eles”. (Mat 7:12) conhecidos como a regra de ouro e a lei auria, foi o filho de Deus, que ao proferi-las estava na realidade contando o segredo para ser feliz. A felicidade do ser humano dependeria da aplicação dessas palavras.*

*Infelizmente hoje o ser humano com seu egoísmo só pensa em si próprio, sem se preocupar com o bem estar de outros. Por isso anseio a tempo que todos que então viverem, usufruirão boas amizades, pois todos terão um só desejo, de “tratar os outros como gostaria de ser tratados”.*

O segundo texto traz a frase - *tratando todos como gostaria de ser tratado*. O aluno estabelece uma relação do tema com uma passagem bíblica, fazendo uma citação.

Cantar fez muito bem para o grupo. A mensagem de ser feliz foi muito oportuna e cantar o pensamento de cada um deu especial significação para a atividade, pois, citando Santo Agostinho: *Quem canta reza duas vezes*.

O clima de sensibilização permitiu introduzir a produção escrita: autobiografia ou história de vida, a ser apresentada no próximo encontro.

### **O sexto encontro**

A semana passou e novamente nos encontramos. Esse encontro, excepcionalmente, pode ser considerado tenso. Poucos produziram o texto. O terreno era frágil, só aí percebemos o desafio que lançamos. Todos trazem uma história de vida. Para alguns, essa história inibiu a produção do texto, pois não queriam recordar ou se expor aos colegas, mesmo assim, alguns alunos se propuseram a ler.

Aproveitamos para retomar as questões da tipologia textual: as características do texto descritivo, narrativo e dissertativo. Destacamos que a história de vida traz um percurso evolutivo que situa a personagem no tempo e no espaço.

As leituras produziram um ambiente de comoção, no qual alguns quase não conseguiram falar e esforçaram-se para poder concluir suas histórias. No final, sentiram-se satisfeitos por terem superado os problemas e chegado até aqui.

A atividade proporcionou um exercício rico de escrita com citações e paráfrases, e o reconhecimento das diferentes vozes presentes nos textos.

O tema permitiu discutir, na forma em que Freire chamou de *roda de conversa*, as questões sociais como desigualdade, discriminação, família, trabalho e sociedade. O assunto da aula seguinte já estava lançado: Os Retirantes.

## O sétimo encontro

Esse encontro foi diferente. Apresentamos uma imagem e todos ficaram surpresos. Perguntamos a seguir:

Quem conhece este quadro? Quantas pessoas vocês vêem? O que a imagem sugere? Que relações podemos estabelecer a partir dela?

Informamos que a imagem referia-se a uma obra de arte, que é uma pintura e que o autor é brasileiro. Lembramos, ainda, que no ano passado foi comemorado o centenário desse artista.

Chegamos, depois de muitas provocações, à sua identificação:

Obra de arte – Os Retirantes - Cândido Portinari

Situamos o artista e sua obra no tempo e no espaço. Aproveitamos para analisar os elementos estéticos e artísticos que compõem a pintura. Estabelecemos relações entre os textos verbal e não-verbal, pois ambos possuem sistemas de signos que permitem, tanto a sua escrita quanto a sua leitura. Podemos assim falar em produção, fruição e contextualização.

A identificação do quadro gerou uma intensa discussão. Primeiramente reconheceram as personagens como miseráveis, pessoas que estavam saindo de um lugar para o outro, crianças desnutridas do nordeste ou da África. Em seguida, relacionaram com as condições de vida, de trabalho, de fome da população menos favorecida, em qualquer parte do mundo.

Através de inferências, concluíram que o quadro retratava os retirantes do nordeste. Foram levantados os seguintes questionamentos:

Hoje, quem são os retirantes? Só os nordestinos? E os bolivianos, e os paraguaios? Os sem terra?

Os alunos enumeraram quem são de forma global. Não se prenderam à idéia do retirante do nordeste. Apresentaram outros olhares, olhares de atualidade: moradia, desemprego; etc., enfim de exclusão social. O tema estava lançado e as discussões continuavam acaloradas e inconclusivas.

Distribuímos então, a cada aluno uma cópia da obra e colocamos as propostas de trabalho:

- Produzir uma composição visual utilizando o desenho, a pintura ou a colagem evocando os retirantes.
- Produzir um texto que remeta à obra de Portinari e à questão: Quem são os retirantes, hoje?

Com a aproximação do recesso escolar, esta atividade ficou para ser apresentada no retorno às aulas, previsto para o mês de agosto.

### **Retomando o processo**

Na primeira semana de agosto, a oficina de produção de texto foi reiniciada. Nesse mês, os encontros foram dedicados à obra de Portinari – Os Retirantes. O tema despertou o interesse do grupo e gerou discussões sobre a função social da arte.

A dinâmica dos encontros seguiu a mesma orientação dos anteriores, incluindo-se agora, no lugar da leitura de textos, a leitura da imagem como processo desencadeador da reflexão.

Os textos produzidos refletiram as questões discutidas provocando-se intertextualidade com a obra de arte. Os alunos manifestaram curiosidade por conhecer outros artistas e outras obras, foram também motivados a conhecer espaços artísticos e eventos culturais da cidade.



Face à aproximação do período de avaliação a oficina de produção de textos foi temporariamente suspensa.

A avaliação dos professores em relação às atividades desenvolvidas foi positiva, não só no desempenho dos alunos na escrita como também na participação nas aulas e na desinibição que a roda de conversa provocou.

Para os alunos esse período constituiu-se em momentos significativos tanto de aprendizagens como de vivências e reflexão.

Encerrada essa etapa em que se privilegiou a leitura e a escrita para a criação do intertexto, a etapa seguinte contemplou a dimensão da arte, a leitura da obra de arte para a produção dos textos.

Considerando-se a especificidade do conhecimento artístico, recorreremos aos professores de arte para o desenvolvimento da proposta. O *locus* da pesquisa passou do CIEJA para as escolas de ensino fundamental aqui denominadas Escolas Colaboradoras.



## 5.5 Laboratório de produção de texto I

Intertextualidade nas artes: da imagem ao texto.



Figura 9 - Os Retirantes – Portinari, C.

### 5.5.1 Escola colaboradora 1

Localização e missão: A escola colaboradora 1 está localizada na região central da capital paulista. No seu entorno, estão situados importantes ícones da cidade: arquitetura da Estação da Luz, o Museu da Língua Portuguesa, a Pinacoteca do Estado, o Museu de Arte Sacra, o Parque da Luz e a Sala São Paulo.

A missão da escola é oferecer Ensino Fundamental de qualidade, inclusive aos que não tiveram oportunidade em idade própria – EJA. Os alunos estão compreendidos na faixa etária de 15 a 65 anos de idade e cursam o Ensino Fundamental II – etapa complementar e final da EJA. Muitos pertencem a essa comunidade ou trabalham na região.

Sexo	Homens	47%
	Mulheres	53%
Faixa Etária	16 a 20 anos	07%
	21 a 35 anos	67%
	36 a 50 anos	13%
	Acima de 50 anos	13%
Origem	SP / Capital	34%
	SP / Interior	13%
	Outros	53%
Ocupação	Do Lar	13%
	Aposentado	07%
	Outros	80%

Tabela 2 – Perfil dos participantes – EC1

#### A professora colaboradora: formação e experiência.

A professora colaboradora é licenciada em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas. Cursa, atualmente, especialização em Gestão Educacional e mestrado em Educação. É professor titular de Arte na rede estadual de ensino. Possui experiência, tanto no ensino regular como na EJA.

Em relação à sua experiência docente, a professora em seu projeto, justificou:

*Acostumada a trabalhar com as séries finais do ensino fundamental regular, é um desafio planejar as aulas para as turmas do EJA, uma vez que as atividades não podem ser meras adaptações dos conteúdos destes. Tomando este ponto como norteador do planejamento, nos primeiros contatos com as salas procuro saber qual a visão que têm sobre a arte, quais seus conhecimentos anteriores, suas expectativas e desejos, Depois desta “sondagem” procuro temas e atividades que contribuam para que percebam que a arte não é privilégio de poucos, que a sensibilidade é uma capacidade humana, presentes em todos, desde que expostos a esta linguagem, procurando o sentido entre o real e a imaginação. (PROJETO DE ARTE – EJA . 2008. p. 1)*

### **O projeto: Portinari e sua obra – texto e contexto.**

Justificativa: A proposta centrada em Portinari<sup>13</sup> foi planejada com o objetivo de possibilitar aos alunos uma reflexão sobre a própria trajetória bem como sobre a valorização do caminho percorrido.

Tema: Os Retirantes. O trabalho foi em torno da série Retirantes-Criança Morta e Enterro na rede. Ocorreu durante o mês de agosto, nas aulas de arte. Envolveram-se no projeto quinze alunos da etapa final da EJA.

### **O processo:**

- Leitura da imagem: Segundo a professora (RE), dispondo de reproduções de boa qualidade, a leitura de imagem foi o ponto de partida.

- Expressões dos alunos: Os alunos observavam e comentavam::

“Parece fantasma,” diz um aluno.

“Não, é um enterro no Norte”, diz outro.

“Eu já vi esta situação”, declara mais um.

“Nossa, parece o lugar onde nasci”.

---

<sup>13</sup> Cândido Torquato Portinari nasceu em Brodósqui (São Paulo) a 30-12-1903. Morreu em 6-2-1962, no Rio de Janeiro.

“Nossa, eu sou um retirante e nem sabia disto”.

Nesse momento, teve início o processo perceptivo e os alunos foram orientados para observar mais de perto a reprodução da obra.

Comentários do tipo “é muito triste, eu gosto da cor, lindo”, foram ouvidos.

O contato com a obra foi estabelecido e, a partir dali, as reflexões surgiram. A professora comentou que os alunos reconheceram-se na obra e a experiência estética fez sentido. Dando continuidade explicou sobre a vida e os temas artísticos de Portinari, sugerindo que pensassem sobre quem seriam os retirantes nos dias de hoje.

### **Etapas da produção artística**

A maioria, por autocensura, não gosta de desenhar. Por esse motivo foi sugerido que procurassem em casa fotos de momentos que lembrassem o que tinham visto nas reproduções ou que pensassem sobre “quem seriam os retirantes” nos dias de hoje. Poderiam se utilizar de reportagens de revistas, jornais e folhetos diversos com temática parecida. Marcada a tarefa para a próxima aula, 80% realizou a atividade.

Fotos da infância, da família que ainda está na cidade de origem, recortes de revistas, eram trocados e vistos com atenção por todos. Os alunos sentiam necessidade de contar suas histórias e eram ouvidos com respeito, evidenciando que viviam em comum as mesmas situações. Foi sugerido que o fundo da obra fosse reproduzido no caderno. Prontamente, com algumas adaptações os alunos se concentravam para obterem bons resultados. Feito isso, a proposta foi de realizarem uma colagem com o material recolhido.

- A produção escrita

Na sequência, foi pedido que escrevessem os fatos que os levaram à constatação de serem retirantes, revelando o porquê da saída da terra natal, o que buscavam em São Paulo, suas lutas, decepções e conquistas.

- A informação necessária

Nesse momento, foi revelado aos alunos que os trabalhos fariam parte de uma tese de Doutorado e por esse motivo não seriam devolvidos. Ao mesmo tempo em que se sentiam orgulhosos de participarem do projeto quiseram saber o que é um Doutorado. Foram explicadas as etapas para se chegar ao Doutorado. Entre surpresa e espanto (muitos não tinham idéia de como o caminho é longo) alguns avaliavam o tempo que perderam, outros afirmavam que pelo menos uma faculdade cursariam, enfim revelavam seus planos futuros. Todos deram autorização para o uso dos trabalhos.

Durante as atividades, por iniciativa de muitos alunos, a pesquisa da biografia do artista foi feita; cópias de obras que despertaram a curiosidade foram trazidas e socializadas. Nas colagens e nas discussões chegaram à conclusão de que *retirante* é aquele que sai do lugar onde nasce em busca de melhores oportunidades. Não distinguiam imigrantes de retirantes (mesmo que as diferenças sejam explicadas) e, por esse motivo apareceram em seus trabalhos imagens de judeus, peruanos, bolivianos, japoneses, chineses e coreanos. Vale lembrar que a maioria dos estudantes dessas turmas trabalha para membros dessas colônias (comércio, oficinas de costura, casas de família).

Sobre esse trabalho a professora (RE) avaliou:

“Os relatos sofridos e sensíveis me emocionaram A fala do aluno N ficará para sempre registrada em minha memória:...professora, eu não sabia que podia olhar e entender Arte dessa maneira. A senhora me mostrou um outro mundo. Obrigado”.

## **Conclusão**

Terminada a experiência, a professora colaboradora (RE) sensibilizada, avaliou o projeto e apresentou suas conclusões.

*As atividades propostas não foram executadas passivamente pelos alunos.*

*Deram início à construção de novos conhecimentos, demonstrando que também eram sujeitos das atividades, pois, explicitavam seus pontos de vista, relatando suas vivências e experiências.*

*A maioria pode constatar que faz parte dessa enorme quantidade de migrantes, reconhecendo-se como retirantes, buscando aqui meios para melhorarem suas vidas através do trabalho e estudo.*

*Perceberam que a compreensão da obra de arte se dá através da sensibilidade e da disposição interior de conhecê-la.*

*O compromisso e o interesse revelaram uma aproximação de forma constante e crítica dos temas abordados, resultando em uma aprendizagem construída por todos.*

Nesse projeto, a releitura da obra de arte enquanto processo reflexivo antecedendo a produção escrita permitiu a criação da intertextualidade nos textos produzidos, objeto da pesquisa.

Os trabalhos, leituras e textos, a seguir apresentados, fazem parte do *corpus* que será analisado:



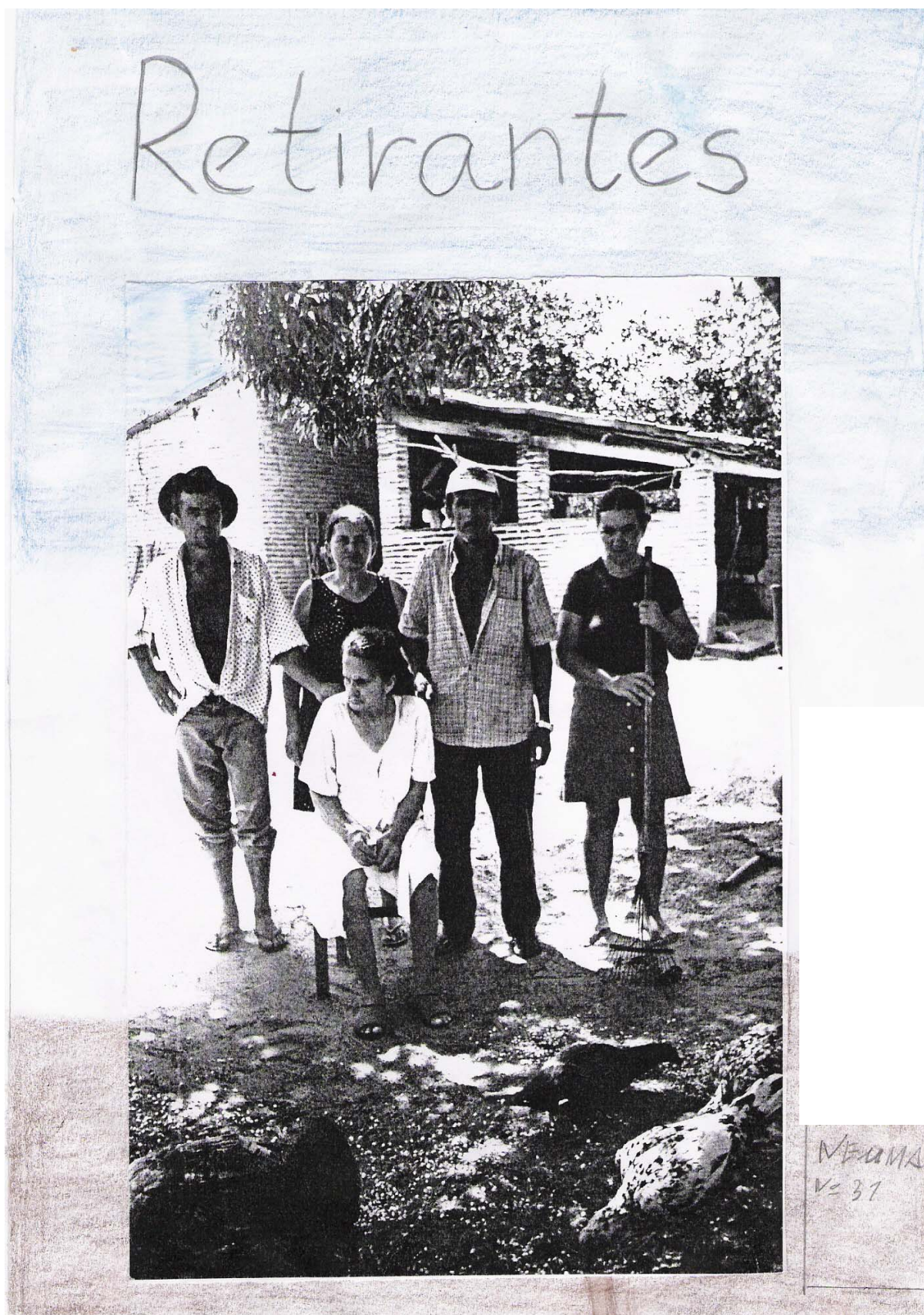


Figura -10 – Releitura - Os Retirantes – Recorte e colagem – Aluno EC1



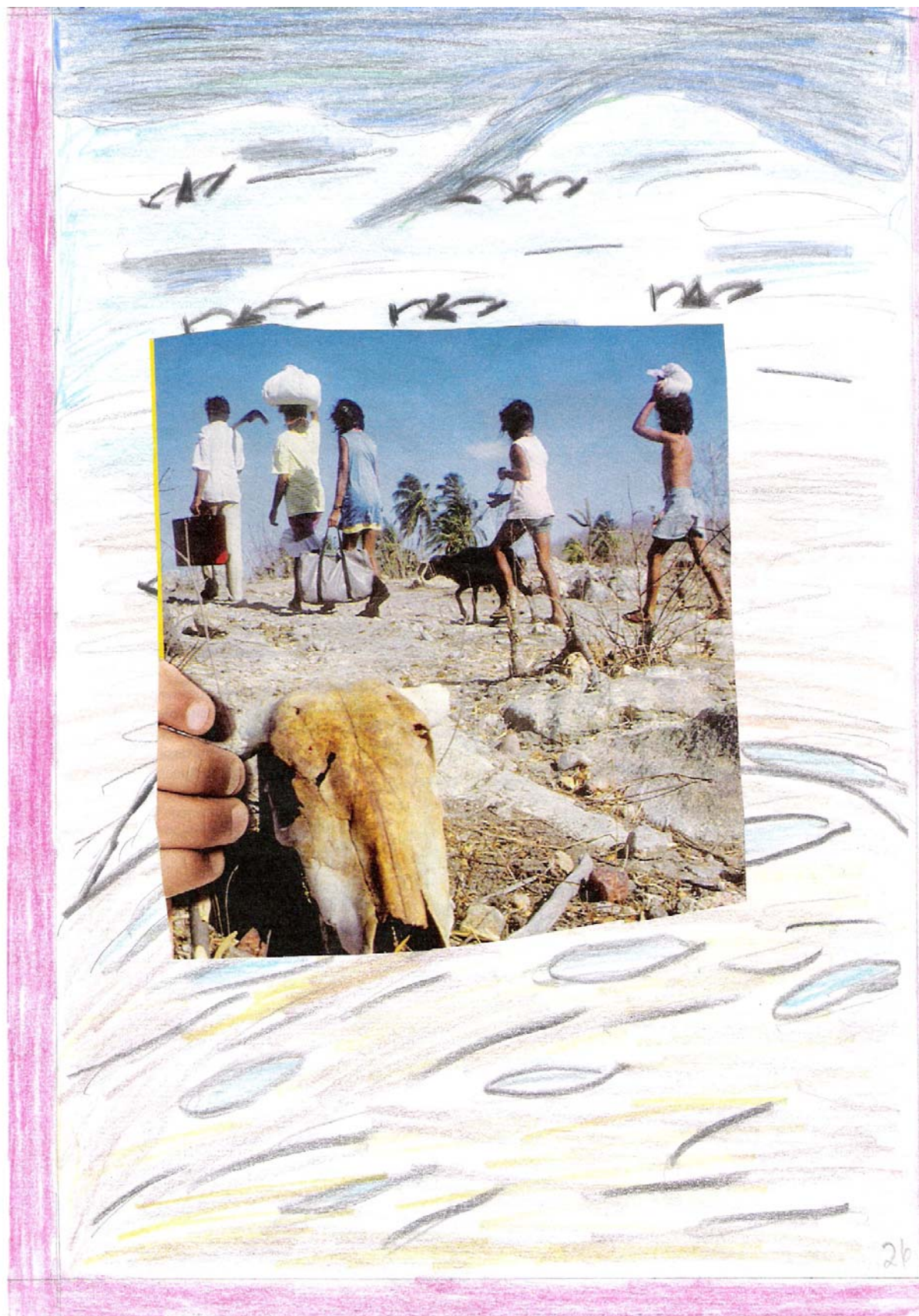


Figura 11 – Releitura - Os Retirantes – Composição plástica – Aluno EC1



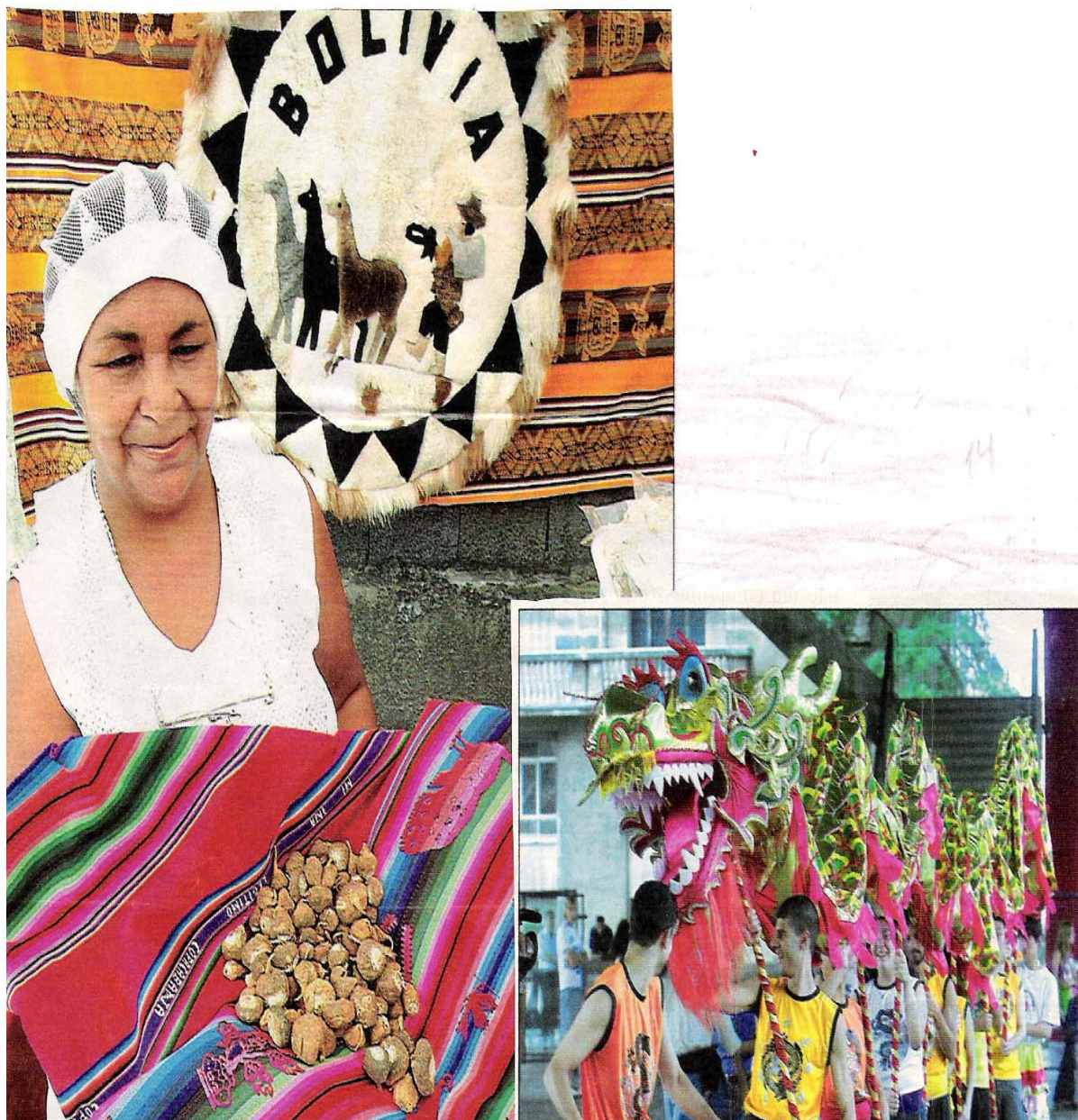


Figura 12 – Releitura - Os Retirantes – Recorte e colagem – Aluno EC1



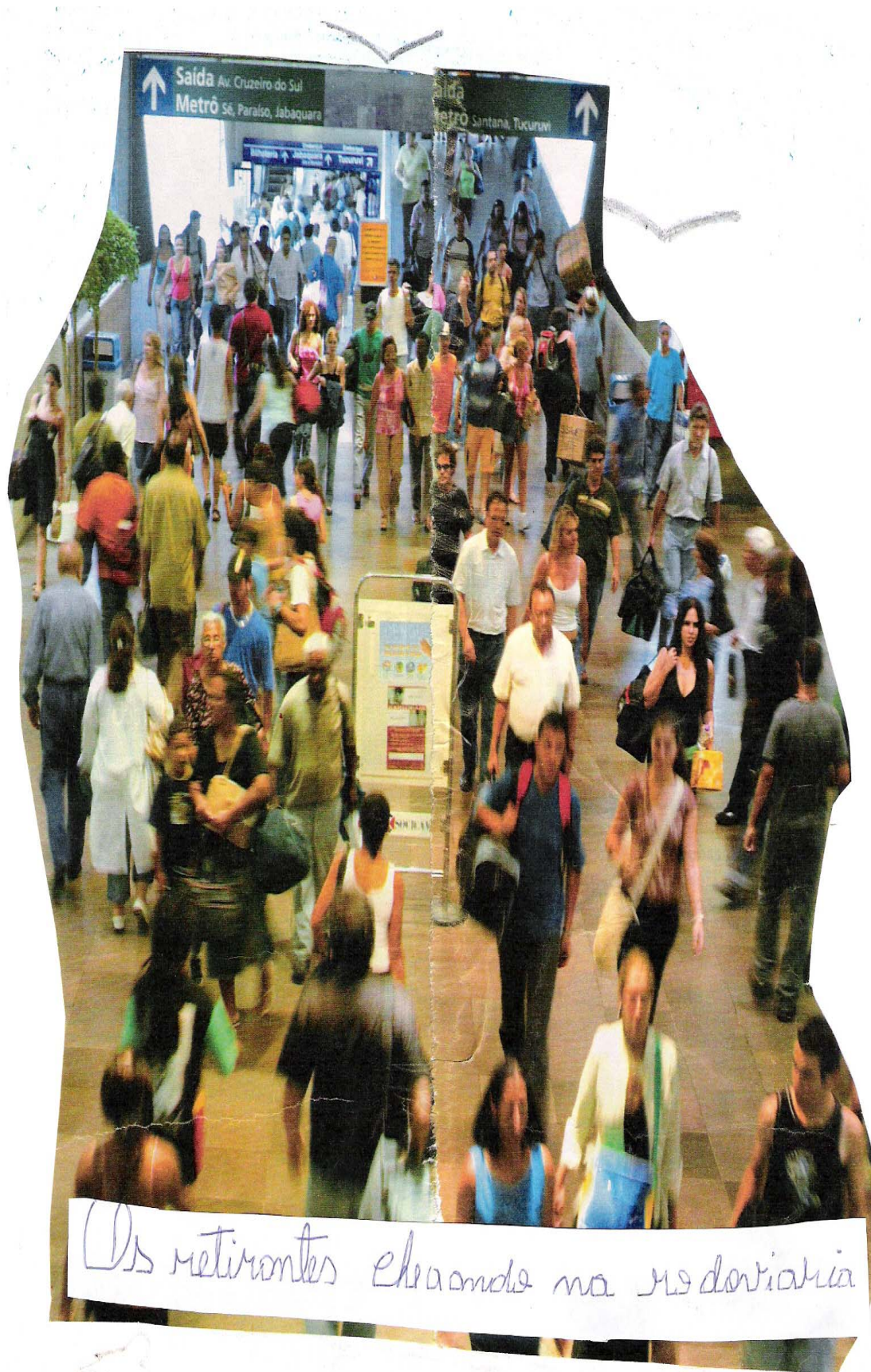


Figura 13 – Releitura - Os Retirantes – Recorte e colagem – Aluno EC1



## Eu Como Retirante

Eu sou do Estado de Pernambuco,  
 vim da minha terra natal junto com  
 os meus pais, que saíram de lá em  
 busca de melhores condições de vida.  
 Lá tínhamos uma vida bastante difícil.

Meu pai sempre viajava para outras  
 cidades para poder trabalhar porque  
 lá não tinha trabalho para ele.

A minha mãe trabalhava em casa  
 mesmo cuidando dos meus irmãos,  
 vivamos em sete, e a vida dela não  
 era muito fácil. Ela no começo  
 não gostou muito da ideia,  
 mas aos poucos ela foi se acostumando  
 a morar em São Paulo.

O meu pai nunca ficou sem trabalho  
 desde que viemos. Ele trabalha em  
 construção civil.

Já conseguiu abrir firma e hoje  
 já emprega oito pessoas.

A vida melhorou mais a saúde  
 é grande.

LA

*Eu como retirante*

*Eu sou do Estado de Pernambuco, vim da minha terra natal junto com os meus pais, que saíram de lá em busca de melhores condições de vida. Lá tínhamos uma vida bastante sofrida.*

*Meu pai sempre viajava para outras cidades para poder trabalhar porque lá não tinha trabalho para ele.*

*A minha mãe trabalhava em casa mesmo cuidando dos meus irmãos, éramos em sete e a vida dela não era muito fácil. Ela no começo não gostou muito da idéia.*

*Mas aos poucos ela foi se acostumando a morar em São Paulo.*

*O meu pai nunca ficou sem trabalho desde que viemos. Ele trabalha em construção civil.*

*Já conseguiu abrir firma e hoje já emprega oito pessoas.*

*A vida melhorou, mas a saudade é grande.*

## Os Retirantes

A maioria dos imigrantes, saem das suas cidades para São Paulo, para melhorar sua vida, financeiramente eles vem atrás de um emprego melhor.

Porque na Bahia, Paraná, Ceará... eles trabalham na zona rural.

Em muitas cidades a pobreza é muito grande se você não, plantar para comer acaba morrendo de fome fora a falta de água como no Ceará, e em outras cidades também.

As condições de vida lá não é fácil mas aqui também não porque se você não tiver, terminado o 3º grau completo, não consegue arrumar um emprego decente.

As pessoas que saem de suas cidades sem ter terminado a escola, alguns até analfabetos acabam trabalhando, de empregados domésticos algumas não tem ainda o seu reconhecimento.

Por isso muitos pessoas se arrependem de ter largado a sua cidade para ir morar em São Paulo, porque lá a vida é próspera e em São Paulo eles pagam aluguel.

Muitos retirantes consegue melhorar sua vida financeiramente como os Bolivianos, judeus, japoneses montam seus próprios comércio aqui.

Lá no Japão a vida para trabalho não é ruim, eles ganham dinheiro lá e montam o comércio aqui. Muitos pessoas de São Paulo, não melhor é trabalhar lá para melhorar de vida financeiramente.

JE

### Os Retirantes

*A maioria dos imigrantes saíram das suas cidades para São Paulo para melhorar sua vida financeira eles vem atrás de um emprego melhor.*

*Porque na Bahia, Paraná, Ceará eles trabalham na zona rural.*

*Em muitas cidades a pobreza é muito grande se você não, plantar para comer acaba morrendo de fome fora a falta de água como no Ceará e em outras cidades também.*

*As condições de vida lá não é fácil, mas aqui também não porque se você não tiver terminado o 3º grau completo, não consegue arrumar um emprego decente.*

*As pessoas que saem de suas cidades sem ter terminado a escola, alguns até analfabetos acabam trabalhando, de empregada doméstica algumas não tem ainda o seu reconhecimento.*

*Por isso muitas pessoas se arrependem de ter largado a sua cidade para vim morar em São Paulo, porque lá a casa é própria e em São Paulo eles pagam aluguel.*

*Muitos retirantes conseguem melhorar sua vida financeira como os bolivianos, judeus, japônês monta seu próprio comércio aqui.*

*Lá no Japão a vida para trabalho não é ruim, eles ganham dinheiro lá e monta o comércio aqui.*

*Muitas pessoas de São Paulo, vão morar e trabalhar lá para melhorar de vida financeira.*



## Retirantes

A necessidade de mudar, assim é a vida dos retirantes que abandonado a própria sorte se jogam pelas estradas "sem lenço e sem documentos". Levando apenas a touca na cabeça e a alma cheia de esperança. Esperança que na idade grande encontrara trabalho e moradia, mas nem sempre é assim. Quando chegam na rodoviária muitas vezes os sonhos se acaba ali. Sem informação sem direção e sem ter a quem recorrer, apenas uma certeza de que dias melhores virão.

## VI

*Retirantes*

*A necessidade de mudar, assim é a vida dos retirantes que abandonado a própria sorte se jogam pelas estradas “sem lenço e sem documentos”. Levando apenas a trouxa na cabeça e a alma cheia de esperança. Esperança que na cidade grande encontrará trabalho e moradia, mas nem sempre é assim. Quando chegam na Rodoviária muitas vezes os sonhos se acaba ali. Sem informação sem direção e sem ter a quem recorrer, apenas uma certeza de que dias melhores virão.*



## Requintes

Os requintes deixaram seus Estados de origem e iam tentar a sorte na grande cidade. Nós estamos nos referindo ao povo nordestino.

Como todo nordestino, eles imaginam que migrando em outro Estado, acham que vão poder melhorar de vida, mas, infelizmente muitos deles não conseguem esse objetivo, pois, não encontram trabalho e nem moradia.

Esse fato não acontece com todos, pois, muitos deles conseguem trabalho, moradia e têm uma vida social agradável.

A grande metrópole, como São Paulo, deve-se muito a esse povo nordestino (Requintes), pois, as maiores construções de lá são graças a mão de obra de uma gente tão pobre e sem nenhum reconhecimento pela Sociedade.

MA

### *Retirantes*

*Os Retirantes deixaram seus Estados de origem e iam tentar a sorte na grande cidade. Nós estamos nos referindo ao povo nordestino.*

*Como todo sonhador eles imaginam que migrando em outro Estado, acham que vão poder melhorar de vida, mas, infelizmente muitos deles não consegue esse objetivo, pois, não arrumam trabalho e nem moradia.*

*Esse fato não acontece com todos, pois, muitos deles conseguem trabalho, moradia e tem uma vida social regalada.*

*A grande metrópole como São Paulo, deve-se muito a esse povo nordestino (retirantes), pois, as maiores construções devemos graças a mão de obra dessa gente tão sofrida e sem nenhum reconhecimento pela Sociedade.*

## 5.6 Laboratório de produção de texto II

Intertextualidade nas artes: da imagem ao texto.

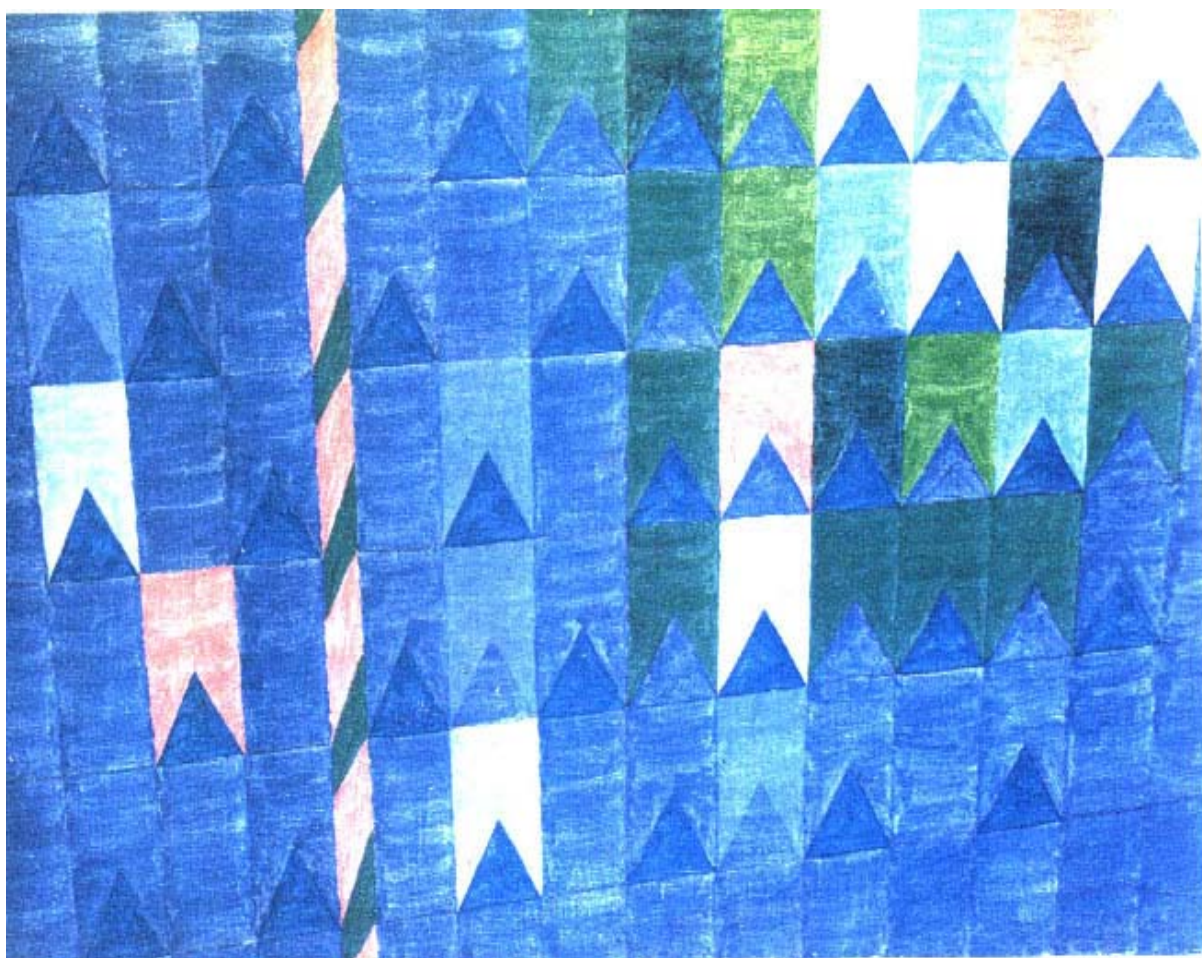


Figura 18 – Bandeiras e Mastros – Volpi, A.



Figura 19 – Bandeiras e Mastros – Volpi, A.

### **5.6.1 Escola colaboradora 2**

Localização e missão: A escola colaboradora 2 está localizada na periferia da região norte da capital paulista. No seu entorno estão situados importantes reservas ambientais, como a Serra da Cantareira e o Horto Florestal.

A escola encontra-se num conjunto habitacional, onde predominam construções populares, casas térreas e cortiços. O bairro é servido por transporte coletivo que é utilizado para acesso às estações do metrô e serviço de vans para itinerários mais diversificados. A população que mora na região é constituída pela classe média baixa e classe baixa.

A escola é mantida pela Prefeitura do Município de São Paulo, e, portanto integra a rede municipal de ensino. A escola oferece ensino fundamental I e II, inclusive para aqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria – EJA.

A escola tem por missão:

- desenvolver o aluno nos aspectos físicos, intelectuais e emocionais, priorizando a alfabetização, no ensino de todas as áreas do conhecimento, num ambiente acolhedor e organizado;
- possibilitar ao aluno reconhecer a diversidade familiar, social, moral e cultural, respeitando essas diferenças;
- promover a interação de todos, de uma forma participativa, com interesse, motivação e prazer frente à aquisição de conhecimentos;
- estimular a autonomia para ampliar e apropriar-se dos conhecimentos;
- favorecer uma participação coerente, crítica e responsável na sociedade e na vida.

Os alunos que freqüentam a EJA estão situados na faixa etária dos 17 aos 60 anos. As classes são heterogêneas e muitos alunos são casados. A ocupação das mulheres está voltada para as tarefas domésticas ou serviço de diarista. Os homens trabalham na construção civil ou são ajudantes gerais na indústria ou comércio.

Sexo	Homens	40%
	Mulheres	60%
Faixa Etária	16 a 20 anos	20%
	21 a 35 anos	27%
	36 a 50 anos	40%
	Acima de 50 anos	13%
Origem	SP / Capital	40 %
	SP / Interior	20%
	Outros estados	40%
Ocupação	Do Lar	20%
	Aposentado	07%
	Outros	73%

Tabela 3 – Perfil dos participantes – EC2

A professora colaboradora: formação e experiência.

A professora colaboradora é licenciada em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas. Atualmente está concluindo o curso de especialização em Gestão Educacional. É professora titular de arte, tanto na rede municipal como na rede estadual de ensino. Possui experiência no magistério construída ao longo de vinte anos, atuando no ensino regular e na EJA.

O projeto: Alfredo Volpi e as festas juninas.

Justificativa: O projeto centrado em Alfredo Volpi<sup>14</sup> foi desenvolvido no mês de junho em decorrência das festas juninas. Para a comunidade local, a festa junina da escola é um acontecimento esperado e muito significativo para pais e alunos. A contextualização do tema, relacionando o artista e as festas juninas, foi favorecida justamente porque a escola estava em clima de festa.

<sup>14</sup> Alfredo Volpi nasceu em Lucca, Itália, a 14 de abril de 1896. Morreu em 1988, em São Paulo.



Tema: O trabalho foi desenvolvido em torno da série bandeiras e mastros.

O projeto teve como objetivo:

- possibilitar aos alunos conhecerem o artista e sua obra, estabelecendo relações com o ciclo das festas juninas;
- pesquisar a biografia de Alfredo Volpi e realizar a leitura das imagens para entender o estilo do artista e sua técnica;
- propiciar aos alunos o aprofundamento dos conhecimentos sobre as origens e costumes das festas juninas nos diferentes estados brasileiros;
- refletir sobre a importância e o significado dessas festas, expressando-se na releitura da obra e na produção de textos.

Foram envolvidos no projeto quinze alunos do III termo da EJA.

O processo

O projeto foi desenvolvido em quatro semanas compreendendo as seguintes etapas:

- apresentação do tema e leitura de um texto sobre o artista;
- apreciação em livros e gravuras de algumas obras do autor;
- estudo de texto sobre a origem das festas juninas;
- desenvolvimento de técnicas para exploração do tema, estabelecendo associação de idéias;
- levantamento de palavras pelos alunos com registro na lousa pelo professor.

A professora (MC), referindo-se a essa atividade, em seu relatório, assim se manifestou:

*Esse momento tornou-se muito interessante e divertido propiciando uma interação espontânea entre os alunos. Interessante porque a classe é composta por alunos de várias regiões e estados do país, tais como: Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, etc.*

*Essa diversificação regional fez com que as opiniões divergissem tornando divertidas as contestações de um para o outro. Explico: o que um dizia que existia nas festas, o outro admirava perguntando ou contestando. (MC, relatório, 2008)*

Mencionou também as expressões dos alunos: “Isso existe em festa junina?”  
“Na minha terra isso é normal”.

Durante essa atividade, a professora relatou que muitos risos foram provocados, mas que foi um momento muito rico pela troca de experiências vivenciadas, tanto entre os alunos como também entre os alunos e a professora.

A etapa da expressão artística constou de uma composição plástica, em forma de desenho ou colagem inspirada nas obras do artista e nas festas juninas. A atividade teve como suporte uma folha de papel sulfite. Papéis coloridos foram distribuídos aos grupos para utilizarem na produção. A professora contou que esse momento, foi muito proveitoso entre os alunos pela interatividade e descontração observadas nos comentários.

A etapa seguinte constou da produção de pequenos textos, poesias ou poemas inspirados nas festas juninas e nas obras de Alfredo Volpi, contextualizando o momento atual. A professora comentou que as produções, apesar de muito simples, tiveram resultados muito positivos, cada qual com suas características próprias.

As produções artísticas e os textos escritos foram apresentados e lidos para a classe. Os grupos se reuniram e combinaram uma dramatização, que foi também representada. Para concluir, os trabalhos foram expostos no mural da escola atraindo a atenção de professores, alunos e comunidade.



A professora concluiu sobre o projeto:

*acredito que todo o processo para que fosse realizado o projeto foi bem sucedido, considerando-se os limites dos alunos com suas dificuldades em se comunicarem, com as diferenças de idade, com o fato de jamais terem vivenciado tais atividades ou ainda porque estiveram há muito tempo afastados da escola. A preparação para que os alunos se descontraíssem e interagissem foi muito importante, pois possibilitou que o trabalho fosse desenvolvido com eficácia, estreitando os laços de amizade entre os mesmos e criando um clima amistoso durante as aulas.(MC., relatório, 2008)*

Após afixarem os trabalhos nos painéis da escola, o projeto foi avaliado com os alunos. As respostas foram muito positivas, alguns disseram que *viajaram* nas histórias e poesias contadas pelos colegas, outros que aprenderam muito sobre o artista e as festas juninas. Os comentários foram os mais variados, mas sempre de forma positiva.

Avaliação do professor:

*Trabalhar com as turmas da EJA é muito gratificante por vários motivos: um deles é com relação às idades dos alunos, pois os adultos são mais comprometidos com o aprendizado, e os jovens mais criativos e espontâneos, interessando-se pelas propostas de ensino. Isso me deixa mais motivada a ensiná-los, ou melhor, a compartilhar nossas experiências, visto que possuem muita sabedoria através da “escola da vida”. Digo isso pois, apesar de muitos não terem o domínio da leitura e da escrita, são muito bons naquilo que realizam fora da escola, nas suas atividades do cotidiano, em seus trabalhos (ótimos pedreiros, marceneiro, carpinteiros, passadeiras, faxineiras, babás, bordadeiras, costureira, tricoteiras, etc.). A realização desse projeto foi uma experiência muito satisfatória, pois fiquei surpreendida com os ótimos resultados e o grande envolvimento e alegria com que os alunos participaram das atividades.(MC. relatório, 2008)*

As cores e as formas da obra de Volpi conduziram os alunos ao contexto das festas juninas cuja singeleza, simplicidade e alegria permearam os textos numa forma intertextual.

Uma mostra dos trabalhos produzidos, releituras e textos, integra a pesquisa e foi analisada sob o olhar da intertextualidade.



Figura 20 –Releitura - Bandeiras e Mastros – Composição plástica – Aluno EC2



Figura 21 – Releitura – Bandeiras e Mastros – Composição plástica – Aluno EC2



Figura 22 – Releitura – Bandeiras e Mastros – Composição plástica – Aluno EC2



## \* Caminho da Loca:

Barraco do beijo quente, quente pra daná, quando pega é para quebrar a brincadeira do quebra pote é uma brincadeira divertida

Festa Junina não pode faltar milho a boca do palhaço o colado e também muita ingracada

Festa junina sem Cuzuz não tem graça

A festa junina é divertida tem bandeira, tem fogueira, tem brincadeira, tem dança, tem de tudo

Alfredo Valpi

Adora festa junina, por isso pinta sempre nos seus quadros muitas bandeirinha!

VA

*Tema: Caminho da roça*

*Barraco do beijo quente, quente pra daná, quando pega é para quebrar.*

*A brincadeira do quebra pote é uma brincadeira divertida.*

*Festa Junina não pode faltar milho*

*A boca do palhaço é colorida e também muito engraçada.*

*Festa Junina sem cuzcuz não tem graça.*

*A festa junina é divertida tem bandeira, tem fogueira, tem dança, tem de tudo*

*Alfredo Volpi*

*Adora Festa Junina, por isso pinta sempre nos seus quadros muitas  
bandeirinhas!*

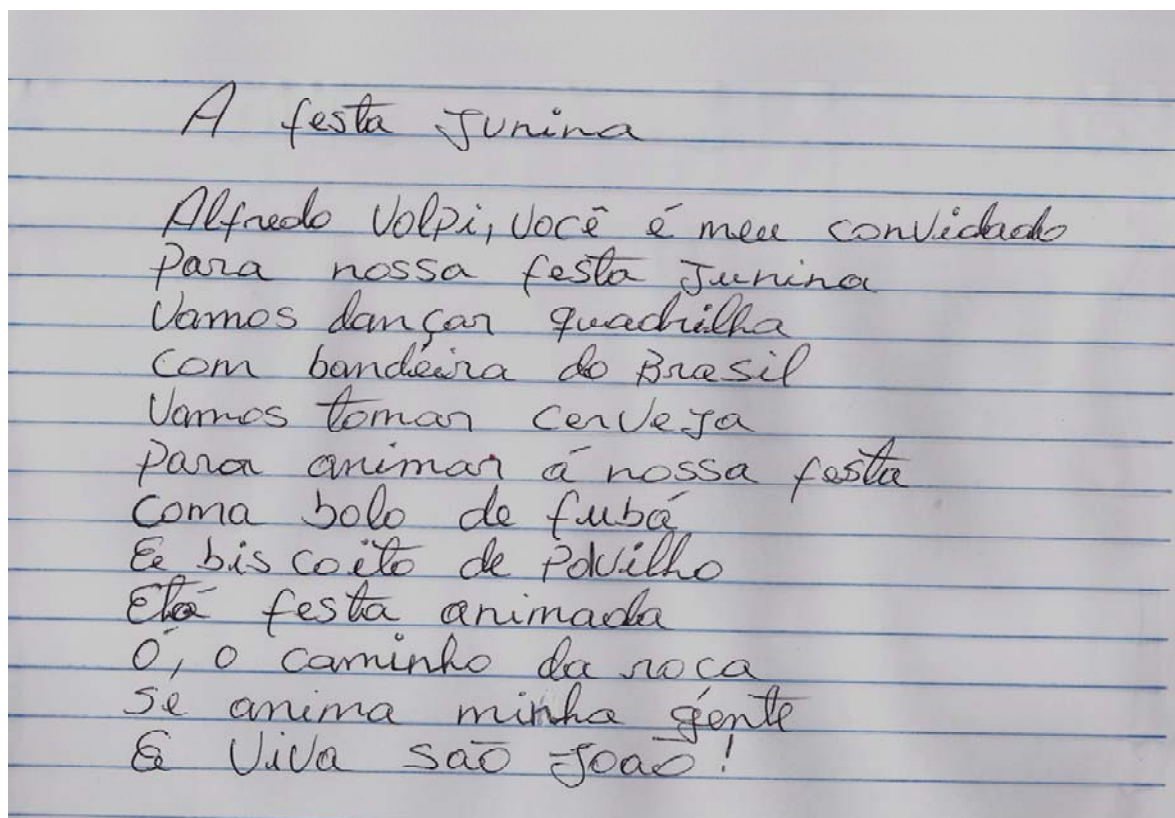


Figura 24 – Produção de texto – Aluno EC

## GRQE

Tema: A festa junina

Alfredo Volpi, você é meu convidado

Para nossa festa Junina

Vamos dançar quadrilha

Com bandeira do Brasil

Vamos tomar cerveja

Para animar a nossa festa

Com bolo de fubá

E biscoito de polvilho

Está festa animada

Ó, o caminho da roça

Se anima minha gente

E Viva São João!

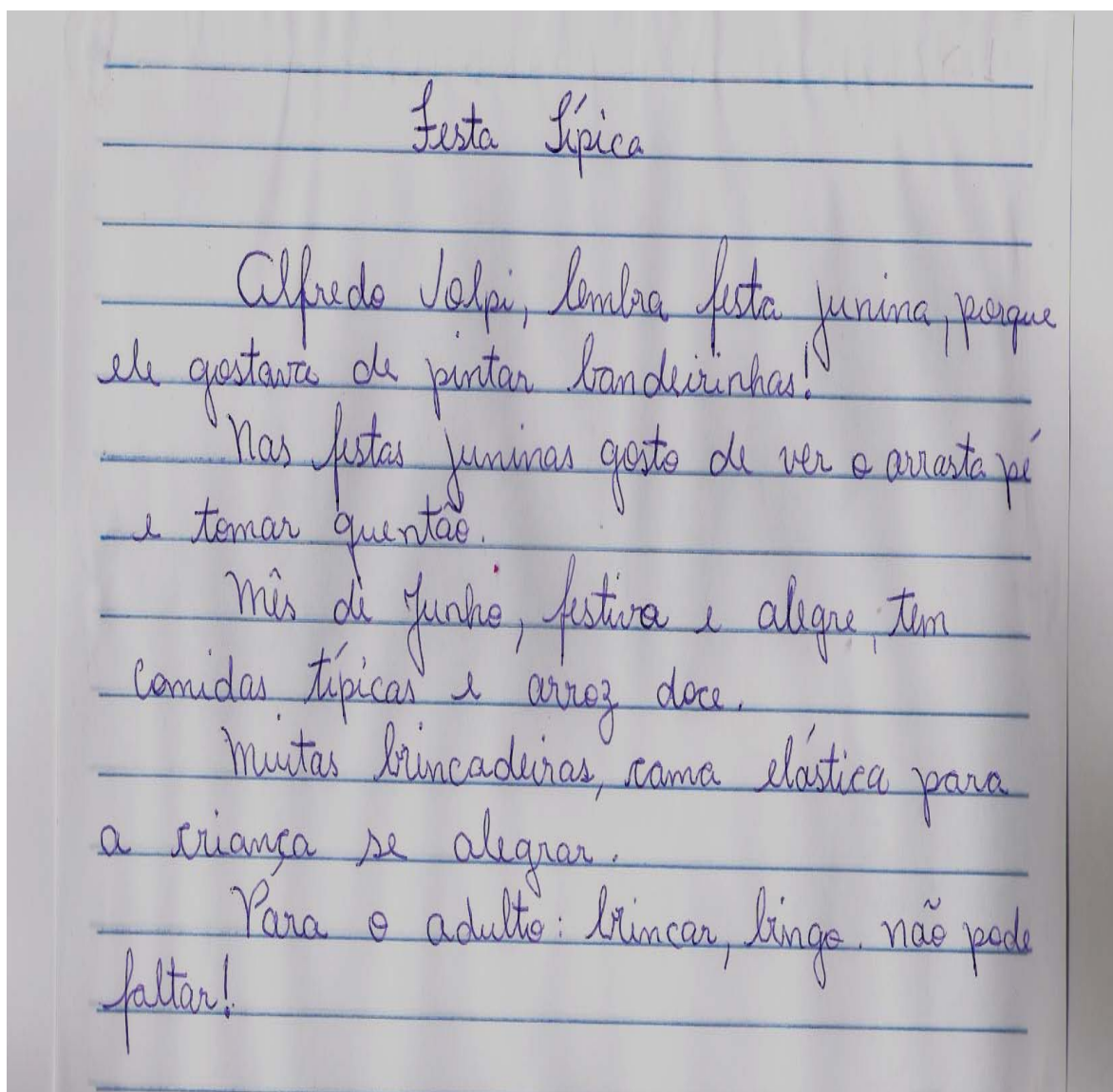


Figura 25 – Produção de texto – Aluno EC2

**TER**

**Tema: Festa Típica**

*Alfredo Volpi, lembra festa junina, porque ele gostava de pintar bandeirinhas!*

*Nas festas juninas gosto de ver o arrasta pé e tomar quentão.*

*Mês de Junho, festivo e alegre, tem comidas típicas e arroz doce.*

*Muitas brincadeiras, cama elástica para criança se alegrar.*

*Para o adulto brincar, bingo não pode faltar!*



## 5.7 Professores colaboradores na pesquisa

As professoras colaboradoras desempenharam papel de fundamental importância no processo, cada qual com a especificidade de sua formação e de seu campo de atuação.

MA – professora de História, com atuação no CIEJA.

Observador participante.

CL – professora de Língua Portuguesa, com experiência em EJA.

Observador participante no CIEJA.

RO – professora de Língua Portuguesa, com atuação nas classes de EJA, na rede municipal de ensino.

Participação no planejamento das atividades.

RE - Professora de Arte, com atuação nas classes de EJA, na rede estadual de Ensino – Escola colaboradora I.

Participação no planejamento e desenvolvimento de projeto.

MC - Professora de Arte, com atuação nas classes de EJA, na rede municipal de Ensino – Escola colaboradora II.

Participação no planejamento e desenvolvimento de projeto.

AC – Professor de Sociologia, em instituição de ensino superior, com atuação na formação de professores.

Consultor e observador participante.

## 5.8 O que dizem os textos: as linhas e as entrelinhas

Para proceder à análise dos textos produzidos pelos alunos, conforme o indicado na introdução deste trabalho, tomamos como referência o percurso teórico que norteou a pesquisa.

Reafirmamos que os atores/escritores são os jovens e adultos que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria e que, conseqüentemente, trazem um repertório centrado na experiência de vida. Hoje, esses alunos constituem as salas de aula da EJA, que requerem um tratamento metodológico adequado às suas especificidades.

Nesse sentido, a pesquisa concretizou-se em textos e releituras resultantes dos momentos de reflexão nos grupos. Considerando-se o perfil do grupo, a realidade das escolas e a avaliação dos professores, a análise foi direcionada para:

- as quatro aprendizagens fundamentais em que deve se assentar a educação no século XXI;
- a reflexão, a partir de temas geradores, que contemplaram questões emergentes, numa abordagem transversal e interdisciplinar;
- o trabalho por projetos conforme a proposta dos PCNs;
- a produção textual tendo como recurso a intertextualidade;
- a expressão artística tendo a releitura como instrumento de reflexão da realidade, refletida nos textos.

A ocorrência da intertextualidade na produção dos textos dos alunos foi analisada em dois blocos:

- os textos produzidos a partir da escuta e da leitura de textos escritos;
- os textos produzidos a partir da releitura das imagens das obras de arte.

Os dados levantados indicaram a ocorrência da intertextualidade implícita ou explícita, nos textos produzidos. Os fragmentos dos textos analisados estão apresentados mantendo a forma original da escrita dos alunos.

### 5.8.1 EJA – espaço de integração, de aprendizagem e de reflexão.

Os projetos realizados no CIEJA e nas escolas colaboradoras resultaram em momentos que favoreceram o processo de construção das quatro aprendizagens fundamentais que constituem os quatro pilares da educação.

#### Aprender a conhecer

O aprender a conhecer foi estimulado mediante a escuta atenta e a prática da leitura reflexiva dos textos e imagens. Observamos que os alunos constantemente recorreram ao livro didático para garantir uma certa informatividade ao texto. Revistas, jornais e folhetos foram fontes consultadas por eles. Os noticiários televisivos e buscas à internet foram meios também utilizados para adquirir conhecimentos. Essas posturas e procedimentos foram constatados nos textos.

Figura 3	<i>...já vemos e sentimos os resultados...</i>
Figura 4	<i>Lendo uma revista do meu condomínio chamada [...] que informava ... Segundo a ONU, 26 países com cerca de... já sofrem com a escassez da água... ...provavelmente faltará (água) no futuro.</i>
Figura 5	<i>Segundo o jornal ... do dia ... O mesmo publicou que ao deixar a torneira aberta ...</i>
Figura 6	<i>Fico contente quando leio revistas, jornais e em todos os meios de comunicação que nos alerta.... Assisti a uma entrevista do Pres. da O.A.B. Dr.[...] no programa [...] e ele nos informou que .. Na revista Veja há diversas reportagens sobre ...</i>

Quadro 3 – Fragmentos - Aprender a Conhecer

Os fragmentos selecionados evidenciam que as discussões travadas na sala de aula sensibilizaram os alunos para a busca de informações nos diversos meios de comunicação. Assim, o interesse resultou na aquisição de conceitos e conhecimentos específicos.

Figura 3	<i>A natureza, por mais que tenha recursos [...] não é esgotável .... desastres naturais uns após outros.</i>
Figura 4	<i>....a água é um bem indispensável para a humanidade ...em condições de satisfazer as necessidades básicas do ser humano. ...26 países com cerca de ...</i>
Figura 5	<i>Água, um líquido tão vital...</i>
Figura 6	<i>...o estado do Amazonas o primeiro Estado a ter uma lei própria de conservação ambiental, ... Os recursos naturais são finitos...</i>

Quadro 4 – Fragmentos – Aquisição de Conhecimentos

Nos textos fica evidente a consulta às apostilas do curso e aos livros didáticos, porém não explicitados pelos autores.

### **Aprender a fazer**

O aprender a fazer, traduzido no desenvolvimento de competências para produzir texto, foi observado na medida em que os alunos refletiram nos textos uma preocupação com a organização das idéias recorrendo a outros textos.. Tomaram como referência o texto dissertativo por ser o mais solicitado nas escolas e nos concursos.

A reflexão sobre a escrita foi introduzida nos encontros. Cuidados em relação ao emprego correto das regras de ortografia, de acentuação e de pontuação sensibilizaram para o uso da norma culta da língua.

A busca do intertexto foi uma prática constantemente estimulada e refletida nos textos. O reconhecimento do intertexto motivou a aproximação com outros textos: poemas, ditados populares, matérias jornalísticas e religiosas foram objeto de discussões nos grupos. Verificamos esses procedimentos nas figuras abaixo:

Figura 4	<i>o nosso futuro depende da economia que fizermos hoje.</i>
Figura 5	<i>Percebemos isto pelas ações... ...um buraco [...] em um cano desperdiça ...</i>
Figura 6	<i>...uso mais racional desses recursos. ... processo de conscientização que se dá através da educação.</i>

Quadro 5 – Fragmentos – Aprender a Fazer

### **Aprender a viver juntos**

O aprender a viver juntos foi muito gratificante. Os momentos possibilitaram a vivência de atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, compartilhando idéias e valores. Essas posturas foram refletidas no tratamento dos temas.

Figura 3	<i>Falta de consciência da humanidade. Os seres humanos [...] só pensa no hoje e em si próprio, sem se preocupar com o amanhã e com os que virão depois. O homem precisa aprender a viver em harmonia.</i>
Figura 4	<i>... fiquei preocupada com essa situação pois a população não tem consciência da tamanho do problema... ... nosso futuro depende da economia que fizermos hoje ...</i>
Figura 5	<i>É por essas e outras atitudes que corremos o risco ...</i>
Figura 6	<i>...Fico indignado de tanto ver o desrespeito ... ... processo de concientização que só se dá através da educação. ... Gostaria que a humanidade fosse mais sensível. ...</i>

Figura 8	<i>... resultaria em bons relacionamentos. ... ficaria mais fácil levar a vida com alegria.</i>
----------	---

Quadro 6 – Fragmentos – Aprender a Conviver

### Aprender a ser

As expressões analisadas permitiram entender os alunos como um todo dotado de sentimentos, razão e emoção. As competências expressas nos três pilares integram-se na dimensão do ser humano dotado de uma identidade única. O aprender a ser expresso nas linhas e refletido nas entrelinhas.

Figura 3	<i>...o homem precisa aprender a viver em harmonia...</i>
Figura 7	<i>... invista nas virtudes do sorriso e abra o seu (coração) universo ...</i>
Figura 8	<i>... a felicidade do ser humano depende ... ... anseio o tempo que todos [...] usufruirão boas amizades... ... tratar a todos como gostaria de ser tratado. ...aceitando a vida como ela é...</i>

Quadro 7 – Fragmentos – Aprender a Ser

### Os projetos e os temas geradores.

A roda de conversa, inspirada no *Círculo* freireano (Brandão, 1986, p.43), objetivou o *trabalho com a fala*. Também em Freire, na mesma obra, encontramos o caminho que orientou a dinâmica dos encontros com esses alunos. Não ser mais um professor à frente dos alunos, “mas um animador de debates que, como um companheiro [...] participa de uma atividade comum em que todos se ensinam e aprendem”. Meu compromisso passou a ser o de um animador “que coordena um grupo e que [...] a todo o momento anima um trabalho que visou à participação ativa em todos os momentos do diálogo...”

Construímos juntos um espaço e um tempo de reflexão para *reler o mundo*. O tema gerador que desencadeou a discussão – meio ambiente – foi muito oportuno. Os temas saúde e felicidade ampliaram o diálogo trazendo muitos relatos e troca de experiências. Na leitura de *Os Retirantes*, as questões sociais foram refletidas, e na de Volpi – *Bandeiras e Mastros* - os aspectos culturais ganharam significação. Conhecemos um pouquinho de todos, pois todos tiveram direito a voz lendo seus textos, socializando suas vivências e compartilhando emoções.

Os textos produzidos encerraram conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais conforme as propostas dos PCNs. A intertextualidade foi favorecida pelas campanhas nos meios de comunicação referentes às comemorações do Dia Mundial do Meio Ambiente e pela comemoração das festas juninas. As expressões nos textos refletiram a relevância dos projetos e dos temas geradores.

Figura 3	<i>... o homem precisa aprender a viver em harmonia com o meio ambiente.</i>
Figura 4	<i>...se precisamos da água para viver, devemos economizá-la, pois o nosso futuro depende da economia que fizermos hoje.</i>
Figura 6	<i>Gostaria que a humanidade fosse mais sensível [...] tanta beleza que Deus nos deixou. Parabenizo as escolas [...] que dá tanta ênfase [...] principalmente ao meio ambiente cujo processo de conscientização que só se dá através da educação.</i>
Figura 14	<i>O meu pai nunca ficou sem trabalho desde que viemos. [ ] A vida melhorou, mas a saudade é grande.</i>
Figura 17	<i>Como todo sonhador eles imaginam que migrando em outro estado, acham que vão melhorar de vida ...</i>
Figura 23	<i>A festa é divertida tem bandeira, tem fogueira, tem dança...</i>
Figura 25	<i>Alfredo Volpi lembra festa junina porque ele gostava de pintar bandeirinhas!</i>

Quadro 8 – Fragmentos – Temas geradores

Observamos a presença das palavras articuladoras citadas por Freire para mobilizar o pensamento crítico como homem, mundo, trabalho, natureza, cultura, educação, etc., que foram utilizadas nos textos. Nossa meta de atingir o que Freire denominou de *participação criadora* foi alcançada com os jovens e adultos.

O tema felicidade favoreceu a construção dos intertextos com o emprego das expressões da memória cultural, social e religiosa do povo.

Figura 6	<i>... por uma benção de Deus ...</i>
Figura 7	<i>Seja feliz hoje porque amanhã será outro dia. O sol nasce para todos. O futuro a Deus pertence. Diga bom dia.</i>
Figura 8	<i>Todas as coisas, que quereis que os homens vos façam, vós também tendes de fazer do mesmo modo a eles.</i>

Quadro 9 – Fragmentos – Temas geradores

Os temas geradores trouxeram, também questões referentes à Amazônia, poluição, água, ar, lixo, reciclagem, assuntos esses que foram discutidos e registrados.

### **A produção textual tendo como recurso a intertextualidade**

Para analisar a intertextualidade nos textos produzidos pelos alunos, tomamos como referência, conforme Koch, Bentes e Cavalcante (2004), a intertextualidade implícita e explícita. Para as autoras, a intertextualidade é considerada implícita quando se introduz, no texto, outro texto sem fazer referência à fonte. Por outro lado, a intertextualidade explícita faz menção, no próprio texto, à fonte do intertexto.

Justificamos essa escolha pelo fato de acreditarmos que esses procedimentos, quando empregados conscientemente, estimulam a leitura, favorecem a informatividade do texto e a contextualização do tema. A construção de textos, a partir desses recursos, propicia ao aluno a aquisição de conhecimentos.



Neste bloco de análise a ocorrência da intertextualidade é motivada pela escuta e pela leitura de textos escritos. Disponibilizamos fragmentos de noticiários para que os alunos experimentassem a construção do intertexto. A apropriação desse procedimento foi rápida. Nas propostas seguintes já se constatava a ocorrência da intertextualidade nos textos produzidos.

### Intertextualidade implícita

Figura 3	<p><i>... visto que tem acontecido desastres naturais ...</i></p> <p><i>... uma hora a fonte seca...</i></p> <p><i>... o criador da natureza</i></p> <p><i>... o criador da natureza castigando...</i></p> <p><i>... o ser humano [...] só pensa no hoje [...] em si próprio, sem se preocupar</i></p> <p><i>... com o amanhã.</i></p>
Figura 5	<p><i>... como nosso (o) sangue que corre em nossas veias...</i></p> <p><i>... matar a sede...</i></p>
Figura 6	<p><i>... minha cidade natal...</i></p> <p><i>... existe lá [...] mata virgem ...</i></p> <p><i>... por uma benção de Deus...</i></p> <p><i>... não permito que ninguém ...</i></p> <p><i>... Deus nos deixou [...] água, animais, pássaros ...</i></p>
Figura 7	<p><i>... amanhã será outro dia ...</i></p> <p><i>... o sol nasce para todos..</i></p> <p><i>... o futuro a Deus pertence.</i></p> <p><i>... diga bom dia!</i></p> <p><i>... olhe-se no espelho.</i></p>
Figura 8	<p><i>... amar como irmãos...</i></p> <p><i>... a regra de ouro...</i></p> <p><i>... o filho de Deus.</i></p>

Quadro 10 – Ocorrências – Intertextualidade Implícita

Nesses textos percebemos a presença de fragmentos da fala popular, do discurso religioso, e da memória social e coletiva do povo. O grau de informatividade nos remete ao livro didático, cuja autoria não é explicitada.

### Intertextualidade Explícita

A intertextualidade explícita passou a aparecer nos textos, a partir da provocação pela leitura de fragmentos de matérias jornalísticas. Um ensaio desse procedimento começa a surgir.

Figura 4	<p><i>Lendo uma revista do meu condomínio chamada [...] que informava...</i></p> <p><i>Segundo a ONU, 26 países com cerca de 232 milhões de pessoas...</i></p>
Figura 5	<p><i>Segundo o jornal O Estado de S. Paulo do dia 5 de junho de 2008, “um buraco pouco maior que a cabeça de um alfinete...”</i></p> <p><i>O mesmo publicou que, “ao deixar a torneira aberta ao escovar os dentes gastam-se...”</i></p>
Figura 6	<p><i>Fico contente quando leio revistas, jornais e em todos os meios de comunicação que nos alerta do perigo que vivemos...</i></p> <p><i>Assisti a uma entrevista do Pres. da OAB Dr. [...] e ele nos informou que em pesquisas realizadas...</i></p> <p><i>Na revista Veja há diversas reportagens sobre [...] e especialmente sobre o Estado do Amazonas, o primeiro ...</i></p>
Figura 7	<p><i>Pratique a terapia do sorriso [...] segundo a vencedora [...] da revista [...]</i></p>
Figura 8	<p><i>“Tratando todos como gostaria de ser tratados.” Que na verdade é uma passagem bíblica</i></p> <p><i>“Todas as coisas que quereis que os homens vos façam, vós também tendes de fazer do mesmo modo a eles” (Mat. 7:12)</i></p>

Nesses textos a fonte das informações aparece de uma forma explícita, porém generalista. As informações estão organizadas em forma de citações nas figuras 4, 5 e 8 e paráfrases nas figuras 6 e 7.

Nessas figuras, a intertextualidade explícita traz fragmentos de matérias jornalísticas expressos em forma de citação. A especificidade do conteúdo indicou a necessidade de ser mantido na íntegra. Os marcadores são empregados para delimitar a informação.

A intertextualidade explícita com o recurso à citação agradou aos alunos que rapidamente passaram a incorporar nos textos os fragmentos apresentados pelo professor ou recolhidos por eles. Com esse recurso os textos passaram a conter informações mais detalhadas.

A produção textual dos alunos resultou da reflexão na roda de conversa e trouxe as diferentes vozes do grupo, da memória social coletiva, do livro didático, dos discursos dos professores, das mídias e da vida, formando uma trama de citações algumas reconhecíveis, outras buscando significações, que foram expressas em intertextos explícitos e implícitos, nas linhas e nas entrelinhas.

### **Intertextualidade da imagem ao texto: Os Retirantes de Cândido Portinari**

Neste bloco apresentamos a intertextualidade tendo como referência a leitura da obra *Os Retirantes* de Cândido Portinari. O processo de releitura, decorrente da reflexão dos alunos e concretizada na expressão artística, permitiu levantar os aspectos interpretativos que constituíram os intertextos.

Na leitura foram destacados:

figuras: homens, mulheres, crianças e famílias.

elementos: trajes, chapéu de palha, trouxa, cajado.

expressões: olhares, sofrimento, tristeza.

idéias: pobreza, miséria, desnutrição, fome, trabalho, retirada.

sonho: melhores condições, trabalho e vida nova.

contexto: regiões de seca – nordeste.

A releitura contemplou:

Figura 10	presença do tema, homens, mulheres, família. Chapéu, instrumento de trabalho, trajes, trabalho, olhares, sofrimento, tristeza e contexto.
Figura 11	homem, mulher, crianças, cachorro, seca, malas, trouxas, retirada.
Figura 12	o imigrante boliviano: cultura e festa popular.
Figura 13	presença do tema. o movimento na rodoviária: a chegada e a volta. o sonho e a desilusão.

Quadro 12 – Elementos - releituras

As releituras constituíram-se num processo de citação à medida que nos reportaram à obra de Portinari.

Os elementos destacados na expressão artística foram citados nos textos produzidos pelos alunos num processo de intertextualidade.

Figura 14	<p><i>Eu sou do Estado de Pernambuco... vim da minha terra natal... junto com meus pais... em busca de melhores condições de vida. tínhamos uma vida bastante sofrida... lá não tinha trabalho para ele éramos em sete meu pai nunca ficou sem trabalho (São Paulo) a vida melhorou, mas a saudade é grande.</i></p>
-----------	--

Figura 15	<p><i>A maioria dos imigrantes saíram... ... atrás de emprego... ... em muitas cidades a pobreza ... ... as condições de vida lá não é fácil... ... muitas pessoas se arrependem ... ... muitos conseguem melhorar sua vida...</i></p>
Figura 16	<p><i>A necessidade de mudar... ... “sem lenço e sem documentos”. ... apenas a trouxa na cabeça e a alma cheia de esperança. ... quando chegam na Rodoviária [...] o sonho acaba ali... ... uma certeza de que dias melhores virão.</i></p>
Figura 17	<p><i>Os retirantes deixam seus Estados... ... referindo ao povo nordestino... ... como todo sonhador eles imaginam... ... muitos deles conseguem trabalho e moradia ... ... as maiores construções devemos graças a mão de obra dessa gente sofrida...</i></p>

Quadro 13 – Fragmentos – Intertextualidade – Os retirantes

Os textos refletem os aspectos destacados nas releituras, fazendo alusão à obra de Portinari, num processo de intertextualidade implícita; contempla também verso de Caetano Veloso e expressão da memória popular.

### **Intertextualidade da imagem ao texto: Bandeiras e Mastros de Alfredo Volpi**

Neste bloco, o estudo da obra de Volpi seguiu o mesmo processo da obra de Portinari: leitura, releitura e produção de texto. Na leitura da obra destacou-se:

figuras: homens, mulheres, crianças e famílias.

elementos: trajes, chapéu de palha, bandeiras e mastros, fogueira, igreja.

expressões: formas e cores

idéias: simplicidade, cultura, povo, religiosidade e festa popular, tradição.

Sonho e contexto: alegria, arraial, roça.

<b>Leitura</b>	<b>Releitura</b>
Fig. 18 e 19 formas cores povo cultura idéias	Fig. 20, 21, 22 bandeiras, balões, casa, igreja alegria, fogueira, trajes homens, mulheres, crianças festa popular, música, dança, comida simplicidade, singeleza, religiosidade

Quadro 14 – Elementos – releituras

### Textos escritos

<b>Intertextualidade</b>	
Figura 23	caminho da roça brincadeira do quebra pote festa junina é divertida, tem fogueira, bandeiras e danças Alfredo Volpi pinta bandeirinhas
Figura 24	vamos dançar a quadrilha com bolo de fubá caminho da roça se anima minha gente e viva São João
Figura 25	festa típica mês de junho festivo e alegre muitas brincadeiras para adulto brincar, bingo não pode faltar Alfredo Volpi, pintor das bandeirinhas.

Quadro 15 – Fragmentos – Intertextualidade – Bandeiras e Mastros

A intertextualidade implícita é refletida nos textos pela presença dos elementos evidenciados pela releitura resultantes da leitura reflexiva da obra de Volpi, que destacou a presença da dimensão cultural no olhar dos alunos.

A expressão artística que constitui as figuras 10, 11, 12 e 13, referentes à obra de Portinari – Os Retirantes, e 20, 21 e 22, referentes à obra de Volpi – Bandeiras e Mastros, evidencia intertextualidade dos elementos da linguagem visual, em especial a colagem, o desenho e a pintura presentes nas releituras produzidas.

## CONCLUSÃO

Retomando o objetivo geral estabelecido na introdução deste trabalho, a pesquisa se propôs verificar em que medida o professor pode favorecer a produção de textos na educação de jovens e adultos. Os objetivos específicos nortearam as ações e as linhas teóricas que deram sustentação ao trabalho.

Assim, a pesquisa centrada na oficina de produção de textos permitiu desenvolver atividades que resultaram em textos tendo como recurso a intertextualidade.

A escolha da EJA, tendo como *locus* as escolas, teve por fundamento as características do alunado – jovens e adultos - que possui um repertório de informações decorrente de sua experiência de vida.

A reflexão sobre os dados coletados permite-nos concluir:

- As quatro aprendizagens básicas contidas no relatório Delors devem constituir-se em compromisso dos professores de todas as áreas. O aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser estiveram presentes em todos os momentos da formação. Na pesquisa, a escuta atenta e as leituras favoreceram a busca de informações, a reflexão no grupo e a escrita de textos que refletiram essas aprendizagens.

- O conhecimento dos fundamentos e das propostas para a reorganização da EJA, contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, permitiu entender a organização desse ensino, sua especificidade e seu projeto ancorado no pensamento de Paulo Freire. Na pesquisa, a roda de conversa, os temas geradores, a leitura de mundo e a reflexão crítica da realidade desencadearam, numa relação dialógica, um processo de construção do conhecimento, de conscientização individual, social e cultural, com vistas à transformação, processo refletido nos textos produzidos.



- As orientações contidas nos PCNs de Língua Portuguesa e de Arte indicaram um ensino voltado para os princípios éticos, políticos e estéticos, articulados na interdisciplinaridade e na contextualização. Nesse processo, coube às linguagens cumprir sua ação comunicativa e aos textos, sua função social. As atividades da pesquisa proporcionaram os momentos de leitura, produção e reflexão. Para orientar o trabalho docente, o documento – *Expectativas de aprendizagem para a EJA* – contém os indicadores para o ensino em todas as áreas do currículo. Na pesquisa, as expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa e de Arte permearam as atividades desenvolvidas para produção de textos, bem como a leitura da obra de arte e a expressão artística.

- O trabalho por projetos centrado nos temas transversais permitiu problematizar questões sociais, culturais e ambientais significativas no momento atual. A relevância desses temas foi constatada nos textos produzidos em forma de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais constituindo-se, por meio da citação e da paráfrase, em intertextos, objeto da pesquisa.

- A intertextualidade, recurso escolhido para favorecer a produção dos textos, motivou o diálogo que foi refletido na participação dos alunos. A citação e a paráfrase foram os procedimentos desenvolvidos na oficina com o objetivo de garantir a informatividade e a coerência dos textos. Verificou-se a ocorrência da intertextualidade na forma implícita e explícita com fragmentos de textos publicitários, jornalísticos, didáticos ou ainda de expressões da memória histórica, social e cultural dos alunos.

A utilização consciente desse recurso favoreceu a construção de textos atendendo aos princípios estabelecidos por Beaugrande e Dressler. Mediante um trabalho com reescrita, num próximo momento, as questões gramaticais poderão ser introduzidas conduzindo o alunado à aquisição da norma culta da língua, aprimorando o desempenho lingüístico tão importante para o processo comunicativo como para o desempenho profissional.

- O trabalho, a partir da leitura das obras de arte – *Os Retirantes e Bandeiras e Mastros* – suscitou nos alunos, num processo de alusão, uma reflexão

sobre as questões sociais e culturais nelas presentes. A leitura da imagem, nesse caso, da obra de arte, materializou-se nos textos produzidos. A memória social e popular foi acionada, por ser rica em intertextos pelos quais o aluno, mediante seu repertório reconheceu e produziu intertextos. Nesse processo, a sensibilização e o envolvimento dos professores foram fundamentais para contagiar o alunado num processo de descoberta e de criação.

Para concluir, cabe ressaltar que uma proposta dessa natureza só se efetiva mediante:

- a sensibilização do professor para conhecer seu alunado, adequar os procedimentos metodológicos a essa realidade e empregar textos escritos diversos para motivar o reconhecimento do intertexto;
- o recurso às linguagens não-verbais como a música, a pintura, o teatro que são ricas em intertextos e constituem a dimensão estética da formação;
- o desenvolvimento do trabalho por projetos, mediados pelas linguagens numa abordagem interdisciplinar, intertextual e contextualizada.

Nesse processo, o repertório individual e coletivo vai se ampliando transformando-se em competências discursivas e textuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos este trabalho tínhamos dois desafios: a produção de textos e a educação de jovens e adultos.

Como todo trabalho para ter relevância social e educacional deve ser solidário e não solitário, recorremos a professores comprometidos e entusiasmados que conosco abraçaram a proposta e juntos discutimos, planejamos cada momento num processo de ação/reflexão/ação. Essa postura teve como referência o pensamento de Nóvoa, quando afirma que os professores são resistentes às mudanças.

*[...] os professores são por vezes profissionais muito rígidos, que têm dificuldades em abandonar certas práticas, nomeadamente quando elas foram empregues com sucesso em momentos difíceis da sua carreira profissional. Muitas vezes nos interrogamos sobre as reformas educativas e o modo como elas mudaram as escolas e os professores, e, no entanto, esquecemo-nos de referir que foram quase sempre os professores que mudaram as reformas, selecionado, alterando ou ignorando as instruções emanadas de “cima”. (NÓVOA, 1996, p. 26-27)*

Chegamos a um final que não é final, pois saímos com muitas indagações que certamente desencadearão novos processos e novas experimentações. Nessa jornada aprendemos com as vivências, com os professores e com os alunos. Podemos afirmar, tomando para nós as palavras de Freire (1983b, p.79) quando diz que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Acreditamos que o desempenho dos alunos na leitura e na escrita pode ser favorecido, se o professor lançar mão de recursos que tornam o momento da aula desafiador, prazeroso e significativo para que a língua realmente cumpra sua função comunicativa e o texto, sua função social. O trabalho com a intertextualidade mostrou como esse recurso presente no texto escrito, na fala ou na imagem

mobiliza, no aluno, os processos de recepção e de criação tão necessários para se expressar e se comunicar na sua inserção na comunidade.

A proposta por nós defendida nesta tese está em sintonia com o pensamento do mestre dos educadores – Paulo Freire quando afirma:

*A educação qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira, quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade.*  
(FREIRE, 1982, p. 24)

É nessa questão que o aluno da EJA se situa, com suas histórias, suas crenças e suas experiências, que ao resgatá-las ou reconhecê-las estará reafirmando sua identidade e seu lugar na sociedade.

## BIBLIOGRAFIA

- ARANHA, Maria de Lourdes A. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Ana Mãe. *Arte educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Lomonad, 1984.
- \_\_\_\_\_. *A imagem no ensino da arte*. Porto Alegre: lochpe, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARROS, Diana L. P.; FIORIN, José L. (org) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 1999.
- \_\_\_\_\_. Reflexões sobre os estudos do texto e do discurso. In: *Língua e Literatura*. Nº 22, 1996, p. 181-199.
- \_\_\_\_\_. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin, Dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2005. p. 25-36.
- BLONDEL, Danièle. Dificuldades, riscos e desafios do século XXI. In: DELORS, Jacques (org) *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 13-18.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 6. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal da Educação. Parecer nº 785, de 06 de novembro de 1986. Reformula o núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus. *Documenta*, Brasília, n. 311, nov 1986. p. 21-31.
- BRASIL. *Constituição*: República Federativa do Brasil. 1988.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº.4024. "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional"*. 1961.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 5692 'Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus'*. 1971.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº. 9394: "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional"*. 1996.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 1*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: 2000.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº11*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: 2000.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAÑIZAL, Eduardo Peñuela. A metáfora da intertextualidade. In: BARBOSA, Ana M., FERRARA, L. D. & VERNASCHI, E. (orgs.) *O ensino das artes nas universidades*. São Paulo: EDUSP, 1993. p. 77-89.

CAÑIZAL, Eduardo Peñuela. As fascinantes conquistas da leitura. In: BARBOSA, Ana M.; SALES, Heloisa M. (orgs.) *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MACUSP, 1990. p. 64-85,

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *A educação para o século XXI.: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. *Em Aberto*. Brasília, ano 11, nº 56, out/dez, 1992. p. 22-30.

DURAN, M. C.; G., ALVES, M. L.; PALMA FILHO, J. C. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, In:124, jan/abr. 2005. p.83 - 112.

FARIA, Almeida; NAMORA, Fernando; SALEMA, Teresa; FERREIRA, Vergílio. Inquérito: O autor, a intertextualidade e o leitor. In: *Revista Colóquio/letras*. Lisboa, nº 75, set. 1983. p. 54-57.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingridore G. V. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1988.

FERRAZ, Maria H. C. T. e FUSARI, Maria F. de R. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

FIORIN, José L. Polifonia textual e discursiva. In BARROS, Diana L. P., FIORIN, José L. (Orgs.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1999.

FREIRE, PAULO. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 28. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1991.

GUIMARÃES, Elisa, *A articulação do texto*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. Camões nas águas da intertextualidade. In: *Revista Camoniana*, Bauru, vol. 16, 2004. p. 167-178.

HADDAD, Sérgio, DI PERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década de educação para todos. In: *São Paulo em Perspectiva*, 14 (1) 2000.

HERNÁNDEZ, Fernandez. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KOCH, Ingedore G. V.; BENTES, Ana C.; CAVALCANTE, Mônica M.. *Intertextualidade: diálogos possíveis*, São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. *Introdução à Lingüística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da Lingüística Textual no Brasil. In: *Linguística*, ano 11, 1999.

KRISTEVA, Júlia. *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_. *La révolution du Langage poétique*. Paris: Seuil, 1974.

MARCÍLIO, Maria L. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Lingüística de texto: o que é e como se faz*. Recife: UFPE, Série Debates I, 1983.

MARTINS, Miriam C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha T. *Didática do ensino de arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MATEUS, Maria Helena Mira et al. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina, 1983.

MELLO, Guiomar N. de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MESERANI, Samir. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 1995.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000a.

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000b.

NÓVOA, Antonio. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel Volpato (org). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1996, p. 17-36.

RIBEIRO, Maria L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1988.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Orientação Técnica. *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Divisão. de Orientação Técnica. *Reorganização da EJA: Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. São Paulo: SME / DOT, 2008.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Orientação Técnica. Princípios freirianos e o sócio-construtivismo. In *Coleção círculos de formação nº 1*. São Paulo: SME/DOT. 2003.

VALENTE, André. Intertextualidade. In: HENRIQUE, Cláudio César e PEREIRA, Maria Teresa G. (orgs.) *Língua e transdisciplinaridade*. São Paulo: Contexto, 2002.

VASCONCELOS, Maria L. M. C.; BRITO, Regina H. P. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes, 2006.

WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística: quinhentos anos de arte-educação para crianças, in BARBOSA, Ana M.; SALES, Heloisa M. (orgs.) *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MACUSP, 1990. p. 50-63.



# Listas

## LISTA DE SIGLAS

CB	Ciclo Básico
CEB	Câmara de Educação Básica
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOT	Divisão de Orientação Técnica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano Decenal de Educação para todos
SE	Secretaria da Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Trama – representação gráfica da dinâmica de apresentação
- Figura 2 Trama – representação gráfica para reflexão.
- Figura 3 Produção de texto – Tema: Meio ambiente - Aluno CIEJA
- Figura 4 Produção de texto – Tema: Água - Aluno CIEJA
- Figura 5 Produção de texto – Tema: Água - Aluno CIEJA
- Figura 6 Produção de texto – Tema: Meio ambiente - Aluno CIEJA
- Figura 7 Prod. de texto – Tema: Eis o segredo para ser feliz - Aluno CIEJA
- Figura 8 Prod. de texto – Tema: Eis o segredo para ser feliz - Aluno CIEJA
- Figura 9 Os Retirantes – Portinari, C.
- Figura 10 Releitura - Os Retirantes – Recorte e colagem – Aluno EC1
- Figura 11 Releitura - Os Retirantes – Composição plástica – Aluno EC1
- Figura 12 Releitura - Os Retirantes – Recorte e colagem – Aluno EC1
- Figura 13 Releitura - Os Retirantes – Recorte e colagem – Aluno EC1
- Figura 14 Produção de texto – aluno EC1
- Figura 15 Produção de texto – aluno EC1
- Figura 16 Produção de texto – aluno EC1
- Figura 17 Produção de texto – aluno EC1
- Figura 18 Bandeiras e Mastros – Volpi, A.
- Figura 19 Bandeiras e Mastros – Volpi, A.
- Figura 20 Releitura - Bandeiras e Mastros – Comp. plástica – Aluno EC2
- Figura 21 Releitura - Bandeiras e Mastros – Comp. plástica – Aluno EC2
- Figura 22 Releitura - Bandeiras e Mastros – Comp. plástica – Aluno EC2
- Figura 23 Produção de texto – Aluno EC2
- Figura 24 Produção de texto – Aluno EC2
- Figura 25 Produção de texto – Aluno EC2

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 Perfil dos participantes – CIEJA
- Tabela 2 Perfil dos participantes – EC1
- Tabela 3 Perfil dos participantes – EC2

## LISTA DE QUADROS

- Quadro 1    Objetivos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental
- Quadro 2    Objetivos de Arte para o Ensino Fundamental
- Quadro 3    Fragmentos – Aprender a Conhecer
- Quadro 4    Fragmentos – Aquisição de Conhecimentos
- Quadro 5    Fragmentos – Aprender a Fazer
- Quadro 6    Fragmentos – Aprender a Conviver
- Quadro 7    Fragmentos – Aprender a Ser
- Quadro 8    Fragmentos – Temas geradores
- Quadro 9    Fragmentos – Temas geradores
- Quadro 10    Ocorrências – Intertextualidade Implícita
- Quadro 11    Ocorrências – Intertextualidade Explícita
- Quadro 12    Elementos – Releituras
- Quadro 13    Fragmentos – Intertextualidade – Os Retirantes
- Quadro 14    Elementos – Releituras
- Quadro 15    Fragmentos – Intertextualidade – Bandeiras e Mastros

**Anexos**  
**e**  
**Apêndices**

**Apêndice I – ROTEIRO – ESCOLA COLABORADORA**

## **ROTEIRO - ESCOLA COLABORADORA**

Caracterização da escola:

Localização / bairro / moradias

Transporte / comércio / instituições culturais.

- Entorno da escola

População / características da comunidade.

- Missão da escola

Objetivo / cursos / clientela.

- Professora colaboradora

Formação / experiência.

- Projeto

Tema / justificativa / objetivo.

- Perfil das classes envolvidas

turmas / alunos: idade, ocupação, classe social.

- Período de realização

- Etapas do projeto

apresentação do tema: o artista e suas obras.

desenvolvimento: produção artística / produção escrita.

conclusão

- Avaliação qualitativa

expressões dos alunos / avaliação dos professores

autorização para uso na pesquisa.



**Apêndice II – FICHA DE INSCRIÇÃO**

## OFICINA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

## IDENTIFICAÇÃO DO (A) ALUNO (A)

Nome \_\_\_\_\_

Data do Nascimento    /    /    Cidade \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_

Estado Civil \_\_\_\_\_ Ocupação \_\_\_\_\_

Residência \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ Bairro \_\_\_\_\_

Telefone \_\_\_\_\_

Escolas onde estudou:

\_\_\_\_\_ série \_\_\_\_\_ regular ( ) EJA\_( )

\_\_\_\_\_ série \_\_\_\_\_ regular ( ) EJA\_( )

\_\_\_\_\_ série \_\_\_\_\_ regular ( ) EJA\_( )

\_\_\_\_\_ série \_\_\_\_\_ regular ( ) EJA\_( )

\_\_\_\_\_ série \_\_\_\_\_ regular ( ) EJA\_( )

Você interrompeu os estudos? Sim ( ) Não ( )

Em caso positivo: quanto tempo? \_\_\_\_\_

Qual o motivo? \_\_\_\_\_

Aponte as dificuldades que você encontra nos estudos da língua portuguesa:

---

---

---

Outras informações que julgar necessárias:

---

---

---

**Anexo I - RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000**

## **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000**

Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 9º, § 1º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB 11/2000, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 7 de junho de 2000, RESOLVE:

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

Art. 2º A presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38, e 87 e, no que couber, da Educação Profissional.

§ 1º Estas Diretrizes servem como referência opcional para as iniciativas autônomas que se desenvolvem sob a forma de processos formativos extra-escolares na sociedade civil.

§ 2º Estas Diretrizes se estendem à oferta dos exames supletivos para efeito de certificados de conclusão das etapas do ensino fundamental e do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos.

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 2/98 se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental.

Art. 4º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 3/98, se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino médio.

Art. 5º Os componentes curriculares conseqüentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Art. 6º Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.

Art. 7º Obedecidos o disposto no Art. 4º, I e VII da LDB e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização universal obrigatória, será considerada idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino fundamental a de 15 anos completos.

Parágrafo único. Fica vedada, em cursos de Educação de Jovens e Adultos, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória ou seja, de sete a quatorze anos completos.

Art. 8º Observado o disposto no Art. 4º, VII da LDB, a idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino médio é a de 18 anos completos.

§ 1º O direito dos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames supletivos.

§ 2º Semelhantemente ao disposto no parágrafo único do Art. 7º, os cursos de Educação de Jovens e Adultos de nível médio deverão ser voltados especificamente para alunos de faixa etária superior à própria para a conclusão deste nível de ensino ou seja, 17 anos completos.

Art. 9º Cabe aos sistemas de ensino regulamentar, além dos cursos, os procedimentos para a estrutura e a organização dos exames supletivos, em regime de colaboração e de acordo com suas competências.

Parágrafo único. As instituições ofertantes informarão aos interessados, antes de cada início de curso, os programas e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos didáticos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

Art. 10. No caso de cursos semi-presenciais e a distância, os alunos só poderão ser avaliados, para fins de certificados de conclusão, em exames supletivos presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo poder público, dentro das competências dos respectivos sistemas, conforme a norma própria sobre o assunto e sob o princípio do regime de colaboração.

Art. 11. No caso de circulação entre as diferentes modalidades de ensino, a matrícula em qualquer ano das etapas do curso ou do ensino está subordinada às normas do respectivo sistema e de cada modalidade.

Art. 12. Os estudos de Educação de Jovens e Adultos realizados em instituições estrangeiras poderão ser aproveitados junto às instituições nacionais, mediante a avaliação dos estudos e reclassificação dos alunos jovens e adultos, de acordo com as normas vigentes, respeitados os requisitos diplomáticos de acordos culturais e as competências próprias da autonomia dos sistemas.

Art. 13. Os certificados de conclusão dos cursos a distância de alunos jovens e adultos emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial, respeitados os requisitos diplomáticos de acordos culturais.

Art. 14. A competência para a validação de cursos com avaliação no processo e a realização de exames supletivos fora do território nacional é privativa da União, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 15. Os sistemas de ensino, nas respectivas áreas de competência, são co-responsáveis pelos cursos e pelas formas de exames supletivos por eles regulados e autorizados.

Parágrafo único. Cabe aos poderes públicos, de acordo com o princípio de publicidade:

a) divulgar a relação dos cursos e dos estabelecimentos autorizados à aplicação de exames supletivos, bem como das datas de validade dos seus respectivos atos autorizadores.

b) acompanhar, controlar e fiscalizar os estabelecimentos que ofertarem esta modalidade de educação básica, bem como no caso de exames supletivos.

Art. 16. As unidades ofertantes desta modalidade de educação, quando da autorização dos seus cursos, apresentarão aos órgãos responsáveis dos sistemas o regimento escolar para efeito de análise e avaliação.

Parágrafo único. A proposta pedagógica deve ser apresentada para efeito de registro e arquivo histórico.

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

Art. 18. Respeitado o Art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino fundamental deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28 e 32 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.



Parágrafo único. Na organização curricular, competência dos sistemas, a língua estrangeira é de oferta obrigatória nos anos finais do ensino fundamental.

Art. 19. Respeitado o Art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino médio deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28, 35 e 36 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

Art. 20. Os exames supletivos, para efeito de certificado formal de conclusão do ensino fundamental, quando autorizados e reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, deverão seguir o Art. 26 da LDB e as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.

§ 1º A explicitação desses componentes curriculares nos exames será definida pelos respectivos sistemas, respeitadas as especificidades da educação de jovens e adultos.

§ 2º A Língua Estrangeira, nesta etapa do ensino, é de oferta obrigatória e de prestação facultativa por parte do aluno.

§ 3º Os sistemas deverão prever exames supletivos que considerem as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.

Art. 21. Os exames supletivos, para efeito de certificado formal de conclusão do ensino médio, quando autorizados e reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, deverão observar os Art. 26 e 36 da LDB e as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio.

§ 1º Os conteúdos e as competências assinalados nas áreas definidas nas diretrizes curriculares nacionais do ensino médio serão explicitados pelos respectivos sistemas, observadas as especificidades da educação de jovens e adultos.

§ 2º A língua estrangeira é componente obrigatório na oferta e prestação de exames supletivos.

§ 3º Os sistemas deverão prever exames supletivos que considerem as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.

Art. 22. Os estabelecimentos poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares, de acordo com as normas dos respectivos sistemas e no âmbito de suas competências, inclusive para a educação profissional de nível técnico, obedecidas as respectivas diretrizes curriculares nacionais.

Art. 23. Os estabelecimentos, sob sua responsabilidade e dos sistemas que os autorizaram, expedirão históricos escolares e declarações de conclusão, e registrarão os respectivos certificados, ressalvados os casos dos certificados de conclusão emitidos por instituições estrangeiras, a serem revalidados pelos órgãos oficiais competentes dos sistemas.

Parágrafo único. Na sua divulgação publicitária e nos documentos emitidos, os cursos e os estabelecimentos capacitados para prestação de exames deverão registrar o número, o local e a data do ato autorizador.

Art. 24. As escolas indígenas dispõem de norma específica contida na Resolução CNE/CEB 3/99, anexa ao Parecer CNE/CEB 14/99.

Parágrafo único. Aos egressos das escolas indígenas e postulantes de ingresso em cursos de educação de jovens e adultos, será admitido o aproveitamento destes estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO  
Presidente da Câmara de Educação Básica

**Anexo II- Matriz de Competências e Habilidades *de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física – Ensino Fundamental***

## **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

### **INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP DIRETORIA DE AVALIAÇÃO PARA CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS**

#### **Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja/2002**

#### ***Matriz de Competências e Habilidades de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física – Ensino Fundamental***

### **EIXOS COGNITIVOS**

I- Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.

II- Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos históricogeográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III- Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV- Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V- Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

## COMPETÊNCIAS GERAIS

F1 - Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação e construir uma consciência crítica sobre os usos que se fazem delas.

F2 - Construir um conhecimento sobre a organização do texto em LEM e aplicá-lo em diferentes situações de comunicação, tendo por base os conhecimentos de língua materna.

F3 - Compreender a arte e a cultura corporal como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo e respeitando o patrimônio cultural, com base na identificação de padrões estéticos e cinestésicos de diferentes grupos socioculturais.

F4 - Compreender as relações entre arte e a leitura da realidade, por meio da reflexão e investigação do processo artístico e do reconhecimento dos materiais e procedimentos usados no contexto cultural de produção da arte.

F5 - Compreender as relações entre o texto literário e o contexto histórico, social, político e cultural, valorizando a literatura como patrimônio nacional.

F6 - Utilizar a língua materna para estruturar a experiência e explicar a realidade.

F7 - Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação de textos.

F8 - Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social e as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito lingüístico.

F9 - Usar os conhecimentos adquiridos por meio da análise lingüística para expandir sua capacidade de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

**HABILIDADES I II III IV V****F1** H1 H2 H3 H4 H5**F2** H6 H7 H8 H9 H10**F3** H11 H12 H13 H14 H15**F4** H16 H17 H18 H19 H20**F5** H21 H22 H23 H24 H25**F6** H26 H27 H28 H29 H30**F7** H31 H32 H33 H34 H35**F8** H36 H37 H38 H39 H40**F9** H41 H42 H43 H44 H45

H1 - Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação.

H2 - Distinguir os diferentes recursos das linguagens, utilizados em diferentes sistemas de comunicação e informação.

H3 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais e do mundo do trabalho.

H4 - Relacionar informações sobre os sistemas de comunicação e informação, considerando sua função social.

H5 - Posicionar-se criticamente sobre os usos sociais que se fazem das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

H6 - Inferir a função de um texto em LEM pela interpretação de elementos da sua organização.

H7 - Identificar recursos verbais e não-verbais na organização de um texto em LEM.

H8 - Atribuir um sentido previsível a um texto em LEM presente em situação da vida social e do mundo do trabalho.

H9 - Identificar a função argumentativa do uso de determinados termos e expressões de outras línguas no Brasil.

H10 - Reconhecer os valores culturais representados em outras línguas e suas relações com a língua materna.

H11 - Identificar em manifestações culturais elementos históricos e sociais.

H12 - Identificar as mudanças/permanências de padrões estéticos e/ou cinestésicos em diferentes contextos históricos e sociais.

H13 - Comparar manifestações estéticas e/ou cinestésicas em diferentes contextos.

H14 - Analisar, nas diferentes manifestações culturais, os fatores de construção de identidade e de estabelecimento de diferenças sociais e históricas.

H15 - Posicionar-se criticamente sobre os valores sociais expressos nas manifestações culturais: padrões de beleza, caracterizações estereotipadas e preconceitos.

H16 - Identificar produtos e procedimentos artísticos expressos em várias linguagens.

H17 - Reconhecer diferentes padrões artísticos, associando-os ao seu contexto de produção.

H18 - Utilizar os conhecimentos sobre a relação entre arte e realidade, para atribuir um sentido para uma obra artística.

H19 - Relacionar os sentidos de uma obra artística a possíveis leituras dessa obra, em diferentes épocas.

H20 - Reconhecer a obra de arte como fator de promoção dos direitos e valores humanos.

H21 - Identificar categorias pertinentes para a análise e interpretação do texto literário.

H22 - Reconhecer os procedimentos de construção do texto literário.

H23 - Utilizar os conhecimentos sobre a construção do texto literário para atribuir-lhe um sentido.

H24 - Identificar em um texto literário as relações entre tema, estilo e contexto histórico de produção.

H25 - Reconhecer a importância do patrimônio literário para a preservação da memória e da identidade nacional.

H26 - Reconhecer temas, gêneros, suportes textuais, formas e recursos expressivos.

H27 - Identificar os elementos organizacionais e estruturais de textos de diferentes gêneros.

H28 - Identificar a função predominante (informativa, persuasiva etc.) dos textos em situações específicas de interlocução.

H29 - Relacionar textos a um dado contexto (histórico, social, político, cultural etc.).

H30 - Reconhecer a importância do patrimônio lingüístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

H31 - Reconhecer em textos os procedimentos de persuasão utilizados pelo autor.

H32 - Identificar referências intertextuais.

H33 - Inferir as possíveis intenções do autor marcadas no texto.

H34 - Contrapor interpretações de um mesmo fato em diferentes textos.



H35 - Identificar em textos as marcas de valores e intenções que expressam interesses políticos, ideológicos e econômicos.

H36 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as variedades lingüísticas sociais, regionais e de registro (situações de formalidade e coloquialidade).

H37 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas lingüísticas (fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas) que singularizam as diferentes variedades sociais, regionais e de registro.

H38 - Reconhecer no texto a variedade lingüística adequada ao contexto de interlocução.

H39 - Comparar diferentes variedades lingüísticas, verificando sua adequação em diferentes situações de interlocução.

H40 - Identificar a relação entre preconceitos sociais e usos lingüísticos.

H41 - Reconhecer as categorias explicativas básicas dos processos lingüísticos, demonstrando domínio do léxico da língua.

H42 - Identificar os efeitos de sentido que resultam da utilização de determinados recursos lingüísticos.

H43 - Reconhecer pressuposições e subentendidos em um texto.

H44 - Identificar em um texto os mecanismos lingüísticos na construção da argumentação.

H45 - Reconhecer a importância da análise lingüística na construção de uma visão crítica do texto.

**Anexo III- PRODUÇÃO TEXTUAL**

Proposta: Produção de texto livre

Tema - meio Ambiente

Hoje o meio ambiente está cada vez mais poluído, não existem mais ar puro, pois as grandes fábricas estão evoluindo e crescendo mais e aumentando a poluição, e isso aumenta as doenças. Se não cuidarmos do meio ambiente, daqui a poucos anos não existirão mais nada tudo estará acabado como os peixes, as poucas espécies de pássaros, que estão cada vez mais raros encontrar.

A quantidade de gás carbônico na atmosfera vem aumentando muito, devido as queimadas das florestas e a queima de combustível pelas indústrias, veículos do mundo inteiro, isto está causando um aquecimento no planeta conhecido como efeito estufa, que não deixa o calor voltar para o espaço, assim a temperatura da terra está aumentando cada vez mais.

Cuidar do meio ambiente é um ato de amor e respeito.

Figura 26 – Produção de texto livre – Aluno CIEJA

JO

*Produção de texto livre*

*Tema: Meio Ambiente*

*Hoje o meio ambiente está cada vez mais poluídos, não existem mais ar puro, pois as grandes fábricas estão evoluindo e crescendo mais e aumentando a poluição e isso aumenta as doenças. Se não cuidarmos do meio ambiente daqui a poucos nos não existirá mais nada tudo estará acabado como os peixes , as poucas espécies de pássaros, que estão cada vez mais raros encontrar.*

*A quantidade de gás carbônico na atmosfera vem aumentando muito devido às queimadas das florestas e à queima de combustível pelas indústrias e veículos do mundo inteiro. Isto está causando um aquecimento no planeta conhecido como efeito estufa que não deixa o calor voltar para o espaço assim a temperatura da Terra está aumentando cada vez mais.*

*Cuidar do meio ambiente é um ato de amor e respeito.*

Proposta: Produção de texto livre -  
tema - meio ambiente.

Todos os dias, acompanhamos na televisão, jornais e revistas, as mudanças que estão ocorrendo no clima e no meio ambiente.

Essas mudanças estão acontecendo muito rapidamente.

O aumento do nível dos oceanos, isso está acontecendo porque estão derretendo geleiras polares. Com esse aumento podem ocorrer as inundações de cidades litorâneas. Também ocorre furacões, tufões e ciclones.

Ondas de calor em cidades com temperatura amenas. A agricultura também vem sofrendo com tudo isso; vem sendo destruída, para a plantio da soja.

O homem é o maior causador desses desequilíbrios. Entre eles a poluição ambiental.

Se não tiverem consciência desta situação pode acontecer coisas mais graves.

Nossos filhos amanhã, sofrerão as consequências e, ninguém está pensando nisso.

Figura 27 – Produção de texto livre – Aluno CIEJA

ID

*Produção de texto livre*

*Tema: Meio Ambiente*

*Todos os dias, acompanhamos na televisão, jornais e revistas, as mudanças que estão ocorrendo no clima e no meio ambiente.*

*Essas mudanças está acontecendo muito rapidamente.*

*O aumento do nível dos oceanos, isso está acontecendo porque está derretendo geleiras polares. Com esse aumento podem ocorrer a inundação de cidades litorâneas.*

*Também ocorre furacões, tufões e ciclones.*

*Onda de calores em cidades com temperatura amenas. A Amazônia, também vem sofrendo com tudo isso, vem sendo devastadas para o plantio da soja.*

*O homem é o maior causador desses desequilíbrios. Entre eles a poluição ambiental.*

*Se não tiverem consciência desta situação pode acontecer coisas mais graves.*

*Nossos filhos amanhã, sofrerão as conseqüências e, ninguém está pensando nisso.*



Proposta: Redação sobre o meio ambiente

As mudanças climáticas que ocorreram nos últimos tempos estão causando alterações que prejudicam a natureza. Isto causa a diminuição das plantas e árvores que emitem o oxigênio e retém o carbono, aumentando a temperatura.

O calor do sol derrete as calotas polares da terra, que esfriam as águas do mar. Com isto as chuvas tornam-se mais intensas em alguns lugares, causando prejuízos ao meio ambiente, bem como inundações, doenças, morte de espécies animais.

Todos os dias acompanhamos pelas jornais, revistas e televisão as mudanças climáticas que estão ocorrendo no meio ambiente. Não se trata de um fenômeno natural. O equilíbrio natural do clima foi rompido pela ação humana.

Figura 28 – Produção de texto – Tema: Meio ambiente - Aluno CIEJA

SL

*Redação sobre o meio ambiente*

*As mudanças climáticas que aconteceram nos últimos tempos estão causando alterações que prejudicam a natureza. Isto causa a diminuição das plantas e árvores que emitem o oxigênio e retém o carbono, aumentando a temperatura.*

*O calor do Sol derrete as calotas polares da Terra, que esfriam as águas do mar. Com isto as chuvas tornam-se mais intensas em alguns lugares causando prejuízos ao meio ambiente bem como, inundações, doenças, morte de espécies animais.*

*Todos os dias acompanhamos pelos jornais, revistas e televisão as mudanças climáticas que estão ocorrendo no meio ambiente. Não se trata de um fenômeno natural. O equilíbrio do clima foi rompido pela ação humana.*



## Água

Em todo o planeta terra, o que se comenta hoje, é o problema da água. Se o mundo continuar com toda essa poluição nos rios, será um grande risco para a humanidade, faltará água no futuro.

Tomemos como exemplo, não utilizar de maneira inadequada, deixando torneiras abertas, consertando vazamentos etc.

Nos últimos anos a população mundial triplicou, e o consumo de água doce, também aumentou. Porém a quantidade de água continua a mesma. Água mal tratada causa doenças como, cólera, dengue, hepatite etc.

Segundo o jornal Estado de São Paulo: 5/6  
 "Ao deixar uma torneira aberta ao <sup>2008</sup> escovar os dentes, gastam-se em média, 13 litros quando só é necessário 0,5 litro".

Então vamos colaborar economizando pois, se cada um fizer um pouquinho vai fazer diferença.

Figura 29- Produção de texto – Tema: Água - Aluno CIEJA

ID

*Tema: Água*

*Em todo o planeta Terra, o que se comenta hoje, é o problema da água.*

*Se o mundo continuar com toda essa poluição nos rios, será um grande risco para a humanidade, faltará água no futuro.*

*Temos que cuidar, não utilizar de maneira inadequada, deixando torneiras abertas, consertando vazamentos etc.*

*Nos últimos anos a população mundial triplicou, e o consumo de água doce, também aumentou. Porém a quantidade de água continua a mesma.*

*Águas maltratadas causa doenças como, cólera, dengue, hepatite etc.*

*Segundo o jornal Estado de S. Paulo: 5/6/2008 “Ao deixar uma torneira aberta ao escovar os dentes, gastam-se em média, 13 litros quando só é necessário 0,5 litro”.*

*Então vamos colaborar economizando pois, se cada um fizer um pouquinho vai fazer diferença.*

## Traça seu lixo para reciclar

A reciclagem é muito útil para a nossa cidade e também para o meio ambiente que hoje está cada vez mais poluído por causa do lixo que demora muito para entrar em decomposição, se pararmos para pensar em quantos anos leva um objeto como a garrafa pet para se decompor totalmente do meio ambiente, a sacola plástica demora muitos anos para decompor. Quantas pessoas vão fazer compras e trazem sacola de plástico, da para fazer uma grande reciclagem usando a sacola de linho ou de pano, mas tem pessoas que morrem de vergonha.

A grande vantagem é que a sacola de pano é mais segura e não rasga.

Hoje existem vários projetos de reciclagem como a coleta seletiva nos condomínios, o lixo reciclável é colocado cada um num recipiente, tem posto de coleta, cooperativa, de catadores.

As escolas também têm projeto de reciclagem como a prefeitura de nitroí, no estado do rio que inaugurou uma escola pouco convencional - a escola municipal do meio ambiente. no lugar das matérias tradicionais. cursos que ensinam como construir aquecedor solar, com garrafa pet e caixa de leite e como transformar óleo em sabão.

Os primeiros turmas toda formada por adultos. A intenção é que os cursos ajudem mudar a vida dos alunos. As pessoas podem somente transformar

seu hábito e reduzir os custos em casa e aplicar o que aprenderam na vida profissional e gerar renda.

Figura 30 – Produção de texto – Tema: Reciclagem - Aluno CIEJA

JO

*Tema: meio ambiente*

*Traga seu lixo para reciclar*

*A reciclagem é muito útil para a nossa cidade e também para o meio ambiente que hoje está cada vez mais poluído por causa do lixo que demora muito para entrar em decomposição. Se pararmos para pensar ek quantos ano leva um objeto como a garrafa Pet para se decompor totalmente do meio ambiente, a sacola plástica demora muitos anos para decompor. Quantas pessoa vão fazer compras e trazem sacola de plástico da para fazer uma grande reciclagem usando a sacola de linho ou de pano, mas tem pessoas que morrem de vergonha.*

*A grande vantagem é qua a sacola de pano é mais segura e não rasga.*

*Hoje existem vários projetos de reciclagem como a coleta seletiva nos condomínios, o lixo reciclável é colocado cada um mun recipiente, tem posto de coleta cooperativa de catadores.*

*As escolas também têm projeto de reciclagem como a prefeitura de niterói, no estado do rio que inaugurou uma escola pouco convencional – a escola municipal do meio ambiente – no lugar das matérias tradicionais – cursos que ensinam como construir aquecedor solar com garrafa pet e caixa de leite e como transformar óleo em sabão*

*As primeiras turmas toda formada por adultos "A intensão é que os cursos ajudem mudar a vida dos alunos. As pessoas podem somente transformar seu hábito e reduzir os custos em casa ou aplicar o que aprenderam na vida profissional e gerar renda.*



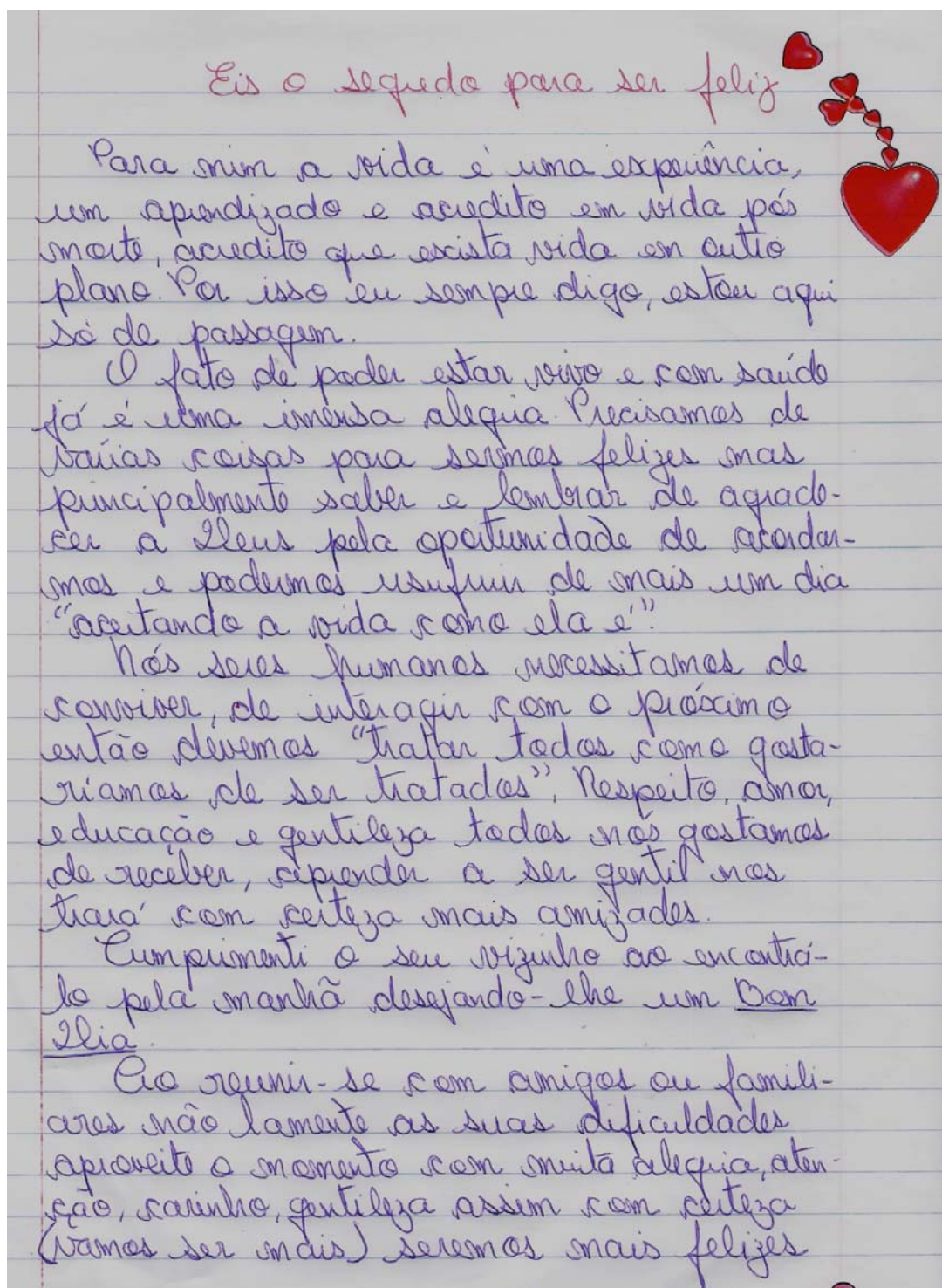


Figura 31 – Produção de texto – Tema: Eis o segredo para ser feliz - Aluno CIEJA

SL

*Tema: Eis o segredo para ser feliz*

*Para mim a vida é uma experiência, um aprendizado e acredito em vida pós morte, acredito que exista vida em outro plano. Por isso eu sempre digo, estou aqui só de passagem.*

*O fato de poder estar vivo e com saúde já é uma imensa alegria. Precisamos de várias coisas para sermos felizes mas principalmente saber e lembrar de agradecer a Deus pela oportunidade de acordarmos e podermos usufruir de mais um dia “aceitando a vida como ela é”.*

*Nós seres humanos necessitamos de conviver, de interagir com o próximo então devemos “tratar todos como gostaríamos de ser tratados”. Respeito, amor, educação e gentileza todos nós gostamos de receber, aprender a ser gentil nos trará com certeza mais amizades.*

*Cumprimenti o seu vizinho ao encontrá-lo pela manhã desejando-lhe um Bom Dia.*

*Ao reunir-se com amigos ou familiares não lamente as suas dificuldades aproveite o momento com muita alegria, atenção, carinho, gentileza assim com certeza (vamos ser mais) seremos mais felizes.*

## Retirantes

Houve épocas em que famílias saíam de seus locais de origem, para outras cidades atrás de trabalho, moradia, escola e conforto para si e sua família. Mas nem sempre ao chegarem em outras cidades obtinham sucesso e o sonho ficava cada vez mais distante. A ponto de muitas vezes retornarem para suas cidades, frustrados por não se darem bem. Quando se tem alguém que já está em alguma cidade se torna mais fácil mas muitas das vezes a miséria, a doença e falta de dinheiro acabam por ficar sem nada. Mas há também aqueles retirantes que com um pouco de sorte se dão bem e se estalam, tornam-se prósperos e bem sucedidos profissionalmente, financeiramente. E mandam buxas toda a sua família para desfrutar de tudo aquilo que conseguiu com o seu esforço.

Figura 32 – Produção de texto – aluno EC1

MS

### *Retirantes*

*Houve épocas em que famílias saíam de seus locais de origem, para outras cidades atrás de trabalho, moradia, escola e conforto para si e sua família. Mas nem sempre ao chegarem em outras cidades obtinham sucesso e o sonho ficava cada vez mais distante. A ponto de muitas vezes retornarem para suas cidades, frustrados por não se darem bem. Quando se tem alguém que já está em alguma cidade se torna mais fácil, mas muitas das vezes a miséria, a doença e falta de dinheiro acabam por ficar sem nada. Mas há também aqueles retirantes que com um pouco de sorte se dão bem e se estalam, tornam-se próspero e bem sucedidos profissionalmente, financeiramente. E mandam buscar toda a sua família para desfrutar de tudo aquilo que conseguiu com seu esforço.*



O Retirante Sincero de imigrante  
que vai atrás da esperança.

Sai de lugares diversos, Norte, Nor-  
deste, do sul e até de países diferen-  
tes, chega-se pensando em tudo de bom  
e prosperar mas nem todos chegam ao  
seu destino de glória morando em cortiços  
favelas etc.

O Retirante chega diariamente de vários  
lugares para trabalhar a onde não conse-  
guia nem comer e ter um pingão de  
esperança. O Retirante de castaefrales,  
quebras, tedrematos, vem <sup>se</sup> fiscal para ali  
começar uma vida nova adotando aquele  
país como sua terra natal.

a falta de bom senso de governos e  
relativo de novas regiões fazem as capitais  
como São Paulo principal polo comercial  
ficar repleto de imigrantes trazendo  
vários problemas de uma cidade grande.

Figura 33 – Produção de texto – aluno EC1

*JU*

*O Retirante sinônimo de imigrante que vai atrás da esperança.*

*Sai de lugares diversos, norte, nordeste, do sul e até de países diferentes, chega-se pensando em tudo de bom e prosperar mas nem todos chegam ao seu destino de glória morando em cortiços favelas etc.*

*O Retirante chega diariamente de vários lugares para trabalhar a onde não conseguia nem comer e ter um pingão de esperança. O Retirante de catástrofe, guerras, terremotos, vem se fixar para ali começa uma vida nova adotando aquele país como sua terra natal.*

*A falta de bom senso de governos e políticos de varias regiões fazem as capitais como São Paulo principal pólo comercial ficar repleto de imigrantes trazendo vários problemas de uma cidade grande.*

## Retirantes

Os retirantes são as pessoas que abandonam o campo, as áreas rurais, em busca de melhores condições de vida em outras regiões, como nos centros urbanos.

Este fenômeno se deu em grandes proporções no Brasil, nos séculos XIX e XX e foi sempre o comparado pela miséria de milhões de retirantes e sua morte aos milhares, de fome, de sede e de doenças ligadas a subnutrição.

Na década de 30, chegando em São Paulo, os nordestinos foram buscar trabalho nos cafezais, porém não eram bem vistos, pois com a chegada dos emigrantes italianos e espanhóis, muito mais adiantados e saudáveis, os fazendeiros preferiam os europeus aos nordestinos para o trabalho nos cafezais. Os nordestinos estavam extremamente desnutridos, doentes e miseráveis, mesmo as crianças, sem condições para o trabalho pesado.

Eu e minha família também fomos retirantes, viemos do interior do Ceará para São Paulo, pelos mesmos motivos que outros milhares de nordestinos ainda vem pra cá, buscando melhores condições de vida. Meu pai faleceu e minha mãe ficou com 12 filhos para criar graças a Deus, todos conseguiram construir família aqui, trabalhar e cada um seguir seu destino. Tivemos sorte de verdade e isto para não ter que voltar pro Nordeste como acontece com muitas famílias.

Figura 34 – Produção de texto – aluno EC1

NE

### *Retirantes*

*Os retirantes são as pessoas que abandonam o campo, as áreas rurais, em busca de melhores condições de vida em outras regiões como nos centros urbanos.*

*Este fenômeno se deu em grandes proporções no Brasil, nos séculos XIX e XX e foi sempre acompanhado pela meséria de milhões de retirantes e sua morte aos milhares, de fome, de sede e de doenças ligadas a subnutrição. Na década de 30, chegando em São Paulo os nordestinos foram buscar trabalho nos cafezais, porém não eram bem-vindos, pois com a chegada dos emigrantes italianos e espanhóis muito mais robustos e saudáveis, os fazendeiros preferiram os europeus aos nordestinos para o trabalho nos cafezais. Os nordestinos estavam extremamente desnutridos, doentes e miseráveis, morriam as centenas, sem condições para o trabalho pesado.*

*Eu e minha família também fomos retirantes viemos do interior do Ceará para São Paulo, pelos mesmos motivos que outros milhares de nordestinos ainda vem pra cá buscando melhores condições de vida meu pai faleceu e minha mãe ficou com 12 filhos para criar. Graças a Deus, todos conseguimos construir família aqui, trabalho e cada um seguiu seu destino tivemos força de vontade e sorte para não ter que voltar pro nordeste como acontece com muitas famílias.*



## Retirantes

Sou Paraíba, mas migrei para São Paulo em 1994, em busca de algo melhor para mim e para minha família, desde cedo tive que parar de estudar para trabalhar e ajudar minha mãe, pois a vida na minha querida terra de onde tenho muitas lembranças era e continua sendo muito difícil, descobri que aqui também não era fácil, ainda mais você sendo menor de idade, foi com muita luta que consegui trabalhar e comprar um lar para onde trouxe minha mãe e meus irmãos, a vida aqui ainda é muito difícil, para os que vem de fora, existem muitos preconceitos contra os imigrantes, e migrantes de outras partes do país, tenho orgulho de ser Paraíba, também sinto falta da minha terra, espero poder visitar minha avó que ainda mora lá.

Figura 35 – Produção de texto – aluno EC1

IR

*Retirantes*

*Sou Paraibana, mas migrei para São Paulo em 1994, em busca de algo melhor para mim e para minha família, desde cedo tive que parar de estudar para trabalhar e ajudar minha mãe, pois a vida na minha querida terra de tenho muita saudade era e continua sendo muito difícil, descobri que aqui também não era fácil, ainda mais você sendo menor de idade, foi com muita luta que consegui trabalhar e comprar um lar para onde trouxe minha mãe e meus irmãos. A vida aqui ainda é muito difícil, para os que vem de fora, existem muitos preconceitos*

*Contra os imigrantes e migrantes de outras partes do país, tenho orgulho de ser paraibana, também sinto falta da minha terra espero poder visitar minha avó que ainda mora lá.*

*m sinto falta da minha terra espero poder visitar minha avó que ainda mora lá.*

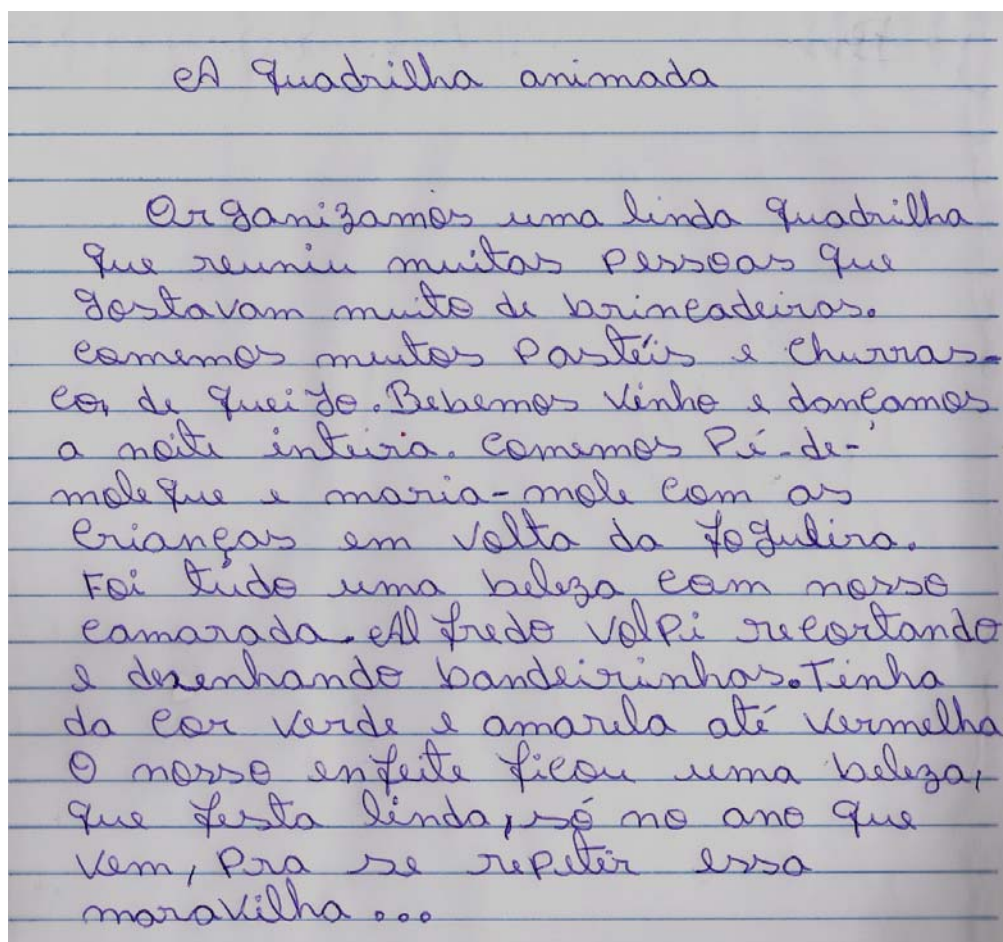


Figura 36 – Produção de texto – Aluno EC2

EL

Tema: A quadrilha animada.

Organizamos uma linda quadrilha que reuniu muitas pessoas que gostavam muito de brincadeiras.

Comemos muitos pastéis e churrascos de queijo. Bebemos vinho e dançamos a noite inteira. Comemos pé-de-moleque e maria-mole com as crianças em volta da fogueira.

Foi tudo uma beleza com nosso camarada Alfredo Volpi recortando e desenhando bandeirinhas. Tinha da cor verde amarela até vermelha. O nosso enfeite ficou uma beleza, que festa linda, só no ano que vêm, pra se repetir essa maravilha...



## A festa junina, com Alfredo Volpi

Nos dias de festa junina, Alfredo Volpi é muito lembrado, porque ele foi um grande admirador de brincadeiras e fez muitas festas:

Nas festas juninas têm muita diversão, muitas brincadeiras, balões, comidas e doces muito gostosos.

Por exemplo: cural, que é feito de milho, têm muito no nordeste que é conhecido como canjica.

Nas festas juninas de tudo tem um pouco, têm fogos, graxa doce, muita gente se divertindo, dançando.

Quando fica muito quente, aí sim é a hora de uma cervejinha que é nada mal. Aí continua as danças, brincadeiras a noite inteira.

Pena que em São Paulo dura pouco tempo, porque no nordeste é o mês inteiro de festa.

Figura 37- Produção de texto - Aluno EC2



MVC

*Tema: A festa junina, com alfredo volpi*

*Nos dias de festa junina, Alfredo Volpi é muito lembrado, porque ele foi um grande admirador de bandeirinhas e fez muitas artes.*

*Nas festas juninas têm muita diversão, muitas brincadeiras, balões, comidas e doces muito gostosos.*

*Por exemplo: curau, que é feito de milho, têm muito no nordeste que é conhecido como canjica.*

*Nas festas juninas de tudo tem um pouco, têm fogos, arroz doce, muita gente se divertindo, dançando.*

*Quando fica muito quente, aí sim é a hora de uma cervejinha que é nada mal. Aí continua as danças, brincadeiras a noite inteira.*

*Pena que em São Paulo dura pouco tempo, porque no nordeste é o mês inteiro de festa.*

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)