



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

INSTITUTO DE LINGUAGENS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

SOELI APARECIDA ROSSI DE ARRUDA

**LEITURA E ESCRITA NA EJA:
PRÁTICAS ENUNCIATIVO-DISCURSIVAS
NO ENSINO MÉDIO**

**CUIABÁ-MT
2010**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

SOELI APARECIDA ROSSI DE ARRUDA

**LEITURA E ESCRITA NA EJA:
PRÁTICAS ENUNCIATIVO-DISCURSIVAS NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem, sob a orientação da professora Dr^a Maria Rosa Petroni.

CUIABÁ-MT

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

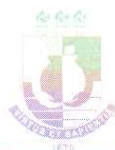
Catalogação na Fonte: Maurício S. de Oliveira – Bibliotecário CRB/1 1860

A778l Arruda, Soeli Aparecida Rossi de.
Leitura e escrita na EJA: práticas enunciativo-discursivas no ensino médio / Soeli Aparecida Rossi de Arruda. – 2010.
xiii, 248f. ; il. ; 30 cm. -- (inclui tabelas).

Orientadora: Maria Rosa Petroni
Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso.
Instituto de Linguagens. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, 2010.

1. Ensino aprendizagem. 2. Gêneros discursivos. 3. Formação docente. I. Título.

CDU 374.32 /.7



MEL

mestrado em estudos de linguagem

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE
LINGUAGEM - MESTRADO

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Examinador Externo (UEM)

Prof.ª Dr.ª Cláudia Graziano Paes de Barros
Examinadora Interna (UFMT)

Prof.ª Dr.ª Maria Rosa Petroni
Orientadora (UFMT)

Cuiabá, 31 de maio de 2010

DEDICATÓRIA

Para Deus, princípio e fim de todas as coisas.

Ao meu marido, Izael, pelo apoio, espera e compreensão.

Aos meus pais, Izaltino José Rossi e Maria de Lourdes Rossi. Sem vocês eu não teria a vida.

À minha filha, Izabeli, pelas palavras amorosas e pelos abraços carinhosos.

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos, biológicos e de coração, por terem-me como exemplo de leitora.

Ao Gregório, meu sogro e à Marciana, minha sogra, por se dedicarem aos cuidados com a netinha Izabeli.

Aos professores do CEJA “Professor Milton Marques Curvo” que somaram saberes e participaram nesta pesquisa.

Aos professores do CEFAPRO/Cáceres pelo apoio.

A todos os professores que incansavelmente buscam fazer o melhor de seu trabalho.

AGRADECIMENTOS

Em especial para os professores e para os alunos do CEJA “Professor Milton Marques Curvo”, o meu agradecimento eterno. Vocês me possibilitaram um imenso aprendizado!*

À professora Maria Rosa Petroni — minha orientadora — por me conduzir no caminho da pesquisa com ética, paciência, compreensão e respeito à minha opinião.

Aos professores do MeEL — Ana Antônia, Cláudia, Maria Inês, Maria Rosa, Sérgio, Simone, Sirlei e Solange — que, com dedicação, puderam dar sua contribuição para a compreensão teórica e ampliação dos meus conhecimentos sobre a linguagem.

Aos professores doutores Renilson José Menegassi e Cláudia Graziano Paes de Barros, pela leitura cuidadosa e sugestões muito bem-vindas na qualificação.

Aos muitos amigos que se fizeram de esteio nos momentos mais delicados, em especial, Edinéia Natalino da Silva Santos, Lezinete Regina Lemes, Maria Elizabete do Nascimento Oliveira, Maribel Chagas de Ávila, Maria Martins da Silva Mágio, Paula Georgia e Polyanna de Souza Correia.

Aos amigos conquistados durante o mestrado: Alba, Ângela, Carmem, Daniela, Delvânia, Eliana, Ely, Epaminondas, Jefferson, Jucelina, Larissa, Maira, Margareth, Manoel, Nadna, Norma Gisele, Orlando, Rute, Simone, Shirlei, Sonia Renata, Sandra Pinotti, entre outros.

A SEDUC por permitir o meu afastamento e assim realizar este estudo.

Enfim, à UFMT pela oportunidade de tornar tudo possível.

* Gostaria de apresentar o nome de cada participante e colaborador(a), mas, cumprindo nosso acordo, permanece o anonimato. Aprendi muito com nossas interações!

Toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes) (BAKHTIN [1952-53/1979] 2003, p. 272).

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa-ação participante de natureza qualitativa, realizada com professores da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio da cidade de Cáceres, no Estado de Mato Grosso. Objetivamos identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores de Língua Portuguesa no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita no que se refere aos gêneros discursivos, bem como propor a sequência didática como instrumento de trabalho para o ensino dos gêneros.

A fundamentação teórica que embasa as nossas reflexões sobre a linguagem é a enunciativo-discursiva de cunho bakhtiniano. Os autores consultados são Bakhtin ([1952-53/1979]2003), Bakhtin/Volochinov ([1929]1999), Brait (2006/2008), Geraldi (1994/2003), Marcuschi (2008), Menegassi (2009), Padilha (2005), Possenti (1999), Petroni (2008), Rojo (2000), Schneuwly & Dolz (2004).

A metodologia empregada é a pesquisa-ação-participante na perspectiva de Morin (2004), Tripp (2005) e Dione (2007). Os procedimentos para coleta de dados foram entrevista semiestruturada com os professores de Língua Portuguesa em atuação na EJA e realização de um curso de qualificação para os professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos “Professor Milton Marques Curvo”, com vistas a apresentar a teoria bakhtiniana que fundamenta o trabalho com os gêneros discursivos. Além disso, foi feita, em conjunto com os participantes do curso, uma sequência didática com o gênero artigo de opinião, para aplicação na sala de aula das turmas de I, II e III fases da EJA/Ensino Médio. Fizemos análise das produções de três alunos, um de cada fase, as quais representam a média dos resultados alcançados.

A análise dos dados nos revelou que há necessidade de formação continuada ou em serviço para que os professores possam articular as novas teorias a um fazer pedagógico que favoreça a formação de cidadãos preparados para ler e escrever diferentes gêneros discursivos, conforme as exigências das práticas sócio-histórico-culturais.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, gêneros discursivos, formação docente.

ABSTRACT

This is a qualitative participative research, done with teachers of Young adults at middle school level in the city of Cáceres in the State of Mato Grosso. The objective was to identify the difficulties found by teachers of Portuguese in the teaching process of reading and writing specifically when referring to discourse genres. Also, we proposed a didactic sequence as an instrument for the teaching of genres.

The theoretical base for our reflections on language was the bakhtinian discourse enunciation. The authors we consulted were Bakhtin ([1952-53/1979]2003), Bakhtin/Volochinov ([1929]1999), Brait (2006/2008), Geraldi (1994/2003), Marcuschi (2008), Menegassi (2009), Padilha (2005), Possenti (1999), Petroni (2008), Rojo (2000), Schneuwly & Dolz (2004).

The methodology used was participative action research in the perspective presented by Morin (2004), Tripp (2005), and Dione (2007). The procedures for data collection were semi-structured interviews with Portuguese teachers working with young adults and a qualification course for the teachers of the Center of Education for Young Persons and Adults “Professor Milton Marques Curvo”, with the objective of presenting the bakhtinian theory on which the work on discourse genres is based. Besides this, a didactic sequence was done with the participants of the course, with the genre article of opinion, for application in classrooms of phases I, II and III Young Adults/Middle Level. We analyzed the production of three students, one of each phase, representing the results achieved.

The analysis of the data showed the necessity of continued in- service training so that teachers can articulate new theories to their pedagogical work, favoring the formation of citizens who are prepared to read and write different discourse genres, according to the demands of cultural social historical practices.

Key words: teaching, learning, discourse genres, teacher training.

LISTA DE QUADROS, FIGURAS E TABELAS

QUADROS

Quadro 1 – Diferenças Constitutivas entre os Gêneros Primários e os Secundários.....	50
Quadro 2 – Teoria dos Gêneros Textuais e Teoria dos Gêneros do Discurso.....	56
Quadro 3 – Características Constitutivas entre Tipologia e Gêneros Textuais/Discursivos.....	59
Quadro 4 – Proposta Provisória de Agrupamentos de Gêneros.....	63
Quadro 5 – Cronograma do Curso.....	84
Quadro 6 – Plano de Aulas do Curso.....	86
Quadro 7 – Módulos da Sequência Didática.....	90
Quadro 8 – Aulas das Turmas.....	94
Quadro 9 – Perguntas Conductoras de Leitura e Produção Escrita na Prática de Sala de Aula.....	119
Quadro 10 – Atividade Proposta para os Textos de Luiz Carlos de Menezes e Thaís Iannarelli.....	153

FIGURAS

Figura 1 – Relações entre os Elementos da Situação de Comunicação, as Práticas de Linguagem e os Gêneros do Discurso.....	47
Figura 2 – Esquema da Sequência Didática.....	67

TABELAS

Tabela 1 – Tipos de Argumentos.....	168
Tabela 2 – Elementos Articuladores: jogo.....	169
Tabela 3 – Elementos Articuladores: usos e expressões.....	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AO – Artigo de Opinião
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização do Professor
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
CES – Centro de Exames Supletivos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEJAS – Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional para o Ensino Médio
GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MeEL – Mestrado em Estudos de Linguagem
MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
MT – Mato Grosso
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias)
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+ – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Reformulado)
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PEI – Programa de Educação Integrada
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SALEJA – Sala de estudos dos professores da Educação de Jovens e Adultos
SD – Sequência Didática
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação
SEEA – Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	v
AGRADECIMENTOS.....	vi
EPIGRAFE.....	vii
RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
LISTA DE QUADROS, FIGURAS E TABELAS.....	x
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	xi
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I	
FACES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A CONSTRUÇÃO DE UMA MODALIDADE DE ENSINO.....	20
1.1 Breve apresentação da EJA no contexto da pesquisa	21
1.2 Contextualização histórica da Educação de Jovens e Adultos - EJA	22
1.3 A Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso	29
1.3.1 A criação dos CEJAS em Mato Grosso	35
CAPÍTULO II	
LEITURA E ESCRITA: CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA EJA	38
2.1 Bakhtin: oposição ao subjetivismo idealista e ao objetivismo abstrato	40
2.2 Gêneros discursivos: uma contribuição bakhtiniana	43
2.3 Gêneros primários e secundários: uma distinção bakhtiniana	48
2.4 Os limites do enunciado concreto.....	51
2.5 Características dos gêneros discursivos/textuais	54
2.6 Gêneros discursivos e tipologias: implicações no ensino.....	57
2.7 Sequência didática: uma metodologia promissora para o ensino de leitura e escrita	60
2.7.1 Artigo de Opinião: um gênero da ordem do argumentar	71

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA PESQUISA	74
3.1 Descrição do <i>locus</i>	76
3.2 Procedimentos da pesquisa-ação	77
3.3 I procedimento da pesquisa-ação: as entrevistas	79
3.4 II Procedimento da pesquisa-ação: o curso ministrado aos professores da EJA	83
3.5 III Procedimento da pesquisa-ação: o planejamento da sequência didática	89

CAPÍTULO IV

O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA EJA: DO DISCURSO À AÇÃO	96
4.1 A entrevista com as professoras de língua materna – CEJA	97
4.1.1 Bloco I: O ensino de leitura e escrita na EJA.....	98
4.1.2 Bloco II: A metodologia de ensino de leitura e escrita na EJA.....	108
4.1.3 Bloco III: Dificuldades enfrentadas pelos professores de Língua Materna na EJA	129

CAPÍTULO V

GÊNERO DISCURSIVO NA EJA/EM: O CONCEITO, A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O RESULTADO	146
5.1 O curso formativo aos professores da EJA: o processo inicial.....	147
5.1.1 O curso formativo aos professores da EJA: os encontros.....	148
5.2 A sequência didática na prática de ensino de leitura e escrita na EJA	157
5.2.1 Apresentação da situação comunicativa	157
5.2.2 Diferenciação entre os gêneros discursivos: artigo de opinião e notícia	159
5.2.3 O preparo para a primeira produção escrita	162
5.2.4 A primeira produção escrita do gênero discursivo artigo de opinião.....	165
5.2.5 A primeira versão do artigo de opinião.....	166
5.2.6 As diferentes vozes do artigo de opinião	170
5.2.7 A produção final do artigo de opinião	171
5.3 Resultados da sequência didática: artigos de opinião produzidos pelos alunos da EJA/EM	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
BIBLIOGRAFIA.....	194
ANEXOS.....	210

O interesse em adentrar para o mestrado surgiu em 2001, quando participávamos de um grupo de estudo, em que éramos as responsáveis pelo estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Esse trabalho deu-se porque a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) precisava de professores dispostos a coordenar o estudo nas escolas estaduais da rede pública em Cáceres-MT. Apesar de o grupo de professores não estar preparado teoricamente para conduzir os estudos no que se referem aos gêneros discursivos, a exigência para participar era demonstrar interesse e disponibilidade, pois o trabalho seria voluntário, cuja troca seria o recebimento de um certificado.

Em 2002, cada professor lotado no Ensino Médio foi contemplado com os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1999), mas para esse documento não houve grupos de estudo. Assim, decidimos realizar o mestrado em Estudos de Linguagem na UFMT, com vistas a compreender a teoria que veio para modificar o ensino de Língua Portuguesa, que estava embasado nos tipos de textos (narração, descrição, dissertação e argumentação), propondo sua substituição pelo conceito de gêneros discursivos, presentes nas diferentes esferas sociais.

Acreditamos que, para transformar as atuais práticas de ensino-aprendizagem da língua materna, é necessário adotar a noção de gêneros discursivos, visto que eles fazem parte das práticas sociais, os quais, em boa medida, estão fazendo parte das práticas escolares.

Os gêneros discursivos constituem-se em instrumentos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades necessárias à leitura e à produção de textos e fazem parte das orientações advindas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I e II (BRASIL, 1997/1998), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Em nossa consideração, os alunos da EJA também devem ter acesso a esse objeto de ensino no processo de ensino-aprendizagem, pois eles são:

[...] adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade (BRASIL, 2000, p. 09).

Segundo os seguidores da teoria enunciativo-discursiva, aprender a falar, a ler e a escrever é, principalmente, aprender a compreender e produzir enunciados através de gêneros

discursivos. Portanto, em virtude de o trabalho com esta noção ser ainda recente e estar se expandindo, verificamos a necessidade de realizarmos esta pesquisa, especialmente para melhor compreender os conceitos de cunho bakhtiniano que tratam do estudo dos gêneros discursivos.

Assim, selecionamos o Centro de Educação de Jovens e Adultos “Professor Milton Marques Curvo” — CEJA, em Cáceres-MT, por oferecer, há vinte e nove anos, exclusivamente, a Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA). Outro motivo da nossa escolha deve-se à falta de livros no Brasil que tratem das questões de linguagem específicas para o trabalho de sala de aula na perspectiva dos gêneros discursivos na EJA no Ensino Médio.

Durante nossa pesquisa bibliográfica para a elaboração desta dissertação, comprovamos que trabalhos acadêmicos, como monografias de especialização e dissertações de mestrado, em sua maioria, tratam da alfabetização, ou de questões relacionadas aos primeiros ciclos de aprendizagem/EJA, mas não abrangem o Ensino Médio. A título de exemplo, no Programa de Pós-graduação do Mestrado em Estudos de Linguagem da UFMT, dentre as mais de cento e quarenta dissertações defendidas até a presente data, esta é a primeira pesquisa a contemplar a Educação de Jovens e Adultos.

Por considerarmos necessário e urgente atender a essa parcela da população, propomo-nos a refletir sobre a prática discursiva e pedagógica no processo ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos escritos em sala de aula, com professores atuantes nessa modalidade de ensino.

Considerando as mudanças que ocorreram nas escolas após os PCNEM (BRASIL, 1999), esta pesquisa enfocará as práticas pedagógicas voltadas à leitura e à produção de texto, na modalidade EJA, as quais devem ser identificadas, descritas, analisadas e avaliadas à luz da teoria dos gêneros discursivos, na perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin (1934-1935; 1952/1953/1979), Bakhtin/Volochínov (1929) e contribuições de Brait (2006/2008/2009), Geraldi (2003), Lopes-Rossi (2002), Marcuschi (2008), Menegassi (2008), Paes de Barros (2005/2008), Petroni (2008), Possenti (1999), Rojo (2000), Schneuwly e Dolz (2004), entre outros, como o ilustre pensador da Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire (1983/1987/2002).

No decorrer da pesquisa, fizemos os seguintes questionamentos:

- a) Quais foram as dificuldades vivenciadas pelos professores no processo ensino-aprendizagem de leitura e de produção de textos na EJA?
- b) Considerando que a EJA tem que seguir as orientações dos PCNEM e das OCEM (Linguagens, códigos e suas tecnologias), o processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos tornar-se-ia viável por tais parâmetros?
- c) Como o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos poderia contribuir para o processo ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos na EJA?

Para responder a tais perguntas, estabelecemos como objetivo geral: compreender as possibilidades de trabalho do professor de Língua Portuguesa durante o processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos na EJA – Ensino Médio.

Como objetivos específicos, buscamos:

- a) verificar a contribuição dos documentos oficiais para o ensino de leitura e produção de textos na EJA;
- b) observar se os professores dominam a metodologia de ensino de leitura e produção de texto, com base nos gêneros discursivos na EJA;
- c) identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores de língua materna no processo de ensino e aprendizagem de leitura e produção de textos;
- d) contribuir com reflexões teórico-práticas sobre o processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos escritos na perspectiva dos gêneros discursivos.

Compreendemos que a noção de gênero discursivo reporta ao funcionamento da língua em práticas comunicativas reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem e se comunicam nas diferentes esferas das relações humanas. Isso deve ser levado em conta numa sala de aula, onde, na maior parte do tempo, o professor tem uma atitude enunciativa de

locutor em relação aos alunos, seus interlocutores que, de certa forma, não se limitam a compreendê-lo.

Considerando as afirmações precedentes, no capítulo I, sintetizamos a história da Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil, com ênfase na organização dessa modalidade de ensino no estado de Mato Grosso. Para tanto, buscamos nos fundamentar em documentos oficiais e relatórios da UNESCO e SEDUC/MT, nas contribuições do educador Paulo Freire e outros pesquisadores de EJA, como Arroyo (2005), Cunha (1999), Di Pierro (2003), Gadoti (2001), Mafra (1994), Mesquida (1994), Oliveira (2007), Ribeiro (1997), Soares, Giovanetti e Gomes (2005), dentre outros.

No segundo capítulo, falamos da leitura e da produção de textos na esfera escolar, tendo em vista a possibilidade de organização do processo de ensino-aprendizagem por meio dos gêneros discursivos. Nesse sentido, retomamos as contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999), dos PCN+ (BRASIL, 2002) e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006/2008), a fim de compreendermos a relação entre teoria e prática. Além disso, discutimos as aproximações e distanciamentos entre correntes teóricas que propiciam a reflexão do processo ensino e aprendizagem de leitura e produção de textos, visando à sequência didática, conforme sugerem os autores de Genebra – Dolz, Noveraz & Schneuwly (2004).

Apresentamos, no terceiro capítulo, a metodologia da pesquisa-ação-participante, com vistas à caracterização da pesquisa qualitativa. Assim, descrevemos o *locus* da pesquisa, os procedimentos da pesquisa-ação, os sujeitos participantes, os nossos questionamentos, objetivos e as fases da coleta de dados.

A pesquisa-ação educacional é, principalmente, “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 03). Dessa maneira, a metodologia utilizada nos permitiu refletir sobre as mudanças que vêm ocorrendo no ensino de produção de texto e leitura na EJA, uma vez que fizemos uso de entrevistas semiestruturadas, realizamos um curso de qualificação para os professores com vistas a apresentar a teoria bakhtiniana que fundamenta o trabalho com os gêneros discursivos bem como selecionamos uma sequência didática, em conjunto com os participantes, para o ensino de leitura e produção de textos, seguida de observação e aplicação em sala de aula com três turmas do CEJA/EM: I, II e III fases, durante o primeiro trimestre

letivo de 2009. Na análise do *corpus*, a metodologia qualitativa também é necessária por caracterizar o processo dialógico entre teoria e prática.

No quarto capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados, os quais foram obtidos por meio das entrevistas com as professoras de Língua Portuguesa que trabalham no CEJA “Professor Milton Marques Curvo”, em Cáceres.

No quinto capítulo, tratamos do curso formativo ministrado aos professores de diferentes disciplinas do CEJA “Professor Milton Marques”, o qual foi realizado com o objetivo de prepará-los teoricamente, a fim de coletivamente elaborarmos uma sequência didática. Além disso, apresentamos a descrição de uma sequência didática com o gênero discursivo “artigo de opinião” e o resultado das produções dos alunos, que nos possibilitaram repensar sobre as práticas pedagógicas de ensino de leitura e produção de textos na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio.

Por fim, apresentamos as considerações finais, seguidas pelas referências bibliográficas e pelos anexos.

Nossa compreensão, diante da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e seu Círculo, é de que o ensino de língua materna deva estar calcado nos princípios da cidadania. Assim, é possível que o trabalho do professor, quando planejado por sequência didática ou projetos interdisciplinares, possa vir a contribuir com mais efetividade para que os alunos jovens e adultos sejam inseridos em um ambiente discursivo, em práticas de interação social que vislumbrem o diálogo com interlocutores reais, dentro e fora do contexto escolar.

Para Bakhtin ([1952-53/1979] 2003) o eu só existe em interação com o outro, porque “ser” significa “ser para o outro” e, através dele, para si mesmo. Dessa maneira, o resultado de nossa pesquisa poderá auxiliar não só os educadores de língua materna que atuam na EJA/CEJA em Cáceres, mas aqueles que, de fato, querem superar as dificuldades vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem de leitura e de produção de textos orais ou escritos.

CAPÍTULO I

FACES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A CONSTRUÇÃO DE UMA MODALIDADE DE ENSINO

Apresentamos de forma sucinta, neste primeiro capítulo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino que tomamos como objeto de nossa reflexão nesta dissertação de mestrado. Para tanto, buscamos nos fundamentar nas contribuições do educador Paulo Freire (1987), referência na educação de jovens e adultos, ao tratar da formação humana dos alunos da EJA, desde a alfabetização até o Ensino Médio. Na contextualização histórica dessa modalidade, seguiremos as contribuições de pesquisadores da Educação de Jovens e Adultos e orientações contidas em documentos oficiais, que tratam do seu ensino. Iniciaremos nossa discussão com um breve panorama da Educação de Jovens e Adultos.

1.2 Breve apresentação da EJA no contexto da pesquisa

O relatório da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, ocorrida em Hamburgo em 1997, afirma que a Educação de Jovens e Adultos tem por base o desenvolvimento do ser humano e pode ser considerada uma das chaves do século XXI. Além disso, a modalidade favorece o desenvolvimento ecológico sustentável, a democracia, a justiça e a igualdade entre os sexos, o desenvolvimento socioeconômico e científico do Brasil, em todas as esferas sociais.

[...] No que tange ao governo, a educação de adultos, não deve estar confinada a gabinetes de Ministérios de Educação: todos os Ministérios devem estar envolvidos na promoção da educação de adultos e, para tanto, a cooperação interministerial é imprescindível. Além disso, empresários, sindicatos, organizações não governamentais e comunitárias e grupos indígenas e de mulheres têm a responsabilidade de interagir e de criar oportunidades, para que a educação continuada durante a vida seja uma realidade possível e reconhecida (UNESCO, 1997, p. 02).

Diante das necessidades apresentadas, é perceptível que a educação básica para todos deva possibilitar às pessoas jovens e adultas, independentemente de idade, sexo ou etnia, a oportunidade para desenvolver seu potencial de leitor e escritor, dentro de uma instituição escolar voltada à realidade específica desses alunos. Nessa perspectiva, os alunos precisam ser envolvidos em situações concretas de práticas sociais que os conduzam na construção do seu aprendizado.

1.2 Contextualização histórica da Educação de Jovens e Adultos – EJA

A Educação de Jovens e Adultos surgiu no Brasil com a intenção de combater o analfabetismo, mas foi ampliada da alfabetização para o Ensino Fundamental e Médio. Essa modalidade de ensino requer a compreensão do contexto sócio-histórico educacional do Brasil, que se iniciou no período colonial, com a exclusão de muitos brasileiros do mundo letrado.

No período colonial, o poder e o saber eram tidos como privilégio de grupos economicamente hegemônicos. Dessa maneira, negros escravos, índios, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros, não tiveram o acesso à escolarização. Segundo Arroyo (2005, p. 30), “esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social”.

O Período Colonial, que ocorreu no Brasil entre 1549 a 1808, se divide em duas fases distintas: a primeira fase (1549 a 1759) é marcada pelo início da educação no Brasil e a expulsão dos jesuítas; a segunda fase (1759 a 1808) é conhecida como período pombalino ou mudança da família real para o Rio de Janeiro (OLINDA, 2003).

Na primeira fase colonial, a educação foi ministrada pelos jesuítas durante 210 (duzentos e dez) anos. Os objetivos eram defender as terras descobertas, catequizar os índios, educar os filhos dos colonos e construir as primeiras escolas brasileiras. Isso significava, de certa maneira, propagar a cultura europeia. A pedagogia utilizada pelos padres jesuítas centralizava os professores como os principais agentes do processo de ensino-aprendizagem. Esse modelo de ensino permaneceu por muitos séculos nas escolas brasileiras. Assim,

o início da educação formal do tipo europeu no Brasil pode ser identificado no tempo: o ano de 1549 marca a chegada dos primeiros representantes da Companhia de Jesus. Os jesuítas engajaram-se na tríplice tarefa de catequizar os índios, conservar e nutrir a fé dos filhos dos colonizadores (MESQUIDA, 1994, p. 49).

Na segunda fase colonial, em consonância com os apontamentos de Oliveira (2007), o número de escolas era muito restrito no Brasil, dada a sua extensão geográfica, até mesmo para o Ensino Primário. As práticas iniciais de escolarização ocorriam, geralmente, nos próprios engenhos e fazendas, por intermédio de alguém que soubesse um pouco mais sobre as letras e palavras, como, por exemplo, o padre, o capelão ou um mestre-escola contratado para esse fim. Aos trabalhadores escravos era negado o direito de frequentarem a escola e às

mulheres cabiam as atividades domésticas. O ensino ofertado era voltado para trabalhos manuais, atividades agrícolas e, com pouca ênfase, para a leitura e a escrita.

O momento imperial compreende o período de 1822 a 1889. Em 1824, com a Constituição Imperial, recomenda-se a instrução primária gratuita a todos os cidadãos brasileiros. Contudo, a titularidade da cidadania era restrita aos livres e aos libertos. Além disso, a educação escolar não era prioridade nem para crianças, muito menos para as mulheres; entretanto, muitas delas eram educadas em casa. É o período em que

aparecem iniciativas para ampliar a oferta de escolarização para a população, em função do surgimento de novos postos de trabalho, a assimilação de novos costumes trazidos da Europa pela família real e sua corte. Dessa forma houve a necessidade da ampliação do espaço de leitura, para o desenvolvimento econômico e cultural do país (OLIVEIRA, 2007, p. 151).

Essas primeiras iniciativas para ampliação da oferta de escolarização, no período imperial, estendem-se até a revolução de 30, com o objetivo de instrumentalizar a população com os rudimentos da leitura e da escrita. Conforme aponta Ribeiro (1997), a EJA tomou seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país.

A Educação de Jovens e Adultos foi reconhecida, pela primeira vez, em caráter nacional como direito de todos por meio da Constituição de 1934, sendo reafirmada pela Constituição Federal de 1946, no artigo 166. De acordo com Mafra (1994), o Ensino Médio no Brasil foi sendo construído paulatinamente, especialmente para atender a educação das elites. A educação popular foi sendo arquitetada à revelia, ora sob a responsabilidade do Estado, ora com a participação complementar das iniciativas privadas — professores particulares, associações e instituições diversas. Em 1945, após a Segunda Guerra, a UNESCO divulgou e promoveu, em âmbito mundial, uma educação voltada para a paz dos povos e a educação de adultos, como forma de contribuir com o desenvolvimento das nações “atrasadas”.

No breve histórico feito por Ribeiro (1997), encontramos informações de que, em 1947, a Educação de Jovens e Adultos define sua identidade com a Campanha de Alfabetização de Massa, sob a direção do Professor Lourenço Filho. A previsão era alfabetizar em apenas três meses e formar os jovens e adultos no curso primário, num tempo reduzido de dois períodos de sete meses. Os resultados foram significativos e garantiram a criação de várias escolas supletivas.

Isso possibilitou a ação do Ministério da Educação em produzir, pela primeira vez, um guia para o ensino de leitura e escrita para os adultos.

O Primeiro guia de leitura, distribuído pelo ministério em larga escala para as escolas supletivas do país, orientava o ensino pelo método silábico. As lições partiam de palavras-chave selecionadas e organizadas segundo suas características fonéticas. A função dessas palavras era remeter aos padrões silábicos, estes sim o foco do estudo (RIBEIRO, 1997, p. 22) [grifo nosso].

Nos anos 50, a educação de adultos foi entendida como uma necessidade, pois o analfabetismo, que imperava no Brasil, passou a ser visto como causa do subdesenvolvimento do país. Essa década foi caracterizada por duas tendências significativas: a primeira denominada “Educação Libertadora”, segundo Paulo Freire, tratava da conscientização dos jovens e adultos; a segunda, “Educação Funcional”, era voltada aos trabalhadores e ao “treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente” (GADOTI, 2001, p. 35).

Segundo Ribeiro (1997), no início dos anos 60, o pensamento pedagógico de Paulo Freire bem como sua proposta para a alfabetização de adultos inspiraram os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no Brasil. Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização para o país, o qual contou com o engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época. Alguns meses depois, esse plano foi interrompido pelo golpe militar, já que a conscientização proposta por Freire passou a ser vista como ameaça à ordem instalada:

Paulo Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, cujo princípio básico pode ser traduzido numa frase sua que ficou célebre: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Prescindindo da utilização de cartilhas, desenvolveu um conjunto de procedimentos pedagógicos que ficou conhecido como método Paulo Freire (RIBEIRO, 1997, p. 24).

Dessa forma, a proposta de Freire para a alfabetização tinha como meta fazer com que o educando jovem ou adulto viesse a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem, como ser capaz e responsável. A referência às palavras geradoras de sua cartilha retratava a realidade imediata dos adultos, com a intenção de problematizá-la. Segundo Ribeiro (1997), Freire sugeria que o educador fizesse uma pesquisa sobre a realidade existencial do grupo

junto ao qual iria atuar e um levantamento das palavras mais utilizadas, selecionando um conjunto que tivesse vários padrões silábicos para serem usadas como palavras-chave no processo de alfabetização. Dessa forma, percebemos que

[...] o pensamento de Freire consolidou uma concepção de educação de jovens e adultos que recupera e valoriza os saberes dos educandos enquanto sujeitos sociais produtores de cultura. [...] E a nova questão que se coloca é a continuidade da escolarização para esse público nos níveis fundamental e médio (COELHO & EITERER, 2005, pp. 171-172).

Paulo Freire (1983) trouxe um novo amadurecimento para o ensino ofertado na EJA, desenvolvendo uma metodologia própria de trabalho que considera o aluno, especialmente o jovem e o adulto que precisa ser alfabetizado. Para esse pensador, a educação é principalmente um ato político, revelado por meio de conteúdos que possibilitariam a conscientização dos grupos populares: “Freire traz para dentro da reflexão sobre a língua e o ato de ler a questão da prática da leitura, vinculada às outras práticas situadas em um contexto” (NUNES, 1994, p. 20). Portanto, “o cidadão do mundo” valoriza a alfabetização de adultos e afirma que

[...] não importa inclusive que as pessoas não façam ainda a leitura da palavra, a Educação Popular, mesmo sem descuidar da preparação técnico-profissional dos grupos populares, não aceita a posição de neutralidade política com que a ideologia modernizante reconhece ou entende a Educação de Adultos (FREIRE, 2001, p. 16).

A grande preocupação do educador Paulo Freire volta-se para “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (1983, p.12). Esse novo paradigma pedagógico enfatiza a relação dialógica entre educando/educador, em consideração à problemática educacional e à problemática social. Somente por intermédio de um projeto educacional com base nesses princípios poderemos vislumbrar a superação das desigualdades e das injustiças sociais.

Durante os anos de 1967, o Governo assumiu o controle da alfabetização de adultos, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), voltado para a alfabetização funcional de jovens e adultos, na faixa etária de 15 a 30 anos, especialmente àqueles que pertenciam à zona rural. Conforme afirmação de Cunha (1999), o método de ensino desse programa se diferenciava das orientações metodológicas e dos materiais didáticos, voltados ao sentido crítico e problematizador proposto por Freire. Mas, apesar das orientações do programa aos professores do MOBRAL, muitos desenvolviam seu trabalho em consonância com a perspectiva freireana. Dessa maneira, “[...] toda e qualquer metodologia de

ensino articula uma opção política que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade com os mecanismos utilizados em sala de aula” (GERALDI, 1997, p. 40).

Nesta longa trajetória, a Constituição de 1967, pela primeira vez, estende a obrigatoriedade da escola até os 14 anos. Era preciso pensar na faixa etária a partir dos 15 anos, sob o conceito de jovem, que se tornava uma referência para o Ensino Supletivo da Educação de Jovens e Adultos. No decorrer das reflexões para a EJA, a Emenda Constitucional de 1969 usa a expressão “direito de todos e dever do estado para a educação”. Apesar dessa declaração formal, o ensino obrigatório continuava restrito às crianças e aos adolescentes, dos 07 aos 14 anos, excluindo, portanto, os jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola, na idade determinada pela lei.

Durante a década de 70, dentre os Programas de Alfabetização implantados para diversificar o MOBRAL, o mais importante foi o Programa de Educação Integrada – PEI – que correspondia a uma condensação do antigo curso primário: “este programa abria a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados, assim como para os chamados analfabetos funcionais, pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita” (RIBEIRO, 1997, p. 26).

Em 1971, ocorreu a unificação do Ensino Médio, a partir da imposição de seu caráter profissionalizante através da Lei 5692/71, sendo o capítulo IV específico para a EJA, diferenciando-a do ensino regular básico e secundário. Com esta lei, foi reformulado o ensino supletivo para o 1º e para o 2º graus, conferindo à suplência a função de repor escolaridade não realizada na infância e adolescência, consideradas como ciclos da vida mais adequados à aprendizagem. Apesar de ter sido elaborada no auge do período da ditadura militar, essa lei foi um forte instrumento legal que, contraditoriamente, representou a ampliação em nível legislativo das oportunidades educacionais para os adultos das décadas de 70/80. Trata, ainda, da necessidade da formação de professores especificamente para a EJA.

Em 1988, os direitos educativos dos brasileiros, independentemente de idade, são assegurados pela Constituição Federal, no Capítulo III, Seção I – Da Educação da Constituição Federal, Artigo 208, inciso I. Dessa maneira, o poder público garante o atendimento de jovens e adultos no Ensino Fundamental obrigatório e gratuito para todos aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade própria. Nas considerações de Ramos (2006), é emergente reconhecer que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil é fruto da privação histórica dos direitos da classe trabalhadora, revelada pelos índices de analfabetismo e pela baixa escolaridade média da população brasileira. A realidade da EJA no país foi

naturalizada pela falta de acesso à educação básica, por uma grande parcela da população, “[...] mesmo com a obrigatoriedade do ensino fundamental conquistado na Constituição de 1988” (RAMOS, 2006, p. 187).

Na década de 90, a EJA obteve algumas conquistas, que surgiram com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96), definindo a educação de jovens e adultos como diferenciada do ensino regular oferecido às crianças e aos adolescentes. De certa forma, as discussões em torno da EJA avançaram e, com isso, surgiram programas educacionais voltados para a modalidade. A LDB reafirma a gratuidade do ensino posto pela Constituição Federal de 1988, medida que insere uma nova identidade para a modalidade. A conferir o artigo 37, § 1:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, s/p.).

Desse modo, a Lei nº 9394/96 foi importante para a EJA, por garantir o atendimento a todos os alunos jovens e adultos que procuram as redes públicas de ensino, para acesso à educação formal. Em decorrência das diretrizes da década de noventa para a educação, surgem necessidades de ensino relacionadas à especificidade desse público, tais como “a formação de educadores de jovens e adultos, a organização de um currículo apropriado, a produção de material didático adequado e a elaboração de estratégias de ensino diferenciadas” (COELHO & EITERER, 2005, p. 170).

Em 1997, realizou-se na Alemanha a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, com o tema “Educação de Adultos, a chave para o século XXI” (SOARES, 2005). Essa conferência produziu forte impacto na política brasileira voltada para a EJA, tanto que culminou na realização dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – ENEJAS: no Rio de Janeiro (1999); Campina Grande, na Paraíba (2000); São Paulo (2001); Belo Horizonte, Minas Gerais (2002); Cuiabá, Mato Grosso (2003); Porto Alegre, Rio Grande do Sul (2004); Brasília (2005); Recife, em Pernambuco (2006); Curitiba/Pinhão, Paraná (2007) e Rio das Ostras, Rio de Janeiro (2008).

Nesse mesmo período (1998/99), chegaram às escolas brasileiras os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e PCNEM, para o Ensino Médio (BRASIL, 1999). Estes documentos oficiais foram destinados à educação,

sem especificidade para a EJA. Em 1999, para fortalecer os primeiros, por meio das secretarias estaduais e municipais de educação, chegam às escolas os Parâmetros em Ação da Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Fundamental – PCN em Ação/EJA (BRASIL, 1999). O objetivo do MEC era articular a metodologia sugerida pelos parâmetros para o Ensino Básico como um todo.

Embora os Parâmetros Curriculares não tenham sido dirigidos especificamente para a EJA Ensino Médio, não podemos ignorar a contribuição que eles trouxeram para a mudança das práticas pedagógicas dos professores de diferentes áreas do conhecimento. De acordo com informações do MEC, foram desenvolvidos oito módulos de estudo, totalizando 104 horas de formação, com a participação de 30 mil professores em grupos de estudo, 1.757 coordenadores de grupos, 221 pólos em 1.569 municípios (BRASIL, 2002).

Entendemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio deveriam ser elaborados também para a modalidade EJA, pois a faixa etária, o raciocínio, as experiências vividas, o mundo do trabalho, entre outros fatores, diferenciam os jovens e os adultos das crianças e dos adolescentes. Portanto, as orientações oficiais devem levar em conta o fato de que é necessário “considerar a identidade própria da educação de jovens e adultos, desvincilhando-a dos parâmetros curriculares, metodológicos e organizacionais do ensino de crianças e adolescentes” (DI PIERRO, 2003, p. 41). Queremos destacar, de acordo com as reflexões a seguir, que

[...] não se pode perder a oportunidade de se definir, de uma vez por todas, a educação de jovens e adultos como parte constitutiva do sistema regular de ensino que propicia a educação básica, no sentido da prioridade de que ele deve ser alvo, com todos seus componentes estruturais, por parte das autoridades e da população. Por outro lado, há de se destacar a qualidade de que deve se revestir a educação de jovens e adultos. Ela não deve ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória, nem como forma complementar, mas como modalidade de ensino voltado para uma clientela específica (ROMÃO, 2001, p.55).

Em 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer 11 e a Resolução 01/00, que fixaram Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, regulamentando alguns aspectos da LDB (1996). A Resolução delimitou a idade mínima para ingresso na educação de jovens e adultos aos 14 anos para a etapa Fundamental do ensino, e 17 para o Ensino Médio.

Em 2002, o Ministério da Educação juntamente com o Conselho Nacional de Educação lança a proposta curricular para a EJA, que toma como referência os PCN

(BRASIL, 1998) e os PCNEM (BRASIL, 1999). Nesse mesmo período, o CNE autorizou um Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), ao qual os estados e os municípios poderiam voluntariamente aderir (BRASIL, 2002). O objetivo era avaliar anualmente as habilidades e competências básicas de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de acesso à escolaridade regular, na idade apropriada. Os participantes que alcançavam o mínimo de pontos exigidos obtinham a certificação de conclusão daquela etapa educacional, inclusive no Estado de Mato Grosso.

Conforme Di Pierro (2003), o Ministério de Educação, entre os anos de 2003 e 2006, criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo – SEEA, para acelerar as atividades que visavam a diminuir o analfabetismo existente no Brasil. Assim, foi lançado o “Programa Brasil Alfabetizado”. Paralelamente, com parceria privada, foram desenvolvidos vários programas de alfabetização; no entanto, é importante salientar que se destacou o “Programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos” – MOVA/Brasil, que buscou alfabetizar 40.000 jovens e adultos.

O objetivo do MOVA era estimular as habilidades de leitura e escrita, além de despertar uma visão crítica dos jovens e adultos matriculados. As aulas foram ministradas por educadores da comunidade, treinados e capacitados pelas equipes técnico-pedagógicas do Instituto Paulo Freire, com aplicação da metodologia freireana de alfabetização em todos os estados do país. Os espaços destinados para as salas de aulas foram escolas, igrejas, associações, clubes, entre outros disponíveis. Di Pierro (2005) diz que, a partir da posse do atual Presidente da República, a alfabetização de jovens e adultos passou a ser mencionada no rol de prioridades governamentais, ao lado de programas emergenciais de redução da pobreza, como o projeto “Fome Zero”. Este projeto resulta de uma Proposta de Política de Segurança Alimentar e Nutricional para o Brasil, voltado à redistribuição da renda, crescimento da produção, geração de empregos, reforma agrária, entre outros.

1.3 A educação de jovens e adultos no estado de Mato Grosso

[...] O caminho se faz ao caminhar. Caminhar é um processo às vezes doído, às vezes alegre. E nós estamos caminhando (GERALDI, 2008, p. 02).

A Educação de Jovens e Adultos, no Estado de Mato Grosso, segue as orientações das Resoluções de nº 180/00 e nº 177/02 para a oferta do Ensino Fundamental (1º segmento

para os anos iniciais e 2º segmento para os anos finais) e do Ensino Médio (no Estado, a oferta é obrigatória por conta da Lei Complementar 49/98)¹. A modalidade de ensino é regulamentada pelo Parecer nº 1/2000 e pela Resolução de nº 01/2000 CNE/CEB. De maneira geral, a Lei 9394/96 atribui aos Estados o dever da oferta escolar para a EJA. Em relação aos diferentes projetos destinados para a EJA, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT) recomenda que as escolas observem as leis vigentes. Para atendimento a essa modalidade de ensino, é necessário se pautar na paixão e indignação política, pois “os jovens e adultos que voltam ao estudo carregam expectativas e incertezas à flor da pele” (ARROYO, 2005, p. 42).

Segundo a supervisora escolar da SEDUC/MT, Maria Luzenira Braz, o Estado de Mato Grosso atende a EJA em 141 municípios, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Em 2008 houve uma expansão considerável de atendimento à modalidade com 286 escolas mato-grossenses desenvolvendo projetos de EJA (BRAZ, 2007). Até 2001 os alunos jovens e adultos podiam frequentar o sistema presencial da Suplência e concluir os estudos em até um ano e meio.

Depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9394/96, a Resolução nº 180/00-CEE/MT, atribuiu-se à Secretaria de Estado de Educação a responsabilidade de estabelecer um Programa de Educação de Jovens e Adultos; no entanto, foi o Parecer nº 11/00 que fixou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. A Resolução correspondente foi homologada pelo Ministro da Educação em cinco de julho de 2000, adquirindo, então, força de Lei. De acordo com a proposta de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso,

o parecer reafirma determinações da Constituição Federal e da nova LDB que compreendem a educação de jovens e adultos como direito público subjetivo dos cidadãos e modalidade da educação básica, cuja oferta gratuita é dever do poder público, particularmente na etapa de ensino fundamental. O Parecer pondera ser inconveniente seguir empregando a denominação *ensino supletivo*, por expressar uma visão compensatória de reposição de escolaridade não realizada na infância e adolescência que, face aos desafios da sociedade contemporânea, tende a ser substituída por uma **concepção de educação continuada ao longo da vida**, que cumpre simultaneamente as funções reparadora, equalizadora e qualificadora (SEDUC/MT, 2001, p. 01) [ênfase nossa].

¹ O Brasil todo atende a EJA, mas no caso do estado de Mato Grosso, a responsabilidade do Poder Público ainda maior que em outras Unidades da Federação pelo contingente de alunos atendidos: o artigo 5º, inciso V, da Lei Complementar do Sistema de Ensino nº 49/98 concede aos cidadãos o direito ao ensino público, não só para o ensino Fundamental, mas também para o Médio — EJA.

Consta nas Resoluções nº 11/00 e nº 01/00 – CNE (BRASIL, 2000) que **a função reparadora** garante ao jovem ou adulto o direito de acesso e frequência na escola, atendendo as especificidades, respeitando as individualidades e necessidades de aprendizagem dos alunos da EJA; **a equalizadora** busca restabelecer a trajetória escolar considerando a aprendizagem que o jovem e adulto adquiriu ao longo de sua trajetória social; **a qualificadora** significa garantia de atualização dos conhecimentos por toda a vida. Nesse sentido, é preciso que as escolas ou centros de atendimento aos jovens e adultos repensem o currículo, a metodologia de ensino e as práticas de ensino.

Em 2002, a EJA passa a ser oferecida em três anos letivos, um para cada fase, mas prevê a promoção do aluno e o término do Ensino Médio em dois anos. A especificidade da proposta para a modalidade se diferencia do ensino regular devido à possibilidade de reclassificação de fase, após os primeiros cinquenta dias, aos jovens e adultos com conhecimento superior ao esperado para a fase em curso. A reclassificação é realizada em consonância com a Resolução da Coordenaria do Centro de Exames Supletivos nº 150/CEE/1999. O aumento do tempo escolar, no município de Cáceres-MT, por exemplo, não foi muito aceito pelos Jovens e Adultos que estavam acostumados com a Suplência e com o término dos estudos em até um ano e meio.

Dentre os vários problemas apresentados na EJA, o que mais atrapalha o trabalho dos educadores de Mato Grosso é a falta de material didático destinado pelo poder público aos alunos jovens e adultos. Diante dessa necessidade, os professores buscam, muitas vezes, no setor privado a doação de revistas, livros usados, jornais, ou utilizam retroprojektor, *datashow*, entre outros recursos tecnológicos, para trabalhar com textos. Os recursos usados pelos professores contribuem para a prática de sala de aula, mas reforçamos que é papel do poder público oferecer condições objetivas para a promoção de um ensino de qualidade, com materiais didáticos específicos de apoio ao professor e ao aluno da EJA/EM. Soares (2001), no artigo “As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos”, aponta algumas reclamações a esse respeito:

Por muito tempo, convivemos com a escassa produção de material didático e de apoio para a educação de jovens e adultos. Foram muitos os trabalhos que concluíram que o uso do material era mera transposição do ensino regular diurno. Com frequência, ouvia-se e ouve-se nos cursos de formação de educadores de jovens e adultos a insatisfação com o uso do material disponível, que não atende às necessidades e aos interesses deles (SOARES, 2001, p. 220).

Não se trata de propor um único currículo, mas da necessidade de recursos pedagógicos que possibilitem a motivação de estudo dos alunos jovens e adultos. A EJA requer norma própria, materiais didáticos específicos, projeto político-pedagógico à modalidade, formação adequada aos educadores e biblioteca com livros suficientes para pesquisa, pois, na maioria das vezes, quando a escola tem livros, eles são desatualizados, rasgados ou insuficientes, e o espaço físico é inadequado, sem mesas com carteiras adequadas que comportem um grupo de estudantes de uma sala de aula. Assim, concordamos com Gadotti (2001, p. 39), quando este salienta que “é necessário oferecer escola pública para todos, adequada para a realidade onde está inserida, para que seja de qualidade”.

Em 2003, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso implantou o “Programa Letração: Brasil Alfabetizado”, com recursos do governo federal. O objetivo do programa era abolir o analfabetismo de jovens e adultos mato-grossenses, com mais de 15 anos, que não tinham frequentado a escola na idade apropriada. Conforme as normas estabelecidas pelo MEC, para o funcionamento do programa, é preciso haver a parceria do governo Federal com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Também podem participar as instituições públicas e privadas e entidades da sociedade civil organizada (BRASIL, 2003).

Para o atendimento dos jovens e adultos quilombolas², indígenas³, presos⁴ e trabalhadores rurais ou daqueles com dificuldades de frequentar cursos presenciais, a SEDUC/MT ofertou, em 2003, o “Projeto Aprendizagem Alternativa por Imagem”. Ele foi

² O termo quilombola é seguramente uma palavra originária dos povos de línguas bantu (kilombo), aportuguesado (quilombo). No Brasil, o termo quilombola passou a fazer parte dos grupos de negros africanos que se organizaram em quilombos para “se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos” (MUNANGA, 95/96, p. 09). No Estado de Mato Grosso, funcionam quatro escolas quilombolas, localizadas em áreas remanescentes de quilombolas: a E.E. “José Mariano Bento”, a E.E. “Reunidas Cachoeira Rica”, no município de Chapada dos Guimarães; a E.E. “Rosa Domingas de Jesus”, na Comunidade Negra Rural Quilombo Ribeirão da Mutuca, do município de Nossa Senhora do Livramento e a E. E. “Verena Leite de Brito”, do município de Vila Bela de Santíssima Trindade. Os objetivos dessas escolas são propiciar a inclusão dos alunos jovens e adultos quilombolas e desenvolver um currículo que contemple às questões relativas à história, formas de resistências, experiências culturais e outras atividades desenvolvidas na comunidade.

³ Em Mato Grosso, existem sete escolas estaduais exclusivas para a educação indígena. O Estado abriga 42 etnias distribuídas em diferentes municípios. Essas escolas atendem a toda comunidade indígena, especialmente aos jovens e adultos, pois a educação das crianças fica a cargo dos municípios. A Educação Escolar Indígena passou a fazer parte do sistema de ensino estadual e municipal no estado com a criação do Núcleo de Educação Indígena (NEI/MT), em 1987.

⁴ A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) oportunizou às escolas e a Centros de EJA a elaboração de um projeto que contemplasse o Telecurso 2000. Assim, o “Centro de EJA Professor Milton Marques Curvo” apresentou o “Projeto Aprendizagem Alternativa por Imagem”, cujo um objetivo é atender os presidiários da cadeia. No presídio existe uma sala de estudos com kit tecnológico, mas os materiais pedagógicos utilizados pelos professores são vistoriados antes de sua entrada para a sala de aula, por exemplo, o uso de tesouras como recurso didático pode ser autorizado, desde que os professores solicitem, com antecedência, a autorização da administração do presídio.

coordenado pelas escolas da EJA e estendido para diversas instituições públicas, como sistema prisional, servidores públicos através da Escola de Governo e Escola de Saúde. O Projeto funciona de forma semipresencial com recursos visuais e com orientadores de aprendizagem (por área do conhecimento) nos momentos presenciais, nas “telesalas” equipadas com televisor e vídeo. As fitas e livros utilizados são do “Telecurso 2000”, da fundação Roberto Marinho. Os exames especiais do projeto são realizados nas unidades escolares ou prisionais onde funciona a EJA. Segundo informações da SEDUC/MT (2003), esse projeto é uma alternativa para que os jovens e adultos possam concluir seus estudos no ensino básico, pois o horário é facilitado, com atendimento em diferentes períodos.

Em 2005, na EJA semipresencial foram inscritos 3.041 alunos, enquanto que, no Centro de Exames Supletivos (CES), fizeram a prova 163.620 jovens e adultos: no Ensino Fundamental 58.899 e no Ensino Médio 104.721 (SEDUC, 2005, p.11). Essas pessoas buscam eliminar disciplinas ou finalizar, o mais rápido possível, seus estudos, pois acreditam que o certificado de conclusão poderá garantir um emprego ou melhorar os salários que recebem.

Entre 2006 e 2007, o governo do Estado de Mato Grosso se preocupou com os dados avaliativos⁵ apresentados para a EJA pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE (2007) e pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios — PNAD (2006). Assim, buscou desenvolver políticas públicas para solucionar os problemas identificados. Os dados indicaram que a escola destinada aos jovens e adultos não estava dando conta de ensinar os alunos a ler e a escrever, porque as práticas pedagógicas desenvolvidas continuavam reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas dos alunos, produzindo o fracasso escolar e a chamada ‘evasão’.

Nesse contexto, o Estado de Mato Grosso implantou novos projetos de atendimento à EJA, como o Beija-Flor, que permitiu a diminuição da carga horária presencial nas escolas; proporcionou aulas semipresenciais para aqueles alunos com pendências de disciplinas nos exames supletivos e ofereceu os materiais didáticos gratuitamente: o curso é oferecido aos jovens e adultos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, mas, especialmente, com interesse em atender aos alunos egressos do “Letração”, projeto resultante do convênio com o Programa “Brasil Alfabetizado”, do governo Federal, de estímulo financeiro à oferta de classes de alfabetização. O programa não tem a previsão de seu término, mas calcula a

⁵ Os dados desta avaliação são apresentados no texto “Por uma Política Pública de Jovens e Adultos: novas perspectivas para o estado de Mato Grosso”, documento elaborado, em 2007, pela Superintendência da Educação Básica/SEDUC/MT.

conclusão da Educação Básica em apenas seis anos para os participantes dos três segmentos: o primeiro segmento para as séries iniciais (1ª a 4ª); o segundo segmento para a segunda parte do Ensino Fundamental (5ª a 8ª); e o terceiro para o Ensino Médio. Conforme informações da SEDUC, este projeto oferece merenda escolar e materiais didáticos específicos aos jovens e adultos (SEDUC/MT, 2006, p. 02).

Em 2007, para cumprir os dispositivos legais e de políticas sociais pontuados na Agenda da Educação para Mato Grosso, a SEDUC/MT ofereceu o “Projeto Aprendizagem”. O objetivo era oportunizar a inclusão de jovens e adultos que não podiam frequentar o curso presencial, a exemplo do “Projeto Aprendizagem Alternativa por Imagem”. “Os Centros de EJA ficaram incumbidos pelo acompanhamento, elaboração e avaliação de seus educandos, utilizando recursos e materiais impressos, audiovisuais, e outros aportes facilitadores do processo ensino-aprendizagem” (SEDUC, 2007, p. 5-6).

Em 2008, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso garantiu a aplicação do Exame Supletivo e oportunizou a evolução dos programas de avaliação aos estudantes da EJA, com a instalação de duas novas formas de diplomação dos aprovados: por área de conhecimento e por disciplinas. Foram implantados, ainda, seis Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) no Estado (quatro em Cuiabá, um em Várzea Grande e outro em Juína), com promessa de mais dezessete CEJAs para outros municípios em 2009, dentre eles, a cidade de Cáceres-MT. Portanto, a “Escola Estadual Professor Milton Marques Curvo”, onde desenvolvemos nossa pesquisa, passou a “Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Milton Marques Curvo”. O Centro continuará a atender os alunos acima de 14 anos no 1º Segmento do Ensino Fundamental e no 2º Segmento do Ensino Fundamental, e acima de 17 anos no Ensino Médio, conforme as Resoluções de nº 177/02, nº 150/99 e nº 180/00 do Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso – CEE/MT (esta última resolução fixa as normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino).

Os Exames Supletivos continuaram sendo oferecidos após 2010, pela Coordenadoria de Exame Supletivo/SEDUC. As inscrições que já foram realizadas sucederam nas escolas polos⁶, atendendo ao disposto na Lei n.º 9394/96, seguindo as orientações da Secretaria de Estado da Educação, por meio de Edital próprio emitido pela Coordenadoria de Exame Supletivo/SEDUC. Para esse sistema, o aluno pode ou não ser devidamente matriculado na

⁶ Alguns municípios polos do interior do Estado de Mato Grosso serão sede dos CEJAs. São eles: Rondonópolis, Cáceres, Sinop, Alta Floresta, Nova Mutum, Barra do Garças, Colíder, Rosário do Oeste, Tangará da Serra, Lucas do Rio Verde, Juara, Juína, Matupá, Sorriso e Primavera do Leste.

EJA, e os critérios para o exame são: a inscrição e a idade mínima (15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio).

1.3.1 A criação dos CEJAS em Mato Grosso

A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E, se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (FREIRE, 1987, p. 101).

Em 2008, a Coordenadoria de Jovens e Adultos, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, por meio do Decreto nº 1123/08, art. 4º, criou os Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAs, com curso presencial em dois segmentos: o primeiro com atendimento ao Ensino Fundamental e o segundo tanto ao Fundamental quanto ao Ensino Médio. Essas mudanças, embasadas nas ideias do educador Paulo Freire (1987), requerem práticas pedagógicas diferenciadas, carga horária mais flexível e uma avaliação mais adequada ao público adulto.

Na mesma linha de trabalho, pretende-se que os professores da modalidade sejam qualificados de forma integral, no espaço do CEJA destinado à formação continuada em serviço. Para isso, deverão cumprir 10 horas/aula de estudos mensalmente, em horário diferente de seu trabalho com os alunos. A proposta não é exclusiva do Estado de Mato Grosso, mas uma necessidade do Brasil, conforme indica a citação a seguir:

As perspectivas da implantação do Ceja foram referendadas pelas Diretrizes para uma Política de Educação de Jovens e Adultos (MEC 1994), pelas Recomendações do Encontro Latino-americano sobre Educação de Jovens Adultos Trabalhadores, realizado em Olinda, de 27 de Setembro a 1 de outubro de 1993, promovido pelo MEC/Inep/SEF, Unesco/Brasil e UIE de Hamburgo, nas quais se reafirma o caráter específico da EJA, a importância de sua inserção nos contextos culturais de cada região e no mundo do trabalho, bem como a centralidade da formação adequada de seus professores (SOUZA, 2001, p. 139).

A mudança de denominação de **Escola de EJA** para **Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)** manifesta a pretensão do MEC em garantir que os estados brasileiros

atendam de forma específica os alunos Jovens e Adultos que querem iniciar ou prosseguir seus estudos em ambiente escolar. A modalidade veio para ficar, pois a demanda de jovens e adultos aumenta a cada ano, pois diferentes fatores contribuem para que muitos alunos deixem de concluir o Ensino Básico em tempo adequado. Em 2009, o Estado de Mato Grosso implantou o CEJA e precisou destinar mais recursos para a modalidade e, conseqüentemente, exigir dos centros em funcionamento no Estado a adequação dos currículos. A meta é o (re)ingresso ou a (re)colocação dos jovens e adultos no competitivo mercado de trabalho, com o conseqüente resgate da cidadania e a diminuição da evasão escolar.

De acordo com o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, o Centro de EJA deve oferecer “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, garantindo a base comum nacional do currículo”. A proposta do CEJA tem uma lógica interessante, pois oportuniza o atendimento por áreas e de forma trimestral. Os alunos jovens e adultos podem prestar os exames supletivos, paralelamente ao ensino de sala de aula, visando a eliminar as disciplinas em que têm maior conhecimento, conforme seus interesses e necessidades. No entanto, percebemos que na teoria a Lei é convincente, mas na prática ainda faltam investimentos sérios para a melhoria das estruturas físicas e pedagógicas das escolas/Centros de EJA.

O ensino sistematizado oferecido no Centro de Educação de Jovens e Adultos tem a intenção de ressignificar a modalidade EJA, por meio de políticas públicas que possibilitem a autonomia para os CEJAs, a fim de contribuir na definição de uma proposta pedagógica que contemple a heterogeneidade dos alunos jovens e adultos pertencentes à classe trabalhadora. Portanto, um CEJA deve propiciar a aprendizagem dos alunos que não tiveram acesso à escola no tempo ideal. Nesse sentido, os professores que atuam nos Centros devem romper com o modelo de instrução tradicional, em busca de autonomia, e isso implica num alto grau de competência pedagógica. Portanto, precisarão decidir, em cada situação, diante da clientela atendida, “quais formas de agrupamento, sequenciação, meios didáticos e interações propiciarão o maior progresso possível dos alunos, considerando a diversidade que inevitavelmente caracteriza o público da educação de jovens e adultos” (RIBEIRO, 1999, p. 08).

Na elaboração e planejamento dos conteúdos a serem ministrados para cada turma de EJA, os professores buscam seguir as orientações dos Currículos das Escolas e Centros de EJA onde trabalham. Os currículos, geralmente, são reformulados e planejados, conforme a

realidade de cada escola ou centro, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais. Na área de linguagem, por exemplo, os gêneros discursivos começam a fazer parte dos currículos escolares, mas pelo que observamos durante a pesquisa, há falta de um preparo mais sério dos professores em serviço para avaliar e, se for o caso, alterar as práticas pedagógicas tradicionais. É preciso investimento das políticas públicas para a formação continuada desses professores — em cursos oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação ou Programas de Pós-graduação, pois a realidade tem mostrado as muitas lacunas da formação inicial. Sem dúvida, estas interferem no conhecimento teórico-prático dos professores que atuam no espaço de sala de aula da EJA e de outras modalidades de ensino.

Segundo Freire (2002, p. 24), no processo de ensino-aprendizagem, o professor deve se convencer definitivamente de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. A criação dos CEJAs, portanto, é uma alternativa ou uma possibilidade para a renovação dos currículos, com metodologias e materiais didáticos adequados às necessidades dos alunos jovens e adultos, para que aprendam a ler e a escrever de forma significativa e, assim, possam interagir nas diferentes esferas de atividades sociais, sendo, também, responsáveis pela construção do seu aprendizado.

A recente implantação dos CEJAs em Mato Grosso procurou responder simultaneamente a três desafios:

1. Ampliar o atendimento escolar a jovens e adultos, de modo a tornar a oferta compatível com os direitos educacionais dos cidadãos, consagrados na Constituição e na LDB, e com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e, ao mesmo tempo, responder às exigências crescentes de escolaridade do mercado de trabalho.
2. Ajustar o atendimento da EJA das redes públicas de ensino às novas exigências do Parecer nº 11/2000 do CNE e da Resolução nº 180/2000 do CEEMT.
3. Resgatar a identidade própria da EJA, que nos últimos anos acabou diluída nos programas de aceleração de estudos/correção do fluxo escolar, e conferir qualidade à EJA, superando a concepção que associa o supletivo à ligeireza do ensino e à facilitação na certificação (COSTA, 2009, p. 311).

No Estado de Mato Grosso, os CEJAs ainda estão passando por adaptações, mas foi neste contexto de mudanças que realizamos nossa coleta de dados. No capítulo que segue, apresentamos a teoria sócio-histórica bakhtiniana e algumas possibilidades de respostas ao processo ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos, com vistas à interação dos professores de Língua Portuguesa com os alunos dos CEJAs/EM na prática de sala de aula.

CAPÍTULO II

**LEITURA E ESCRITA: CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA PARA O ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA**

A língua não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes. Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto presente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma, ora outra, ora uma variante, ora outra (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 1999, p. 147).

A leitura e a escrita sempre despertaram o interesse dos linguistas por serem utilizadas nas mais variadas práticas letradas de atividades humanas. Na escola, é preciso repensar novas metodologias de ensino que visem a facilitar a aprendizagem e o envolvimento na formação escolar dos alunos, especificamente, dos jovens e adultos da modalidade EJA. Acreditamos que as práticas de leitura e produção de textos, nos mais diversos gêneros utilizados no cotidiano e no mundo de trabalho dos alunos da EJA, devam ser legitimadas pela escola, e não excluídas, pois, ao reconhecer tais práticas no exercício de sala de aula, o aluno sente-se mais motivado à aprendizagem.

Considerando essa abordagem, apresentamos a teoria de Bakhtin, referente à concepção de gêneros discursivos, além de discussões sobre o ensino de leitura e escrita, a partir das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa — PCNEM — (BRASIL, 1999); PCN+ (BRASIL, 2002) e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio — OCEM — (BRASIL, 2006), a fim de compreendermos a relação entre teoria e prática.

Além disso, identificamos as aproximações e distanciamentos entre correntes teóricas que propiciam a reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita na esfera escolar. O fio condutor de nossa reflexão é a teoria enunciativo-discursiva de cunho bakhtiniano, com base em Bakhtin/Volochínov ([1929] 1999), Bakhtin ([1952-53/1979] 2003), Schneuwly & Dolz (2004), Brait (2006/2008), Paes de Barros (2005), Petroni (2008), Rojo (2000/2008), Geraldi (1995), Marcuschi (2008), Menegassi (2009), dentre outros.

Para finalizar este capítulo, apresentamos o gênero artigo de opinião, que faz parte do agrupamento de gêneros da ordem do argumentar, conforme as propostas de Dolz, Noveraz & Schneuwly (2004), pois um dos pontos de nossa análise é a transposição desse gênero do discurso, em uma sequência didática, realizada pelos professores de Língua Portuguesa do CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos “Professor Milton Marques Curvo”, com os alunos da I, II e III Fases do Ensino Médio.

2.1 Bakhtin: oposição ao subjetivismo idealista e ao objetivismo abstrato

A enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único (BAKHTIN, [1926-27] 1976, p. 10).

Embora o teórico russo Mikhail M. Bakhtin não tenha tido como foco de discussão o processo ensino-aprendizagem de línguas, suas ideias fundamentaram algumas propostas de mudanças na esfera escolar. Em Língua Portuguesa, a teoria bakhtiniana, em boa medida, é tomada como base para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) no que se refere à proposta de trabalho com os gêneros discursivos. A perspectiva bakhtiniana difere das outras correntes teóricas por explorar a língua a partir das práticas sociais de uso vivo da linguagem, em contraposição a um sistema linguístico estrutural/individual. O que rege o pensamento bakhtiniano é justamente a linguagem concebida de “um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT & MELO, 2008, p. 65).

Bakhtin/Volochínov ([1929] 1999), em oposição às duas correntes filosóficas tradicionais — o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato — não se dedicam à classificação das propriedades formais de um gênero do discurso, mas à sua função socioverbal e ideológica, bem como aos aspectos sócio-históricos e às fronteiras que os diferenciam no processo de interação social. Segundo Fuza e Menegassi (2009, p. 04), no Brasil, essas concepções de linguagem foram renomeadas por alguns linguistas como “expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Mas, a essência de cada uma delas não foi alterada; ao contrário, foi estudada e teve suas características ampliadas à realidade brasileira de ensino de línguas”.

Consideradas as funções dos gêneros dos discursos, Bakhtin/Volochínov ([1929] 1999, p. 123) reconhecem que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*”. Para eles, o que constitui a verdadeira e fundamental realidade da língua é a interação com o outro, por meio da escolha de um gênero discursivo oral ou escrito conveniente para a situação

comunicativa. Para os autores, no subjetivismo individualista, a língua é vista como uma atividade que se materializa nos atos individuais de fala — criação contínua que aborda a língua, enquanto sistema estável, como aquisição prática, ou seja, a língua para o falante serve apenas como depósito em que ele — o falante — escolhe os elementos linguísticos a serem usados.

Segundo Weedwood (2002), o subjetivismo idealista, voltado para a estilística, tem como representantes notórios Wilhelm Humboldt e, para os críticos da gramática gerativa, Noam Chomsky. A proposta de Chomsky é conhecida por

classificar a linguística como um ramo da psicologia cognitiva, de basear suas análises na produção verbal de um *falante ideal*, abstraído de toda realidade histórica e social, e de empreender a busca de uma *gramática universal* (WEEDWOOD, 2002, p. 150).

É uma corrente que apresenta a enunciação do ponto de vista da expressão, da consciência individual (desejos, intenções, impulsos, gostos de seus falantes). Bakhtin/Volochínov ([1929] 1999, p. 72) postulam quatro proposições para essa perspectiva:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado.

Diante das colocações de Bakhtin/Volochínov ([1929] 1999), depreendemos que se falar fosse simplesmente a apropriação de uma expressão pronta e acabada, não haveria a cada enunciação os vários sentidos construídos. Para compreender a fala do outro, é preciso reflexão de que a língua não é transparente e de que não se constrói significação fora de um contexto sócio-histórico-interacional; por isso, a teoria enunciativo-discursiva se diferencia do subjetivismo idealista, perspectiva que não considera os efeitos de sentidos pretendidos pelos interlocutores e as finalidades comunicativas presumidas para os eventos verbais, mas acredita que as normas gramaticais organizam o pensamento de maneira lógica. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, os fatos da língua não podem ficar isentos de “seu sentido

mais amplo de condição mediadora das atuações sociais que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem ou escrevem” (ANTUNES, 2009, p. 22).

Bakhtin/Volochínov ([1929] 1999) entendem que os defensores do objetivismo abstrato têm como centro das discussões linguísticas uma visão positivista, de perspectiva estruturalista, tratando a língua enquanto norma, como o faz seu maior representante, o linguista Ferdinand Saussure, da escola de Genebra.

Segundo Faraco (2009, p. 136), “o conceito de sistema abstrato de formas normativas (a *langue* saussuriana), se fecundo para certos fins, era insuficiente para dar conta da enunciação e da significação linguística, realidades eminentemente sociais”. Essa perspectiva considera que um conjunto de signos tem sempre o mesmo significado, excluindo, portanto, o outro e o contexto sócio-histórico-ideológico da interação verbal. Nessa concepção, o estudo da língua é objetivo.

Segundo Bakhtin/Volochínov ([1929] 1999), a linguística saussuriana não está afastada dos procedimentos da filologia; na realidade, apenas os perpetua por acreditar que a língua é um sistema de signos independente (significado + significante). Assim, os autores contribuem com as reflexões voltadas à linguagem e acrescentam uma série de postulados ao objetivismo abstrato, que se constituem na antítese das quatro proposições correspondentes ao subjetivismo idealista:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si* (idem, ibidem, p. 82-83) [ênfase dos autores].

Pela ótica de Bakhtin/Volochínov ([1929] 1999), a língua não pode ser compreendida apenas através de uma atividade mental sistemática de elaboração, como entendia Humboldt, nem como um conjunto de regras gramaticais (sintáticas, semânticas, fonéticas, ortográficas) necessárias para a produção dos significados, como entendia Saussure (1916). Bakhtin ([1952-53/1979] 2003) privilegia a natureza social da linguagem e a interação entre os sujeitos envolvidos nos diferentes campos de atividade humana. Considera que, sem endereçamento do enunciado, não pode haver linguagem. O teórico russo, portanto, vem reafirmar a existência de uma linguagem viva, dialógica e responsiva por natureza, que se materializa nos gêneros discursivos orais ou escritos, a depender da intenção discursiva dos falantes ou escritores.

2.2 Gêneros discursivos: uma contribuição bakhtiniana

Bakhtin ([1952-53/1979] 2003), no livro “A Estética da Criação Verbal”, enfatiza que a escolha de um gênero discursivo é determinada em função da especificidade da esfera de produção, na qual ocorre a comunicação verbal. Portanto, cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, a que denomina de gêneros do discurso, ou gêneros discursivos, compostos pelo tripé indissolúvel: conteúdo temático, forma composicional e estilo. Tais elementos, ao mesmo tempo e de maneira automática, são adaptados a um destinatário preciso, a um conteúdo adequado, a uma finalidade dada numa determinada interação verbal, enfim, no todo do enunciado.

Assim, o conteúdo temático se relaciona com a apreciação valorativa do locutor sobre o que pretende dizer ao interlocutor no momento da interação social, tem relação direta com o que pode ser dizível para os possíveis interlocutores; o estilo se realiza através da seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua: pronomes, formas pessoais dos verbos e modificadores das orações. Por sua vez, a construção composicional é o formato do texto como um todo (ordem do título, organização das palavras), ou seja, a estruturação do texto que variará conforme o conteúdo temático e o estilo do gênero discursivo.

Para Rojo (2005), as relações entre os parceiros da enunciação são estruturadas e organizadas em acordo com a distribuição dos lugares sociais que ocupam os locutores e os interlocutores, nas diferentes instituições, no momento da elaboração do discurso, ou seja, na produção do gênero adequado àquela situação comunicativa, pois todos os tipos de atividade

mental geram modelos e formas de enunciações correspondentes. Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, Bakhtin/Volochínov ([1929] 1999) dividem as esferas sociodiscursivas em dois importantes grupos: do cotidiano, em que as interações são mais familiares, íntimas, comunitárias, entre outras, na maioria das vezes, ligadas às atividades orais; esferas dos sistemas ideológicos constituídos, nos quais ocorrem os discursos da moral, ciência, arte, religião, política, imprensa, em que são utilizados os gêneros discursivos mais complexos — geralmente ligados à escrita.

Na distinção de ideologias, Bakhtin/Volochínov ([1929], 1999, pp. 118-119) dizem que “a ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência” e serve para alimentar os sistemas ideológicos constituídos no decorrer das relações verbais e movimentos interativos que modificam a língua. Assim, cada esfera de comunicação é portadora de determinados gêneros do discurso que apresentam três dimensões essenciais e indissociáveis: o tema, a forma composicional e o estilo. Estas dimensões se interligam em um gênero discursivo e não podem ser compreendidas apenas por intermédio dos elementos linguísticos, mas englobam os elementos extralinguísticos que constituem a situação de produção e envolvem a interação entre os interlocutores (Quem fala ou escreve? Para quem? Com que finalidade? Qual esfera e suporte?). Desse modo, devemos considerar o contexto sócio-histórico da enunciação, os elementos verbais e os elementos extraverbais que possibilitam a significação irrepetível. Só a significação dicionarizada é repetível porque não considera a enunciação.

Conforme Bakhtin/Volochínov ([1929] 1999), para se ter uma compreensão ativa da enunciação, é preciso distinção entre tema e significação. Para os autores, “a significação é o estágio inferior da capacidade de significar. A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto” (idem, ibidem, p. 131). O tema é superior, ligado a uma situação concreta, dialógica, dificilmente vai se repetir da mesma maneira em diferentes situações comunicativas, pois o contexto sócio-histórico e os destinatários são outros. Para melhor compreensão, os autores analisam o tema da enunciação “Que horas são?”. A cada vez que é usada, sua significação permanece, mas outro tema aparece, pois “depende da situação histórica concreta (histórica numa escala microscópica) em que é pronunciada e da qual constitui na verdade um elemento” (idem, ibidem, p. 128), ou seja,

“Que horas são?” pode significar “Mãe, o almoço está pronto? num diálogo entre mãe e filho; ou “A aula ainda não acabou, professora?”, quando enunciado momentos antes do sinal bater encerrando as aulas. [...] Daí o termo “ativa” — só se apreende o tema da enunciação se estivermos mantendo um diálogo: a cada palavra da enunciação corresponde uma série de réplicas que formulamos para nossa compreensão. O tema, é, em última análise, o resultado da apreciação (PAES DE BARROS, 2005, p. 48).

Portanto, o objeto do discurso, assumido como tema, recebe um acabamento em função de uma abordagem específica do problema, do material, do contexto comunicativo e do intuito do autor. Para Brait (2000, p. 21), “o tema não pode ser confundido com ‘conteúdo’, na medida em que resulta das especificidades da enunciação, ligando-se às coerções constitutivas do discurso”. O conteúdo determina o nível de profundidade e os processos de seleção na abordagem da realidade; já o tema constitui a visão de mundo próprio do gênero discursivo.

O estilo constitui-se em uma relação dialógica, visto que é influenciado pelo discurso do outro, seja com o intuito de reproduzi-lo ou de negá-lo. Além de o estilo ser determinado pelas unidades temáticas e composicionais, a relação entre locutor e seus parceiros é fundamental para a constituição da enunciação. Essa fronteira entre eu/outro é indefinida, mas não se confunde na construção dos sentidos porque, apesar de sua dimensão individual, resulta da relação entre duas pessoas ou de uma pessoa com um grupo particular. Para Bakhtin ([1952-53/1979] 2003, p. 306), “a escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada”.

Entendemos que todo discurso é composto por uma escolha não aleatória de palavras, mas estas visam antecipar a compreensão responsiva ativa do outro, o interlocutor e, portanto, são determinantes do estilo. Segundo Bakhtin (ibidem, p. 265), todo estilo é “individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve)”. O autor esclarece que o estilo se constitui a depender do modo como o locutor percebe e compreende o seu destinatário, conforme a intenção, a valoração expressiva e o objetivo da produção oral ou escrita.

A forma composicional responde pela organização e pela estruturação do gênero. Ela leva em conta os modelos de gêneros discursivos da esfera e as possibilidades de comunicação. Assim, permite não só o reconhecimento do gênero, mas também, segundo Bakhtin (ibidem, p. 261), “a assimilação das condições e da finalidade de cada campo da atividade humana e dos enunciados que ali circulam”. Para identificar a forma composicional, é preciso observar todos os elementos verbais ou não-verbais que compõem um gênero do

discurso: título, subtítulo, ilustração, gráfico, tabela, indicação de alguma informação nas margens da folha, tipos e tamanhos das letras, cores, recursos gráficos em geral, posição das palavras (centralizada, recuada à direita ou à esquerda). Além desses, qualquer outro elemento que chame a atenção, como “as características do suporte possível ou adequado para aquele gênero também devem ser consideradas” (LOPES-ROSSI, 2006, p. 05).

A prática de ensino de leitura e produção de textos tem sofrido alterações desde 1998. Entretanto elas vêm sendo feitas de maneira lenta, pois os professores têm dificuldades de trabalhar em sala de aula com situações comunicativas que sejam dirigidas para uma situação real de comunicação para além da esfera escolar. Geralmente, o leitor do texto do aluno é o professor ou o colega mais íntimo. Petroni (2008) diz ser possível superar a dificuldade de trabalho com a língua(gem) que não tem levado em consideração o enunciado. Para a autora,

uma exposição sistemática a diferentes *enunciados*, ou seja, a gêneros do discurso socialmente constitutivos é, ou parece ser, uma boa alternativa para aproximar o aluno das diferentes formas de se relacionar com o texto/discurso, uma vez que o trabalho com gêneros discursivos torna possível estimular a postura crítica do aprendiz, ao desvelar as relações de força presentes em diferentes esferas da atividade humana, condicionantes do processo interlocutivo (PETRONI, 2008, p. 10).

Dessa forma, ninguém se assume como locutor a não ser numa relação interlocutiva, em que se leva em conta o outro, o interlocutor (que tem posição social, cultura, identidade, conhecimento, pensamento etc.). Bakhtin ([1952-53/1979]2003) considera que toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva. Trata-se da necessidade humana de “provocar no outro uma reação, uma resposta às suas ações, sejam elas de natureza atitudinal ou linguística” (MENEGASSI, 2009, p. 02).

Na EJA, os alunos, em sua maioria, permaneceram distantes da sala de aula, durante cinco, dez, quinze, vinte anos ou mais; no entanto, ao retornarem para a escola, muitas vezes, vão rever os mesmos conteúdos que estudaram outrora, o que implica um ensino autoritário, no qual a língua é vista como um sistema fixo, de regras e normas descontextualizadas das práticas sociais. Não só na EJA, mas em todo processo de ensino de leitura e escrita deveria ser assumido um ensino mais reflexivo (e menos transmissivo), que considere o próprio processo de interação verbal, assim como as esferas da comunicação humana. Quando os professores assumem, em sua prática de sala de aula, os gêneros discursivos, eles possibilitam

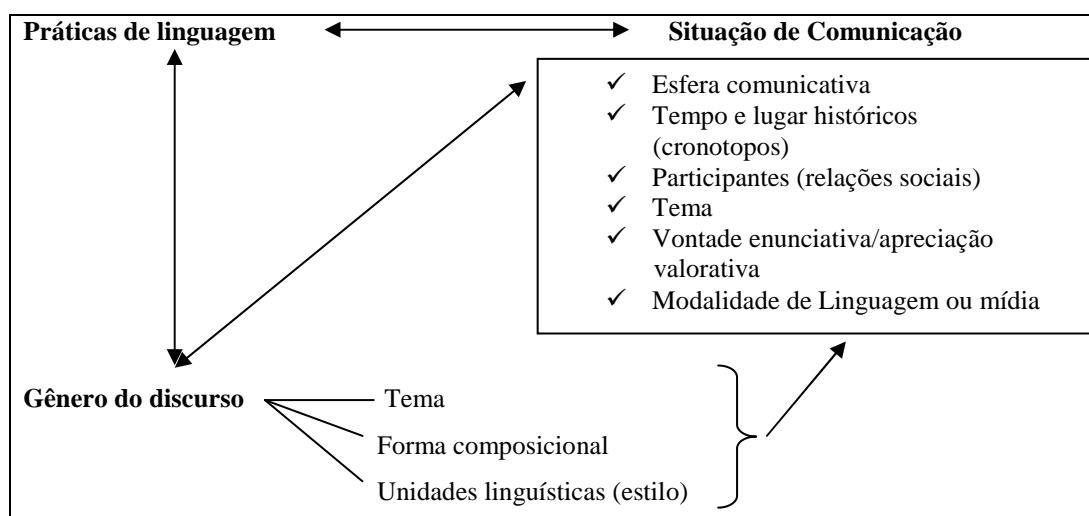
aos alunos aproximarem-se dos usos de linguagem extra-escolares que fazem parte do seu cotidiano.

Desse modo, no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, é necessário considerar que,

a palavra dirige-se a um interlocutor. Ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio, nem no figurado (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 1999, p. 112).

Ao defendermos que a escola enquanto formadora de cidadãos críticos e os professores que ali atuam no ensino de Língua Portuguesa precisam tomar os gêneros do discurso como objetos de ensino, estamos apostando em um processo de ensino-aprendizagem que considere “as capacidades linguísticas ou linguístico-discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto” (ROJO, 2001, p. 39). A figura 01, a seguir — elaborada por Rojo (2005), ilustra as relações entre os elementos da situação comunicativa, as práticas de linguagem e os gêneros do discurso.

Fig. 01: Relações entre os elementos da situação de comunicação, as práticas de linguagem e os gêneros do discurso



Fonte: ROJO, 2005, p. 198.

Nessa perspectiva, a metodologia de ensino requer a compreensão e análise em detalhe dos aspectos que envolvem as práticas de linguagem em situação social de interação, numa esfera de comunicação específica. Em vista disso, na esfera escolar, devemos, no estudo de um gênero discursivo, levar em consideração sua esfera comunicativa, pois, em cada uma, há diferentes interlocutores, os quais podem ocupar determinados lugares sociais e nelas terem certas relações hierárquicas e interpessoais; escolher e abordar certos temas; “abordar certas finalidades ou intenções comunicativas a partir de apreciações valorativas sobre o tema e sobre a parceria [comunicativa]” (ROJO, 2005, p. 197). Esses elementos são indissociáveis, por fazerem parte da situação comunicativa, já que “o fluxo discursivo dessas esferas cristaliza historicamente um conjunto de gêneros mais apropriados a esses lugares e essas relações, viabilizando regularidades nas práticas sociais da linguagem” (ROJO, 2005, p. 197). Além disso, devemos, também, levar em consideração os elementos linguístico-discursivos, pois cada gênero discursivo terá “certos modalidades de linguagem ou mídias (oral, escrita, não verbal, digital etc.) (idem, *ibidem*).

Nessa perspectiva, é preciso garantir que os professores de língua materna, ao tomarem os gêneros discursivos como objetos de ensino, possam realizar um trabalho que seja condizente com as relações entre os elementos da situação comunicativa, as práticas e os gêneros do discurso (primários e/ou secundários). Tudo isso para que as escolhas feitas pelos professores possam atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

2.3 Gêneros primários e secundários: uma distinção bakhtiniana

Bakhtin ([1952-53/1979] 2003) distingue a extrema heterogeneidade de gêneros discursivos em primários (simples) e secundários (complexos). Para o autor, os gêneros primários são aqueles que se formam “em circunstâncias de comunicação verbal espontânea”, presentes nas breves saudações, despedidas, felicitações, votos de toda espécie, informação sobre a saúde, conversas familiares ou entre amigos, bilhetes, diálogos no romance, entre outros. Os gêneros primários são considerados mais flexíveis por refletirem, de maneira mais rápida e direta, as transformações sociais. Os gêneros secundários, por sua vez, “seriam mais ideológicos”, já que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (BAKHTIN, [1952-53/1979] 2003, p. 263).

Geralmente, os gêneros “complexos” se configuram através da escrita e têm o poder de modificar os gêneros primários que, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro desses e adquirem uma característica particular: “perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios” (idem, *ibidem*, p. 281).

No conceito bakhtiniano, os gêneros primários podem ser absorvidos pelos gêneros secundários, no momento em que estão sendo formados, por serem mais passíveis de uma compreensão responsiva-ativa:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, [1952-53/1979] 2003, p. 271).

De certa maneira, o produtor do enunciado, no momento de elaboração, já está processando as informações e respondendo ao enunciado, mesmo que silencie a sua resposta. Esta atitude ativa-responsiva “não é apenas uma simples decorrência das práticas de linguagem, mas, antes, um fator imprescindível para que elas aconteçam” (MENEGASSI, 2009, p. 04). Quanto aos gêneros secundários, muitas vezes, é mais comum se pensar em compreensão responsiva de ação retardada, devido à complexidade daquilo que é lido, ouvido ou assistido. Muitas vezes, os leitores precisam de um tempo de reflexão para a resposta ou só vão compreender os significados daquela interação quando assistirem a um filme, discutirem ideias, ou praticarem outras ações. É na interação com o outro, concordando ou discordando, aceitando ou não a palavra que lhe é direcionada, que se pratica uma atitude responsiva-ativa ou se provoca no outro uma reação,

uma resposta às suas ações, sejam elas de natureza atitudinal ou linguística. Esse esforço perpassa por vários conceitos bakhtinianos de modo a situar as marcas da responsividade em cada um deles. Entre tais conceitos, destacam-se: a interação verbal, a palavra, o outro, os enunciados concretos e os gêneros do discurso (MENEGASSI, 2009, p. 02).

Para Barbosa (2001), a diferenciação constitutiva entre gênero primário e secundário não está, necessariamente, no fato de ser oral ou escrito, mas na esfera à qual se vinculam esses gêneros. Como se pode ver, as atividades verbais são dinâmicas e estão em contínua

transformação, por isso “o repertório de gêneros de cada esfera da atividade humana vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (FARACO, 2009, p. 127). É o que acontece, por exemplo, com os diálogos ou com uma carta que fazem parte de um romance, pois os gêneros evoluem, transformam-se, multiplicam-se, surgem, desaparecem, adaptam-se, são absorvidos por outros.

Assim, cada enunciado é organizado a partir de outros enunciados que podem ser retomados e organizados de modo diferente, a depender das necessidades ou da criatividade humana. Portanto,

os gêneros da complexa comunicação cultural, na maioria dos casos, foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado. Tudo o que aqui dissemos refere-se igualmente, *mutatis mutandis*, ao discurso escrito e ao lido (BAKHTIN, [1952-53/1979] 2003, p. 272) [grifo do autor].

A divisão entre gêneros primários e secundários não é dicotômica, como se fossem duas realidades independentes entre si; ao contrário, eles são inter-relacionados no processo histórico de sua formação, modificam-se e se complementam. Conforme afirma Bakhtin ([1952-53/1979] 2003), os gêneros são absorvidos por outros e, no embate entre as forças centrípetas e as centrífugas, surgem os novos gêneros, mas diferenciados, conforme demonstramos na síntese do quadro a seguir.

Quadro 1 – Diferenças constitutivas entre os gêneros primários e os secundários

GÊNEROS PRIMÁRIOS	GÊNEROS SECUNDÁRIOS
Simples	Complexos
Pertencem às esferas privadas (ideologias do cotidiano)	Pertencem às esferas privadas (ideologias mais complexas)
Presentes nas trocas verbais cotidianas	Presentes nos domínios culturalmente evoluídos (artes, ciências, política, etc.)
Frequentemente orais	Frequentemente escritos
Tornam-se componentes dos gêneros secundários	Formados por absorção e transmutação dos gêneros primários
Estão em relação com o real	Estão em relação com o real
São controlados pela situação interativa — através dos gestos, entonação da voz, estado emocional dos participantes, grau de intimidade, dentre outros fatores que envolvem o contexto imediato	Não há um controle direto da situação comunicativa
Dependentes do contexto imediato	Independentes do contexto imediato
Assemelham-se à oralidade	Assemelham-se à escrita

De acordo com Bakhtin ([1934-1935] 1975), Barbosa (2001), Padilha (2005) e Faraco (2009), a força centrífuga e a centrípeta são forças sociais contraditórias e tensas, que atuam ao mesmo tempo em cada enunciado: a força “centrífuga” é desestabilizadora, alimentada pelas mudanças sócio-históricas e pelas diferentes linguagens sociais que atuam no campo das relações sociais, classes econômicas e culturas inteiras, na busca por inovação. A força centrípeta se caracteriza como estabilizadora, visa a garantir a unidade e a padronização da língua nacional, portanto, centra-se em normas e regras. Nesse sentido, Faraco reafirma que qualquer enunciado é uma unidade contraditória e tensa entre as forças centrípetas e as forças centrífugas:

No sentido amplo do termo (“o simpósio universal”), deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos), no qual atuam **forças centrípetas** (aquelas que buscam impor certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real) e **forças centrífugas** (aquelas que corrompem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes etc.) (FARACO, 2009, pp. 69-70) [grifo do autor].

Para Bakhtin ([1934-1935] 1975, p. 82), “ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação”. Dessa maneira, para o teórico russo, não é possível a superação definitiva das contradições entre as forças centralizadoras e descentralizadoras; por isso, cada gênero do discurso pode ou não ser modificado, a depender de um contexto sócio-histórico específico e das manifestações verbais, condicionadas por relações de classes que contribuem para a existência dos limites do enunciado concreto.

2.4 Os limites do enunciado concreto

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 1999, p. 132) [grifos dos autores].

As reflexões propostas por Bakhtin ([1952-53/1979] 2003) vão consolidar cada enunciado como unidade única que possui um início e um fim absoluto, diferenciando-se de outros enunciados através de fronteiras claras: mudança de locutor e acabamento. Na interação verbal, o ouvinte compreende o *dixi* (sinal de conclusão do locutor) que cede a palavra ao outro, o interlocutor (imediate ou não), para dar lugar à sua compreensão ativa, à oportunidade de resposta (verbal ou não, imediata, retardada, silenciosa etc.). O acabamento do enunciado é determinado por três fatores intimamente ligados no todo orgânico do enunciado: “1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento” (idem, *ibidem*, p. 281).

Segundo Bakhtin ([1952-53/1979] 2003), a exauribilidade do objeto e do sentido será sempre determinada pela “situação social mais imediata”, levando-se em consideração: Quem são os envolvidos na comunicação (locutor e interlocutor)? Quais as relações entre eles (marido, esposa, irmão, namorado, filho, amigo, patrão, entre outros)? Onde (esfera)? Quando (contexto imediato)? Para que (finalidade)? É preciso conhecer os interlocutores envolvidos na interação, o contexto imediato, a esfera de circulação em que o discurso transitará e a intenção comunicativa para se compreender bem um enunciado, sua natureza de estar “acabado” e ter sentido. Assim, a responsividade é ativada prontamente, já que “o outro, ao compreender o enunciado, apresenta, imediatamente, ao locutor, a sua devolutiva, ou seja, expressa publicamente a sua posição em relação ao conteúdo verbal que lhe foi endereçado” (MENEGASSI, 2009, p. 14).

Projeto de discurso ou vontade de discurso do falante se caracteriza pela difusão dos gêneros utilizados no cotidiano. Para Bakhtin ([1952-53/1979] 2003), a vontade discursiva do falante só pode ser manifestada na escolha de um gênero discursivo (conversa formal ou informal) e, ainda por cima, “na sua entonação expressiva” (tom mais seco ou mais respeitoso, mais frio ou mais caloroso, mais alegre ou mais triste etc.). Quando os indivíduos se comunicam, eles não trocam orações ou palavras, mas enunciados que se materializam, de acordo com as condições de produção, em gêneros discursivos.

Na visão bakhtiniana, a oração é entendida como “unidade da língua” que não mantém relação com qualquer discurso anterior ou posterior, caracterizando-se, portanto, como uma abstração. Assim, quando a palavra e a oração se vinculam à dimensão extraverbal e aos outros enunciados, podemos dizer que entram em contato direto com a situação comunicativa e podem suscitar resposta. Segundo o autor,

muitos linguistas e correntes linguísticas (no campo da sintaxe) são prisioneiros dessa confusão, e o que estudam como oração é, no fundo, algum *híbrido* de oração (de unidade da língua) e de enunciado (de unidade de comunicação discursiva). Não se intercambiam orações como se intercambiam palavras (em rigoroso sentido linguístico), e grupo de palavras, intercambiam-se enunciados que são construídos com o auxílio das unidades da língua: palavras, combinações de palavras, orações; ademais, o enunciado pode ser construído a partir de uma oração, de uma palavra, por assim dizer, de uma unidade do discurso (predominantemente de uma réplica do diálogo), mas isso não leva uma unidade da língua a transformar-se em unidade da comunicação discursiva (BAKHTIN, [1952-53/1979] 2003, p. 278).

Nessa perspectiva, uma oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante, pois não considera a interação verbal. Portanto, só quando ela se transforma em um enunciado pleno é que pode ter conclusibilidade e suscitar resposta. Da mesma maneira, uma palavra isolada não pode ser considerada um enunciado, mas quando é pronunciada com entonação expressiva no contexto situacional de sua produção, já não é uma palavra, mas um enunciado acabado e com sentido concreto na relação dialógica. Nesse sentido,

[...] o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual. Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertence a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada de minha expressão (BAKHTIN [1952-53/1979] 2003, p. 294).

O pensador russo (*ibidem*, p. 283) considera que se as palavras ou as orações estiverem fora de um contexto de comunicação, não entenderemos seus sentidos plenos. Assim, exemplifica com a oração “O sol saiu”, que “é absolutamente compreensível, isto é, nós compreendemos o seu significado linguístico, o seu papel possível no enunciado”. Porém, não podemos ter uma atitude responsiva, se não sabemos tudo o que o falante quis dizer em relação a uma posição isolada, sem considerar a interação social. Por outro lado, se esta oração estiver envolvida pelo contexto comunicativo (se for dia de trabalho, ou um feriado, o enunciado reflete a situação extraverbal), ela pode, por exemplo, ser compreendida como: “O sol saiu. É hora de levantar” ou “O sol saiu. Mas ainda é muito cedo. Preciso dormir mais um pouco” (*ibidem*, *idem*, p. 287).

Em cada contexto interacional, o enunciado ganha novo tema, novo estilo, nova forma composicional, portanto, novo sentido. Isso quer dizer que, tomando o enunciado anterior num processo interativo, no primeiro caso, o interlocutor é convidado a se levantar, enquanto no segundo, pode continuar descansando. Bakhtin ([1952-53/1979] 2003, p. 289) ainda acrescenta que

a oração como unidade da língua, à semelhança da palavra, não tem autor. Ela é *de ninguém*, como a palavra, e só funcionando como um enunciado pleno ela se torna expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva.

No livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, Bakhtin/Volochínov ([1929] 1999) afirmam que a palavra, de alguma forma, transita como um agente da memória social e reflete conflitos sociais em diferentes décadas. De acordo com essa perspectiva teórica, cada palavra se apresenta, no momento de sua expressão, como numa arena onde acontecem lutas e enfrentamentos de valores sociais. Assim, vemos as palavras como veículo de representação de valores e de mudanças sociais que não têm sentido fixo, mas não deixam de ter os vários sentidos adquiridos no decorrer do tempo. Essas reflexões também são consideradas por Paes de Barros (2008, p. 18), para quem “as unidades da língua (palavras, orações) não têm um destinatário. Por não se dirigirem a ninguém, as unidades linguísticas necessitam de uma relação com a palavra do outro, a enunciação do outro”.

Entendemos que, na distinção entre enunciado, oração e palavra, a teoria bakhtiniana não busca adotar critérios linguísticos, mas enunciativos, por isso tornou-se referência na linguística e na filosofia da linguagem, ao introduzir as instâncias reais de uso da língua, em função da esfera em que ocorre a interação verbal, realizada pela enunciação ou enunciações. Feita a distinção entre gêneros primários e secundários, acreditamos ser necessária a caracterização dos termos gêneros discursivos e gêneros textuais.

2.5 Características dos gêneros discursivos/textuais

Os conceitos de gêneros discursivos e gêneros textuais parecem conflitantes, considerando-se as vertentes teórico-metodológicas que existem no campo da Linguística. A conceituação nos instiga a refletir se os termos são sinônimos ou se são diferentes. Segundo Rojo (2005), as denominações de gêneros discursivos/textuais, de um modo geral, têm sido ancoradas em concepções teóricas e terminológicas ora equivalentes, ora diversas, fato que tem gerado muitas confusões e dúvidas, principalmente, na esfera acadêmica e na escolar.

Apesar das diferenças conceituais, muitos professores acreditam que as noções de gênero são centradas no mesmo aporte teórico, mas é preciso distingui-los: a noção de gênero discursivo está ancorada na teoria enunciativo-discursiva de base bakhtiniana, enquanto a de gênero textual respalda-se nos pressupostos da Linguística Textual:

- a) **Gênero Discursivo:** tem por base a teoria enunciativo-discursiva de cunho bakhtiniano, portanto, centrada na enunciação dos elementos linguístico-discursivos da interação verbal, no interlocutor e no contexto sócio-histórico-ideológico;
- b) **Gênero Textual:** tem por base a Linguística Textual, focalizando a textualidade do texto e envolvendo também questões de ordem sócio-cognitiva e interacional.

Na perspectiva sócio-histórica bakhtiniana, a língua viva se materializa em gêneros, não de forma homogênea, mas de forma heterogênea. Cada gênero discursivo estará sempre vinculado ao tema, à forma composicional e ao estilo, numa enunciação que corresponde à situação social de interação *típica* entre autor e interlocutor, dentro de uma esfera social, com finalidade discursiva, num contexto sócio-histórico e pode apresentar-se em determinado suporte. Já o gênero textual centra-se mais na descrição das situações de enunciação que equivalem à estrutura ou forma composicional — “que trabalha com noções herdadas da linguística textual (tipos, protótipos, sequências típicas etc.) e que integrariam a composição dos textos do gênero” (ROJO, 2005, p. 186). Para a autora, os gêneros do discurso e os gêneros textuais se apresentam dentro de duas vertentes:

Ambas as vertentes se encontram enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – teoria dos gêneros do discurso — centra-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda — teoria dos gêneros do texto — na descrição da materialidade textual (ROJO, 2005, p 185).

Na vertente de gêneros discursivos, temos como ponto de partida as contribuições de Bakhtin e seu Círculo, “além de comentadores como Holquist, Silvestre e Blank, Brait, Faraco, Tezza, Castro, etc.” (ROJO, 2005, p. 185). Na outra vertente, gêneros textuais, os autores de referência, em geral são Bronckart, Adam (escola de Genebra) e Marcuschi (no

Brasil)⁷. Entretanto, nas considerações da autora, “ambas as vertentes, muitas vezes, recorriam a um conjunto de autores comuns, tais como Charaudeau, Maingueneau, Kerbrat-Orecchioni, Authier-Revuz, Ducrot, Bronckart et al. (1985), Bronckart (1997), Adam (1992)” (ROJO, 2005, p. 185).

Diante da discussão apresentada, defendemos a vertente de gêneros discursivos por considerarmos ser a mais apropriada para atender às nossas expectativas. Acreditamos que os professores, em sua prática de sala de aula, devem ter claras as diferenças teóricas e metodológicas relativas aos gêneros, para que, no momento oportuno, possam elaborar propostas de ensino adequadas à aprendizagem de leitura e escrita. Diante da distinção de gêneros textuais e gêneros do discurso proposta por Rojo (2005), elaboramos o quadro 2.

Quadro 2 – Teoria dos gêneros textuais e teoria dos gêneros do discurso

TEORIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS	TEORIA DOS GÊNEROS DO DISCURSO
Linguística Textual	Teoria Enunciativo-discursiva
Ênfase nas formas composicionais	Ênfase na situação de enunciação
Gênero é uma entidade/noção vaga, que recobre uma família de similaridades e é percebido como um modelo canônico	Gênero é um universal concreto decorrente das relações sociais e regulador das interações verbais
A noção de gênero se confunde com a de família de textos	“Texto” é a materialização do gênero como universal concreto
Busca descrever a função ou a materialidade do texto/gênero através de unidades estáveis que o compõem, entre as quais as sequências típicas ou os tipos de discurso	Busca a significação, a acentuação valorativa e o tema, indiciados pelas marcas linguísticas, pelo estilo e pela forma composicional do texto
Apesar de estabelecer uma aproximação com o discurso bakhtiniano, dele se distancia e com ele praticamente rompe, em muitos pontos	Mantém uma postura crítica e dialógica com as teorias bakhtinianas, sem se distanciar demasiado delas
Em termos didáticos, busca definir um gênero colocando paralelamente vários textos supostamente pertencentes a ele e buscando assim regularidades formais ligadas à língua ou à função do gênero, tendo como “pano de fundo” o contexto de produção	Em termos didáticos, busca definir um gênero a partir de regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica. Portanto, parte-se da análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa para daí buscar as marcas linguísticas que refletem esses aspectos da situação
Principais autores nos quais se apóiam os trabalhos dentro desta tendência analisados por Rojo: Bronckart (1997), Adam (1998/99), Marcuschi (2002).	Principais autores nos quais se apóiam os trabalhos dentro dessa tendência analisados por Rojo: Bakhtin e seu círculo, Holquist, Silvestre & Blank, Brait, Faraco, Faraco, Tezza, Castro.

⁷ Marcuschi defende que não é interessante discutir se é mais pertinente a expressão “gênero textual”, “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Para ele, todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, “salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico” (2008, p.154).

Tanto os gêneros discursivos quanto os gêneros textuais são formas de enunciados produzidos historicamente, que se encontram disponíveis na cultura. A título de ilustração, podemos citar: notícia, reportagem, conto (literário, popular, maravilhoso, de fadas, de aventuras etc.), romance, anúncio, receita médica, receita culinária, tese, monografia, fábula crônica, cordel, poema, repente, relatório, seminário, palestra, conferência, verbete, parlenda, adivinha, cantiga, anúncio, panfleto, sermão, dentre outros (MARCUSCHI, 2008).

Considerando nossa compreensão de que os conceitos gêneros discursivos e gêneros textuais não são sinônimos, tratamos a seguir das implicações da adoção desses conceitos na prática de ensino de leitura e produção escrita.

2.6 Gêneros discursivos e tipologias: implicações no ensino

Para melhor compreensão das práticas de leitura e produção de textos, é preciso reflexão sobre as implicações do ensino de Língua Portuguesa com base em tipologias ou com os gêneros discursivos, sem negar o diálogo constitutivo que os une. Essa não é uma tarefa fácil, mas é um caminho possível, que requer estudo por parte dos educadores, para realizarem as transformações necessárias que o contexto sócio-histórico lhes impõe. No ensino de Língua Portuguesa, essa especificação tem relação com o objeto de ensino e as formas de dizer em circulação — os gêneros do discurso, que

[...] supõem competências específicas e não tipologias abstratas que suporiam, no máximo, capacidades gerais. Já a amplitude teria ligação com o fato de que se deve eleger um objeto que permita vários tipos de relações — linguísticas, textuais, discursivas, temáticas etc. —, e não objetos que suponham somente o estabelecimento de relações num nível estrutural, o que restringiria o tipo de competência que poderia ser desenvolvido (BARBOSA, 2001, p. 105).

Por muito tempo, a escola e os professores de Língua Portuguesa centraram-se no ensino de redação que contemplava as tipologias — narração, descrição, dissertação, argumentação — sem considerar as práticas de linguagem em situações de interação verbal. Os professores, muitas vezes, colocavam um título no quadro e os alunos precisavam escrever um texto com começo, meio e fim para serem avaliados posteriormente, com base nos “erros” gramaticais. Nessa prática, o aluno se preocupava com a nota, com seu leitor real, o professor (geralmente o único leitor), e não com o uso da língua em práticas sociais. Segundo Rojo &

Cordeiro (2004, p. 08), “nessa perspectiva, não havia espaço para o ensino e o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino”.

As aulas de Língua Portuguesa, sob o rótulo da redação, levaram muitos estudantes a repetir seus textos de uma fase para outra. Geralmente, os alunos já sabiam que nas datas comemorativas teriam que escrever um texto na escola. Assim, alguns alunos sabiam o que fazer — repetir o texto do ano anterior (entre outras possibilidades). Os textos com base em tipologia tendiam a ser muito parecidos, pois não era preciso considerar as situações comunicativas de interação verbal. O importante para o aluno era passar de ano, conseguir uma nota junto ao professor. Este, por sua vez, ao corrigir os textos dos alunos, tendia a observar a significação, os erros gramaticais cometidos pelos alunos na escrita.

No trabalho do professor com os gêneros discursivos, a tendência é propiciar que o aluno seja autor de seus textos, pois as condições de produção são diferentes a cada interação verbal. A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais tem levado muitos pesquisadores e professores de Língua Portuguesa a considerar os gêneros discursivos como objetos de ensino, por privilegiarem as propriedades discursivas, interativas e enunciativas entre os interlocutores. Nessa perspectiva, o ensino de leitura e produção de textos, na escola, deve voltar-se para a ampliação e a consolidação dos conhecimentos do estudante para agir em práticas letradas de prestígio, “o que inclui o trabalho sistemático com textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos etc., considerados os diferentes meios em que circulam: imprensa, rádio, televisão, internet, etc.” (OCEN, BRASIL, 2006, p. 33). De acordo com os PCN+ (BRASIL, 2002), na atividade de produção de textos, o aluno deve ter clareza sobre:

- o que tem a dizer sobre o tema proposto, de acordo com suas intencionalidades;
- o lugar social de que ele fala;
- para quem seu texto se dirige;
- de quais mecanismos composicionais lançará mão;
- de que forma esse texto se tornará público (BRASIL, 2002, p. 77).

Para se discutir as questões de linguagem na escola, considerando-se os problemas e os diferentes níveis de dificuldades dos alunos, uma alternativa é o planejamento do ensino a partir dos gêneros discursivos, que estimulam e ampliam as capacidades de ação linguístico-discursivas, não se prendendo, portanto, somente às tipologias textuais: narração, descrição, argumentação, injunção etc. Afinal, as sequencialidades mesclam-se nos mais variados gêneros discursivos — carta pessoal, artigo de opinião, notícia, resumo, piada, entre outros —

constituindo-os em formas híbridas destinadas a um propósito comunicativo que se relacionará às práticas sociocomunicativas vigentes.

Vejam os casos do gênero discursivo carta pessoal: pode conter “uma sequência narrativa (conta uma historinha), uma argumentação (argumenta em função de algo), uma descrição (descreve uma situação) e assim por diante” (MARCUSCHI, 2003, p. 25). Portanto, quando nomeamos um texto como narrativo, descritivo ou argumentativo, não estamos nos referindo ao gênero textual/discursivo, a exemplo da carta pessoal, mas a um tipo de sequência de base. Em geral, o conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar, enquanto que os gêneros se transformam e se multiplicam em conformidade com a evolução ou surgimento de novas esferas de atividades humanas.

Assim, para distinguir tipo de gênero, retomamos o quadro sinóptico de Marcuschi (2003, p. 22) e acrescentamos o termo “discursivo” (ao que se trata como equivalente entre as duas noções).

Quadro 3 – Características constitutivas entre tipologia e gêneros textuais/discursivos

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS
1. Construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas.	1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas.
2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos.	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas.
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal.	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.
4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, artigos de opinião etc.
5. Fundam-se em critérios internos (linguísticos e formais).	5. Os gêneros discursivos fundam-se em critérios externos (sociocomunicativos e discursivos).

Fonte: MARCUSCHI, 2003, p. 22

Desse modo, compreendemos que o tipo textual está implícito na composição interna dos textos a que pertencem, enquanto os gêneros do discurso são voltados às práticas sociais de uso da língua em seu aspecto enunciativo, vinculados às situações sociais de interação

humana e, materializados na escrita. Portanto, é necessário propiciar ao aluno o domínio dos gêneros discursivos, dentro dos quais ele identificará e poderá utilizar, conforme sua “vontade discursiva”, os tipos adequados à construção dos efeitos de sentido visados nas interações sociais.

2.7 Sequência didática: uma metodologia promissora para o ensino de leitura e escrita

No conceito básico de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 97), a sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com a finalidade de ajudar o aluno a utilizar a linguagem de forma mais apropriada em determinadas práticas de interação verbal.

Os autores de Genebra recomendam aos professores que levem em consideração, durante a transposição didática de um gênero discursivo para o estudo em sala de aula, suas condições de produção, porquanto o gênero selecionado pertence a uma determinada esfera de atividade, que, por sua vez, não terá as mesmas características quando tomado como objeto de ensino na esfera escolar. Assim, espera-se que os professores de Língua Portuguesa reflitam sobre a variação das práticas de linguagem reais e as práticas de linguagem produzidas no contexto escolar, de forma a tentar uma aproximação entre elas. Trabalhar nessa perspectiva requer planejamento das atividades correspondentes ao conteúdo a ser ensinado, de acordo com os objetivos a serem alcançados no processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o trabalho com sequência didática distribui-se ao longo de todas as fases de aprendizagem e nas diferentes modalidades de ensino, como na EJA/EM:

A idéia central é a de que se devam criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores (MARCUSCHI, 2008, p. 213).

A elaboração de uma sequência didática (doravante SD) ou projeto pedagógico (doravante PP) correspondente a um gênero discursivo requer seleção criteriosa do gênero a ser trabalhado, considerando-se a infinidade de gêneros que circulam na sociedade. Após decidir o gênero discursivo junto à turma, o professor de Língua Portuguesa deve planejar todas as etapas de ensino, levando em consideração vários fatores, como a fase de aprendizagem dos alunos, suas habilidades linguísticas e necessidades de conhecimento para

uma efetiva participação social e para seu crescimento intelectual. Deve levar em conta, ainda, “a ocorrência de eventos que possibilitem a produção de textos e sua circulação dentro e fora da escola” (LOPES-ROSSI, 2003, p. 33).

Conforme os apontamentos de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) e de Lopes-Rossi (2003), podemos depreender que os principais objetivos para se pensar em SD ou PP com base em gênero do discurso são: possibilitar aos alunos melhor domínio do gênero discursivo; propiciar-lhes o preparo para se comunicarem de forma oral ou escrita nas situações mais diversas da vida cotidiana e nas diferentes esferas de atividade humana; ampliar suas capacidades de leitura e produção de textos (orais e escritos) que extrapolam o contexto da esfera escolar; fornecer-lhes procedimentos de avaliação formativa e de auto-regulação da aprendizagem.

Dessa forma, os alunos aprendem a escrever ou a falar de acordo com a situação de interação verbal em que estiverem inseridos. Portanto, cabe ao professor de Língua Portuguesa planejar atividades que possam envolver seus alunos em práticas sociais reais de uso da linguagem, pois, “sem os gêneros, não há comunicação e, logo, não há trabalho sobre a comunicação” (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 57). Assim,

um dos méritos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos, de acordo com pesquisadores do Grupo de Genebra, é o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que **é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos** (LOPES-ROSSI, 2006, p. 74) [grifo nosso].

Para evitar que os alunos jovens e adultos do Ensino Médio, bem como os alunos do ensino regular, cheguem ao final de sua escolarização sem o desenvolvimento de suas capacidades básicas de leitura e as mínimas condições para produzir textos, buscamos apresentar uma metodologia voltada ao ensino efetivo da leitura e da escrita, por meio da Sequência Didática ou do Projeto Pedagógico interdisciplinar específico. Segundo Rojo & Cordeiro (2004, p. 11), o trabalho com SD contribui para

enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos.

Nesse sentido, Petroni (2008, p. 13) diz que

cabe à escola propiciar ao aluno o contato com a diversidade textual que circula na sociedade, inclusive dentro da própria escola, com os textos/discursos de diferentes áreas, diversidade à qual ele nem sempre tem acesso, ou com a qual ele não sabe lidar, por falta de um trabalho sistemático de exploração dos diferentes tipos de textos e gêneros discursivos [grifo nosso].

Assim, para melhor organizar o ensino de leitura e produção de textos na EJA, é preciso uma proposta de didatização dos gêneros discursivos a serem compreendidos pelos alunos. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), acreditamos que os gêneros podem ser agrupados com vistas a estabelecer uma progressão no ensino, a fim de fornecer subsídios para a (re)construção dos sentidos dos enunciados. As estratégias privilegiadas para a progressão de uma SD têm os seguintes passos:

1. Adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos.
2. Antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas.
3. Simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças (em nossa consideração, dos alunos jovens e adultos).
4. Esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o itinerário a percorrer para atingi-los.
5. Dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens.
6. Ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações.
7. Escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações.
8. Avaliar as transformações produzidas (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 54).

Os autores optam por um enfoque de agrupamento de gêneros e de progressões curriculares como um caminho possível a ser percorrido nas práticas de sala de aula. A nosso ver, tal projeto só pode ser concretizado efetivamente na escola à medida que os professores de Língua Portuguesa estiverem preparados, teórica e metodologicamente, para selecionar os gêneros mais adequados às necessidades de aprendizagem dos alunos. Em vista disso, discordamos de uma organização eminente tipológica, com base na narração descrição, dissertação ou argumentação, e optamos pelo estabelecimento de agrupamentos de gêneros, conforme nos sugerem Dolz & Schneuwly (2004, pp. 58-59) para a construção de progressões que:

1. Correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola).
2. Retomem, de modo flexível (não como modelo único e exclusivo), certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares.
3. Sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados.

A partir desses critérios, os autores de Genebra propõem cinco agrupamentos de gêneros, na tentativa de definirem as capacidades de linguagem globais em relação às tipologias existentes. Em cada ordem tipológica poderão ser selecionados os gêneros mais adequados para as práticas pedagógicas de transposição didática, conforme os objetivos de ensino dos professores. No quadro a seguir, apresentamos os cinco agrupamentos de gêneros.

Quadro 4 – Proposta Provisória de Agrupamento de Gêneros

Domínios sociais de comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional NARRAR Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica <i>sketch</i> ou história engraçada biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada
Documentação e memorização das ações humanas RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia curriculum vitae ... notícia

	<p>reportagem crônica social crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...</p>
<p>Discussão de problemas sociais controversos ARGUMENTAR</p> <p>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembléia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio ...</p>
<p>Transmissão e construção de saberes EXPOR</p> <p>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relato oral de experiência ...</p>
<p>Instruções e prescrições DESCREVER AÇÕES</p> <p>Regulação mútua de comportamentos</p>	<p>instruções de montagem receita regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos ...</p>

Fonte: SCHENEUWLY & DOLZ, 2004, pp. 60-61

De um ponto de vista didático-pedagógico, os agrupamentos podem facilitar a escolha dos gêneros mais adequados para cada turma ou para cada fase de aprendizagem. É preciso criar contextos de produção, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados para

possibilitar a progressão do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, “a retomada de objetivos já trabalhados, após certo espaço de tempo e numa nova perspectiva, parece indispensável para que a aprendizagem seja assegurada” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 125).

Hoje, a abordagem da língua e da linguagem no processo de ensino e de aprendizagem deve nortear-se pelas “demandas locais, que envolvem escolhas em razão do perfil de aluno projetado pela escola” (OCEM, BRASIL, 2006, p. 43). Nessa perspectiva, os PCN+ (2002) apresentam os objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa:

[...] o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2002, p. 52).

Para que os professores consigam alcançar os objetivos propostos pelos PCN+ (BRASIL, 2002), é necessário que tenham objetivos pedagógicos bem definidos, a fim de elaborar um planejamento adequado para cada turma. Desse modo, é possível criar eixos que estabeleçam sequência ao trabalho já desenvolvido, com a seleção cuidadosa daqueles gêneros discursivos que precisam ser retomados no decorrer da progressão, pois “um mesmo gênero pode ser abordado diversas vezes ao longo da escolaridade, com graus crescentes de aprofundamento” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 64). Nessa perspectiva, os professores de Língua Portuguesa poderão contribuir para que os alunos ampliem gradativamente o domínio das capacidades de narrar, argumentar, expor, instruir e relatar, bem como das especificidades de funcionamento dos diferentes gêneros discursivos. Para ilustrar essa proposição, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio recomendam aos professores que:

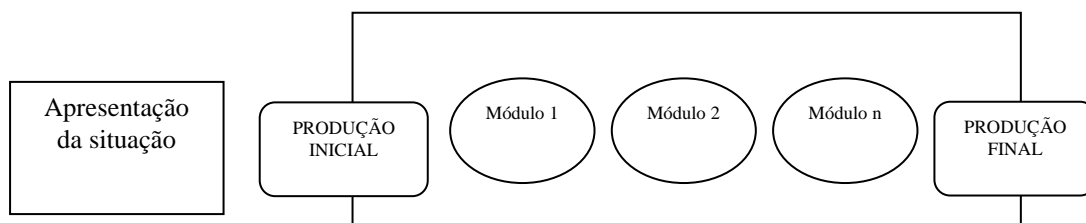
[...] envolvam agrupamentos de textos, baseados em recortes relativos a: temas neles abordados; mídias e suportes em que circulam; domínios ou esferas de atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; tipos ou sequências textuais que os configuram; gêneros discursivos que neles se encontram em jogo e funções sociocomunicativas desses gêneros; práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem (BRASIL, 2006, p. 36).

É inegável que os enunciados são produtos das interações verbais, “em função dos quais são feitas todas as escolhas que os compõem — do gênero e de sua forma composicional, tema e estilo” (PAES DE BARROS, 2008, p. 18). Para a autora, os professores de Língua Portuguesa podem encaminhar atividades partindo da definição do interlocutor ou dos interlocutores a quem o texto se destinará, com explicitação da finalidade estabelecida para a produção de texto, definição do portador textual onde o texto será publicado e a esfera de circulação do produto final.

Sugere, ainda, que o professor descubra os temas que os alunos gostariam de discutir para depois encaminhá-los à pesquisa e, conseqüentemente, para a formação de um banco de textos — contemplando-se o gênero e a temática eleitos. Segundo a autora, com o banco de textos em mãos, os passos do processo ensino e aprendizagem são:

1. Leitura cuidadosa dos textos e discussão dos assuntos com a turma.
2. Estudo para reconhecimento dos aspectos linguísticos e discursivos relevantes no gênero a ser trabalhado em primeiro lugar.
3. Comparações entre diferentes gêneros, para que se percebam as características peculiares do gênero; por exemplo, uma notícia (da ordem do relatar) e um artigo de opinião (da ordem do argumentar), em que se diferenciam?
4. Leitura de diferentes textos de um mesmo gênero para que possam perceber as regularidades linguísticas e discursivas presentes nos textos. (Nessa etapa, é feita uma descrição cuidadosa dos aspectos formais e de conteúdo do gênero).
5. Produção inicial de um texto no gênero escolhido e análise coletiva dos textos pela turma e pelo professor, a partir dos aspectos linguístico-discursivos já levantados.
6. Nesse momento, é importante que se realizem exercícios que chamem atenção para os aspectos linguísticos e discursivos; por exemplo, como são estruturados os textos no gênero escolhido? Os textos produzidos pelos alunos seguiram essa estrutura, os eventos foram narrados em uma seqüência temporal?
7. Refacção dos textos pelos alunos, observando os pontos que levantaram na análise coletiva. [...] o importante é que os alunos tenham o conhecimento de todos os aspectos — tanto linguísticos como discursivos — do gênero a ser trabalhado para que, na etapa de refacção, percebam quais aspectos devem aprimorar em seus textos (PAES DE BARROS, 2008, pp. 25-26).

Conforme Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, pp. 97-98), “as seqüências didáticas servem para dar acesso aos alunos às práticas de linguagem novas ou que ainda tenham dificuldades para dominar”. Dessa maneira, os autores sugerem que a estrutura de base de uma SD seja constituída pelo seguinte esquema:

Fig. 2: Esquema da Sequência Didática

Fonte: DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98.

Em relação ao esquema produzido pelos pesquisadores de Genebra, explicaremos cada um dos elementos que se fazem presentes no esquema acima.

Apresentação da situação: seguindo a sugestão dos autores de Genebra, nessa etapa, define-se o gênero a ser estudado, conforme as necessidades de aprendizagem dos alunos. O professor esclarecerá as tarefas a serem realizadas e os objetivos a serem alcançados. Em seguida, deve apresentar-lhes alguns exemplares do gênero a ser estudado, visando à observação e análise das características que o compõem. Para Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, pp. 99-100), as questões a serem respondidas pelos alunos na apresentação da situação são:

- 1) Qual é o gênero que será abordado?
- 2) A quem se dirige a produção?
- 3) Que forma assumirá a produção?
- 4) Quem participará da produção?

A produção inicial: na segunda etapa da SD, o professor prevê a elaboração da primeira produção oral ou escrita, a avaliação das capacidades já adquiridas pelos alunos, para (re)organizar e (re)planejar as atividades e exercícios, com vistas à progressão da SD e domínio do gênero em estudo. Segundo Marcuschi (2008, p. 215),

Essa etapa é crucial, pois representa a primeira atividade de produção em que o texto vai ser avaliado e revisto tantas vezes quantas necessárias e sucessivamente passando por módulos nos passos seguintes até chegar ao estágio final de elaboração.

Nesse processo ativo, é preciso considerar que os alunos com maior dificuldade de aprendizagem precisam interagir com aqueles com mais facilidade de aprendizagem e o

professor, em seu papel de mediador, pode se utilizar de estratégias que propiciem a interação entre os alunos, mas com ética para não haver discriminação ou conflitos entre eles, pois “todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 101).

Os módulos — podem ser divididos em três — são constituídos por várias atividades ou exercícios que visem a trabalhar os problemas apresentados na primeira produção, momento em que os alunos já “revelaram para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 101). Observamos que todos os módulos devem ser conduzidos, em princípio, com base em leituras e análises dos textos já produzidos sobre o gênero em estudo. Assim,

o caráter modular das atividades não deverá obscurecer o fato de que a ordem dos módulos de uma sequência didática não é aleatória. Se vários itinerários são possíveis, certas atividades apresentam uma base para a realização de outras (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 111).

Módulo 1: é utilizado para trabalhar as dificuldades dos alunos reveladas na primeira produção. Nele, verifica-se, por exemplo: como foi a representação da situação de comunicação? (destinatários, objetivos, gênero, modalidade etc.); como foi a elaboração dos conteúdos? (verificar, no caso de um artigo de opinião, os argumentos e contra-argumentos utilizados, as fontes de consulta sobre o tema etc.); como foi o planejamento do texto? (observar se o gênero obedece à organização estrutural adequada; por exemplo: se foi um artigo de opinião ou se foi uma notícia, uma receita etc.); como foi a produção do texto? (quais foram as escolhas linguísticas: léxico, sintaxe, semântica, pontuação etc.);

Módulo 2: é utilizado para proceder à análise linguística e discursiva das primeiras produções escritas pelos alunos. Os textos podem ser visualizados, por exemplo, em *datashow* ou retroprojeter (sem excluir outros meios) para que os alunos deem sua contribuição quanto às produções dos colegas, a partir da análise coletiva, sempre mediada pelo professor.

Módulo 3: espera-se que os alunos consigam identificar o gênero em estudo. É o momento em que devem estar prontos para revisar o próprio texto, pois já adquiriram “um vocabulário, uma *linguagem técnica*, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros” (DOZ, NOVERRAZ E SCHENEUWLY, 2004, p.106).

A *produção final*: é reservada para a última etapa da SD. Nesse momento, o aluno reescreve a produção inicial e põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos. Este é o momento que o professor avalia os resultados alcançados — recomenda-se a avaliação “somativa” e não apenas “formativa”. Segundo Dolz Noverraz e Schneuwly (2004), os procedimentos da SD devem levar em conta tanto os progressos dos alunos quanto os objetivos pretendidos pelo professor no processo de ensino-aprendizagem.

Comentários gerais: a sequência didática se desenvolve em torno do que é preciso trabalhar: pesquisa, socialização em sala, leitura, comparação entre gêneros discursivos, identificação do tema, forma composicional e estilo dos gêneros sugeridos para leitura e para produção de texto oral ou escrito, refacção (correção interativa) socializada e individual, reescrita da produção dos alunos, a fim de prepará-los para realizar a produção final. Por outro lado, “a leitura de gêneros discursivos na escola não pressupõe sempre a produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão” (LOPES-ROSSI, 2006, p. 75).

Em relação aos problemas que poderão ser apresentados pelos alunos na primeira produção escrita, podemos considerar: a falta de domínio de uma sintaxe mais elaborada, organização deficiente da forma composicional, falta de coesão entre as orações, inadaptação à situação de comunicação, uso de letras maiúsculas e minúsculas inapropriadamente, falta de sinais de pontuação, ausência do título do gênero discursivo, a falta de indicação da fonte de outra voz que não a do escritor do texto, grafia inadequada das palavras, falta de concordância nominal e verbal, dentre outros problemas. Estes são pontos de reflexão a serem tratados ativamente na refacção, pois, apesar de não estarem diretamente ligados a um gênero específico, eles implicam a produção escrita de qualquer gênero discursivo. Devem, portanto, ser trabalhados de forma apropriada nas aulas de Língua Portuguesa.

Segundo Gomes (2008, p. 71),

reconhecer determinado gênero significa ser capaz de prever regras de conduta, seleção vocabular e estrutura de composição utilizada, é a competência sociocomunicativa dos falantes que os leva a detecção do que é ou não adequado em cada prática social.

Não se trata de tomar o texto como pretexto para o ensino de gramática, mas de desenvolver nos alunos capacidades de análise linguística e discursiva que lhes permitirão melhorar esses conhecimentos. Nesse sentido, Rojo (2005) propõe que,

além da equivalência de termos que vimos discutindo, vale frisar, nesta citação, não só a ordem metodológica de análise, necessária — que vai da situação social ou de enunciação para gênero/enunciado/texto e, só então, para suas formas linguísticas relevantes —, mas também para o fato de que, ao chegarmos nesse último nível de análise, vale a *interpretação linguística habitual*, i. é, as teorias e análises linguísticas disponíveis, desde que seguida a ordem metodológica que privilegia as instâncias sociais. Nesse sentido, Adam (1999) tem razão: as teorias textuais — assim como quaisquer outras — podem ser, no método bakhtiniano, instrumentos de um nível inferior de análise, desde que subordinadas e adequadamente articuladas aos níveis superiores (ROJO, 2005, pp. 198-199) [ênfase da autora].

Segundo as afirmações de Rojo (2005), não devemos ignorar o ensino das questões linguísticas relevantes, mas devemos ter todo cuidado para não priorizar o ensino de gramática em detrimento do gênero discursivo, proposto como objeto de aprendizagem. A linguagem utilizada deve ser adequada ao texto produzido, por isso um gênero discursivo pode ser considerado um megainstrumento, por propiciar o domínio de seu uso, seja para atividades de compreensão, seja para atividades de produção, ou ainda, para atividades de análise linguística. Assim, Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) afirmam que as atividades de estruturação da língua passam por:

- a) **Uma perspectiva textual:** o trabalho será centrado, por exemplo, nas marcas de organização características de um gênero, nas unidades que permitem designar uma mesma realidade ao longo de um texto, nos elementos de responsabilidade enunciativa e de modalização dos enunciados, no emprego de tempos verbais, na maneira como são utilizados e inseridos os discursos indiretos (2004, p. 114);
- b) **Questões de gramática e sintaxe:** trata-se de questões relativas à sintaxe da frase, à morfologia verbal ou à ortografia; [...] a utilização de frases incompletas; falta de variedade na construção das frases; utilização de coordenação mais que de subordinação; pontuação insuficiente (idem, p. 115);
- c) **Ortografia:** um levantamento dos erros mais frequentes pode servir como base para a escolha das noções a serem estudadas ou revistas nos momentos consagrados unicamente à ortografia; [...] em função da frequência de erros, alguns pontos deverão ser abordados com todos os alunos; outros, apenas com um pequeno grupo; e outros, ainda, com alunos que necessitam de atenção individual (idem, p. 117)

Acreditamos que uma sequência didática com base na escolha de um gênero discursivo pode não resolver todos os problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, mas poderá apoiar os alunos em outros momentos de utilização da língua. Nesse sentido, o trabalho do professor com base em SD possibilita o aperfeiçoamento das práticas de leitura, escrita e produção oral dos alunos.

2.7.1 Artigo de Opinião: um gênero da ordem do argumentar

O Lutador

(...)

Lutar com palavras

parece sem fruto.

Não têm carne e sangue...

Entretanto, luto.

(Carlos Drummond de Andrade)

Por que escolhemos o poema “o lutador” de Carlos Drummond de Andrade para introduzir uma discussão que trata do gênero do discurso artigo de opinião, da ordem do argumentar? Porque os meios para convencer são extremamente variados e colocam em ação diferentes procedimentos humanos, dentre eles o uso da violência física, que ocorre por falta de argumentação verbal. Nesse sentido, existem várias maneiras de convencer as pessoas que não sejam por meio das palavras, melhor dizendo, de gêneros do discurso (orais ou escritos). Mas, para nós, argumentar significa o uso da razão, do raciocínio utilizado na interação verbal com o outro — o interlocutor.

Bakhtin/Volochínov ([1929] 1999, p. 17) afirmam que a língua é a “expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material”. Portanto, saber argumentar é uma necessidade que deve ser trabalhada na escola. Breton (2003, p. 19), mesmo não se filiando à teoria sócio-histórica de que trata Bakhtin, faz os seguintes questionamentos:

[...] Não saber argumentar não seria, aliás, uma das grandes causas recorrentes da desigualdade cultural, que se sobrepõe às tradicionais desigualdades sociais e econômicas, reforçando-as? Não saber tomar a palavra para convencer não seria, no final das contas, uma das grandes causas da exclusão? Uma sociedade que não propõe a todos os seus membros os meios para serem cidadãos, isto é, para terem uma verdadeira competência ao tomar a palavra, seria verdadeiramente democrática?

Compreendemos que o gênero discursivo, no que tange ao artigo de opinião, ou artigo assinado, está no agrupamento dos gêneros da ordem do argumentar e deve ser trabalhado em atividades didáticas organizadas. Porém, o professor precisa ter domínio total desse gênero para usá-lo como instrumento de ensino. É um gênero discursivo que circula em diferentes esferas da comunicação humana, especialmente na esfera midiática, tendo como suporte o rádio, a televisão, os jornais, as revistas, a *internet*, dentre outros. Esse gênero busca “convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por

meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes” (BRÄKLING, 2000, p. 226).

O artigo de opinião (doravante AO) apresenta características que lhe são peculiares: a discussão de assuntos ou problemas sociais controversos, marca a opinião do autor diante de uma polêmica com argumentos variáveis e contra-argumentos que possibilitam o convencimento do interlocutor. Assim, o autor também dialoga com outros especialistas no assunto e apresenta as outras “vozes”, por meio de citação ou de paráfrase, resultantes de uma atividade de reformulação de uma ideia obtida em outro texto. Geralmente, o AO é escrito em primeira pessoa, já que requer marcas pessoais com indícios claros de subjetividade; no entanto, pode ser escrito em terceira pessoa.

Segundo Barbosa (2001, p.119), os gêneros da ordem do argumentar possibilitam “a formação de sujeitos para que possam exercer mais plenamente a cidadania” e desenvolver, assim, a capacidade de reflexão sobre os problemas sociais existentes nas diversas esferas de atividades humanas. Dessa forma, uma sequência didática, tendo como pauta o AO, pode seguir os módulos de ensino propostos por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 98), conforme apresentamos anteriormente. Nesse viés, o professor deverá definir, junto com os alunos, o assunto polêmico e o interlocutor a quem o texto se destinará; explicitar a finalidade da produção escrita e explicar que cada gênero tem um conteúdo temático, forma composicional e estilo; definir o portador ou suporte no qual o artigo de opinião será publicado e o lugar de circulação do produto final. De acordo com Petroni (2008b, p. 107),

uma proposta de trabalho fundamentada na perspectiva textual-discursiva possibilita ao aluno a incorporação e o domínio de estratégias textuais e de gêneros do discurso adequados a diferentes situações comunicativas. Uma alternativa possível para atingir tal objetivo é diversificar os procedimentos de leitura e produção escrita no processo de ensino e aprendizagem de leitura e da escrita, podendo-se partir desta para favorecer o desenvolvimento da leitura e vice-versa.

Assim, compreendemos que, para formar um leitor/escritor com atitude-responsiva-ativa, é preciso ensiná-lo a compreender os sentidos das enunciações presentes num determinado contexto e situação precisa de interação verbal, a que chamamos de gêneros do discurso. Em vista disso, concordamos com Rojo (2005, p. 207) quando afirma que “[...] no Brasil, com seus acentuados problemas de iletrismo, a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos etc.) e poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos”.

Portanto, as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores de Língua Portuguesa no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita em sala de aula.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA PESQUISA

Um método da ciência não passa da orientação dominante no momento em que se formulam os problemas. Não há ciência sem um método determinado. O método determina também, plenamente, a metodologia concreta de uma pesquisa científica (KANAIEV/BAKHTIN, apud SOBRAL, 2009, p. 189).

Neste capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa-ação-participante, com vistas à caracterização da pesquisa qualitativa. Objetivamos descrever o *locus* da pesquisa, os procedimentos da pesquisa-ação, os sujeitos participantes, os questionamentos, objetivos e as fases da coleta de dados. Nesta última, realizamos entrevistas com os professores da EJA, ministramos-lhes um curso de extensão sobre os gêneros discursivos, elaboramos uma sequência didática em conjunto com os professores e, finalmente, observamos o desenvolvimento dessa atividade em sala de aula, junto a três turmas de I, II e III fases do Ensino Médio, no Centro de Educação de Jovens e adultos (CEJA).

A pesquisa-ação educacional é “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 03). Essa metodologia envolve os participantes na busca por soluções aos problemas vivenciados na esfera escolar. A ação e a participação colaborativa ajudam os professores a construir juntos novos conhecimentos que favorecem os interesses do grupo. Nesta perspectiva, as experiências da pesquisa-ação têm resultado em mudanças positivas entre os professores, que,

[...] não oferecem apenas a sua sala de aula como local de investigação, mas tornam-se parceiros compromissados e responsáveis, ou co-responsáveis pela pesquisa. Nota-se que, para o docente que participa em pesquisas, há uma melhoria do ensino graças à tomada de consciência de uma prática eficaz, com sede de conhecimento sobre os métodos e abertura a uma mais vasta cultura geral, além da atualização das informações (MORIN, 2004, p. 22).

A pesquisa-ação, portanto, requer a elaboração de um plano de pesquisa pelo pesquisador externo. Este deverá dispor de tempo para dialogar com os atores, a fim de possibilitar que eles cooperem no desenvolvimento das ações e, assim, possa definir com precisão o papel dos participantes. O pesquisador tem o papel de atribuir tarefas aos participantes, mas também deve estar aberto à escuta. Dessa maneira, poderá “aumentar seu

saber prático, aquele saber cotidiano, a fim de sempre aperfeiçoar seus atos profissionais e tornar-se um profissional que reflete (em) sua própria ação” (MORIN, 2004, p. 23).

Nesse sentido, para o registro dos dados, buscamos:

- a) Ouvir o que as professoras de Língua Portuguesa tinham a dizer sobre o ensino de leitura e escrita na EJA/EM, através da entrevista ou de diálogos informais.
- b) Dialogar com os participantes da pesquisa em busca de caminhos possíveis para amenizar os problemas vivenciados no ensino de leitura e escrita na EJA/EM.
- c) Registrar, em caderno de campo, as impressões vivenciadas durante o desenvolvimento do curso ministrado aos professores.
- d) Gravar em áudio as entrevistas, os diálogos do curso e o desenvolvimento da sequência didática.
- e) Fotografar cada momento vivenciado no desenvolvimento dos módulos da sequência didática.
- f) Fotocopiar os artigos de opinião produzidos pelos jovens e adultos, alunos das I, II e III fases do Ensino Médio/EJA.

3.1 Descrição do *locus*

O Centro de Educação de Jovens e Adultos “Professor Milton Marques Curvo” está localizado à Rua Bolívia s/n, Bairro Centro, na cidade de Cáceres-MT, e tem uma história de vinte e nove anos em atendimento à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo o censo escolar de 2008, atendeu, em 2007, a 883 (oitocentos e oitenta e três) alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (nos períodos matutino, vespertino e noturno). Esse Centro desenvolve um trabalho totalmente voltado para alunos jovens e adultos que não concluíram o ensino básico em tempo ideal: pescadores, militares, donas de casa, domésticas, vendedores, trabalhadores do campo, desempregados, pedreiros, pintores, mecânicos, frentistas, funcionários de supermercado, dentre outros. Além disso, o CEJA desenvolve um projeto específico de atendimento a presidiários, na Cadeia Pública de Cáceres.

O Centro, *locus* de nossa pesquisa, não recebe livros didáticos para uso específico do aluno da educação de jovens e adultos. Em virtude disso, os professores, para planejarem suas aulas, fazem uso de alguns materiais, na maioria do Ensino Fundamental, como livros didáticos, livros de literatura infanto-juvenil, de literatura clássica, muitas vezes, doados pela

comunidade. Esses professores também fazem uso de alguns livros teóricos para subsidiar sua prática. Como o Centro não possui biblioteca, esses materiais ficam alocados em uma sala destinada para esse fim.

Entretanto tentando suprir a falta de livros e recursos tecnológicos (retroprojeter, TV, vídeo/ TV, DVD, aparelho de som, episcópio, *datashowetc*), o Centro está fazendo uso das verbas do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) para adquirir esses materiais pedagógicos. Esse Plano serve para o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar garantir o repasse de recursos financeiros para aquisição de material de consumo, pequenas reformas e até mesmo implantação de projetos pedagógicos, conforme o planejamento de cada unidade escolar. O valor é destinado para cada unidade escolar pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso, em parceria com o Ministério da Educação, de acordo com o número de alunos matriculados.

O espaço físico da escola conta com um laboratório de informática que pode ser usado pelos professores e pelos alunos, mediante solicitação antecipada do docente. O uso do laboratório é organizado; há um professor monitor que ajuda os alunos a acessarem a *internet* para desenvolver suas pesquisas. Todo trabalho realizado na sala de informática é acompanhado pelo professor que solicitou o espaço para as atividades de pesquisa.

A nosso ver, a esfera escolar cumpre seu papel ao propiciar alguns recursos didáticos que visem a facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, “é nessa atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas” (FARACO, 2009, p. 84).

3.2 Procedimentos da Pesquisa-ação

O foco de nossa pesquisa é a prática pedagógica de ensino de leitura e escrita na EJA, ancorada na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e seu Círculo, a qual guiará a nossa análise de dados. A escolha não é aleatória; justifica-se devido ao fato de fazermos parte da educação de jovens e adultos e desejarmos contribuir com reflexões acadêmicas sobre o processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos escritos na perspectiva dos gêneros discursivos. Nossa pesquisa-ação-participante visa a responder às perguntas que nos possibilitam alcançar nossos objetivos. A primeira questão de nosso trabalho é:

- 1) Quais são as dificuldades vivenciadas pelos professores no processo ensino-aprendizagem de leitura e de escrita na EJA?

Para responder a esse questionamento, realizamos uma entrevista junto às professoras de Língua Portuguesa que atuam no CEJA, tendo como fio condutor um questionário com doze perguntas, cujas respostas são analisadas no próximo capítulo.

Para verificar a contribuição dos documentos oficiais para o ensino de leitura e de escrita na EJA, elaboramos a segunda pergunta de pesquisa:

- 2) Considerando que a EJA tem que seguir as orientações dos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e das OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias), o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita torna-se viável por tais parâmetros?

Esse questionamento é instigante e não oferece uma resposta pronta e acabada, mas nos leva a refletir sobre as políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que deveriam ofertar parâmetros específicos para a modalidade, pois os alunos têm ritmo, grau de responsabilidade/maturidade e interesses diferenciados dos jovens que cursam o ensino regular. Nesse sentido, as entrevistas e a escuta aos professores participantes do curso, por nós ministrado, nos possibilitaram uma reflexão cuidadosa.

Diante da proposta apresentada pelos documentos oficiais — PCNEM (BRASIL, 1999), PCN+ (BRASIL, 2002), OCEM (BRASIL, 2006), de uma nova organização do currículo para o Ensino Médio, com vistas à concepção da linguagem na perspectiva enunciativo-discursiva para o ensino da Língua Portuguesa, buscamos saber se as professoras dessa disciplina já dominam a metodologia de ensino de leitura e escrita, com base nos gêneros discursivos na EJA. Assim, estabelecemos nossa terceira questão de pesquisa:

- 3) Como o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita na EJA?

Para tentar responder a esse questionamento, ministramos um curso formativo para os professores do CEJA. Assim, eles tiveram acesso inicial à teoria dos gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana e de acordo com as orientações de elaboração de sequência didática propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Essa atividade nos possibilitou anotar, em caderno de campo, os comentários mais significativos dos participantes e planejar em conjunto uma sequência didática para o gênero do discurso artigo de opinião, direcionada às turmas da I, II e III fases do Ensino Médio/EJA.

Dessa maneira, entendemos que as possíveis respostas às perguntas acima podem oferecer subsídios para melhor compreendermos algumas das possibilidades do trabalho do professor de Língua Portuguesa durante o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita na EJA/Ensino Médio.

3.3 I Procedimento da Pesquisa-ação: as entrevistas

A entrevista é um método empregado em grande número de pesquisas, nos diferentes campos das Ciências Humanas. Assim, ela se torna uma fase central para a coleta de dados da pesquisa-ação e nos permite “ouvir as vozes que compõem o campo de investigação” (PAES DE BARROS, 2005, p. 92). Nossas entrevistadas são oito professoras de Língua Portuguesa que atuam no Centro de Educação de Jovens e Adultos “Professor Milton Marques Curvo”, na condição de efetivas ou interinas. Essas professoras, desde que foram convidadas por nós a participar da pesquisa, demonstraram ter interesses comuns, principalmente, o de ensinar os alunos jovens e adultos a ler e a escrever, de acordo com a perspectiva dos gêneros discursivos. Nosso contato ocorreu na escola, no intervalo das aulas. Após recebermos resposta positiva, marcamos o local, a data e o horário da entrevista individualizada. Explicamos a cada uma os objetivos da pesquisa:

- Compreender as possibilidades de trabalho do professor de Língua Portuguesa durante o processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos na EJA – Ensino Médio.
- Verificar a contribuição dos documentos oficiais para o ensino de leitura e produção de textos na EJA.

- Identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores de Língua Portuguesa no processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos.
- Observar se os professores dominam a metodologia de ensino de leitura e produção de texto, com base nos gêneros discursivos na EJA.
- Contribuir com reflexões teórico-práticas sobre o processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos escritos na perspectiva dos gêneros discursivos.

As entrevistas foram realizadas individualmente, nas residências ou na escola, em períodos contrários aos horários de aulas das professoras, entre os meses de agosto e dezembro de 2008, seguindo um questionário semiestruturado e gravadas em áudio com a devida autorização de cada participante. Procuramos manter um diálogo informal, para que pudessem responder com naturalidade às perguntas. A interação com cada entrevistada ocorreu naturalmente, pois marcamos com antecedência cada encontro e, antes de nosso deslocamento, ligávamos para verificar se não haveria motivo para desmarcar. No decorrer das entrevistas, procuramos reafirmar os objetivos de nossa pesquisa e deixamos as nossas entrevistadas falarem livremente, sem interrompê-las. Em virtude disso, fazíamos uma nova pergunta, apenas quando o assunto se esgotava.

Dessa forma, com o objetivo geral de compreender as possibilidades de trabalho do professor de Língua Portuguesa durante o processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos na EJA – Ensino Médio, foram feitas doze perguntas a oito professoras de Língua Portuguesa, as quais denominamos de locutoras, respectivamente, L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7 e L8.

Para efeito de compreensão dos dados coletados, dividimos as doze questões em três blocos, cujo ordenamento está condizente com os objetivos específicos de nossa pesquisa.

O primeiro bloco compõe-se das quatro perguntas a seguir, feitas com o objetivo de verificar a contribuição dos documentos oficiais para o ensino de leitura e produção de textos na EJA:

- 1) Você participou do estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN/PCN+/PCNEM e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)? Onde?

- 2) Quais foram as suas dificuldades para compreender as propostas de leitura e escrita apresentadas nesses documentos oficiais?
- 3) De que forma são realizados os estudos sobre os documentos oficiais — PCN (BRASIL, 1998), PCN+ (BRASIL, 2002), PCNEM (BRASIL, 1999) e OCEM (BRASIL, 2006) — na escola em que trabalha?
- 4) Esse estudo contribuiu para modificar sua prática de ensino de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos – EJA? De que forma?

O segundo bloco de perguntas objetivou observar se as professores dominam a metodologia de ensino de leitura e produção de texto, com base nos gêneros discursivos na EJA:

- 5) Quais são os autores que embasam sua prática de ensino de leitura e escrita na EJA?
- 6) O que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência no ensino de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos – EJA, especialmente no Ensino Médio?
- 7) Quais são os instrumentos que você utiliza para o ensino de leitura e escrita no Ensino Médio – EJA? (Livro didático, revista, jornal, textos retirados da *internet*, quadro negro, ou outros? Quais?)
- 8) Quais as atividades escolares priorizadas em sala de aula? Por quê?

O terceiro bloco de perguntas objetivou identificar as dificuldades enfrentadas pelas professoras de Língua Portuguesa no processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos:

- 9) Quais foram os gêneros discursivos selecionados para trabalhar durante o trimestre com os jovens e adultos do Ensino Médio – EJA? Esses gêneros são apresentados em seu plano de aula?
- 10) Diante dos resultados negativos do desempenho dos jovens e adultos, em relação à leitura e à escrita, nas diferentes avaliações realizadas pelo MEC (ENEM, SAEB, entre outros) e pelos professores, o que é preciso ser feito para que eles alcancem os objetivos esperados pelos avaliadores?

11) Qual é a maior dificuldade detectada nos alunos no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita? E que método utiliza para resolver os problemas identificados?

Por último, para sabermos se haveria interesse das professoras em participar de um curso formativo, objetivando contribuir com reflexões teórico-práticas sobre o processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos escritos, na perspectiva dos gêneros discursivos, perguntamos:

12) Você concorda em participar de um curso de qualificação voltado para o estudo dos gêneros discursivos, na escola?

Em relação aos dados coletados na entrevista, fizemos uso da transcrição. Para isso, recorremos às técnicas de transcrição de entrevista:

A transcrição da entrevista feita pelo próprio pesquisador constitui, pois, uma tentativa de retardamento da transformação completa do documento oral, com sua vivacidade, colorido e calor humano, no documento escrito inerte, passivo, estático, que, além disso, reproduz somente em parte tudo quanto realmente ocorreu. No documento escrito, o fato social não aparece somente cristalizado, isto é, fixo, imóvel, mas também isolado de todo um conjunto de qualidades e circunstâncias para as quais não há registro escrito possível. Excisão, que significa a separação pouco volumosa de parte de um corpo, seria o termo que expressa o que acontece quando a transcrição é efetuada pelo próprio pesquisador que realizou a entrevista. Quando se trata de algum outro sem a experiência deste, o corte de partes da entrevista pode ser mais e mais importante, chegando à mutilação, que trunca e desumaniza, e por isso mesmo desvirtua o texto (QUEIROZ, 1983, p. 81).

De acordo com as orientações de Queiroz (1983), procuramos, na transcrição da entrevista, manter o mais fiel possível os dizeres das locutoras. Diante dessa tarefa, revivemos cada momento da interação com o outro: as emoções, expectativas, os sentidos produzidos pela entonação de voz.

Na transcrição das falas, utilizamos as seguintes convenções: ...: pausa pequena; (+): pausa longa; /: interrupção ou corte brusco da fala; --: silabação; []: sobreposição de vozes; :: : alongamento forte de vogal; MAIÚSCULAS: alteração de voz com efeito de ênfase; [...]: supressão de trecho da transcrição original; (()): comentário do analista.

Durante as transcrições, não fizemos adaptações, apenas buscamos selecionar os excertos mais significativos de cada entrevista para a análise a ser apresentada no quarto capítulo.

3.4 II Procedimento da Pesquisa-ação: o curso ministrado aos professores da EJA

O diálogo entre atores e pesquisadores, entretanto, só poderia ser enriquecedor ao oferecer ao ator ferramentas para ele desenvolver um saber prático e compará-lo às teorias de pesquisadores altamente qualificados (MORIN, 2004, p. 28).

Visando a contribuir com a formação dos professores da EJA na busca de alternativas para o ensino de leitura e escrita, ofertamos um curso de 40 h/a, de forma a contemplar a teoria enunciativo-discursiva no trabalho com os gêneros do discurso e com a sequência didática. Para esse intento, elaboramos um projeto e o encaminhamos para aprovação do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar – CDCE. Após sua aprovação, os professores da escola foram convidados e inscritos. Inicialmente, contamos com doze participantes, mas no decorrer das atividades compareceram vinte e dois professores de diferentes áreas do conhecimento que foram se interessando pela temática e se juntando ao grupo. Essa atividade teve como objetivo principal o preparo das professoras de Língua Portuguesa para o planejamento e o desenvolvimento de uma sequência didática com o gênero discursivo artigo de opinião, junto aos alunos de EJA/EM.

Acreditamos que a participação de professores de outras áreas do conhecimento foi interessante, por propiciar uma discussão mais abrangente para o estudo, pois perceberam que devem trabalhar em conjunto, para conseguir o êxito do aluno na aprendizagem da leitura e da escrita, já que é um compromisso da esfera escolar, sem precisar culpar a outra área do conhecimento pelos resultados insatisfatórios do desempenho do aluno. Além disso, quando há interação entre os professores de diferentes áreas, o processo ensino-aprendizagem ganha força.

Essa discussão é estimulada na escola, muitas vezes, por meio do desenvolvimento de projetos interdisciplinares ou transdisciplinares, que têm como objetivo

[...] promover a expansão da compreensão de mundo, pois pretendem ensinar os alunos a entender as relações entre as disciplinas pedagógicas — em vez de ensinar as matérias escolares de maneira isolada, ou seja, voltadas para si mesmas — e as disciplinas escolares, e delas com a sociedade e a vida dos alunos (BRASIL, 2006, p. 94).

Esse olhar coaduna-se com a proposta de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio — PCN+ (BRASIL, 2002), que apresenta o desenvolvimento de projetos de ensino voltados aos gêneros discursivos como objetos de ensino privilegiados, o que é muito promissor para o desenvolvimento da capacidade leitora do aluno da Educação de Jovens e Adultos. Portanto, o curso formativo propiciou o contato com aspectos importantes da teoria bakhtiniana voltada para os gêneros discursivos, em dez encontros de 04 h/a (quatro horas-aula), totalizando 40 h/a (quarenta horas-aula). Os textos para estudo foram repassados com antecedência aos professores, para que realizassem as leituras antes de cada encontro. Para ministrar o curso, planejamos antecipadamente o cronograma de atividades, conforme o quadro a seguir.

Quadro 5 – Cronograma do Curso Ministrado

DATA	CONTEÚDOS EM ESTUDO	ATIVIDADES	H/A
Módulo 1 23/08/08	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Esferas da atividade humana: familiar, escolar, jornalística, científica, cotidiana, publicitária, política; ✓ Gênero discursivo: conteúdo temático, forma composicional e estilo; ✓ Gêneros primários e secundários. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição oral e dialogada dos conteúdos em estudo; - Leitura do livro “Gêneros do discurso, leitura e escrita” (PETRONI, 2008). 	04
Módulo 2 29/08/08	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gênero discursivo: conteúdo temático, forma composicional e estilo; ✓ Análise de gêneros discursivos: propaganda, charge, tela e capa de revista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição em <i>data-show</i> dos principais conceitos de gênero discursivo; - Leitura e análise dos gêneros: propaganda, charge, tela e capa de revista. 	04
Módulo 3 30/08/08	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O enunciado como unidade da comunicação discursiva; ✓ Diferença entre enunciado, palavra e oração; ✓ Atitude responsiva e compreensão passiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição oral e dialogada do conteúdo; - Leitura do texto “Os gêneros do discurso”, de Mikhail Bakhtin ([1952-1953/1979] 2003, p. 261 – 306). 	04
Módulo 4 13/09/08	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diferença entre gêneros discursivos e tipologias; ✓ Agrupamento de gêneros por ordem do narrar, relatar, argumentar, expor, descrever. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição oral e dialogada do conteúdo; - Dialogar sobre o ensino de leitura e produção de textos por meio de uma sequência didática. 	04
Módulo 5	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Perguntas que conduzem à leitura de um gênero discursivo: <ul style="list-style-type: none"> a) Quem escreve esse gênero discursivo? 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar os procedimentos para se conduzir a leitura em sala de aula, a partir do/da: <ul style="list-style-type: none"> a) Artigo de opinião: “Nós somos a biosfera” 	04

20/09/08	<ul style="list-style-type: none"> b) Onde? c) Quando? d) Com base em que informações? e) Como o redator obtém as informações? f) Quem lê esse gênero? g) Por que o faz? (com que objetivos o lê?) h) Onde o encontra? 	<p>(2008);</p> <p>b) Reportagem: “Violência contra a Mulher: Ferida aberta”, de Thaís Iannarelli (2008);</p> <p>- Socialização das respostas;</p> <p>- Leitura do texto “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).</p>	
Módulo 6 27/09/08	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tema, estilo e forma composicional; ✓ Público leitor; ✓ Suporte dos gêneros. 	<p>- Exposição oral e dialogada dos conteúdos;</p> <p>- Leitura do texto “A questão do suporte de gêneros textuais”, de Luiz Antonio Marcuschi (2008, p. 173-186).</p>	04
Módulo 7 11/10/08	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tema, estilo e forma composicional; ✓ Público leitor; ✓ Suporte dos gêneros; ✓ Questionamento: como trabalhar a leitura e a produção escrita na prática de sala de aula com os gêneros discursivos? 	<p>- Leitura e análise dos gêneros discursivos:</p> <p>a) Artigo de Opinião: “Gêneros textuais no espaço extra-escolar e na sala de aula”;</p> <p>b) Reportagem: “Por que o preço dos alimentos disparou?”</p>	04
Módulo 8 18/10/08	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sequência didática: apresentação de um procedimento; 2. Esquema da sequência didática. 	<p>- Exposição oral e dialogada do conteúdo em estudo;</p> <p>- Planejamento de uma sequência didática para ser aplicada junto aos alunos da I, II e III fase do ensino médio.</p>	04
Módulo 9 25/10/08	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Continuidade das aulas do dia 18/10/08. ✓ Definição da sequência didática. 	<p>- Elaboração da sequência didática com um gênero discursivo da ordem do argumentar.</p>	04
Módulo 10 08/11/08	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação. 	<p>- Definição da sequência didática.</p>	04

O trabalho principal do pesquisador numa metodologia de pesquisa-ação é a organização da ação; assim, para ministrar o curso, na perspectiva dos gêneros discursivos, aos professores da EJA, vislumbramos que “os processos interlocutivos se dão no interior das múltiplas e complexas instituições em uma dada formação social” (GERALDI, 1996, p. 28). Dessa maneira, para facilitar a retomada dos conceitos apresentados em cada texto proposto para leitura, organizamos a apresentação em *powerpoint*, de acordo com o plano de aulas, que é um gênero discursivo da esfera escolar e de uso específico dos profissionais da educação, conforme o apresentamos a seguir.

Quadro 6 – Plano de Aulas do Curso

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
CEJA – CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
“PROFESSOR MILTON MARQUES CURVO”
CURSO DE FORMAÇÃO – 40 h/a
PLANO DE AULAS

1. Identificação

Professora: Soeli Aparecida Rossi de Arruda

1.1 Tema: Leitura e escrita: prática de sala de aula com os gêneros discursivos.

1.2 Carga horária: 40 h/a

2. Objetivo Geral

- Refletir sobre a teoria enunciativo-discursiva de base bakhtiniana.

2.1 Objetivos Específicos

- Tecer considerações sobre o ensino da Língua Portuguesa, objetivando a exploração dos gêneros discursivos.
- Apresentar alguns conceitos teóricos dos conteúdos.
- Distinguir gêneros discursivos de tipologias.
- Apresentar exemplares de gêneros discursivos de diferentes ordens e questionar o tripé: conteúdo temático, forma composicional e estilo.
- Propor como alternativa para o ensino de leitura e escrita o planejamento de uma sequência didática de um gênero discursivo da ordem do argumentar, de acordo com a proposta dos pesquisadores de Genebra (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, pp. 95-128).

3. Conteúdo:

- Conceito de Gêneros discursivos
- Conceito de tipologia
- Enunciado concreto
- Gêneros primários e secundários
- Sequências didáticas para o ensino de leitura e produção de textos com gêneros discursivos

4. Procedimentos metodológicos:

- Exploração teórica dos conteúdos
- Leitura e socialização dialogada dos textos indicados para estudo
- Análise de gêneros discursivos (propaganda, tela, charge, capa de revista, artigo de opinião e reportagem) que circulem em diferentes esferas da comunicação humana
- Proposição para planejar o ensino de um gênero discursivo da ordem do argumentar a partir de uma sequência didática

5. Avaliação:

- Proposição de leitura e posterior discussão da teoria direcionada
- Interação por meio de manifestações orais
- Elaboração de uma sequência didática sobre um gênero discursivo da ordem do argumentar

6. Referencial Bibliográfico

BAKHTIN, M. Mikhail (1952-53/1979). *Estética da Criação Verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____/VOLOCHÍNOV, V. N. (1929). *O Marxismo e a Filosofia da Linguagem*. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Bakhtin: Outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL/MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. *Orientações Curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Marcia. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *O Texto na Sala de Aula*. Cascavel-PR: ASSOESTE, 1986.

KARWOSKI, Acir Mário et. Al. (Orgs.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KLEIMAN, Angela B. et. al. (Orgs.). *O Ensino e a Formação do Professor: alfabetização de jovens e adultos*. 2ª edição. rev. Porto Alegre: Arned Editora, 2001.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. *Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos*. Taubaté-SP: Cabral, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PAES DE BARROS, Cláudia Graziano. *Compreensão Ativa e Criadora: uma proposta de ensino aprendizagem de leitura do jornal impresso*. Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem (LAEL) da PUC – São Paulo, 2005.

PETRONI, Maria Rosa (org.). *Gêneros do Discurso, Leitura e Escrita: experiências de sala de aula*. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

ROJO, Roxane. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. et. al. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard et. al. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Trad. e org. Roxande Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

VYGOTSKY, Levi Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Os participantes do curso fizeram várias sugestões de gêneros discursivos para planejar a SD: seminário, notícia, artigo de opinião, carta comercial ou pessoal, entrevista e relato de vida. No entanto, optamos pela proposta da “Olimpíada de Língua Portuguesa”, que sugere uma SD com o artigo de opinião. Esta também serviria de modelo para o grupo construir outras SDs em outra oportunidade.

Nessa reflexão, ocorreu a interação entre as professoras de Língua Portuguesa com os professores de outras áreas do conhecimento, que também se interessaram pela metodologia de SD para suas respectivas áreas, com a devida adequação dos conteúdos específicos de cada disciplina. Assim, centramos o estudo na proposta dos autores de Genebra — Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) — em relação aos passos a serem seguidos para aplicação de uma sequência didática para o ensino de Língua Portuguesa.

A SD foi definida em conjunto pelos professores participantes do curso. Escolhemos uma sequência pronta para melhor conhecer e aprender a utilizar essa metodologia de ensino de leitura e escrita, porém com pequenas alterações, correspondentes às especificidades dos alunos da EJA. Assim, foi selecionada a SD do caderno “Pontos de vista”, da Olimpíada, que sugere para o ensino de leitura e escrita um dos gêneros jornalísticos argumentativos escritos, o artigo de opinião, que pode ser publicado em jornais, revistas ou *internet*. Esse caderno, de autoria de Eliana Gagliardi & Heloisa Amaral (2008), é destinado aos alunos de 2º e 3º anos do Ensino Médio, e tem como fio condutor as orientações dos autores de Genebra para a sequência didática.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “o procedimento *sequência didática* é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual oral ou escrito” [ênfase dos autores]. O objetivo é dar acesso aos alunos às práticas de linguagens novas, com a finalidade de ajudá-los a dominar os diversos gêneros discursivos que permeiam a vida em sociedade, preparando-os para saber usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para potencializar sua capacidade de ler e escrever. Os professores da EJA ficaram entusiasmados, pois já utilizavam como recursos didáticos os textos jornalísticos, e o procedimento da SD proposta contribuiria para uma nova aprendizagem.

3.5 III Procedimento da Pesquisa-ação: o planejamento da sequência didática

[...] numa sala de aula, o trabalho de um professor frequentemente serve para definir gêneros e atividades, e, fazendo isso, criar oportunidades e expectativas de aprendizagem (BAZERMAN, 2004, p. 23).

Início do ano letivo de 2009, com muitas mudanças e adaptações, a escola passou a ser Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA. A Semana Pedagógica foi direcionada para a nova organização da matriz curricular, bem como para um trabalho pedagógico diferenciado, agora por área do conhecimento e de forma trimestral. O plano de ensino e o diário escolar também passaram a ser elaborados por área, mas, apesar das novas orientações do CEJA, as professoras participantes da entrevista e do curso se colocaram à disposição para continuar participando da pesquisa.

Os critérios para escolha das professoras participantes na aplicação da SD deveriam-se à disponibilidade das mesmas, como também à resposta positiva mais imediata daquelas que trabalhariam no primeiro trimestre/CEJA com as turmas de I, II e III fases do Ensino Médio, uma vez que nossa preocupação estava centrada no tempo destinado à coleta de dados. Em virtude de outras professoras não nos responderem brevemente, trabalhamos apenas com duas professoras:

- a) Professora 1 (P1): tem 24 anos de idade, é interina, está no primeiro ano de docência na EJA, é formada em Letras pela UNEMAT.
- b) Professora 2 (P2): tem quarenta e seis anos de idade, é efetiva, exerce a docência na EJA há dez anos, é formada em Letras pela UNEMAT e tem curso de Especialização em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas.

Compreendemos que o ensino significativo precisa ser planejado. Dessa maneira, quando escolhemos determinados objetos de ensino e construímos um modelo didático, ao planejarmos um projeto pedagógico ou uma aula, devemos levar em conta “o espaço e o tempo escolar” (BUNZEN, 2006, p. 140). Assim, ao ser definido o horário do primeiro

trimestre letivo, nos reunimos com as professoras de Língua Portuguesa⁸ para (re)ler a proposta de sequência didática do caderno “Pontos de Vista”, da Olimpíada de Língua Portuguesa (2008), a fim de procedermos às alterações necessárias e (re)elaborarmos os módulos de atividades de leitura e escrita, conforme o quadro a seguir.

Quadro 7 – Módulos da Sequência Didática

MÓDULOS	SEQUÊNCIA DIDÁTICA “Artigo de Opinião” - AO	OBJETIVOS	AULAS
	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da situação comunicativa: explicar que, ao ler um AO, deve ser observado: <ol style="list-style-type: none"> a) Onde o texto foi publicado? b) Quem o escreveu? Além do nome, há informações sobre o autor? c) Para quem ler? d) Com que finalidade? • Atividades: <ol style="list-style-type: none"> e) Explicar aos alunos que os textos que eles irão escrever serão divulgados pela internet por meio de uma coletânea organizada pelas professoras de Língua Portuguesa. f) Explicar aos alunos qual é o papel de um articulista. g) Solicitar aos alunos que localizem a parte do jornal, onde podemos encontrar o AO. h) Pedir aos alunos para identificarem: o assunto polêmico apresentado no AO, os argumentos utilizados pelo autor. i) Pedir para os alunos observar a organização do texto e anotar as palavras que mais chamaram a sua atenção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar contato com o artigo de opinião e com a proposta de trabalho. • Mostrar onde circulam os artigos de opinião. 	04

⁸ Apesar de não acompanharmos todas as turmas da escola, outras professoras de Língua Portuguesa também realizaram a aplicação da sequência didática em suas aulas.

<p>Módulo I</p> <p>Apres. da situação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades: <ol style="list-style-type: none"> a) Relacionar os gêneros artigo de opinião com o gênero notícia e diferenciar um do outro. b) Ler os textos “Brasileiro ganha 5 meses de vida em 1 ano” e “Violência não, educação sim”. c) Identificar em cada texto: onde está publicado? Quem escreve? Além do nome, há mais informações sobre o autor? Para quem escreve? O que escreve? Com que finalidade? d) Perguntar aos alunos se eles reconheceram as diferenças entre os gêneros discursivos. e) Explicar aos alunos a diferença entre os gêneros notícia e AO. f) Recomendar a leitura silenciosa dos textos. g) Fazer a leitura em voz alta para que os alunos ouçam. h) Dialogar sobre o tema, a forma composicional e o estilo da notícia e do AO. i) Anotar no caderno as diferenças entre os gêneros para socialização oral. j) Destacar no texto as palavras desconhecidas, expressões que chamaram a atenção, sinais de pontuação, entre outros elementos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar os gêneros discursivos artigo de opinião e notícia. <ul style="list-style-type: none"> • Explicar a forma composicional da notícia, a iniciar pelo <i>lead</i>. • Mostrar que na notícia, o jornalista traz informações sobre um fato e, no AO, o articulista opina sobre a questão polêmica que a notícia pode despertar. 	04
	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre as questões polêmicas que estão ocorrendo na cidade, ou as que mereçam ser discutidas. • Atividades I <ol style="list-style-type: none"> a) Escrever na lousa as polêmicas levantadas pelos alunos. b) Propor que eles votem em uma das polêmicas indicadas. c) Dividir a turma em dois grupos e propor um debate. d) Perguntar: por que você pensa assim? Você tem algum dado estatístico que comprove o que diz? Já leu sobre esse assunto? O que falava o texto? e) Explicar os tipos de argumentos existentes e passar a tabela que contém os elementos articuladores para os alunos. f) Solicitar que pesquisem sobre o assunto polêmico eleito. • Atividade II <ol style="list-style-type: none"> a) Ler em voz alta o AO sobre a maioria penal, escrito por Renato Roseno. b) Propor que os alunos trabalhem, de preferência, em duplas, e solicitar a eles que respondam às perguntas a seguir: 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as questões polêmicas locais. <ul style="list-style-type: none"> • Escolher uma questão polêmica. • Diferenciar os tipos de argumentos. • Reconhecer as características do AO. • Antecipar argumentos contrários. 	04

	<ol style="list-style-type: none"> 1) Quem é o autor do texto? Em que esse autor é especialista? 2) Onde o texto foi publicado? 3) Qual a questão polêmica? 4) O autor refere-se a um acontecimento que o levou a escrever esse artigo? Que acontecimento foi esse? 5) Qual a posição do autor a respeito da polêmica? 6) Que argumentos ele usa para justificar sua posição? 7) No texto, o autor apresenta argumentos de pessoas que discordam dele. Que argumentos são esses? 8) O autor propõe alguma alternativa de tratamento para os jovens infratores, ou seja, reflete a respeito de uma solução para a polêmica? 9) Qual o objetivo do autor? 10) Quem é o público leitor? <ul style="list-style-type: none"> • Sugerir que os alunos procurem outros AO em jornais, revistas ou na internet. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer a verificação dos artigos de opinião que os alunos trouxeram para a sala de aula. • Levantar quais são as dúvidas sobre o gênero discursivo AO. • Ler em voz alta o texto “Deficientes, feios e pobres”, escrito por Jessé Souza. • Atividade I • Solicitar aos alunos que releiam o texto “Deficientes, feios e pobres”, escrito por Jessé Souza e que identifiquem: a questão polêmica, a posição que o autor tomou e os argumentos utilizados por ele para defender o seu ponto de vista. a) Pedir aos alunos para grifarem no texto as informações encontradas. b) Solicitar aos alunos que discordem do autor e que apresentem os contra-argumentos de forma oral. • Atividade II a) Encaminhar os alunos para a produção escrita do AO. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler um AO para reconhecer as características próprias desse gênero discursivo/textual. • Identificar questões polêmicas. • Antecipar argumentos contrários. • Expressar a opinião através da escrita. 	04
Módulo II 1ª Produção	<ul style="list-style-type: none"> • Refacção da primeira produção escrita • Recursos: <i>data-show</i> e quadro-negro. • Explicar aos alunos que o autor de um texto precisa assumir-se como um locutor que tem o que dizer, razões para dizer o que tem a dizer, escolhe estratégias para dizer, tem finalidade para dizer o que diz para quem diz (GERALDI, 1997, p. 160). • Falar para os alunos identificar os tipos de argumentos utilizados na produção do AO: se 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir argumentos para defender uma posição. 	04

<p>Módulo II</p> <p>1ª</p> <p>Produção</p>	<p>de explicação, autoridade, exemplificação, provas, ou de causa e consequência.</p>		
	<p>• Refacção da primeira produção escrita</p> <p>a) Passar no quadro algumas frases retiradas dos AO escritos pelos alunos para que eles possam identificar os problemas apresentados (não colocar o nome do autor).</p> <p>b) Solicitar que verifiquem no AO dos colegas os elementos articuladores (trabalhar em duplas): que apresentem ideias complementares ou contraditórias, tomada de posição, indicação de certeza, indicação de probabilidade, relação de causa e consequência, acréscimo de argumentos, indicação de restrição.</p> <p>c) Recomendar que os alunos observem a organização geral do AO: título, parágrafos, sequência de ideias, introdução, conclusão, entre outros elementos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e analisar os elementos de articulação de um AO. • Saber corrigir um AO. 	04
	<p>• Atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir aos alunos para que montem um quebra-cabeça a partir de algumas frases distribuídas pelo professor e para que identifiquem os elementos argumentativos de cada frase. • Corrigir a montagem do quebra-cabeça. • Atender individualmente, cada aluno, a fim de ajudá-lo na correção do AO. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a sequência de ideias. • Saber corrigir um AO. 	04
	<p>• Atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler o texto “Futura gestão dos recursos hídricos”, de Cássio Borges. • Explicar a finalidade de ler o texto e solicitar aos alunos para que: descubram as diferentes vozes presentes no texto, para que reflitam sobre o título do AO, apresentem, de forma escrita, o conhecimento que têm sobre os recursos hídricos de forma escrita, identifiquem a questão polêmica do texto sob leitura e comentem se conhecem ou não o autor do texto. • Explicar para os alunos que o autor do texto é um engenheiro civil, do Departamento Nacional de Obras contra as Secas (DNOCS) e perguntar a eles se as informações conseguem antecipar o assunto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar vozes com as quais o autor dialoga. • Reconhecer as dificuldades existentes para escrever adequadamente um AO. • Desenvolver o hábito de revisar o texto. 	04
	<p>• Atividades</p> <p>a) Explorar o texto e passar no quadro as perguntas dirigidas (p. 46).</p> <p>b) Propiciar a socialização das respostas obtidas pelos alunos e ajudar a esclarecer as dúvidas.</p>		

	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar o texto • Trabalhar a revisão do texto, em duplas, ou trios e de forma individual. • Propor que troquem os textos para fazer sugestões de melhoria para a produção do colega. • Sugerir aos alunos que consultem um dicionário. 		
Módulo III Prod. Final	Produção Final <ul style="list-style-type: none"> • Atividades a) Falar sobre as inadequações formais escritas: a concordância verbal e nominal, o uso de pronome, a pontuação, o uso de letras maiúsculas ou minúsculas, as marcas de introdução de parágrafo, a ortografia das palavras, a repetição desnecessárias de palavras. b) Solicitar aos alunos para que releiam o AO de forma analítica para corrigi-lo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar e reescrever o texto. 	04
	<ul style="list-style-type: none"> • Passar a limpo o AO, entregar para a professora proceder à avaliação e ao encaminhamento à publicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar os resultados obtidos no processo de ensino-aprendizagem. 	04

O quadro de aulas das turmas foi elaborado em conformidade com a distribuição de aulas de Língua Portuguesa, para o primeiro trimestre de 2009. Portanto, reorganizamos, cuidadosamente, os módulos da sequência didática, para que estivessem em consonância com o tempo escolar das turmas da I, II e III fases do Ensino Médio. No próximo quadro, apresentamos o período das aulas.

Quadro 8 – Aulas nas turmas

I Fase C/EM (Noturno)								
Quarta-feira	11/02/09	18/02/09	25/02/09	25/02/09	04/03/09	11/03/09	18/03/09	25/03/09
(04 aulas)	01/04/09	08/04/09	15/04/09	22/04/09	29/04/09	06/05/09	13/05/09	20/05/09
Quinta-feira	05/02/09	12/02/09	19/02/09	26/02/09	05/03/09	12/03/09	19/03/09	26/03/09
(02 aulas)	02/04/09	09/04/09	16/04/09	23/04/09	30/04/09	07/05/09	14/05/09	-

II Fase A/EM (Matutino)								
Segunda-feira	09/02/09	16/02/09	23/02/09	02/03/09	09/03/09	16/03/09	23/03/09	30/03/09
(04 aulas)	06/04/09	13/04/09	20/04/09	27/04/09	04/04/09	11/05/09	18/05/09	-
Terça-feira	10/02/09	17/02/09	03/03/09	10/03/09	17/03/09	24/03/09	31/03/09	07/04/09
(02 aulas)	14/04/09	28/04/09	05/05/09	12/05/09	-	-	-	-
III Fase E/EM (Noturno – Extensão Izabel Campos)								
Sexta-feira	13/02/09	20/02/09	27/02/09	06/03/09	13/03/09	20/03/09	27/03/09	03/04/09
(04 aulas)	17/04/09	24/04/09	08/05/09	15/05/09	22/05/09	-	-	-
OBSERVAÇÃO: quinta-feira e terça-feira foram destinadas a oficinas, ou outras atividades relacionadas às datas comemorativas ou desenvolvimento de projetos interdisciplinares; portanto, para a pesquisa ficaram os dias de quatro aulas: segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira.								

Antes de iniciar as aulas, solicitamos à diretora e à coordenadora de área o apoio para adquirir os textos para as professoras distribuírem para os alunos, das turmas de I, II e III fases do Ensino Médio/EJA, com os quais desenvolveríamos a sequência didática. Elas prontamente providenciaram os materiais necessários para a realização das atividades pedagógicas programadas.

Para a análise dos dados da produção escrita, escolhemos as produções de três alunos, um por turma, totalizando seis textos do mesmo gênero discursivo, sendo que analisamos a primeira versão e a produção final do mesmo autor⁹.

Os critérios para escolha dos AO foram os seguintes: frequência desses alunos em todos os módulos da SD e empenho na realização das atividades. No próximo capítulo, apresentaremos a análise dos dados de nossa pesquisa.

⁹ Salientamos que a identificação de autoria foi autorizada pelos alunos, em documento assinado à pesquisadora.

CAPÍTULO 4

O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA EJA: DO DISCURSO À AÇÃO

Neste capítulo apresentamos e discutimos os dados obtidos por meio das entrevistas feitas com as professoras de Língua Portuguesa em atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). As locutoras não terão seus nomes revelados e seguiremos, na organização das transcrições, a ordem das entrevistas, sendo a primeira entrevistada a locutora um e, assim, sucessivamente: L1, L2, L3, L4, L5, L6, L7 e L8.

As respostas das professoras nos permitem discutir se as práticas de ensino de leitura e escrita na EJA foram modificadas após o contato com os Parâmetros Curriculares Nacionais direcionados ao Ensino Fundamental (PCN, BRASIL, 1998) e ao Ensino Médio — Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, BRASIL, 1999), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Reformulado (PCN+, BRASIL, 2002) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, BRASIL, 2006). Além disso, os dados também possibilitam evidenciar quais problemas são vivenciados pelas professoras no processo de ensino-aprendizagem.

4.1 A Entrevista com as professoras de Língua Portuguesa – CEJA

O ensino de leitura e escrita, na perspectiva dos gêneros discursivos, ganhou especial relevância no cenário nacional a partir da publicação dos PCN (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 1999), PCN+ (BRASIL, 2002) e OCEM (BRASIL, 2006). Este último documento foi publicado em 2006, com a finalidade de eliminar as falhas diagnosticadas nos documentos anteriores no que se refere ao Ensino Médio e mantém o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem. Portanto, a partir do estudo desses documentos, espera-se que as professoras desenvolvam uma concepção de ensino interacionista, com base na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e seu Círculo, voltada à transposição didática dos gêneros da esfera de origem para a esfera escolar.

Não podemos nos esquecer de que os documentos oficiais são um avanço considerável nas políticas públicas, pois apresentam como parâmetro conteúdos mínimos a serem trabalhados no ensino básico das escolas brasileiras. Nesse sentido, nossa pretensão não é fazer análise das possíveis lacunas dessas diretrizes, mas compreender as possibilidades de trabalho do professor de Língua Portuguesa durante o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita na EJA/Ensino Médio.

Segundo Jurado & Rojo (2006, p. 38),

no que se refere especificamente ao tratamento dado à linguagem, embora oscile entre duas abordagens básicas — uma cognitiva e outra sociointeracionista —, percebemos nos documentos uma forte presença das teorias enunciativo-discursivas.

Assim, na busca de investigar as mudanças ocorridas nas práticas de ensino das professoras de Língua Portuguesa, fizemos 12 questões durante a entrevista. Desse modo, ao longo desta seção, nosso foco está na análise das respostas a essas questões. Para isso, organizamos três blocos de análise correspondentes aos objetivos específicos da pesquisa.

4.1.1 Bloco I: O ensino de leitura e escrita na EJA

O primeiro bloco, compostos pelas respostas às questões 1, 2, 3, 4, é analisado para verificar a contribuição dos documentos oficiais ao ensino de leitura e escrita na EJA.

Questão 1: Você participou do estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN/PCN+/PCNEM e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)? Onde?

Com relação a essa questão, das oito entrevistadas, quatro afirmam participar do estudo dos PCN (BRASIL, 1998), PCN+ (BRASIL, 2002) na escola e os demais documentos oficiais não foram mencionados; três dizem ter tido conhecimento dos PCN (BRASIL, 1998) e dos PCNEM (BRASIL, 1999) na universidade e uma delas diz estudar os PCN (BRASIL, 1998) de forma individual.

Sendo assim, as respostas de nossas entrevistadas para a questão 01 nos revelaram que:

a) o estudo dos documentos oficiais ocorre na escola ou no CEFAPRO:

Sim... na Escola Estadual Milton Marques Curvo e nos encontros do CEFAPRO-Cáceres... (L1).

[...] na escola... dos PCN no cursinho da escola... éh... esse cursinho de leitura, mas NA escola... (L2).

Bom... eu:: assim... estudei os parâmetros curriculares mais é particularmente... na escola... já faz alguns anos... quando estava no ensino médio... que eu estava no colégio Padre Tiago em Mirassol do Oeste... (L4).

Eu participei dos PCN+... mas foi administrado lá na escola mesmo... [...] o PCNEM eu conheço... eu tenho até o exemplar em casa... mas assim... o estudo mais aprofundando não foi feito não... (L5).

b) o conhecimento dos documentos oficiais também ocorreu na universidade:

[...] tenho conhecimento desse material porque NA universidade tive a disciplina de estrutura que nós vimos alguma coisa e em estágio supervisionado um e dois... então nós fizemos um estudo só dos PCN e PCNEM... (L3)

[...] quando esses documentos foram lançados eu ainda estava fazendo faculdade... então eu tive ainda uma leitura incipiente como acadêmica... né? e logo eu fui pro mestrado... numa área da educação... voltei... voltei pra universidade então... enquanto professora DA rede eu não fiz nenhuma leitura em grupo dos PCN particularmente... (L6)

Ah... sim... ah... sim... né (frase exclamativa) na própria faculdade... no estágio nós tivemos acesso... estudamos porque estava aplicando isso no próprio estágio né?... depois na sala... eu digo assim... depois de curso... de curso voltado pra isso né?... mas na faculdade... no estágio... nós tivemos acesso... trabalhamos muito... (L8).

c) as professoras fazem estudo individual dos documentos oficiais:

NÃO (frase exclamativa) esse ano eu não participei... eu não tive oportunidade de participar... mas eu fiz algumas leituras sobre o PCN... (L7).

Percebemos que as professoras já tiveram acesso à proposta dos PCN (BRASIL, 1998) — documento estudado na formação continuada, na escola, na formação inicial na universidade ou de forma individual. Porém, ao que parece, ainda não leram todos os documentos oficiais, como os PCNEM (BRASIL, 1999), PCN+ (BRASIL, 2002) e OCEM (BRASIL, 2006), salvo as professoras recém-formadas, que estagiaram no Ensino Fundamental e Médio, as quais se depararam, na universidade, com atividades acadêmicas

que exigiam leitura desses documentos, mesmo que de forma superficial ou desarticulada da prática. Essa afirmação pode ser constatada nas respostas das entrevistadas:

Nós vimos alguma coisa e em estágio supervisionado um e dois... então nós fizemos um estudo só dos PCN e PCNEM... (L3)

[...] quando esses documentos foram lançados eu ainda estava fazendo faculdade... então eu tive ainda uma leitura incipiente como acadêmica... né? (L6)

[...] no estágio nós tivemos acesso... estudamos porque estava aplicando isso no próprio estágio né? (L8).

Esses são alguns problemas que interferem no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em relação à leitura e à escrita, pois, na falta de conhecimento sistematizado desses documentos, amplia-se o desconhecimento das teorias que os permeiam, incluindo-se a dos gêneros discursivos, gêneros textuais.

Analisando o discurso das entrevistadas, percebemos, ainda, que existe certo despreparo em relação ao estudo desses documentos oficiais. Sabemos que o estudo individual ou parcial nem sempre contribui para alterar quaisquer concepções sedimentadas, em qualquer área. No que tange ao ensino de leitura e de escrita, especialmente na EJA, modalidade de ensino que requer dose maior de criticidade dos educadores no momento do planejamento, da prática de sala de aula, da avaliação das necessidades de aprendizagem dos educandos jovens e adultos ou da elaboração do projeto político pedagógico e do currículo, impõe-se mais fortemente a necessidade de um estudo orientado por um docente mais experiente e com conhecimentos mais aprofundados sobre o assunto.

Conforme comentamos no capítulo I, por mais que os PCN, PCNEM, PCN+ e OCEM não focalizem a especificidade da modalidade EJA, esses documentos precisam ser conhecidos pelos professores para que eles saibam selecionar os objetos de ensino adequados para cada turma, especialmente na EJA, dada a dimensão da proposta inserida no contexto sócio-histórico da educação brasileira. Segundo Barbosa (2001, p. 108), as referências expressas em documentos oficiais, de diferentes âmbitos da política educacional, como as propostas curriculares municipais e estaduais, parâmetros curriculares nacionais e outros documentos, “devem ser considerados, mas não podem ser transpostos diretamente para o projeto curricular” sem considerar a realidade de cada escola, as necessidades de aprendizagem dos alunos de cada turma e de cada modalidade de ensino.

]Sabemos que os Parâmetros Curriculares embasam as Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, por isso, ao fazermos a pergunta de número 02, gostaríamos de saber a opinião das professoras de Língua Portuguesa sobre a proposta desses documentos para o ensino de leitura e escrita no Ensino Médio.

Questão 2: Quais foram as suas dificuldades para compreender as propostas de leitura e escrita apresentadas nestes documentos oficiais?

As respostas a essa questão nos dizem que:

a) houve compreensão da proposta de leitura e escrita dos documentos oficiais:

As dificuldades não estavam na compreensão das propostas... estavam sim na ansiedade de como colocá-las em prática no cotidiano escolar... (L1).

Eu não achei dificuldade... é uma leitura simples... que a gente entende o que tá falando... é uma linguagem bem clara... (L2).

Nenhuma, porque nós estamos trabalhando e a cada relatório trabalhado... preparava e fazia estudos... por isso... (L3).

Eu não tive nenhuma dificuldade não... de entender a proposta... eu entendi tudo muito bem... talvez na parte teórica... mas quanto à linguagem mesmo... eu acho que eles utilizaram uma linguagem bem acessível e de fácil entendimento... (L5).

b) as professoras têm dúvidas sobre a compreensão da proposta de leitura e escrita dos documentos oficiais:

Eu acredito que é mais uma questão teórica... assim... e às vezes eu também sinto um pouco de dificuldade de transportar do papel para a prática... acho que pra mim o maior problema sempre é transportar da teoria pra prática... sempre (frase exclamativa) (L4).

Bom (frase exclamativa)... algumas partes que eu li... eu achei interessante porque falava sobre a leitura e a produção... que é o que eu GOSTo de fazer... (L7).

Eu achei que algumas coisas poderiam ser mais diretas... né?... eu achei que tem coisa que eles assim... não visam à realidade mesmo do aluno né? como É dentro da sala de aula... então fica um pouco superficial... alguns pontos... achei um pouco superficial... não é aquilo que a gente trabalha... que é apresentado hoje... entendeu? Seria assim... uma coisa... uma proposta de ensino... de escola ideal... mas não é o que hoje... o que a gente encontra no ensino... (L8).

De acordo com as respostas obtidas de nossas entrevistadas, a linguagem dos documentos oficiais foi de fácil compreensão, mas para a devida aplicabilidade, em sala de aula, dos conteúdos indicados nas propostas, explicitaram a necessidade de apoio teórico:

Talvez na parte teórica... mas quanto à linguagem mesmo... eu acho que eles utilizaram uma linguagem bem acessível e de fácil entendimento... (L5)

Eu acredito que é mais uma questão teórica... (L4)

Acreditamos que a problemática levantada pelas professoras mostra-nos que a falta do conhecimento das teorias que circunscrevem os documentos, provavelmente, não permitirá ao professor inovação na prática, pois fará uso de metodologias já cristalizadas em sua *práxis*. Por exemplo, os(as) professores(as) acabam por reproduzir, em suas aulas, os exercícios de livros didáticos.

As afirmações de nossas entrevistadas revelam diferentes pontos de vista e, também, representam os sentimentos de outros professores de Língua Portuguesa em relação à orientação dos documentos oficiais:

As dificuldades não estavam na compreensão das propostas... estavam sim na ansiedade de como colocá-las em prática no cotidiano escolar... (L1)

Acho que pra mim o maior problema sempre é transportar da teoria pra prática (L4)

Seria assim... uma coisa... uma proposta de ensino... de escola ideal... mas não é o que hoje... o que a gente encontra no ensino... (L8).

Para L1, há preocupação nítida em se trabalhar de acordo com as inovações sugeridas para o ensino de leitura e escrita. Já para L4, no trabalho do professor, é possível o desenvolvimento da *práxis* (relação teoria e prática), mas, ao que nos parece, essa requer formação, preparo e análise do trabalho desenvolvido em sala de aula, já que as suas possíveis relações não são lineares nem imediatas, mas contribuem para as transformações sociais. L8 deixa uma séria reflexão: a proposta dos documentos oficiais seria para uma escola ideal e não para uma escola real? Sabemos que não apenas cada escola tem suas especificidades geográficas, bem como existem alunos com interesses e necessidades diferentes de aprendizagem.

No entanto, os Parâmetros e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio não negam “a existência de diferentes gêneses sociais e diferentes tipos de relação entre grupos sociais e a cultura escrita — relações de conflito, de reverência, de preconceitos etc.” (BARBOSA, 2001, p. 69). Assim, compreendemos que a dimensão inovadora da proposta apresentada aos professores — mesmo com as possíveis lacunas — tem promovido a circulação do conteúdo “gêneros discursivos” como objetos de ensino e instigado as políticas públicas a desenvolverem projetos de formação continuada para os professores.

Em contrapartida, o professor de Língua Portuguesa, ao assumir os gêneros como objetos de ensino de leitura e escrita, deverá adequar sua proposta de ensino às necessidades de aprendizagem de cada aluno, turma, escola ou centro de EJA.

A questão seguinte tem como propósito identificar a forma como as professoras realizam seus estudos.

Questão 3: De que forma são realizados os estudos sobre os documentos oficiais — PCN (BRASIL, 1998), PCN+ (BRASIL, 2002), PCNEM (BRASIL, 1999) e OCEM (BRASIL, 2006) — na escola em que trabalha?

Em relação a essa questão, as professoras entrevistadas dizem que estudam os documentos oficiais na formação em trabalho, em grupos de estudos que ocorrem na Semana Pedagógica ou na Sala de Estudos dos Professores da Educação de Jovens e Adultos (SALEJA)¹⁰.

Desse modo, podemos dizer que as respostas das professoras mostram que:

¹⁰ Nome dado no projeto de formação continuada dos professores do CEJA “Prof. Milton Marques Curvo”.

- a) o estudo dos documentos oficiais é feito de forma organizada e planejada pela escola:

Os estudos sobre os documentos oficiais são realizados durante as semanas pedagógicas... nas atividades da SALEJA e nas horas-atividade conforme o interesse de cada professor... (L1).

Fazendo leitura ... é ... debate ... nós também fizemos aula de campo com relação aos PCN pra tá vendo no real as condições ... (L2)

[...] tô participando da SALEJA lá na escola... né? Tô começando então... ainda não fiz essa experiência de trabalhar os PCNs na escola... (L4).

Lá a gente costuma se reunir na semana pedagógica para fazer esses estudos... em reuniões pedagógicas também... que são marcadas para tratar de temas que são importantes e também na formação continuada né... na sala do professor e algumas outras oportunidades quando se faz necessário né... (L5).

Na escola que eu trabalho éh:... acontece nas semanas pedagógicas e também agora na SALEJA né... agora com o pessoal que eu estou fazendo os estudos... tá legal... bem interessante... (L7).

Olha:... eu:: Acho... eu não sei dizer... foi na sala do professor... (L8).

- b) o estudo dos documentos oficiais foi realizado na universidade:

Por tema né?... separávamos os títulos aí cada aluno ia pesquisar... (L3).

Algumas professoras que iniciaram a docência na EJA, em 2008, não informaram como ocorre a formação na SALEJA, apenas se referem ao estudo individual ou àquele que vivenciaram em sua formação inicial (confirmando a resposta à questão 01). Geralmente, no estudo organizado pela escola, são as coordenadoras pedagógicas as responsáveis pela orientação e sugestão dos documentos a serem lidos e discutidos no grupo. Elas também controlam a presença dos participantes no estudo para a emissão de certificados.

Em nosso ponto de vista, a SALEJA é um espaço de formação aos professores em serviço, onde eles podem ter acesso a novas aprendizagens, a novas metodologias de ensino.

No entanto, é necessário o acompanhamento de um profissional formado na área, mais experiente e habilitado para conduzir o estudo de determinados conteúdos ou teorias.

Desse modo, compreendemos que não há uma verdadeira inovação das práticas de ensino-aprendizagem, especialmente de leitura e escrita, fundamentadas nos gêneros discursivos, se os professores não tiverem esclarecimento de como pode ser elaborado um projeto de ensino ou planejada uma sequência didática.

Na questão de número 04, nosso intento é saber se houve alterações na prática de ensino de leitura e escrita após o conhecimento dos documentos oficiais.

Questão 4: Esse estudo contribuiu para modificar sua prática de ensino de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos – EJA? De que forma?

As respostas das entrevistadas dizem que houve mudança na prática de sala de aula, a partir do estudo dos documentos oficiais — PCN (BRASIL, 1998), PCN+ (BRASIL, 2002), PCNEM (BRASIL, 1999) e OCEM (BRASIL, 2008) — conforme segue:

[...] o que de fato contribui para modificar as nossas práticas de ensino é a reflexão que fazemos quando confrontamos teoria e prática... (L1)

Contribuiu... porque quanto mais a gente aprende.. melhor que a gente já vai modificado a tributagem do jeito de estar agindo certo... e depois a gente vê que têm várias outras formas de tá trabalhando em sala de aula.. foi nessa parte que me ajudou... (L2).

Bastante! Porque ... “igual” ... quando eu comecei esse estudo sobre leitura e escrita, eu entrei em contato com os gêneros discursivos... (L3).

[...] com certeza tem me ajudado... (L4)

Sim:... contribuiu (frase exclamativa) (L5).

[...] quando esses documentos foram lançados eu ainda estava fazendo faculdade... então eu tive ainda uma leitura incipiente como acadêmica... né? (L6).

[...] pra mim contribuiu bastante mesmo... apesar da dificuldade ainda que a gente sente no aprendizado... tanto no ensino como a prática do professor... (L7)

[...] eu acho que contribuiu... não sou conhecedora profundo dos PCNs... mas um pouco eu já li... (L8).

Essas constatações nos sinalizam o fato de que a abordagem de gêneros discursivos ainda reclama por estudos sérios e por modificação de postura pelos professores de Língua Portuguesa. De acordo com Antunes (2008, p. 52), a mudança da prática pedagógica requer a ampliação do paradigma de ensino da Língua Portuguesa, o que possivelmente afetará a “concepção de língua, de gramática, de texto, de frase e, assim, a redefinição do objeto mesmo de ensino”. Portanto, para redimensionar os paradigmas anteriores, percebemos que ainda faltam orientações mais específicas e acessíveis aos professores da EJA, principalmente àqueles que atuam no Ensino Fundamental e Médio. Nesse contexto, consideramos que, mesmo depois das inovações sugeridas pelos documentos oficiais, as práticas de ensino continuaram as mesmas ou mudaram precariamente:

É evidente que, se não se consegue descobrir o texto e suas regularidades, também não se descobre a língua na sua dimensão funcional de atividade interativa. Daí que continuou, em grande parte das escolas, a experiência inócua e frustrante de um estudo de língua que parece esgotar-se em exercícios de classe e deveres de casa, que pouco ou nada têm de discursivos, de textuais, de interativos, de funcionais. *Na verdade, como se tem apregoadado, literariamente ou não, uma é a língua que se fala, outra a que se estuda na escola (às vezes nem parece língua!)* (ANTUNES, 2009, p. 53) [ênfase da autora]

A resposta da entrevistada L3 — “Bastante! Porque ... “igual” ... quando eu comecei esse estudo sobre leitura e escrita, eu entrei em contato com os gêneros discursivos...” — mostra que, por intermédio do estudo dos documentos oficiais na universidade, ela entrou em contato com os gêneros discursivos nos últimos semestres do Curso de Letras, quando foi para o estágio supervisionado.

Assim, percebemos que tanto na universidade quanto em direcionamentos das políticas públicas — por meio dos documentos oficiais, Programas Gestar e Olimpíada de Língua Portuguesa, por exemplo — há esforços para formar um profissional ativo responsivo, capaz de compreender o ensino de Língua Portuguesa com base em um trabalho mais dialógico, com orientação para os gêneros discursivos. Nesse sentido, podemos considerar que

uma das possibilidades de concretizar esse intento é **tomar os conceitos de enunciado concreto e de texto tais como postulados por Bakhtin e, ao invés da consideração de tipos de textos**, pode-se pensar na eleição do conceito bakhtiniano de “gêneros do discurso” como norteador de análises e como um dos objetos de ensino-aprendizagem escolar, que é o que vem sendo feito no Brasil e em alguns outros países como Suíça, Inglaterra e França (FIGUEIREDO, 2005. p. 14) [grifo nosso].

A entrevistada L7 nos deixa uma reflexão interessante:

[...] pra mim contribuiu bastante mesmo... apesar da dificuldade ainda que a gente sente no aprendizado... tanto no ensino como a prática do professor... (L7).

A nosso ver, a resposta dessa professora revela que ela, a exemplo de outras, tenta se apropriar da proposta dos documentos oficiais, mas ainda não há segurança para desenvolver em sala de aula uma nova prática de ensino de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos. Essas dificuldades permanecem porque os professores geralmente privilegiam os elementos linguísticos em detrimento dos discursivos, ou confundem a noção de texto e gênero. No entanto, se pensarmos de acordo com a teoria sócio-histórica, os textos são organizados dentro de um gênero, que se constituem como enunciados concretos e únicos, formados nas interações sociais.

Nos estudos pós PCN (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 1999), PCN+ (BRASIL, 2002), OCEM (BRASIL, 2006), que são realizados tanto na formação inicial quanto na formação continuada, ainda existem brechas a serem superadas. Assim, concordamos com L1, ao afirmar: “[...] **o que de fato contribui para modificar as nossas práticas de ensino é a reflexão que fazemos quando confrontamos teoria e prática...**” [ênfase nossa]. Essa professora mostra ter uma atitude responsiva ativa ao refletir que o trabalho do professor precisa ser mediado pela relação teoria e prática, pois somente com a *práxis* pedagógica será possível modificar os resultados negativos de leitura e escrita apresentados pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem e nos sistemas nacionais de avaliação — SAEB e ENEM.

4.1.2 Bloco II: A metodologia de ensino de leitura e escrita na EJA

No segundo bloco, constituído pelas questões 5, 6, 7, 8, procuramos saber se os professores dominam a metodologia de ensino de leitura e escrita, com base nos gêneros discursivos na EJA.

As perguntas acima foram feitas para sabermos se as professoras já tinham acesso à teoria que fundamenta o ensino com base nos gêneros discursivos, pois, como iríamos ministrar o curso formativo aos docentes da escola, precisávamos ter mais informações para planejar a ação. Ressaltamos que nossa intenção não é desconsiderarmos as outras teorias, ou a discussão proposta por autores que defendem teorias diferentes da enunciativo-discursiva de cunho bakhtiniano.

Questão 5: Quais são os autores que embasam sua prática de ensino de leitura e escrita na EJA?

De acordo com as respostas de nossas entrevistadas à questão 05, elas:

a) citam autores que se referem ao ensino de leitura e de escrita:

Na EJA... tenho usado frequentemente Fernanda Mussalim... Anna C. Bentes... Irandé Antunes... Marcos Bagno... Celso Ferrarezi Jr... Stella M. Bortoni-Ricardo... Cox... Petroni... Wanderley Geraldi... Possenti... Orlandi... Fiorin... Bakhtin e outros... (L1).

Marcuschi... (L3).

Bom... eu tenho lido muito ultimamente a Ângela Kleimam e também eu li o Costa Luiz Lima e a Maria Helena Martins... uns três que no momento eu tenho assim de leitura... (L4).

Na EJA... o que eu gosto muito é do Paulo Freire e do Rubem Alves... esses dois eu costumo utilizar bastante... (L5).

[...] Eu gosto muito do Sírio Possenti... que dá uma contribuição teórica né?... que ele faz uma leitura muito interessante... mas eu ainda tô fazendo um levantamento... (L6).

Olha... quando eu saí da minha formação acadêmica... os autores assim... que deixou bem focado mesmo... que eu li... que eu gostei... que eu trabalhei... foi com a Marilene... Maria Helena Martins... né?... o Cagliari... que fala um pouco da alfabetização... mas também da leitura -- lembra? -- éh::... deixa eu pensar aqui... li bastante a Orlandi... li bastante o Guimarães... né?... tô lembrando outro aqui... o Sírio Possenti que ajuda bastante e também as linhas... as linhas que falam sobre a leitura... a... a Kato lá... Mary Kato... a Ângela Kleimam... então todos falam da leitura e isso pra mim é assim... tudo qualquer artigo se eu verifique que fala sobre leitura... trabalho com a leitura da escola... eu quero ler porque é meu ponto fraco (frase exclamativa) ((risos)) (L7).

[...] na gramática... na linguística e na literatura?... bom... eu sou... eu gosto muito da literatura... eu uso muito a literatura... eu trabalho muito com o Bosi... com o Salvatore D'onofre... né?... da literatura ocidental... (L8).

- b) referenciam o nome de autores que tratam do ensino de gramática, de questões de alfabetização ou que escrevem livros didáticos:

[...] Faraco e Moura é aquele... ah eu não consigo gravar o nome... o Maia... eu só falo Maia pelo nome... têm vários que eu trabalhei em português... ah... aqueles autores eu não me lembro o nome desses... mas assim... que eu gosto muito... assim... que eu acho o Celso Cunha... o Luft que tem vários livros... aqui no ensino fundamental que tem desses... gramática do Luft ... têm vários... (L2).

[...] deixe-me ver... agora tem o Dascal... Ivanildo Bechara... Coutinho... o que mais?... conheço mais os autores que a gente vê na faculdade... né? tem o Ernani Terra... José de Nicola que já é uma gramática mais fácil... (L8).

As respostas de nossas entrevistadas nos orientaram no sentido de identificar, parcialmente, a concepção teórica que embasa suas práticas de ensino. De acordo com Geraldini (1996), antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que o professor articule uma opção política, o que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade. Para o autor, existem três concepções de linguagem que podem ser usadas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa:

A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

A linguagem é instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 1996, p. 41) [grifo do autor].

O enfoque oficial do ensino de Língua Portuguesa, nos últimos anos, tem considerado a concepção interacionista de linguagem, mas, ao analisarmos as respostas de nossas entrevistadas, percebemos o quanto é difícil para as professoras vencerem as barreiras impostas pelas concepções de linguagem monológicas, que as levam a centrarem-se em normas gramaticais ou em tipologias textuais — narração, descrição e dissertação — com pouca ênfase na leitura e escrita com base em gêneros discursivos.

As práticas das professoras não têm acompanhado as inovações sugeridas pelos documentos oficiais, apesar do fácil acesso a tais documentos. Mesmo assim, acreditamos ser necessário investimento na *práxis* pedagógica que possibilite aos mediadores do conhecimento se apropriarem, cada vez mais, dos gêneros do discurso como objetos de ensino de leitura e de produção de textos na prática de sala de aula.

Em vista disso, fizemos a questão de número 06 às professoras para que elas compartilhassem práticas/experiências no que se refere ao ensino de leitura e escrita na EJA.

Questão 6: O que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência no ensino de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos – EJA, especialmente no Ensino Médio?

As respostas para essa questão nos dizem que:

a) a prática pedagógica está centrada na leitura e produção escrita:

Eu gostaria de compartilhar que... especialmente no segundo semestre de dois mil e oito... pude colocar em prática alguns conhecimentos sobre o trabalho com gêneros textuais... discursivos adquiridos durante os estudos de algumas disciplinas do mestrado... especialmente por mérito das queridas professoras Simone Padilha, Maria Rosa Petroni e Claudia Paes de Barros... assim... pude observar o real interesse por parte dos alunos... por ocasião das campanhas eleitorais para prefeito e vereadores... e a capacidade de produção escrita em situações mais próximas da realidade... é claro que não houve muito tempo para explorar melhor... mas penso que foi bastante válido... (L1).

Olha... é o que eu sinto às vezes... entre eles... é assim... sempre aquele problema de escrever... sempre muita dificuldade de escrever e ao mesmo tempo de ler porque eles tem aquela coisa ah vou lê há (frase exclamativa) há vou ler isso daqui pra que professora? Não sei o que e sempre acham é (frase exclamativa) como se diz? Difícil de fazer a leitura... por exemplo... e tá passando essa leitura pro papel... né? Assim é... eles assim... em duas ou três frases já colocam e acham que já escreveram e então eles tem muita dificuldade de desenvolver uma escrita a partir da leitura deles... então... eu sinto que isso tem que ser muito trabalhado... (L4).

[...] eu propus atividades éh::: de leitura com eles depois da escrita... a partir de livros de::: histórias curtas... né?... contos... crônicas... poesias... éh:: estudar literatura universal... [...] então todo dia... nas aulas de Língua Portuguesa... meia hora... quarenta minutos antes de encerrar as aulas... eles pegavam os livros e liam e depois no outro dia eles iam escrever sobre o que haviam lido e aí eu tinha o momento de socialização também das leituras e eles passaram a gostar bastante... [...] aí passar a escrever e a gente corrigia né... os trabalhos deles... a parte da leitura... da escrita pra poder ah:: desenvolver mais... (L5).

[...] existe dificuldade... muita dificuldade na escrita e na leitura... porque eles não GOSTam de ler... né? a maioria... éh:: eles não gostando de ler... vem a dificuldade pra escrita... então você vê que os alunos do ensino médio... né?... que teoricamente teriam que ter uma leitura aprofundada... uma escrita UM POUco mais evoluída e... no entanto isso não acontece... a leitura então é uma coisa que a gente sempre tem que tá sempre forçando porque eles não gostam de ler... você falou em obras literárias então... não gostam (frase exclamativa) [...]a gente faz como se fosse um semiNÁRIO... um bate-papo... pego os pontos daquela obra importante e comparo com a realidade... têm alguns pontos que é da própria realidade deles que as obras se realizam... [...].aí eu faço uma comparação... de estar comparando aquela obra daquele tempo com o tempo atual... em alguns contos diferentes que são que não são... aí eu::... vejo que eles têm bastante dificuldade... é difícil mesmo... a leitura... pra fazer com que eles leiam... é difícil... (L8).

b) apenas uma entrevistada prioriza a leitura em sala de aula:

Bom... eu trabalho só com o ensino médio... eu trabalho com o primeiro... segundo e terceiro ano... né (frase exclamativa) assim pelo meu trabalho... leitura eles leem bastante... só que não é aquelas leituras densas... se você passa um livro raramente eles leem... mas assim... trabalho mais com gêneros curtos como revista... com jornal... porque há essa dificuldade de você estar pedindo assim uma coisa maior... mais aprofundada... mais complexa assim... que eu consiga trabalhar com eles... é assim mais artigo de opinião que requer mais pesquisa fora da escola... mas assim quando necessita de leitura de textos longos eles não fazem... o que eu acho que dá resultado... trabalhar atualidades... porque você ganha tempo... porque lá dificuldade é o tempo... então você pega coisas da atualidade você pede pra eles verem uma notícia... e quando você trabalha resumo... trabalha seminário... então é o que tá... trabalhar novidades... atualidades coisa contextualizada que faça sentido... (L3).

c) as professoras priorizam a produção de textos:

[...] o que eu gostei e que eu gosto... assim no caso que... de repente eu pego o aluno que tem uma dificuldade pra escrever... uma dificuldade assim pra produzir um texto... eu vou trabalhar passo a passo... de repente eu vejo que ele já tá conseguindo produzir... já tá ensinando até os outros também... às vezes o primeiro texto... assim... pra mim... é uma decepção que eu não concordo... (L2)

[...] eu gostaria partilhar de que há muita carência... né?... então é diferente quando você vai trabalhar no ensino regular com as crianças éh:: há uma dificuldade na hora de fazer o texto... mas eles fazem o texto (frase exclamativa) mas lá não... é diferente né?... eu tô tentando éh:: a produção de texto que eu já peguei com os alunos inicialmente... [...] escrever (frase exclamativa) escrevem... a tem início... meio e fim... tem coesão... tem coerência... éh:: alguma questão da escrita mesmo que escrevem né?... errado... errado não (frase exclamativa)... não de forma adequada... [...] mais de quarenta alunos eu pedi... cinco me entregaram... né?... então... assim... há uma dificuldade (frase exclamativa) [...] aí eu tô relendo e tô anotando esses textos pra eles refazerem...(L6).

O que eu sempre faço... que eu gosto... é da produção da paródia... que eu sempre trabalho com meus alunos... eu tenho assim... textos excelentes deles... aí a gente procura um tema gerador... sai paródias lindas (frase exclamativa) [...] eu levo o artigo jornalístico... sempre levei nesses NOVE anos que eu estou trabalhando no CES... na Escola Professor Milton Marques Curvo... eu sempre levei e sempre trabalhei (frase exclamativa) em cima do texto escrito... além da interpretação... além da estrutura do texto

que é uma dificuldade muito grande que os alunos têm... [...] eles me entregam a primeira escrita... eu leio... aí... eu quando... eu vou entregar... eles sentam do lado... daí eu vou explicando a questão... dentro da concordância... da coerência... da coesão... eu vou explicando individual... eu acho assim... que é a melhor forma porque você trabalha o todo... (L7).

No conjunto das respostas obtidas, percebemos que as práticas de ensino de leitura e de escrita advém dos conhecimentos da formação inicial e da formação continuada, incluindo-se o estudo dos documentos oficiais — PCN (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 1999), PCN+ (BRASIL, 2000), OCEM (BRASIL, 2006) — que sugerem mudanças para o ensino escolarizado. Esses fatores implicam mudanças de concepções de linguagem e de práticas de sala de aula das professoras de Língua Portuguesa em atuação na EJA/EM.

L1 mostra-se adepta ao trabalho com gêneros discursivos, de concepção interacionista, porque passou recentemente pelo mestrado, com ênfase em estudos da linguagem, confirmando que os estudos sistematizados contribuem para alterar as práticas de sala de aula:

Eu gostaria de compartilhar que... especialmente no segundo semestre de dois mil e oito... pude colocar em prática alguns conhecimentos sobre o trabalho com gêneros textuais... discursivos adquiridos durante os estudos de algumas disciplinas do mestrado... [...] (L1).

Assim,

a teoria do discurso assume hoje como pressuposto de base (e explicitamente inspirado em Bakhtin) a heterogeneidade constitutiva dos discursos e dos enunciados, o que implica abandonar qualquer concepção homogênea de formação discursiva e de enunciado (FARACO, 2009, p. 118).

Por outro lado, podemos constatar, na prática descrita pela maioria das professoras, uma oscilação entre as duas concepções de linguagem que desconsideram o contexto social em que são produzidos os enunciados, geralmente, entre a linguagem como expressão do pensamento e a linguagem como instrumento de comunicação, com pouca ênfase na perspectiva interacionista. A seguir, apresentamos cada uma dessas concepções segundo as falas das professoras.

a) linguagem como expressão do pensamento/subjetivismo idealista

eu pego o aluno que tem uma dificuldade pra escrever... uma dificuldade assim pra produzir um texto... eu vou trabalhar passo a passo... (L2)

eles assim... em duas ou três frases já colocam e acham que já escreveram e então eles tem muita dificuldade de desenvolver uma escrita a partir da leitura deles... então... eu sinto que isso tem que ser muito trabalhado... (L4)

eles pegavam os livros e liam e depois no outro dia eles iam escrever sobre o que haviam lido (L5).

Nessa perspectiva, o Professor de Língua Portuguesa prioriza as pequenas partes do texto do aluno, sem considerar o todo do enunciado. Assim, contribui para que ele sinta “dificuldade em relacionar a matéria de Gramática com a de Produção/Interpretação de texto, já que essas duas disciplinas são vistas isoladamente e a análise sintática vem como um amaranhado de frases sem contexto” (CARREON, 2007, p. 113). Possivelmente, ensinar “passo a passo” esteja relacionado à frase, à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, à ortografia etc. Acreditamos que a produção escrita com destaque para as frases ou para a reprodução dos textos lidos não contribui para ativar no aluno uma atitude ativo-responsiva.

De acordo com as práticas descritas pelas professoras, mesmo com a focalização em leitura e em produção textual, podemos perceber a forte presença dos paradigmas da concepção de linguagem como forma de comunicação.

b) linguagem como instrumento de comunicação/objetivismo abstrato

trabalho mais com gêneros curtos como revista... com jornal... porque há essa dificuldade de você estar pedindo assim uma coisa maior... (L3)

escrever (frase exclamativa) escrevem... a tem início... meio e fim... tem coesão... tem coerência... éh:: alguma questão da escrita mesmo que escrevem né?... (L6)

eles sentam do lado... daí eu vou explicando a questão... dentro da concordância... da coerência... da coesão... eu vou explicando individual... (L7)

você falou em obras literárias então... não gostam (frase exclamativa) [...] a gente faz como se fosse um semiNÁrio... um bate-papo... pego os pontos daquela obra importante e comparo com a realidade... (L8)

A professora entrevistada L3, ao priorizar os gêneros “curtos”, não assegura a seleção de um gênero específico, como um conto ou uma crônica. A leitura de fragmentos de uma obra não contribui para a formação de um leitor, muito menos de um leitor crítico a interagir com o autor.

A correção da produção escrita do aluno, enfatizando as concordâncias verbal e nominal, a coesão e a coerência são práticas advindas do estruturalismo, perspectiva que vê a língua como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, sem considerar o contexto social de interação verbal entre os interlocutores. No processo ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos, também na EJA/EM, é preciso envolver tanto as capacidades linguísticas quanto as discursivas, “como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e como, também, capacidades de ação em contexto (ROJO, 2001, p. 39).

As entrevistadas L1, L4, L5 e L8 enfatizaram a dificuldade de leitura e escrita dos alunos da EJA/EM; no entanto, podemos perceber que elas se utilizam de metodologias diferenciadas para o desenvolvimento das práticas de sala de aula:

Por ocasião das campanhas eleitorais para prefeito e vereadores... e a capacidade de produção escrita em situações mais próximas da realidade... (L1)

Assim é... eles assim... em duas ou três frases já colocam e acham que já escreveram e então eles tem muita dificuldade de desenvolver uma escrita a partir da leitura deles (L4)

Então todo dia... nas aulas de Língua Portuguesa... meia hora... quarenta minutos antes de encerrar as aulas... eles pegavam os livros e liam e depois no outro dia eles iam escrever sobre o que haviam lido e aí eu tinha o momento de socialização também das leituras e eles passaram a gostar bastante... [...] aí passar a escrever e a gente corrigia né... os trabalhos deles... a parte da leitura... da escrita pra poder ah:: desenvolver mais... (L5)

existe dificuldade... muita dificuldade na escrita e na leitura... porque eles não gostam de ler... né? a maioria... éh:: eles não gostando de ler... vem a dificuldade pra escrita... [...] aí eu faço uma comparação... de estar comparando aquela obra daquele tempo com o tempo atual... (L8).

Quando os professores de Língua Portuguesa se preocupam com a superação dessas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, eles “estão no caminho certo, desde que se enquadrem em uma metodologia centrada nos gêneros discursivos, e que permitam ao aluno instaurar-se como sujeito do texto” (PETRONI, 1996, pp. 7-8).

Para contribuir com o a aprendizagem de leitura e escrita, é preciso que as professoras de Língua Portuguesa percebam que nem todos os gêneros se prestam bem à produção escrita na escola/CEJA, “porque suas situações de produção e circulação social dificilmente seriam reproduzidas em sala de aula”. Porém, é necessário que em todas as etapas da educação escolar se ensine o aluno a ler, pois

a leitura de gêneros discursivos na escola não pressupõe sempre a produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão. É por isso que, no meu entender, um projeto pedagógico para produção escrita deve sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido (LOPES-ROSSI, 2006, p. 75).

Na perspectiva das entrevistadas L2 e L8, a leitura pode ser cobrada do aluno em forma de debate, conversa em sala de aula, seminário, bate-papo etc. E o professor pode comparar alguns pontos da obra que o aluno leu com a realidade dele. Compreendemos que esses gêneros utilizados pelas professoras são instrumentos interessantes porque não pressupõem somente o objetivo da escrita, mas instauram o diálogo como um grande objeto de ensino. Conforme Bentes (2007, p. 121),

as condições de ensino de um gênero discursivo, como objeto, pressupõem a emergência de um conjunto de outros gêneros, tais como: comentários de textos, exposição oral, instruções de comandos orais e escritas, debate, conversa informal etc.

No entanto, se esses gêneros discursivos forem utilizados sem o planejamento do ensino, corre-se o risco de o espaço de sala de aula virar um lugar de animação, de entretenimento.

Nesse sentido, Dolz alerta que, para trabalhar na concepção interacionista, “o professor precisa ter formação, conhecer as convenções e as características dos gêneros e subgêneros da correspondência, todo tipo de variações e formulações em português”, além de precisar definir as prioridades do processo ensino-aprendizagem de leitura e de produção de textos orais ou escritos (apud GURGEL, 2010, p. 01).

A entrevistada L3 diz privilegiar a leitura de gêneros curtos, devido ao fato de os alunos não terem tempo para ler gêneros mais longos ou densos, como um romance. No entanto, a professora não consegue distinguir em sua fala os gêneros discursivos dos suportes textuais:

você passa um livro raramente eles leem... mas assim... trabalho mais com **gêneros curtos** como **revista...** com **jornal...** (L3) [grifo nosso].

Percebemos que a professora parece demonstrar interesse em desenvolver um trabalho na perspectiva dos gêneros discursivos. Ela indica estar em processo de transformação da metodologia de ensino-aprendizagem, pois, em outro momento, refere-se aos gêneros discursivos com mais naturalidade:

[...] você pede pra eles verem uma **notícia**, e quando você trabalha **resumo**, trabalha **seminário...**”(L3) [grifo nosso].

Para melhor esclarecimento das diferenças entre gênero e suporte, retomamos os conceitos de Marcuschi (2008). Para esse linguista, “o suporte de um gênero discursivo é um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (p. 174). Portanto, livro, jornais e revistas são suportes de determinados gêneros discursivos que apresentam características provenientes das condições de produção e de circulação. Por sua vez, notícia, artigo de opinião, resumo e seminário são gêneros discursivos que podem e devem ser trabalhados na escola de forma planejada.

O aluno, especialmente da educação de jovens e adultos, já se depara no seu cotidiano com gêneros primários, mas é na escola que ele deve passar a ter consciência dos diferentes usos da linguagem, materializados nas diversas práticas sociais, constituídos em gêneros discursivos apropriados. Ler para aprender é praticar a leitura de forma significativa. Assim, acreditamos que o professor de Língua Portuguesa deve auxiliar o aluno a ampliar os seus conhecimentos do cotidiano. Para tanto, deverá planejar o ensino de leitura, também, com base em gêneros mais complexos (gêneros secundários), como romances, que podem ser

lidos no espaço de sala de aula, já que os alunos da EJA, em sua maioria, são trabalhadores e, possivelmente, só têm o tempo da escola reservado para o estudo.

Dessa maneira, é possível garantir-lhes o direito de conhecerem pelo menos uma obra literária que, “como produto ideológico, não é nem cópia do real nem criação, mas um modo próprio da realidade social, segundo a lógica específica da esfera artística” (GRILO, 2006, p. 142). De outro lado, Rojo (2008, p. 313) considera que “a elaboração de projetos educativos de escola envolve — dentre outros aspectos, mas de maneira central — [...] a capacidade de o professor planejar”, de acordo com o tempo escolar destinado às suas aulas.

A entrevistada L6 diz que, para conseguir o envolvimento dos jovens e adultos na produção escrita, buscou a partir da história de vida deles a motivação para que escrevessem. Essa atividade segue a orientação do livro didático “Linguagem: práticas de leitura e escrita”, de Anna Christina Bentes, Coleção “Viver e Aprender”, destinado ao Ensino Fundamental/EJA. Esse livro propõe ao professor trabalhar com o tema “História de Vida”, a partir dos gêneros exposição oral, painel informativo e relato autobiográfico.

Mas observamos, no enunciado da professora L6, as marcas de uma concepção de ensino voltada para a linguagem como instrumento de comunicação, pois ela se refere à produção de texto de metodologia tradicional, com a divisão começo, meio e fim, ou seja, introdução, desenvolvimento e conclusão. Nitidamente, esse é o esquema da “dissertação escolar”, que sobredetermina os demais tipos, narração e descrição. Quando o professor se preocupa com a técnica de redação, geralmente prioriza os elementos linguísticos e exclui os aspectos sociais, culturais, históricos, ideológicos que interferem no gênero em interações sociais. Segundo Padilha (2008, p. 43),

muitas dúvidas surgiram e vêm surgindo quanto a esse “casamento” entre a Teoria Bakhtiniana dos Gêneros do Discurso e a prática de sala de aula. Dentre elas, Rojo (2001) elenca a questão da escolha e/ou priorização dos gêneros, as diferenças de abordagem no ensino-aprendizagem de produção de textos orais e escritos ao pensarmos em gêneros, a descrição de gêneros para uma transposição didática, a reorganização de programas e currículos em função de tomarmos o gênero como objeto e não os “tipos de textos”, a relação desta nova abordagem com a tradição e a necessidade da descrição gramatical e, por fim, quais os materiais didáticos adequados a uma proposta com gêneros.

De acordo com a entrevistada L7, ela trabalha a produção escrita em sala de aula, a partir dos gêneros discursivos paródia e artigo jornalístico (artigo de opinião). Segundo suas palavras:

[...] eu sempre levei e sempre trabalhei (frase exclamativa) em cima do texto escrito... além da interpretação... além da **estrutura do texto** que é uma dificuldade muito grande que os alunos têm... [grifo nosso]

A prática de sala de aula dessa professora envolve a transposição didática de gêneros de outras esferas de interação verbal para a sala de aula, incluindo-se a refacção individual e a coletiva. Entendemos que a professora começa a romper com as concepções de linguagem monológica e individualista, voltadas às análises estruturais e gramaticais, que dissociam o texto de seu objetivo comunicativo e de suas condições de produção e circulação. No entanto, percebemos resquícios entre as possibilidades do velho e do novo modo de ensinar. Por exemplo, quando ela reafirma os cuidados com a estrutura textual, deixando de considerar o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo de um gênero discursivo em estudo.

Para melhor ilustrar as questões condutoras de leitura e de escrita, na perspectiva enunciativo-discursiva, elaboramos e apresentamos o quadro a seguir, a fim de facilitar o trabalho dos professores que estão em processo de assimilação dessa perspectiva.

Quadro 09 – Perguntas condutoras de leitura e produção escrita na prática de sala de aula

PERGUNTAS DE LEITURA	PERGUNTAS DE ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • Que gênero discursivo é esse? • Quem escreveu esse gênero discursivo? • Com que propósito? • Onde foi publicado? • Quando? • Quem era o interlocutor projetado? • Com base em que informações o autor escreveu? • Como o autor obteve as informações? • Quem lê esse gênero discursivo? • Por que o lê? Com que objetivos o lê? • Onde o encontra? Em que suporte? • Onde circula esse gênero? Em qual esfera? • Quais as contribuições dessa leitura? • Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade? 	<ul style="list-style-type: none"> • O que tenho a dizer por meio da produção escrita? (Como posso assumir-me como locutor/autor?) • Quais as razões que tenho para escrever o que tenho a dizer? • Para quem escrevo o que tenho a dizer? • Quais as estratégias que posso utilizar para escrever o que tenho a dizer? • Qual o gênero discursivo mais apropriado para a interação verbal? • Onde vai circular minha produção escrita? • Em que suporte? • Quando?

Desse modo, as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola devem ser aquelas que levam o aluno a perceber que a língua não é estática nem individual, mas “um legado histórico-cultural da humanidade” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929]1999, p. 127). Para isso, é preciso a compreensão de que a linguagem não ocorre no vazio social, que os gêneros orais e escritos não têm sentido em si mesmos, a não ser nas interações, nos contextos de produção e recepção.

Por considerarmos relevante o contexto de produção, recepção, elaboramos a questão 07, com o objetivo de saber das professoras quais recursos didáticos são empregados por elas para o ensino da leitura e escrita.

Questão 7: Quais são os instrumentos que você utiliza para o ensino de leitura e escrita no Ensino Médio — EJA? (Livro didático, revista, jornal, textos retirados da *internet*, quadro negro ou outros? Quais?)

As professoras apresentaram diversos instrumentos que utilizam em sala de aula, conforme os trechos que seguem:

Eu procuro usar todos os recursos disponíveis... inclusive com aulas fora da sala de aula... a escola oferece a possibilidade de aula com o *data-show* acoplado à internet e... durante a primeira aula... para mostrar e explorar os gêneros digitais... estávamos acessando as páginas de Orkut e uma das alunas não via a filha que mora em Rondônia há dois anos... quando localizamos a página do Orkut e ela pode ver as fotos... começou a chorar... foi muito interessante porque eu penso que os recursos didáticos devem ser amplamente explorados e... nesse caso... teve uma utilidade social... fez sentido para esses alunos... além de terem o contato com as especificidades dos gêneros digitais... compreenderam uma real necessidade para a aprendizagem... ou melhor... para o letramento digital... (L1).

Uso de tudo... revistas... jornal e livro didático... também utilizo alguns textos que eu pego na internet e assim tudo o que eu acho interessante que vai me apoiá... então eu levo pra sala de aula... (L2).

Jornal... trabalho bastante jornal... trabalho revista também... e texto que eles trazem... eu peço pra eles trazerem textos que eles pesquisam na internet alguma coisa que eles acham de interessante... e eles trazem bastante coisa.. (L3).

[...] trechos de poesia... música né? é... às vezes... alguma charge pra trabalhar com eles que no momento tenho trabalhado... (L4).

Eu utilizo tudo isso nas minhas aulas... tanto jornais eu costumo trabalhar... pegar aquela parte de charges... de quadrinhos éh::... ou os próprios artigos... depende da fase que eu tivê trabalhando... utilizo muitas revistas também... éh:: livros didáticos na escola nos não temos livros específicos... mas eu tenho várias coleções de ensino médio e de ensino fundamental... aí trabalho com esses livros também... escolho... né?...o que acho que vai atender melhor meus:: objetivos né? E partir daí... eu trabalho com os alunos... e filmes também... além de filmes... músicas... eu gosto muito de trabalhar com música... eu levo a música... a letra né... que utilizo para leitura... para a interpretação... para trabalhar também a parte de gramática contextualizada... a partir daquilo que eu esteja pretendendo... (L5).

Então... eu utilizo muito o qua::dro... como a gente não tem o livro didático pra todo mundo... eu fotocopio o texto e reproduzo pra gente poder tá lendo... [...] inicialmente eu tô trabalhando com esse livro da Ação Educativa... -- você já viu?... o volume um? -- é maravilhoso (frase exclamativa) e aí eu fotocopiei um texto... até um texto que fala sobre a história de vida de uma cangaceira... que eles adoraram (frase exclamativa) porque ela fala do cangaço... né?... [...] eu tiro fotocópia... uso data-show... já levei filme e coloquei no *data-show* em telão... (L6).

O que eu mais uso é o jornal que esse já é... não tem como... até nesse mesmo dia esse aluno falou pra mim... eu cheguei aqui com aquele punhado de jornal... “Eh... professora... você virou jornaleira (frase exclamativa)”... eu achei interessante né?... eu falei... “Ah... JORNaleira (frase exclamativa)... “É... jornaleira (frase exclamativa)”... porque também artigos de revista... também eu gosto de trabalhar bastante... bom... falou que é artigo eu tenho uma queda ((risos))... eu sou aPAIXonada por artigo (frase exclamativa)... é o jeito que eu achei facilidade pra trabalhar com jovens e adultos... porque eu só trabalho temas atuais... só o que está acontecendo na sociedade (frase exclamativa)... (L7).

Os textos retirados da internet eu gosto porque... são:: atuais (frase exclamativa)... né? então eu também utilizo bastante... tenho acesso à internet... os artigos da Veja... eu gosto muito... da Época... né? a Isto É... basicamente eu trabalho com as revistas e com internet... e com as obras literárias também né (frase exclamativa)... que são da literatura que eu não posso deixar fora... mas assim... Basicamente só é as revistas... a internet e as obras liteRÁrias que eu mais gosto de trabalhar (frase exclamativa)... porque eles GOSTam digamos... é claro... e que eles gostam de debater... (L8).

A questão 07 foi colocada para que identificássemos quais são os gêneros discursivos a serem utilizados como instrumentos de mediação na ação educativa, bem como os recursos didáticos que as auxiliam na prática de sala de aula da EJA. Assim, constatamos que utilizam

datashow acoplado à *internet*, revista, jornal, filmes, obras literárias, livros didáticos e livros paradidáticos.

Elas selecionam, com mais frequência, os gêneros da esfera midiática (na qual circulam gêneros jornalísticos e publicitários, como artigo de opinião, propaganda, notícia, reportagem, carta ao leitor etc.), da esfera artística (em que circulam poema, música, romance, tela, paródias etc.), da esfera escolar (aula, resenha, resumo, instrução de atividades, debate, seminário etc). Em relação aos gêneros escolarizados, podemos dizer que “são aqueles que a instituição escolar toma, explicitamente, por seu objeto (ou conteúdo) de ensino, especificamente, de escrita” (ROJO, 2009, p. 10).

Consideramos que todos os gêneros são interessantes para o ensino, desde que objetivem ampliar a capacidade de leitura e de produção oral e escrita dos alunos. De acordo com Menegassi (2003, p.57), “a determinação do interlocutor aponta o tipo de linguagem empregada no texto, a maneira de expor o assunto, em virtude do gênero escolhido e do lugar de circulação, conduzindo o autor a uma construção mais adequada do texto”. Nessa perspectiva, é preciso assumir que uma das funções da escola é a de criar condições para ampliar o conhecimento familiar ou do cotidiano dos alunos (sem excluir o conhecimento que os jovens e adultos já adquiriram). Por isso, os professores precisam planejar o ensino, especialmente de gêneros secundários, que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (BAKHTIN, [1952-53/1979] 2003, p. 281).

Os discursos são produzidos e materializados em gêneros discursivos com diferentes usos, a depender da finalidade e das práticas de linguagem de determinadas esferas. Em geral, cada esfera de atividade nos exige uma forma específica de atuar com a linguagem. Um bom exemplo é a esfera midiática, no uso dos gêneros digitais suportados por *blogs*, *orkut*, *e-mail*, entre outros, que têm como suporte a *internet*. Segundo Rojo, o estilo de escrita dessa linguagem social da mídia digital é o “internetês” ou o “bloguês” e apresenta alguns mecanismos:

[...] o da abreviação na escrita das palavras, mas também se evita a acentuação, simula-se a língua oral em registro cotidiano e informal, usam-se linguagem e gírias de grupo, simulando uma conversa face a face. Atende-se a várias necessidades da “conversa” pela *internet*: escrever rapidamente em situação síncrona, isto é, quando duas pessoas fazem a mesma coisa — conversam — ao mesmo tempo, não deixar o interlocutor esperando, simplificar o uso do teclado, estabelecer contato mais íntimo e familiar, informal com o interlocutor, circunscrever uma identidade de grupo (IDEM, 2009, p. 104).

Reconhecemos que as esferas de atividades e de circulação dos discursos interpenetram-se na vida cotidiana de nossos alunos e professores, por isso a escola precisa criar condições para refletir criticamente sobre os diversos usos extraescolares da linguagem: “não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (ROJO, 2009, 115). Na fala da entrevistada L1, temos a exemplificação de uma interação social que ocorre na esfera midiática, por intermédio do *Orkut*, um suporte de diferentes gêneros discursivos, como bilhetes, recados, poemas, músicas, vídeos, fotos etc.

Esses gêneros podem se prestar ao planejamento de sequências didáticas ou de projetos de ensino de leitura e produção de textos que tenham finalidades pedagógicas e despertem o interesse dos alunos por compreender o uso da linguagem nas mais variadas práticas de interação verbal:

[...] estávamos acessando as páginas de Orkut e uma das alunas não via a filha que mora em Rondônia há dois anos... quando localizamos a página do Orkut e ela pode ver as fotos... começou a chorar... (L1).

A fala de L1 evidencia que as atividades escolares quando bem conduzidas podem proporcionar diversas interações aos alunos, permitindo que eles sejam autores de suas atividades escolares. No que se refere a essas atividades, questionamos as professoras sobre as atividades privilegiadas por elas.

Questão 8: Quais as atividades escolares priorizadas em sala de aula? Por quê?

As respostas para essa questão versam sobre diferentes aspectos, conforme as falas a seguir:

[...] na EJA... as atividades de leitura e escrita são de extrema importância... visto que... temos alunos oriundos de projetos de alfabetização... que ainda apresentam inúmeras dificuldades... [...] eu já sugeri para alguns alunos em particular a cópia de textos dos livros didáticos para o exercício da escrita e para a desenvoltura da mão... dos dedos... muitas vezes ainda sem agilidade... porque muitos foram alfabetizados depois da meia-idade... (L1).

[...] não tem como você não trabalhar a gramática... largar ela do lado... porque precisa... se vai fazer um concurso lá está a gramática... você vai prestar um vestibular a gramática tá lá... só que assim... o que eu vejo... o que eu acho melhor mesmo... que eu sinto... que eu... a necessidade é a produção de texto e até porque na produção de texto você trabalha a gramática também... não adianta nada eu ensinar concordância e falar que o verbo tem que concordar com o sujeito é que a que a palavra tem que concordar com o artigo não sei o que... se eu não mostro pra ele na prática e aí eu acabo de explicar a concordância verbal e nominal quando ele vai produzir... ele produz tudo errado... então não adianta nada... então eu prefiro ensinar produção de texto porque eu acho que trabalho muito mais a gramática... eu trabalho pouco fora não tem como você encaixar “ele” no texto... tem assunto que a gramática não dá conta de você encaixar... mais agora ortografia... pontuação é... concordância... isso daí dá pra você trabalhar... legal... (L2).

Eu trabalho assim... a atividade que eu trabalho com eles é prática da escrita né... porque aí eu trabalho... por que isso? porque eu prezo pela retextualização... aí eu cobro... eu tô trabalhando nessa prática... ao mesmo tempo que eu trabalho gênero... eu trabalho tudo... literatura... gramática tudo junto... retextualizo bastante (frase exclamativa) [...] por exemplo... assim:: se eu trabalho com eles um jornal... uma notícia... aí depois eu peço pra eles fazerem... contar com as palavras deles... aí eu vou dando uma olhada explicando assim... e faço trabalhinho... é um pouco complicado... às vezes eu pego um por um... assim que eu faço... desde o primeiro bimestre... (L3).

Atividades? É... eu tenho trabalhado... principalmente... por exemplo... a leitura e depois eu peço para que eles escrevam né... aquilo que eles entenderam na Língua Portuguesa... porque ainda eles não tem a habilidade da escrita na língua estrangeira... então eu peço que leiam... daí a gente faz a leitura e conversa... depois eles passam a compreensão em português... (L4).

Ah (frase exclamativa) eu priorizo muito a prática da leitura... da interpretação né e a gramática também que eu acho que não pode ser deixada de lado... porque isso também é pedido... principalmente nos concursos... nos seletivos aí... [...] principalmente a partir dos textos que eles produzem eu vejo aonde que eles têm tendo mais dificuldades né? E aí... a partir daí... eu trabalho em cima das dificuldades deles... (L5).

[...] tô priorizando a leitura nesse momento né... dos textos que eu levo fotocopiados e a gramática eu vou fazer... vou reforçar o que eles têm de dificuldade... mas procurar seguir uma sequência importante... né [...] futuramente vou tá percebendo essas dificuldades e tá trabalhando a

gramática né?... gramática dentro do texto e gramática mesmo individualmente com exercícios... (L6).

Olha no meu caso é a leitura e produção... e... DENtro da leitura e da produção eu procuro trabalhar as questões das regras... como as necessidades de concordância nominal... concordância verbal... eu procuro trabalhar dentro do texto deles... (L7).

[...] eu faço assim, a gente retira um artigo, né, da Veja, da Isto É, uma obra literária. A gente lê, debate e comenta. Aí eu peço pra eles produzir e nessa produção eles fazem. Eu pego o texto, né, e ali, às vezes, como que eu faço? Eu coloco na transparência, eu passo sem nome de ninguém, coloco no retro projetor e ali eu vou trabalhando “aqui gente, a questão de concordância nominal e verbal, né, verbo”. Isso pra todo mundo vê, sem expor ninguém, né, só mesmo pra ele, aí anoto no próprio texto do aluno que você pede pra ele refazê (L8).

A resposta de L1, para a questão 08, nos surpreendeu, pois durante a entrevista ela se mostrou adepta da concepção de linguagem interacionista. No entanto, sua prática não condiz com a concepção assumida por ela:

Eu já sugeri para alguns alunos em particular a cópia de textos dos livros didáticos para o exercício da escrita e para a desenvoltura da mão... dos dedos... muitas vezes ainda sem agilidade... porque muitos foram alfabetizados depois da meia-idade...

Em nossa análise, dentre as possibilidades, a entrevistada L1 retorna, mesmo que provisoriamente, a uma concepção de ensino monológica, em que os professores acreditavam na cópia e nos exercícios de caligrafia como métodos que ajudavam os alunos a melhorar a letra e, conseqüentemente, a aprender a escrever. Esse recurso foi muito usado no processo de alfabetização.

Em nosso entendimento, a cópia não ajuda o aluno a desenvolver uma compreensão “responsiva ativa” em relação à sua aprendizagem, pois “a semente de reação-resposta contida na compreensão ativa e responsiva opõe-se ao conceito de compreensão passiva que, a priori, exclui totalmente a possibilidade de alguma resposta” (SILVA E COX, 2002, p. 32). Além disso, o jovem ou o adulto se utiliza, nas práticas do cotidiano, dos movimentos das mãos com desenvoltura, construindo casas, plantando sementes, bordando panos, costurando roupas, amassando pães, atendendo ou fazendo telefonemas, entre inúmeros outros afazeres.

Provavelmente, o professor que se utiliza desse método não segue a teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin/Volochínov ([1929]1999) e Bakhtin ([1952-53/1979] 2003), uma vez que não explora o processo de significação e o importante papel do outro na interação dialética com a linguagem.

De acordo com Paes de Barros (2005), em atividades de cópia, o aluno permanece passivo diante daquilo que precisa aprender, pois apenas reproduz um já dito. Dessa maneira, “os alunos tendem a reproduzir, mesmo nas aulas de um projeto de leitura, aquilo que compreendem faça parte de uma atividade escolar: o exercício de copiar informações” (PAES DE BARROS, 2005, p. 175).

As entrevistadas L2 e L6 destacam com mais veemência o ensino da gramática em suas aulas:

[...] eu prefiro ensinar produção de texto porque eu acho que trabalho muito mais a gramática... (L2)

[...] a gramática né?... gramática dentro do texto e gramática mesmo individualmente com exercícios... (L6)

Outras professoras também dizem ensinar gramática, como L5, L7 e L8:

[...] a gramática também que eu acho que não pode ser deixada de lado... porque isso também é pedido... principalmente nos concursos... (L5)

[...] eu procuro trabalhar as questões das regras... como as necessidades de concordância nominal... concordância verbal... eu procuro trabalhar dentro do texto deles... (L7)

[...] eu coloco na transparência, eu passo sem nome de ninguém, coloco no retro projetor e ali eu vou trabalhando ‘aqui gente, a questão de concordância nominal e verbal, né, verbo’... (L8)

Entendemos que toda enunciação é vinculada às interações verbais concretas, na vida social dos sujeitos da linguagem. E, ao não considerarem um gênero discursivo, elas deixam ter um sentido que não se repete em outro contexto sócio-histórico e passam a ser somente orações, ou seja, uma unidade da língua que não leva em consideração as condições de

produção do discurso (O quê? Para quê? Para quem? Por que se fala?). Para Antunes (2009, pp. 41-42), o foco de ensino de gramática deveria ser alterado na escola:

[...] o foco seria a compreensão e a produção de sentidos materializados em gêneros de textos, com grande destaque para a literatura. A gramática viria naturalmente (não poderia deixar de vir!), quando fosse necessária para que se pudesse entender melhor uma passagem ou expressar com mais propriedade o que se quer dizer. Viria, ainda, quando fosse necessário aprender ou avaliar as normas do uso formal da língua, conforme as exigências sociais em questão.

Segundo Rojo & Cordeiro (2004), o texto tomado como pretexto para ensinar gramática normativa não contribui para o processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção escrita dos alunos; ao contrário, gera

uma leitura de extração de informações (explícitas e implícitas) mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica e uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos (ROJO & CORDEIRO, 2004, p. 10).

Trata-se, então, de focar em sala de aula os gêneros discursivos ligados ao funcionamento das atividades verbais, de acordo com as necessidades de determinadas esferas de interação humana, com a finalidade de favorecer um ensino significativo de leitura e produção escrita ou oral. Segundo as recomendações dos PCN+ (BRASIL, 2002, p. 81),

o ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual.

É interessante refletirmos sobre esta resposta:

[...] tem assunto que a gramática não dá conta de você encaixar...
((no texto)) (L2).

Para nós, o ensino de gramática ou de análise linguística somente tem sentido se for para auxiliar o aluno a melhorar a sua produção escrita; por isso, deve ser feito a partir dos textos dos alunos, ou seja, do estilo do gênero em estudo (sem desconsiderar o conteúdo temático e a forma composicional), para que eles atinjam seus objetivos junto aos leitores a que destinam suas produções (GERALDI, 1984).

Por outro lado, é possível que muitos professores trabalhem com exercícios gramaticais descontextualizados do texto, pois, muitas vezes, se referem “à retirada de frases e períodos de um texto, sem qualquer referência ao funcionamento do fenômeno gramatical em estudo na produção de sentido dos discursos” (MENDONÇA, 2006, p. 222). Assim, desconsideram que os textos produzidos pelos alunos devem ser dirigidos a um interlocutor, circular em determinadas esferas sociais e suportes.

Segundo Lopes-Rossi (2005), a proposta do trabalho com a gramática a partir das dificuldades identificadas no texto do aluno parece ser produtiva, se o discente “estiver atento às formalidades da escrita em função de um objetivo. Num trabalho com gêneros discursivos específicos isso ocorre, e o professor pode, ainda, prever certas dificuldades gramaticais decorrentes de características do gênero a ser produzido” (idem, 2005, p. 03). Em outra perspectiva, a entrevistada L3 diz:

Eu prezo pela retextualização... aí eu cobro... eu tô trabalhando nessa prática... ao mesmo tempo que eu trabalho gênero... eu trabalho tudo... literatura... gramática tudo junto... retextualizo bastante (frase exclamativa)
(L3)

Segundo Marcuschi (2001, p. 47), a retextualização é um termo advindo da Linguística Textual e caracteriza-se como um processo de passagem do oral para o escrito, ou seja, “não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem” de exigência linguística. Parece que a entrevistada L3 se refere à retextualização, no sentido de avaliação dos textos produzidos pelos alunos, nos quais os professores refletem sobre as marcas de oralidade e buscam estratégias para que os discentes aprendam as estruturas da língua.

De acordo com o conceito bakhtiniano, a fala, na maioria das vezes, constitui os gêneros primários, e a escrita, geralmente, os gêneros secundários. Esses se modificam e se

transformam, conforme as interações verbais, o contexto sócio-histórico-cultural dos falantes/ouvintes ou escritores/leitores que os produzem. Sendo assim, a metodologia de ensino de L3 não está em consonância com a teoria dos gêneros discursivos, pois não considera os elementos constitutivos do gênero em estudo: o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo.

4.1.3 Bloco III: Dificuldades enfrentadas pelos professores de Língua Materna na EJA

Com o terceiro bloco, englobando as questões 9, 10, 11, buscamos identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores de língua materna no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita na EJA/EM.

Questão 9: Quais foram os textos selecionados para trabalhar com os jovens e adultos do Ensino Médio – EJA? Eles são apresentados em seu plano anual?¹¹

As respostas das professoras revelaram que os gêneros discursivos se fazem presentes nas aulas de Língua Portuguesa, mas não são apresentados no plano anual porque elas não os assumem como objetos de ensino planejados. Nesse sentido, nos deparamos com respostas que:

a) expõem o reconhecimento dos Gêneros discursivos:

Os textos da coleção Linguagem - Práticas de Leitura e Escrita... especialmente produzidos para a EJA... porque oferecem uma sequência didática com os gêneros da autobiografia e biografia... eles não foram apresentados no meu plano anual porque assumi as turmas no mês de maio... dois mil e oito... (L1)

b) revelam que as professoras não assumem a proposição de gêneros discursivos como objeto de ensino:

¹¹ Quando iniciamos nossa pesquisa, as aulas eram planejadas para o sistema anual de EJA, mas com a alteração de escola para Centro de Educação de Jovens e Adultos — CEJA — o sistema de ensino passou a funcionar em regime trimestral.

Eu trabalho crônica... trabalho no caso é tudo... dissertação... é narração... descrição... dependendo (d)a coisa... é texto de jornais... eu mandei eles uma vez ler uma reportagem de jornal... depois produzir um texto... como foi produzido aquela reportagem... depois eu mandei eles virarem o jornalista... eles se transformarem no jornalista e produzir... [...] eu falo pra eles que eles gostam de encher linguiça... pede pra escrever um tema e eles perguntam “Quantas linhas?” aí já me irrita... não é quantas linhas... é o negócio de começo meio e fim... né? outra hora... já assim... o negócio de produzir texto é encher duas... três folhas... mas se você lê o texto não tem nada no texto e só repetição... aí eu explico pra eles que o negócio... que cada texto tem a sua quantidade... tem ofício pra mandar pedindo alguma coisa na prefeitura... é uma meia folha já não precisa muito umas três ou quatro linhas já tá bom (frase exclamativa) agora se é um telegrama... quanto menos você escrever melhor... né? se é uma ata você tem que escrever um pouco mais... daí vou explicar a questão do parágrafo... porque ele não pode usar parágrafo de qualquer jeito... espaço... essas coisas tudinho... pra cada texto eu explico... (L2).

Então... plano nós estamos construindo... né?... o que eu tenho feito é esse material mesmo da ação educativa... né?... então eu tô fazendo uma seleção... [...] ele traz trechos de depoimentos... né?... ele traz éh::... por exemplo... propaGANDas pra você ver como é que tá a questão do formato da letra... da figura... né?... eu tava verificando... eu vi uma propaganda que fala da mulher... ele traz uma mulher em vários contextos... né?... (L6).

Alguns textos a gente já mais ou menos traz... coloca no plano né... e coloca no plano... mas muitas vezes eu tento adaptar porque às vezes você chega num momento e não dá certo e você sente a turma... porque cada turma é uma realidade né... aí você tem que tá modificando... não tem jeito eu até vou ser bem sincera eu particularmente deTESTo plano de aula... plano de aula assim:: este plano anual eu falo... plano de aula a gente faz todo o dia... eu gosto de fazer todo dia... porque eu sento e faço meu plano de aula todos os dias é mais ou menos aí... (L4).

N/ão chegaram de fazer parte do meu plano de trabalho anual não... mas éh:: porque a gente só dá uma e assim mais ou menos que pretende trabalhar éh:: mas... assim... coloca e relaciona os textos e coloca tudo lá certinho... não mais... eu costumo pegar principalmente os textos que levam à reflexão... né?... textos críticos que tenham um conteúdo... né? Pra poder trabalhar com eles conscientização... (L5)

NÃO... eu não cito... eu cito que trabalho com o artigo jornalístico... revista... mas eu não cito porque é o que vai chegando no dia a dia... a minha aula eu preparo com os assuntos que chegam... [...] chega o jornal hoje por exemplo... veremos o assunto que tem... vamos trabalhar a linguagem verbal e não-verbal... tem tema mais interessante do que jornal e revista?... e se meu aluno tem dificuldade com a escrita... por onde eu tenho que começar? Não é pela leitura? (L7).

Ah (frase exclamativa) basicamente os gêneros literários... que eu gosto muito... e... deixa eu ver::: eu não preciso nominar o texto só assim... gênero literário ou jornalístico -- é isso? -- ((Por que o jornalístico?)) porQUE é o que é atual hoje né?... e eu incentivo muito eles a assistirem jornal... (fala a base) em cima deles... falo que pelo menos um a cada jornal por dia eles tem que assistir... tirar pra assistir... e eu GOSTo do jornal... eu acho que é uma forma de você tá podendo também despertar no aluno aquele olhar crítico e muita a realidade e também de cidadão né... porque eles só querem cobrar cobrar cobrar... a única coisa que sabem fazer... porque eles também têm deveres né e então eu gosto muito do jornalístico... e literário que é a minha paixão (frase exclamativa) (L8).

De acordo com as informações de nossas entrevistadas, confirmamos que são muitos os gêneros discursivos presentes no espaço de sala de aula, pois, “na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros” (SCHNEUWLY & DOLZ, 1997, p. 03).

Concordamos com os autores de Genebra quanto à presença de inúmeros gêneros discursivos em sala de aula; no entanto, identificamos a falta de planejamento educacional, de seleção e organização dos conteúdos que tornem os gêneros discursivos objetos do processo ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos, desvencilhados das práticas tradicionais de ensino, conforme a afirmação da entrevistada L2:

Eu trabalho crônica... trabalho no caso é tudo... dissertação... é narração... descrição... dependendo (d)a coisa...

Tanto L2 quanto outras professoras de Língua Portuguesa reconhecem as tipologias como objetos de ensino-aprendizagem, reforçando, provavelmente, o ensino que receberam nos anos que antecederam à graduação. Conforme afirma Rojo (2008, p. 12):

Na segunda metade da década de 80, nos programas e propostas curriculares, os tipos de textos — em especial aqueles gêneros escolares definidos desde sempre no currículo clássico como prioritários: a descrição, a narração e a dissertação (argumentação) —, recoloridos com algumas tintas e vernizes superficiais das abordagens da linguística textual, são tomados como “conteúdos” dos eixos procedimentais de leitura e produção de textos. Com isso, por primeira vez, o texto se torna objeto de ensino, não isento de uma gramaticalização escolar.

De acordo com os dados apresentados na entrevista, são poucas as professoras que comentaram a questão das esferas de circulação ou suportes dos gêneros. Para nós, elas

organizam suas aulas no Ensino Médio/EJA motivadas apenas pela leitura de livros didáticos, muitas vezes, destinados ao Ensino Fundamental:

Linguagem - Práticas de Leitura e Escrita (L1)

[...] o que eu tenho feito é esse material mesmo da ação educativa... né?... (L6).

A utilização do livro didático como único recurso no processo de ensino-aprendizagem reforça nossa percepção de que faltam teorias de apoio, que subsidiem o trabalho do professor em relação ao ensino de leitura e produção escrita ou oral, especialmente para o Ensino Médio/EJA. Nas considerações de Barbosa (2005),

um trabalho com gêneros supõe não um trabalho por visitação, comum em livros didáticos — algo como ler um ou dois textos pertencentes a um gênero, responder perguntas de compreensão, trabalhar questões gramaticais e, por fim, produzir um texto —, mas, sim um trabalho intensivo que recorte as características das esferas de circulação e dos gêneros — as condições de produção, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo (2005, p. 218).

Diante do exposto, percebemos o quanto é difícil para um professor mudar sua concepção de ensino e, assim, inovar a prática de sala de aula. É como se fosse um jogo de idas e vindas entre uma concepção e outra. As falas das entrevistadas explicitam as certezas e incertezas vivenciadas pelos professores de Língua Portuguesa. Vejamos:

[...] os gêneros da autobiografia e biografia... eles não foram apresentados no meu plano anual porque assumi as turmas no mês de maio... dois mil e oito... (L1)

[...] eu mandei eles virarem o jornalista... eles se transformarem no jornalista e produzir... [...] pede pra escrever um tema e eles perguntam ‘Quantas linhas?’ aí já me irrita... não é quantas linhas... é o negócio de começo meio e fim... né? (L2)

Então... plano nós estamos construindo... né?... o que eu tenho feito é esse material mesmo da ação educativa... né?... então eu tô fazendo uma seleção... (L6)

Só atualidades... eu tenho material... tenho o caderno EJA¹²... assim pego só atualidade mesmo... (L3)

[...] plano de aula a gente faz todo o dia... (L4)

[...] eu costumo pegar principalmente os textos que levam à reflexão... né?... textos críticos que tenham um conteúdo... né? Pra poder trabalhar com eles conscientização... (L5)

[...] a minha aula eu preparo com os assuntos que chegam... [...] chega o jornal hoje por exemplo... veremos o assunto que tem... vamos trabalhar a linguagem verbal e não-verbal... (L7).

Compreendemos que a escola é um lugar em que o aluno vai ter contato com a cultura letrada, sendo orientado em cada etapa do aprendizado. Por isso, o professor, enquanto sujeito mais experiente, deve estabelecer claramente os objetivos para ensinar os conteúdos selecionados, independentemente de os alunos serem jovens e adultos. Portanto, o planejamento das aulas é a demonstração de uma atitude-responsiva ativa em relação às suas turmas, aos seus alunos e ao seu trabalho.

A professora L8, em determinado momento, mostrou-se indignada pela falta de material didático específico para os alunos jovens e adultos, pois, para se utilizar de textos em suas aulas, muitas vezes, precisa dispor de recursos do próprio bolso:

porque eles só querem cobrar cobrar cobrar... a única coisa que sabem fazer... porque eles também têm deveres né... (L8).

Esse posicionamento da professora também pode ser encontrado em outras falas de outros professores, pois acreditam que é compromisso do governo destinar os materiais

¹² A Coleção Cadernos da EJA é composta por 27 volumes que reúnem conteúdos do Ensino Fundamental para a formação integrada e interdisciplinar dos alunos dessa modalidade de ensino. Os cadernos são organizados por temas, como cultura e trabalho; diversidades e trabalho; economia solidária, emprego e trabalho; globalização e trabalho; juventude e trabalho; meio ambiente e trabalho; mulher e trabalho; qualidade de vida, consumo e trabalho; segurança e saúde no trabalho; tecnologia e trabalho; tempo livre e trabalho; trabalho no campo.

didáticos para os alunos da EJA ou que estes venham a adquiri-los. No entanto, de acordo com Lopes-Rossi (2005, p. 83),

a prática pedagógica com projetos de leitura e de produção de gêneros discursivos [...] mostra-se possível mesmo em escolas com poucos recursos financeiros. Depende de um professor melhor informado sobre a fundamentação teórica básica a essa prática e determinado a mobilizar alguns recursos materiais mínimos para a realização da tarefa.

Nesse sentido, entendemos que professor e alunos podem conseguir, sem custo, alguns gêneros discursivos que sirvam de instrumentos às atividades escolares, como rótulos de produtos industrializados, bulas de remédio, propagandas comerciais diversas, propagandas políticas, etiquetas de roupas, manuais de instrução de equipamentos, contratos, nota fiscal, entre outros (de preferência aqueles que circulam em suportes de fácil acesso, como revista, jornal etc.). No entanto, Lopes-Rossi (2005) alerta que o professor precisa esclarecer para os alunos quais são os objetivos a serem alcançados com o projeto pedagógico de leitura e produção escrita de gêneros discursivos, bem como quais serão os procedimentos realizados durante o trabalho, que também poderá ser organizado em sequências didáticas.

No que tange às avaliações oficiais — ENEM e SAEB — elaboramos a questão de número 10, para que discutíssemos com as professoras de Língua Portuguesa da EJA sobre os resultados apresentados pelos alunos jovens e adultos, tanto nessas avaliações oficiais quanto na avaliação de sala de aula:

Questão 10: Diante dos resultados negativos do desempenho dos jovens e adultos, em relação à leitura e à escrita, nas diferentes avaliações realizadas pelo MEC (como ENEM, SAEB, entre outros) e pelos professores, o que é preciso ser feito para que eles alcancem os objetivos esperados pelos avaliadores?

Antes de apresentarmos as respostas das professoras, ressaltamos que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹³

¹³ O ENEM é um sistema de avaliação que poderá substituir os vestibulares das instituições Federais de Ensino Superior, com possibilidade das particulares também aderirem ao sistema. Segundo o ministro Fernando Haddad, em entrevista às emissoras de rádio, no dia 27/04/09, durante o programa “*Bom Dia, Ministro*”, no

possibilitam avaliar o nível de aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos nacionais recomendados para as diversas etapas de Ensino (Fundamenta e Médio): enquanto o primeiro enfatiza os conteúdos das disciplinas, o segundo focaliza as questões interdisciplinares.

As respostas das professoras revelam que cada uma tem pontos de vista diferentes acerca das avaliações. Sendo assim, inicialmente, apresentamos as falas das docentes que revelam preocupação com sua prática:

[...] em Língua Portuguesa deve-se trabalhar a partir do texto eu acho... um texto simples... mas ali dentro trabalhar aquilo de que você tá de gramática talvez desenvolvendo em sala de aula... (L4).

Olha... primeiro eu acho que os resultados não foram tão ruins assim... né? da EJA... acho que não foram tão ruins... nosso trabalho não tá assim... tão abaixo da média... mas lógico que tem que ser melhorado... eu acho que cabe ao professor se dedicar mais... se empenhar mais... realmente...éh:: procurar trabalhar de acordo com a realidade e a necessidade dos alunos... né?... trabalhar principalmente a leitura... a produção... a interpretação de texto que é muito... que é eSSENCIAL pra todas as áreas do conhecimento... (L5).

Pois é... eu acho que éh:: a gente tem que investir na leitura... né? e são vários aspectos né... acho que o problema não tá só nos alunos... né?... nós também... quando a avaliação... ela é negativa... nós também temos uma parcela de culpa... né?... então eu acho que a escola tem que ver isso como um alerta... alguma coisa tá errada... não é só com os meninos... alguma coisa tá errada no nosso material didático... alguma coisa tá errada na nossa formação... então... eu acredito que é na nossa formação continuada... nós temos que ter presente esses dados... né?... [...] Oportunizar outras formas de leitura (frase exclamativa)... éh:: aBRIR a biblioteca pros alunos (frase exclamativa)... [...] então eu acho que oportunizar esses momentos de leitura... produção de texto né... éh:: escrever um texto e voltar verificar o que tá se precisando... tá melhorando... e não ficar só ali... com o livro didático e a gramática... porque o aluno fica muito éh::... penalizado (frase exclamativa) (L6).

[...] eu creio que a necessidade maior é a questão da leitura e a interpretação (frase exclamativa)... quando você trabalha a leitura na literatura... o quanto que eles gostam... (L7).

Isso principalmente na leitura e na escrita? Olha, eu não diria assim que ... diria ... a gente bate muito em cima da tecla de criá biblioteca, enfim, mas eu acho que isso é uma coisa que a escola tem, mas que eles não procuram, né? Não têm aquele gosto [...] eu não vejo outra forma de se levá aos alunos esse gosto pela leitura a não ser nós professores e educadores, tá passando isso, cobrá e cobrá mesmo, entendeu? (L8).

Nas falas a seguir, as respostas são inesperadas e apontam as políticas públicas como responsáveis pelos resultados negativos da avaliação no que se refere à leitura e escrita dos alunos da EJA:

É preciso que o MEC perceba que a EJA não pode sofrer o mesmo tipo de avaliação colocada à disposição dos jovens que passaram sua infância e juventude estudando... como avaliar um cidadão que participa ativamente de todas as aulas... interessa-se em adquirir conhecimentos que lhe foram negados por uma vida de trabalho para o sustento da família e que empunhou uma caneta para desenhar o seu nome depois de viver uma década? ...acho que as avaliações quantitativas são importantes... porém como professora de alunos na terceira idade que buscam no ensino da EJA de fato sentirem-se CIDADÃOS... faço com muita satisfação uma avaliação qualitativa do prazer da descoberta de suas capacidades de aprendizagem (frase exclamativa) apesar dos números... muitos de nossos alunos da EJA estão hoje graduados e atuantes no mercado de trabalho... (L1).

[...] eu tô achando meio difícil também é a questão de reduzir a carga horária de aula e o professor tem que tá comprimindo... tem que tá reduzindo os conteúdos também... então “ele” vai fazendo um monte de julgamento e o aluno deixa de tá vendo muitos conteúdos por causa disso... e às vezes não vai ser culpa do aluno... vai ser culpa da administração da escola... não sei... acho que vem lá de cima da SEDUC... dessa parte que faz as reduções e não procuram... começa assim coloca um monte de disciplinas... assim... vai aumentando como assim agora colocou espanhol tudo bem é necessário... colocou o espanhol... antigamente não tinha sociologia... não tinha filosofia... era assim:: algumas escolas que tinham não eram todas que tinham e aí colocou aquele monte de disciplina e o espaço que é bom... não tem espaço... aí vai reduzindo as cargas horárias e às vezes o aluno não aprende nem uma coisa e nem outra... (L2).

Então... agora que estamos participando da SALEJA é que a escola começou a tomar iniciativa... por mais que haja esse resultado negativo né?... mas para a escola houve um resultado positivo... então ela vem desenvolvendo trabalho pra que melhore ainda esse resultado... (L3).

Perguntamos também às entrevistadas: O que é preciso ser feito para que os alunos alcancem os objetivos esperados pelos avaliadores?

As respostas obtidas mostram que as professoras se preocupam com os resultados de seu trabalho, mas também apontam as políticas públicas como as responsáveis pelos resultados negativos da avaliação da leitura e escrita dos alunos da EJA:

[...] faço com muita satisfação uma avaliação qualitativa do prazer da descoberta de suas capacidades de aprendizagem... (L1)

[...] para a escola houve um resultado positivo... então ela vem desenvolvendo trabalho pra que melhore ainda esse resultado... (L3)

[...] eu acho que os resultados não foram tão ruins assim... né? da EJA... acho que não foram tão ruins... nosso trabalho não tá assim... tão abaixo da média... mas lógico que tem que ser melhorado... (L5)

[...] alguma coisa tá errada no nosso material didático... alguma coisa tá errada na nossa formação... (L6)

[...] a gente bate muito em cima da tecla de criá biblioteca, enfim, mas eu acho que isso é uma coisa que a escola tem, mas que eles não procuram, né? Não têm aquele gosto (L8).

A média geral dos alunos da modalidade EJA do ENEM 2008¹⁴, no Estado de Mato Grosso, foi de 30,30%, enquanto que no ensino regular foi de 35,28%. Esses dados apresentados pelo INEP, no site do ENEM, alertam para o baixo desempenho dos alunos do Ensino Médio nos programas de avaliação do MEC. Para a superação dos baixos resultados, propomos uma metodologia possível de ensino de leitura e escrita, baseada no enfoque da teoria dos gêneros do discurso, pois esses são objetos dos documentos e das avaliações oficiais.

Rojo (2009), no capítulo “O insucesso escolar no Brasil do século XX: um processo de exclusão social”, do livro “Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social”, faz reflexão

¹⁴ Disponível em <http://www.enem.inep.gov.br>

sobre os dados estatísticos do desempenho de leitura e produção escrita. Segundo a autora, em 2005, o relatório do ENEM demonstrou que, na prova de redação,

na competência I (domínio da norma culta da língua escrita), a média nacional foi de 64,29. Nas competências II, III e IV, as médias nacionais foram bem próximas: 57,36, 54,97 e 55,87, respectivamente (gráfico 13). Isso demonstra que os concluintes e egressos do Ensino Médio têm dificuldade para aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento ao desenvolverem um tema (competência II), bem como para relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista (competência III). Constata-se, também, que são deficientes os conhecimentos dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação (competência IV). Mas a competência V — elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos — foi a que registrou média nacional mais baixa (47,32), o que sugere que os participantes do Enem não estão suficientemente preparados para discutir respostas aos problemas sociais congruentes com o respeito e a promoção dos direitos humanos (ROJO, 2009, p. 33).

Os resultados apresentados no relatório do ENEM e as respostas das professoras revelam que a escola mantém um currículo de regras, normas e obediência a padrões linguísticos estabilizados, como podemos perceber na resposta da entrevistada L4:

[...] em Língua Portuguesa deve-se trabalhar a partir do texto eu acho... um texto simples... mas ali dentro trabalhar aquilo de que você tá de gramática talvez desenvolvendo em sala de aula...

É perceptível que, na prática de sala de aula, em Língua Portuguesa, o trabalho com os gêneros discursivos ainda não acontece de maneira natural, o que impossibilita, em certa medida, os alunos desenvolverem a leitura crítica, o posicionamento por meio da escrita ou da oralidade em relação aos problemas sociais, bem como ganharem a autonomia para utilizar a linguagem de forma adequada em várias práticas sociais.

Na questão seguinte, nosso intuito é saber quais as dificuldades que os alunos da EJA apresentam e quais métodos são utilizados pelas professoras para solucioná-las.

Questão 11: Qual é a maior dificuldade detectada nos alunos no processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita? E que método utiliza para resolver os problemas identificados?

Inicialmente, apresentamos as respostas que revelam as dificuldades de leitura e escrita dos alunos da EJA/EM:

A maior dificuldade que pude detectar nos alunos é a incompreensão de alguns conceitos... abstrações e... às vezes... a falta de iniciativa para o trabalho em grupo por conta do medo de errar... de não saber fazer... [...] o método que eu utilizo é avaliações qualitativas... que levem em consideração a seriedade com que o aluno encara os seus desafios... sempre ressaltando que o processo ensino-aprendizagem permite erros e eles são construtivos e constitutivos da internalização dos conhecimentos... (L1).

Bom (frase exclamativa) de leitura e de escrita (frase exclamativa) da leitura... o aluno não tem o hábito de ler... ele não gosta de ler né? E... é assim... o que eu acho... na minha opinião... fica muito a cargo do professor de português tá cobrando isso... o professor de outras disciplinas... não desfazendo das disciplinas... mas não cobra do aluno... o professor assim de geografia... história... só cobra aquele textinho ali naquela hora... assim e ele mesmo vai lá e explica... se o aluno leu uma vez ali e não entendeu... o professor vai lá e explica [...] o aluno também não gosta de ler... já isso é hábito já desde de criança não tem acesso a livro... de coisas tudinho e a escola também que deveria ter livros pros alunos... não tem (frase exclamativa) (L2).

A seguir, as respostas que revelam as práticas pedagógicas das professoras de Língua Portuguesa:

[...] junto todo meu material eu tiro xérox, de tudo aquilo que eu vou precisar e dou pra eles trabalhar em grupo... como por exemplo leitura sobre trovadorismo e aí eles vão ler... procuram interpretar e entender aquelas parte ali e se tem alguma palavra que não entendem... buscam no dicionário pra procurar entender... e... outra hora eu vou tá orientando eles... aí eles vão apresentar em forma de seminário [...] outra hora é assim... levo um texto de jornal pra eles lerem aquele assunto ali e discutir o que foi que eles entenderam... [...] daí eu pego aqueles livros ali... aqueles contos... tudo o que tem lá na escola... daí levo pra eles também tá lendo... daí eles explicam... mas levo só os fininhos porque se for livro grosso... não adianta mandar ler... porque a preguiça bate... você tem que tá procurando assim coisas... contos que são bem reduzidos pra eles tá lendo [...] numa literatura... eu pego assim só os fragmentos de texto... né? pra eles pelo menos pra ter uma ... [...] em cada bimestre assim... eu busco dividir o tempo... cada vez uma coisinha e mais a produção de texto... produção e interpretação (L2).

Dificuldade que eu vejo neles... é que eles ficam muito tempo fora da escola... e aquela assim leitura pra eles parece que é uma coisa aquém...

escrita é aquém... acham dificuldade pra escrever mesmo... né?... aí eu peço pra praticar mesmo... ali eu leio com eles... porque às vezes eu percebo que eles decodificam mas eles não enTENDem o que eles fazem... então por isso que eu gosto de texto curto... de coisas assim atual que eu pego aproveitamento aquele conhecimento de mundo deles e faço eles entenderem... (L3).

Bom... leitura e escrita... como que vou colocar isso? [...] eu peço pra eles reelaborar o texto de novo... elaborar o texto de novo né... é uma das formas que eu penso que pode ajudar... (L4).

A dificuldade maior é a da escrita... né? a escrita principalmente e aí eu procuro tá fazendo as leituras com eles e eu sempre faço assim... às vezes... quando a gente vai discutir um assunto... éh:: antes há toda uma preparação... né?... quando vai escrever sobre algum assunto... a gente começa a pesquisar... né?... a falar sobre aquele assunto pra que ele tenha mais subsídio para pode escrever melhor né... então a partir do momento que você tem mais conhecimento sobre algo... a gente vai poder escrever melhor sobre ele... né? (L5).

[...] na escrita eu to... por exemplo... verifica os textos como é que é a produção né... e a partir da leitura que vai contribuir na sua escrita... né? porque as vezes eles tem um conhecimento de MUNdo melhor que o meu... aí... então eu tenho um conhecimento de mundo aqui... né?... eles têm um conhecimento de mundo que vai além das letras... além da gramática... né? então... eu acredito que verificar... por exemplo... se é ortografia... se é a troca... né... de letras... mas proporcionar... investir muito na leitura e na interação pra eles falarem... porque é uma limitação da sala... né?... porque... não sei se é a vergonha... a timidez... mas investir na leitura... na produção de texto mesmo... né? e com isso ir trabalhando a gramática... né?... procurar trabalhar aí com o que o Sírio Possenti propõe... não é fácil... mas a gente fala... assim... acho que é maraviLHOso trabalhar... mas no dia-a-dia é um desafio trabalhar a gramática porque a gente tem que saber muito mais a gramática... né?... o normativo e trabalhar a gramática textual com eles a partir do texto... e ir trabalhando... né? (L6).

A maior dificuldade é a falta da prática de leitura... a dificuldade com a escrita... [...] você encontra primeiro... segundo... terceiro aluno que não tem estrutura de parágrafo... lá no terceiro ano... não tem coordenação motora... não sabe a estrutura do texto que é uma coisa que você tem que aprender... é uma coisa que o terceiro sabe... o segundo sabe... eu passei o primeiro bimestre – Soeli -- só ensinando estruturação do parágrafo... a questão do texto... a organização do texto... a concordância... então eu fiquei assim... até um pouco assustada... sinceramente... pelas dificuldades... você vai ler... não tem estrutura... demais... NEM isso (frase exclamativa) (L7).

[...] ter vergonha de ler... ter vergonha de expor à frente quando a gente pede pra fazer um seminário... é basicamente a vergonha que eles têm mesmo (frase exclamativa)... a timidez... a vergonha de errar... isso faz com que eles... se pede... eles não querem mesmo ler... você tem que ficar insistindo... ah (frase exclamativa) eu faço uma brincadeira... eu começo a ler um pouco... aí eu aponto né?... por exemplo... “Dona Ana... Nelson... você pode ler pra mim?”... “Ah professora (frase exclamativa) mas eu não quero”... “Mas lê... não tem nada a ver (frase exclamativa)... termina aí”... daí eu falo... “Tal fulano... vai sicrano... vai leia (frase exclamativa)”... eu vou apontando na sala né... aí ele lê devagar... aí o outro lê devagar... então às vezes eu faço uma brincadeira assim didática... com balões... falo... e aí diretamente eu vou apontando né... mas de uma forma bem descontraída e aí eles ficam meio assim... eu tive um resultado muito BOM com isso depois no ensino médio... são pessoas que têm muita timidez e trabalhando assim... tive uma lição muito boa... eles começam a se conhecer mais... né?... aí eu faço trabalho em grupo.. eles fazem trabalho em grupo... aí eles já começam a se soltar... mas no começo foi difícil... (L8).

As professoras entrevistadas dizem que as principais dificuldades dos alunos da EJA ocorrem por não gostarem de ler ou por não terem interesse em leitura; além disso, as famílias não oferecerem exemplos de leitores. Como são jovens e adultos, dizem ter medo de errar na leitura em voz alta. Ao lado desse aspecto, digamos pessoal, há um aspecto material: a falta de uma biblioteca na escola e, portanto, a dificuldade de acesso aos livros.

No entanto, outras pesquisas realizadas diretamente com alunos mostram que “o brasileiro lê e gosta de ler, quando pode, para se distrair. Só não lê o que a cultura valorizada e a escola esperam que leia” (ROJO, 2009, p. 09). Devido a esses conflitos, acreditamos que as professoras deveriam pesquisar com os alunos: o que eles leem ou gostam de ler, que tipo de livros têm em casa, quais as leituras realizadas pela família, quais são os gêneros discursivos que mais lhes interessam. Assim, as docentes saberiam organizar suas aulas para a multiplicidade de práticas de letramentos e selecionar os gêneros discursivos mais adequados para cada turma, articulando uma sequência didática planejada ou um projeto de ensino, de acordo com a realidade desses alunos.

Conforme afirmação de nossas entrevistadas, elas trabalham com textos “curtos” e “finos”, talvez pela dificuldade de acesso a livros atualizados, a obras literárias etc:

[...] junto todo meu material eu tiro xérox, de tudo aquilo que eu vou precisar e dou pra eles trabalhar em grupo... [...] a escola também que deveria ter livros pros alunos... não tem (frase exclamativa) (L2)

[...] fomos trabalhar com o artigo de opinião jornalístico... daí eu comecei a recortar os textos... ele falou pra mim... “Professora... você está estragando o jornal... eu vou levá esse jornal de volta... porque no meu lava jato eu preciso... (L7) (questão 06).

Percebemos que as professoras, diante da falta de livros que atendam às exigências de seu trabalho, buscam junto aos alunos (estudantes da escola pública) a aquisição de textos para as atividades de leitura; porém, não são todos que os adquirem.

De acordo com as informações obtidas junto às entrevistadas, compreendemos o porquê de romance, contos, memorial, entre outros gêneros complexos, serem excluídos da escola, pois o preço dos livros não é acessível à classe trabalhadora, aos alunos assalariados ou desempregados, e a escola, geralmente, só tem um *datashow* para os professores se utilizarem dos recursos tecnológicos para visualização dos textos em sala de aula.

Assim, “**defrontamo-nos ao mesmo tempo com o baixíssimo nível da educação escolar brasileira e com o enorme desafio colocado à educação de jovens e adultos, incompreensivelmente relegada para segundo plano**” (ROJO, 2009, p. 22) [ênfase adicionada]. Além disso, aos professores ficam entre a responsabilidade metodológica e a aquisição dos “instrumentos” de ensino de leitura e produção escrita. Por isso, selecionam materiais barateados ou mesmo fragmentos de textos extraídos de livros didáticos, muitas vezes, passados em quadro para o aluno copiar. No entanto, os PCN+ (BRASIL, 2002) sugerem aos professores

a exposição do aluno a textos de naturezas diversas promoverá múltiplas oportunidades de manejo da língua escrita e falada. **É necessário que o aluno tenha contato com textos – publicitário, jornalístico, narrativo, dissertativo, poético, literário, científico** – nos quais possa estreitar seu contato com a linguagem formal e informal, de modo a confrontar diferentes recursos comunicativos (BRASIL, 2002, p. 116) [grifo nosso].

Nos apontamentos de Brait (2000), os gêneros discursivos estão atrelados às esferas de atividades humanas, “aí implicadas as condições de produção, de circulação e recepção” (2000, p. 20). Mas, como podemos verificar no texto dos PCN+ (BRASIL, 2002), não há distinção entre os conceitos de gênero (propaganda, notícia, poesia, romance, resenha etc.), tipologia (narração, descrição, dissertação ou argumentação e exposição) e esfera (publicitária, jornalística, artístico-cultural, literária, científica etc.), o que contribui para a confusão teórica vivenciada pelos professores no ensino de leitura e produção de textos, pois

sem uma adequada explicação do que vem a ser cada um desses conceitos, descaracteriza-se a perspectiva sócio-histórica de gênero discursivo. Para a autora, esse documento mescla, indiscriminadamente, “*gênero discursivo e tipologia textual*”, estruturando o restante do trabalho com ensino e aprendizagem de língua, quase que exclusivamente, a partir de tipologias textuais” (BRAIT, 2000, p. 18).

Diante dos problemas detectados no processo ensino-aprendizagem de leitura, um fator negativo é a pressa do professor em obter respostas. Com isso, falta tempo para os alunos ativarem o conhecimento de mundo, para dialogarem com os textos e levantarem suas hipóteses em relação àquilo que leem ou que precisam escrever.

Em se tratando de leitura em voz alta, o professor sempre será a referência de leitor. E, na condição de mediador, poderá utilizar estratégias para que um aluno mais tímido ou com mais dificuldade de expressão oral possa ler em voz alta em sala de aula. Por exemplo, pode dar um tempo para o aluno se organizar, sugerir que leia o texto silenciosamente ou que leve o texto para casa, a fim de melhor se preparar para a exposição verbal aos colegas de turma, dentre outras possibilidades. Além disso, segundo Geraldi (2003), o aluno vai desenvolver o gosto pela leitura quando ele praticá-la para se informar, para conhecer, para se divertir, para aprender, querer saber mais, para ampliar o que tem a dizer, demonstrando, assim, uma compreensão ativamente responsiva em relação à sua aprendizagem.

A última questão formulada às nossas entrevistadas tem como objetivo saber se elas se interessam em participar de um curso direcionado para a teoria dos gêneros discursivos.

Questão 12: Você concorda em participar de um curso de qualificação voltado para o estudo dos gêneros discursivos, na escola?

As respostas de todas nossas entrevistadas para essa questão foi positiva, pois concordaram em participar do curso formativo para melhor compreender a teoria dos gêneros discursivos. A seguir, transcrevemos suas respostas:

É claro que sim (frase exclamativa) (L1).

CONCORDO... plenamente... vai me ajudar e muito... (L2).

Eu concordo, eu gosto... (L3).

Eu concordo porque eu como professora... eu tenho trabalhado pouco tempo a Língua Portuguesa no ensino médio e agora no EJA pra mim eu não tô trabalhando Língua Portuguesa... mas sim língua espanhola... eu tenho interesse de aprender porque eu sinto muita dificuldade de tá identificando os gêneros de tá trabalhando com cada um sei lá... de uma forma diferente que realmente possa ajudar esse aluno... (L4).

Olha... se não for atrapalhar minhas outras atividades... sim ((risos)) (frase exclamativa) (L5).

Seria muito interessante né... porque... embora a gente tenha feito Letras... a gente acaba... né?... por exemplo... você não trabalha éh:... de forma específica... mas se você não troca experiência com seus colegas e se você não para um momento pra aprender de novo... a gente vai ficar repetindo o que a gente já sabe... eu acho muito importante... (L6).

Claro (frase exclamativa) com certeza... ainda mais um assunto que eu gosto... que eu quero aprender mais... (L7).

Concordo (frase exclamativa) -- você que vai tá apresentando?-- (L8).

Nas falas das professoras, observamos que há um grande interesse em participar do curso, uma vez que a grande maioria quer obter informações para melhorar sua prática, bem como sanar suas dúvidas acerca da teoria dos gêneros.

Segundo Gonçalves (2007, p. 33), de nada adiantará apenas constatar dados estatísticos de dificuldades de leitura e escrita dos alunos do Ensino Médio, como os apresentados no SAEB e ENEM, “apregoar receitas milagrosas, maldizer a classe política, apontar eventuais culpados para os problemas”, se os professores não buscarem novas aprendizagens provenientes do dialogismo entre teoria e prática, independentemente de ser em formação continuada na escola, nos CEFAPROS (Centro de Formação dos Professores) ou na Academia, em cursos de graduação ou de pós-graduação.

Nessa perspectiva, defendemos que os documentos oficiais propiciam a inovação do ensino de leitura e escrita também na EJA/EM. É preciso que os professores estudem e compreendam a(s) teoria(s) que os permeia(m), visando ao ensino sistematizado na e pela esfera escolar, mas de acordo com as especificidades de cada modalidade, pois os tempos

vivididos pelos alunos jovens e adultos se distinguem daqueles dos adolescentes e crianças, fator que interfere na escolha dos conteúdos e das estratégias de ensino.

Assim, é preciso reflexão de que um aluno jovem ou adulto não é uma criança ou um adolescente, mas as peculiaridades da etapa de vida em que se encontra

fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 2005, p. 60).

São estes fatores que nos motivam a defender o ensino de leitura e escrita por meio dos gêneros discursivos. Estes, considerados “instrumentos” ou “mega-instrumentos” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), podem contribuir também para o aprimoramento das competências linguísticas e discursivas dos alunos da EJA. Para isso, é necessário que os alunos tenham acesso às práticas de leitura, escrita e oralidade, provenientes das interações sociais que considerem: quem escreve ou escreveu? Com que propósito? Onde vai ser ou foi publicado? Quando? Quem é ou era o interlocutor projetado? (ROJO, 2009).

As entrevistas analisadas nos serviram de suporte para preparar o curso oferecido aos professores do Centro de EJA “Professor Milton Marques Curvo”, com base na teoria enunciativo-discursiva de cunho bakhtiniano, com o objetivo de que preparassem e aplicassem uma sequência didática, o gênero artigo de opinião, conforme apresentamos no Capítulo V.

CAPÍTULO 5

**GÊNERO DISCURSIVO NA EJA/EM: O CONCEITO, A SEQUÊNCIA
DIDÁTICA E O RESULTADO**

Neste capítulo, apresentamos os dados coletados durante o Curso de Formação Continuada realizado com as Professoras da EJA/EM. Esse Curso objetivou, em boa medida, responder às angústias das professoras, que foram relatadas durante a entrevista. Por reconhecemo-las, sabíamos não ser possível, apenas em 40 h/a, dar conta de todas as dificuldades expostas pelas professoras, mas poderíamos contribuir com reflexões teórico-práticas sobre o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita na perspectiva dos gêneros discursivos.

Para esse intento, elegemos a teoria enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin para subsidiar nossa prática, pois permitiria a elaboração e desenvolvimento de aulas mais interessantes e produtivas. Além disso, precisávamos preparar as docentes de Língua Portuguesa para a elaboração e a aplicação, em sala de aula, de uma sequência didática (SD) com um gênero discursivo da ordem do argumentar.

Portanto, neste capítulo, apresentaremos o Curso, a sequência didática desenvolvida por duas professoras de Língua Portuguesa junto às três turmas de I, II e III fases da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, bem como analisaremos seis artigos de opinião produzidos por três alunos dessa modalidade de ensino, sendo o primeiro da produção inicial e o segundo da produção final, a fim de demonstrar alguns resultados da SD, a qual foi aplicada às turmas observadas.

5.1 O curso formativo aos professores da EJA: o processo inicial

Antes de iniciarmos o Curso, entregamos um projeto ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar – CDCE do “CEJA Professor Milton Marques Curvo”. A Presidente desse Conselho divulgou-o para os professores da escola e nos informou o horário disponível para o desenvolvimento do mesmo — aos sábados, no período matutino.

No início do Curso, contávamos com a inscrição de doze professores, a maioria de Língua Portuguesa, mas, no decorrer do estudo, professores de outras disciplinas — Arte, Biologia, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira e Matemática — juntaram-se ao grupo, pois estavam preocupados com o conhecimento que lhes possibilitaria desenvolver projetos interdisciplinares ou planejar, por área do conhecimento, o ensino. Todos os professores estavam cientes de que o objetivo desse Curso era preparar teoricamente as professoras de Língua Portuguesa para aplicarem uma SD com os alunos jovens e adultos do Ensino Médio.

Consultados sobre a possibilidade de gravação das aulas, com vistas à coleta dos dados necessários à análise, os professores, por unanimidade, decidiram não autorizar a pesquisadora, a fim de evitar constrangimentos e garantir a espontaneidade do grupo ao comentarem suas dúvidas. Diante dessa decisão, concordamos com eles e passamos a registrar, em caderno de campo, parte dos diálogos, o envolvimento dos professores nas atividades, a realização das leituras sugeridas, a interação entre os pares e a pesquisadora.

A presença na sala de estudo foi controlada por uma lista de presença, pois acreditamos que a participação efetiva contribui para a aprendizagem; além disso, eles receberiam um certificado, o qual seria usado para contagem de pontos na atribuição de aulas para o próximo ano letivo escolar.

Ao tomarmos os gêneros discursivos como objetos de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa para os alunos da EJA/EM, decidimos buscar, nos pressupostos da teoria enunciativo-discursiva do Círculo Bakhtin ([1929]1999; [1952-53/1979]2003) e da Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), com ênfase na pesquisa-ação, o embasamento teórico para planejarmos o Curso.

No desenvolvimento do Curso, trabalhamos com os seguintes conteúdos: gêneros discursivos notícia e artigo de opinião e sua tríade constitutiva (conteúdo temático, forma composicional e estilo), gênero primário e secundário, esfera/campo de atividade verbal, dialogismo, enunciado, enunciação, atitude-responsiva ativa e passiva, interdiscursividade, expressão valorativa, tipologia, sequência didática. Ressaltamos que esses conceitos foram explanados na fundamentação teórica desta dissertação.

5.1.1 O curso formativo aos professores da EJA: os encontros

As aulas do Curso foram realizadas em dez encontros semanais de 04 h/a (quatro horas-aula), cuja carga horária total foi de 40h/a. Antes dos encontros ocorrerem, as professoras de Língua Portuguesa receberam, no ato da inscrição, o livro “Gêneros do Discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula” (PETRONI, 2008), entregue com um mês de antecedência, para que sua leitura promovesse e ampliasse o diálogo no espaço de formação.

No primeiro encontro, apresentamos o plano de estudo, para isso, utilizamos o *datashow*. Em seguida, expusemos algumas imagens das esferas familiar, escolar, jornalística,

científica, publicitária, política. O objetivo foi questionar as participantes sobre o uso da linguagem em diferentes atividades de interação social.

No início, algumas professoras demonstraram que haviam lido os textos sugeridos, mas outras disseram não terem tido tempo, ou só nas férias teriam disponibilidade para ler textos teóricos, entre outras justificativas. Mesmo assim, consideramos a presença dessas professoras de fundamental importância, pois estavam no lugar certo para iniciarmos um diálogo que contribuiria para instigá-las a se interessar pelo trabalho na perspectiva dos gêneros discursivos, teoria que estávamos abordando.

Ao longo desse primeiro encontro, mostramos as diferenças e diálogos possíveis entre gêneros (tipos de textos) e tipologias (narração, descrição, argumentação, injunção etc.). Explicamos que, na prática de sala de aula, não se trata de trocar um conceito pelo outro, mas de focar a linguagem em seu funcionamento vivo e em seu contexto de produção, recepção e circulação. Assim, considerando que, para o ensino de leitura e produção de textos, os gêneros discursivos são excelentes instrumentos, apresentamos para as participantes a proposta provisória dos cinco agrupamentos de gêneros, formulada por Dolz e Schneuwly, visando a definir “as *capacidades de linguagem globais* em relação às tipologias existentes” (2004, p. 59-61):

- 1) **gêneros da ordem do narrar:** pertencem ao domínio social da cultura literária ficcional e cuja capacidade de linguagem dominante é a mimese da ação por meio da criação ou reconstrução de uma intriga no domínio do verossímil. Exemplos desses gêneros orais e escritos: conto de fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, romance, conto, crônica literária, entre outros.
- 2) **gêneros da ordem do relatar:** presentes em documentação e memorização das ações humanas, relatos das experiências vividas, situadas no tempo. Exemplos desses gêneros orais e escritos: relato de experiência vivida, relato de viagem, diário íntimo, testemunho, autobiografia, notícia, reportagem, crônica jornalística, entre outros.
- 3) **gêneros da ordem do argumentar:** discussão de problemas sociais controversos com argumentos de sustentação, refutação e negociação de tomada de posição enunciativa. Exemplos desses gêneros orais e escritos: diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, debate regrado, editorial, ensaio, resenhas críticas, artigos de opinião, entre outros.

- 4) **gêneros da ordem do expor**: adequados para transmissão e construção de saberes sistematizados. Exemplos desses gêneros orais e escritos: seminário, palestra, conferência, entrevista de especialista, texto explicativo, tomada de notas, resumo de texto expositivo, resumo de texto expositivo, resenha, relatório científico, entre outros.
- 5) **gêneros da ordem do instruir ou do prescrever**: são aqueles que instruem, prescrevem e descrevem ações para regulação mútua de comportamentos. Exemplos desses gêneros orais e escritos: receitas, instruções de uso, instruções de montagem, regras de jogos, bulas, regimentos, estatutos, constituição etc.

Conforme expusemos no capítulo II, os gêneros discursivos, como unidades da ação pedagógica, implicam a compreensão do professor de que as sequencialidades tipológicas mesclam-se nos mais variados gêneros discursivos, constituindo-os em formas híbridas destinadas a um propósito comunicativo que se relacionará às práticas sociocomunicativas vigentes. O trabalho de leitura e produção escrita na EJA/EM com as

múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendido como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos (BRASIL, 2006, p. 28).

Analisamos, no segundo encontro do curso, os gêneros charge, tela, capa de revista. Nestes, observamos a esfera de circulação, o conteúdo temático, o estilo e a forma composicional. Como os encontros ocorriam uma vez por semana, sugerimos a leitura do texto “Os Gêneros do Discurso”, de Bakhtin ([1952-53/1979] 2003, p. 261-306).

No terceiro e quarto encontros, para darmos continuidade ao estudo da teoria dos gêneros, trabalhamos o texto sugerido no segundo encontro. Durante os diálogos estabelecidos na sala de aula, notamos que a maioria das participantes tinha lido o texto, porém aquelas que deixaram de ler, colocaram-se na condição de ouvintes. Entendemos que essa passividade não é verdadeira, pois, de uma forma ou outra, essas ouvintes estavam sendo influenciadas pelo discurso de outros, neste caso, pelas demais participantes que leram o texto e pelas explicações da pesquisadora. Dessa forma, consideramos que “o papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos” (BAKHTIN, [1952-53/1979] 2003, p. 301).

Nesses encontros, exploramos a tríade indissolúvel dos gêneros — o conteúdo temático, o estilo e a forma composicional nos gêneros selecionados para o curso. Além disso, outros conceitos do Círculo também foram explorados: enunciado, enunciação, palavra, oração, atitude responsiva e compreensão ativa.

No decorrer das aulas, as professoras questionaram a diferença entre tema e assunto e se, no trabalho com gêneros, não se ensinava a gramática. Partindo de tais questionamentos, explicamos-lhes que, para Bakhtin ([1952-53/1979] 2003), os gêneros do discurso possuem finalidades específicas e três dimensões essenciais e indissociáveis:

- a) **o tema:** é o conteúdo ideologicamente conformado, que se torna comunicável (dizível) através do gênero (parece ser o assunto, mas, a cada interação, poderemos encontrar um novo tema; por exemplo, o assunto terra: na produção de texto de um sem-terra, possivelmente, teremos um tema diferenciado daquele tratado por um dono de terra; portanto, os temas revelam o ponto de vista e a ideologia dos locutores).
- b) **a forma composicional:** é apresentada pelos elementos estruturais e semióticos compartilhados pelos gêneros (é a estrutura formal dos textos pertencentes ao gênero. Por exemplo: qual é a forma de uma carta, de um soneto, de um artigo de opinião? Ao mudarmos a forma composicional, possivelmente, teremos outro gênero).
- c) **o estilo:** apresenta-se pelas configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor em relação ao tema e à forma composicional do gênero (marcas linguísticas, seleção individual do vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais).

No ensino de Língua Portuguesa, é fundamental viabilizar o contato dos alunos de diferentes níveis de aprendizagem com a pluralidade de textos que circulam em distintas esferas de atividade humana, para que (re)conheçam sua organização temática, composicional e estilística. Esse contato traz consequências à dimensão social de interação, que “demanda compreender a fala/escrita do outro e fazer-se compreender por ele” (PETRONI, 2008, p. 104). Para melhor exemplificação, durante o curso, comparamos diferentes gêneros discursivos como charge, propaganda, notícia, reportagem e artigo de opinião.

Durante o desenvolvimento das atividades, verificamos que os professores de outras disciplinas buscavam conversar sobre os conteúdos com as professoras de Língua Portuguesa; logo, faziam perguntas ou apresentavam comentários sobre os conteúdos. Dentre as indagações, pediram para esclarecer os conceitos de enunciado e enunciação concreta para Bakhtin. Em vista disso, respondemos que o teórico russo não faz a distinção entre enunciado e enunciação concreta, pois, para ele, é pela soma dos dois que se constrói a significação. Nesse sentido, é preciso compreensão responsiva ativa do outro com quem interagimos e não de passividade:

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento. À diferença das unidades significativas da língua — palavras e orações —, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor (e respectivamente, expressão do que falamos) e destinatário (BAKHTIN, [1952-53/1979] 2003, p. 301).

Para melhor exemplificar a questão enunciado e enunciação, escrevemos no quadro a expressão “Que horas são?” e solicitamos a eles para pensar diferentes situações comunicativas que indicassem possibilidades de significação, a exemplo do conceito de Paes de Barros (2005, p. 48). Eles simularam contextos de interação social e apresentaram os seguintes enunciados: “estou te esperando há horas”; “a aula já acabou”; “nem percebi o tempo passar”; “você está atrasada”; “ele chegou cedo” etc. Com base nessas atividades, os professores participantes foram percebendo que o enunciado e a enunciação estão ligados pelo contexto das interações sociais, desta maneira, produzem a significação.

Segundo Bakhtin/Volochínov ([1929] 1999, p. 106), “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”. Quando os professores de diferentes áreas de conhecimento participam de cursos formativos, possivelmente, eles ganham motivação para desenvolver os projetos interdisciplinares ou sequências didáticas e, conseqüentemente, vivenciar novas experiências no ensino dos conteúdos a serem mediados na prática de sala de aula.

Para o encontro seguinte, entregamos um artigo de opinião (“Nós Somos a Biosfera”, de Luiz Carlos de Menezes, publicado na Revista Nova Escola, nº 213, de junho/julho de 2008, e uma reportagem (“Violência Contra a Mulher: ferida aberta”, de Thaís Iannarelli, publicada no Guia Mundial de Estatísticas, ano 1, de 2008. E solicitamos que respondessem aos seguintes questionamentos:

Quadro 10 – Atividade proposta para os textos de Luiz Carlos de Menezes e Thaís Iannarelli

<p>Quem escreveu cada texto?</p> <p>Onde foi publicado?</p> <p>Quando foi publicado?</p> <p>Com base em que informações?</p> <p>Como os autores obtiveram as informações?</p> <p>Quem são os possíveis leitores desses textos?</p> <p>Com que objetivos os leem?</p> <p>Onde encontramos esses gêneros discursivos?</p> <p>Podemos classificá-los como primários ou como secundários? Por quê?</p> <p>Vocês acreditam que é possível modificar a prática de ensino quando dominamos os gêneros discursivos como instrumentos de leitura e produção escrita ou oral?</p>

No quinto encontro, trabalhamos a atividade que foi solicitada anteriormente. Em nosso ponto de vista, a resolução das questões possibilitou que cada grupo socializasse suas respostas em sala de aula. Durante essa atividade, um participante buscava complementar o discurso do outro e, quando havia dúvidas, buscávamos solucioná-las. E, nessa aula, um participante ficou em dúvida sobre a diferença entre gêneros primários e secundários.

Com base em Bakhtin ([1952-53/1979] 2003), explicamos que os gêneros primários são aqueles ligados às relações cotidianas espontâneas (conversa entre amigos ou familiares, por exemplo) e os secundários são mais complexos, precisam de cuidados específicos em sua elaboração (geralmente, presentes no discurso científico, teatro, romance etc).

Compreendemos que a base bakhtiniana de linguagem é a interação verbal, caracterizada pelo seu aspecto dialógico. Dessa forma, registramos alguns comentários dos Professores Participantes (doravante PP), durante a interação:

Eu pedi uma análise crítica sobre a democracia e os alunos só souberam copiar... não apresentaram nenhum ponto de vista (PP1)

Eu misturava vários gêneros, na verdade eu trabalhava com narração, descrição e dissertação (PP2)

O programa Gestar que eu estou participando já pressupõe o domínio da fundamentação teórica para compreender os gêneros textuais. Mas, agora eu vejo que era isso que estava faltando (PP3)

Antes desse curso formativo... eu nunca ouvi falar em Bakhtin (PP1)

Durante a graduação nós nunca nos deparamos com essa leitura (PP4)

Na SALEJA... nós ainda não tivemos um estudo sistematizado sobre o ensino com gêneros discursivos (PP5)

O Programa Gestão de Aprendizagem Escolar (GESTAR) é um programa de formação continuada, na modalidade semipresencial e tem como objetivo oferecer um aprofundamento teórico para os professores de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental.

Segundo o Manual Geral (2000), o objetivo das aulas de Língua Portuguesa é considerar “tanto a leitura como a escrita em práticas sociais”. Tanto os documentos oficiais — PCN (BRASIL, 1997) PCNEM (BRASIL, 1999), PCN+ (BRASIL, 2002) e OCEM (BRASIL, 2006) — quanto o GESTAR e a Olimpíada de Língua Portuguesa são tentativas de inovação da *práxis* dos professores, mesmo que ainda apresentem algumas lacunas, como indicam Barbosa (2005), Brait (2000), Figueiredo (2005), Paes de Barros (2005), Padilha (2005), Petroni (2008), Rojo (2000/2009), entre outros autores.

Por essa razão, percebemos que ainda existem muitas dúvidas quanto à utilização dos gêneros discursivos como objetos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, no sentido de superar a abordagem tradicional de leitura e produção de texto limitada à narração, descrição e dissertação.

Entretanto, uma das professoras de Língua Portuguesa que estava retornando para a sala de aula (PP6), depois de ter cursado o Mestrado em Educação, disse que estava conseguindo perceber a importância de se trabalhar com os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de leitura e escrita, pois, segundo ela, esse trabalho requer a consideração do outro a quem se dirige a enunciação, enquanto as tipologias não têm como direcionamento um leitor real nem ideal.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias), “o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação” (BRASIL, 2006, p. 27). Observamos que essa professora,

como outros, fez várias anotações em seu caderno, possivelmente, das informações consideradas mais relevantes.

Levamos revistas e jornais para analisarmos a questão de gêneros e suporte no sexto encontro. Para isso, inicialmente, discutimos o texto “A questão do suporte de gêneros textuais”, de Marcuschi (2009). Feita a leitura, os professores se interessaram por averiguar em quais suportes estavam os gêneros indicados para análise (artigo de opinião e reportagem), bem como refletiram sobre as esferas de circulação e possíveis leitores.

Destacamos o estudo dos gêneros discursivos com vistas ao processo de ensino-aprendizagem de sala de aula, alertando que o estudo dos suportes ainda conta com muitas indagações. Para o autor, “ainda inexistem estudos sistemáticos a respeito dos suportes textuais” (MARCUSCHI, 2009, p. 173). Desse modo, refletimos sobre o texto “Para saber mais ainda”, do caderno Pontos de Vista, de Gagliardi e Amaral (2008, pp. 83-87). Depois da leitura, perguntamos aos professores se eles acreditam na possibilidade de ensinar os jovens e adultos a ler e a escrever por intermédio dos gêneros discursivos. A maioria dos participantes concordou ser muito mais interessante e desafiador o trabalho do professor por intermédio dos gêneros discursivos. No entanto, há preocupação quanto à transposição desses gêneros para a prática de sala de aula, pois os docentes tiveram outro modelo de ensino como parâmetro de formação.

Diante das discussões, os professores consideraram haver muitos gêneros discursivos apropriados para o ensino de leitura e produção (escrita ou oral) na modalidade EJA, por exemplo, os jovens e adultos gostam de ler revistas e jornais, suportes de fácil acesso e portadores dos gêneros notícia, reportagem, artigo de opinião, crônica, entre outros. Nesse sentido, mostraram compreensão de que o mais importante é ter objetivos claros para o ensino, pois, por si mesmos, os gêneros discursivos não são conteúdos, mas ferramentas que possibilitam o acesso ao conhecimento da área a ser estudada.

É preciso que os alunos do Ensino Médio/EJA, bem como os de outras modalidades de ensino, (re)conheçam a variedade de gêneros discursivos e suas especificidades, identificando as marcas que os distinguem. Nessa nova perspectiva de ensino, o trabalho do professor precisa ser planejado por sequência didática ou projeto de ensino, já que as áreas do conhecimento estão interligadas. Segundo Paulo Freire (2002, p. 30), quando constatamos os problemas que assolam a educação “nos tornamos capazes de intervir na realidade”.

Ressaltamos que, no quinto encontro, os professores participantes leram um artigo de opinião e uma reportagem e, após, identificaram o conteúdo temático, o estilo e a forma

composicional. Essa atividade tinha como propósito reconhecer o contexto de produção e recepção. Após a análise desses dois gêneros, recomendamos a leitura do texto “Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento”, de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), a fim de pensarmos na elaboração de uma sequência didática para os alunos jovens e adultos do Ensino Médio.

Buscamos criar condições para os professores participantes do curso interagirem e, assim, construírem na interação o planejamento dessa sequência didática, pois a finalidade é “ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Com base na leitura do texto e das discussões que ocorreram no quinto encontro, os professores concordaram que o artigo de opinião seria um instrumentíssimo para o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita na modalidade EJA, porque esse gênero traz temas atuais, interessa aos jovens e adultos e favorece a discussão dos problemas sociais. Assim, os alunos podem exercer a cidadania e desenvolver a criticidade e a argumentação.

O curso possibilitou que dialogássemos com professores de diferentes áreas sobre o trabalho de leitura e produção de textos na sala de aula. Eles se mostraram interessados em construir um melhor conhecimento sobre os gêneros do discurso com o objetivo de tomá-los como objetos de ensino-aprendizagem de leitura e produção de textos orais ou escritos, a partir de projetos ou de sequências didáticas no CEJA.

A interação durante o curso nos possibilitou confirmar que os professores de Língua Portuguesa ainda têm muitas dúvidas quanto à prática de sala de aula com os gêneros discursivos, porque não tiveram formação específica que atrelasse teoria e prática durante os estudos da graduação, entre outros fatores. Os professores de outras disciplinas sentiram-se privilegiados em participar do estudo voltado às questões de linguagem que, segundo eles, em muito colaborará para a reflexão dos conteúdos ministrados aos seus alunos.

Esperamos que a teoria enunciativo-discursiva estudada no curso venha a contribuir para a alteração das práticas de ensino de leitura e escrita dos professores do CEJA “Professor Milton Marques Curvo”, em Cáceres, bem como fortalecê-los para refletirem no ato de elaborar o plano de ensino e o Currículo para os alunos da EJA.

5.2 A Sequência Didática na prática de ensino de leitura e escrita na EJA

Depois do curso formativo aos professores da EJA, com base na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin ([1952-53/1979] 2003) e Bakhtin/Volochínov ([1929] 1999), bem como do estudo para a elaboração de uma sequência didática, na interação entre os pares (Dolz, Noverraz e Scheneuwly, 2004), duas professoras participantes desta pesquisa-ação puderam vivenciar na prática de sala de aula o ensino de leitura e escrita por meio do artigo de opinião, gênero discursivo apropriado para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos jovens e adultos do Ensino Médio.

No primeiro dia de aula, as duas professoras nos apresentaram para cada turma; explicaram aos alunos que participaríamos das aulas, pois coletaríamos alguns dados para uma pesquisa de mestrado e eles estudariam a leitura e a produção escrita do gênero discursivo artigo de opinião, da ordem do argumentar.

No início, os alunos se mostraram preocupados, pois pensaram que estariam sendo avaliados também pela pesquisadora. Porém, no decorrer da ação pedagógica, eles perceberam que estavam recebendo uma orientação diferenciada para as leituras e a produção escrita de um artigo de opinião.

As duas professoras buscaram seguir o plano de ensino elaborado, porém o término de cada atividade variou entre as turmas, devido a diferentes fatores: número de alunos, condições climáticas, tempo de estudo do aluno, nível de conhecimento dos alunos etc. Na I fase C, o diário trazia uma lista de 43 matriculados, mas compareceram às aulas em média 30 alunos; na II fase A, o diário apresentava o nome de 36 alunos, mas a média de presença foi de 20; na III fase E, 39 alunos constavam como matriculados, com média de presença em sala de aula de 30. As oscilações de presença do aluno da EJA em sala de aula podem ser explicadas pela progressão, disciplina eliminada, problemas de trabalho, evasão do aluno, dentre outros motivos.

5.2.1 Apresentação da Situação Comunicativa

Na Apresentação da situação comunicativa, as duas professoras explicaram para os alunos que o gênero discursivo artigo de opinião costuma circular em revistas, jornais ou *internet*, sendo escrito, geralmente, por um autor que domina bem o assunto discutido, ou por

pessoas interessadas em se posicionar quanto a um assunto polêmico. Além disso, sempre deverá ser assinado pelo autor ou por um articulista. Segundo Gagliardi & Amaral (2008, p. 12), “o articulista é convidado por uma empresa jornalística para escrever porque é reconhecido tanto por ela como pelos futuros leitores como autoridade no tema tratado”.

Tanto P1 quanto P2, no primeiro dia de aula, explicaram que o artigo de opinião faz parte da ordem do argumentar, por isso é preciso conhecer os elementos argumentativos para melhor utilizá-los na produção desse gênero ou para identificá-los no momento da leitura. Elas orientaram os seus alunos a reconhecerem esse gênero do discurso em suportes diferentes, como jornais e revistas, a fim de responderem aos seguintes questionamentos:

- a) Onde o texto foi publicado?
- b) Quem o escreveu?
- c) Quais são as informações sobre o autor?
- d) Para que leitor esse artigo de opinião foi escrito?
- e) Com que finalidade?

Os alunos mostraram-se animados com as atividades propostas, afirmando que ainda não tinham vivenciado na escola uma experiência assim. Alguns disseram saber somente narrar, descrever e dissertar, mas que ainda tinham muitas dificuldades com a gramática e com as palavras. Essa postura nos mostrou que os jovens e adultos do Ensino Médio são fruto das concepções equivocadas de linguagem, advindas desde o Ensino Fundamental. Para Barbosa (2005), são muito úteis as situações de ensino-aprendizagem escolar, com base na noção bakhtiniana de gêneros discursivos, quando se pretende “formar leitores/produtores de texto socialmente eficazes e críticos, em favor da cidadania, e não conhecedores de estruturas textuais” (2005, p. 57).

As professoras solicitaram a eles que trabalhassem em duplas ou grupos de três a quatro alunos: os alunos do período noturno demonstraram interesse em trabalhar em grupos com mais de três alunos e a professora concordou; os do período matutino preferiram trabalhar em duplas ou de forma individual. Ambas as professoras procuraram deixá-los agir de forma natural para ler, discutir, debater, expor seu ponto de vista sobre o gênero discursivo em estudo.

As professoras distribuíram-lhes jornais e revistas e solicitaram-lhes que identificassem nesses suportes:

- onde se encontrava o artigo de opinião;
- qual o assunto polêmico tratado pelo articulista e os argumentos utilizados pelo autor para defender seu ponto de vista;
- a forma composicional — organização do título, palavras e parágrafos do texto e
- que buscassem no dicionário as palavras cujos significados não conheciam.

Eles realizaram essa atividade num tempo de duas aulas, porém alguns alunos precisaram da ajuda da professora para localizar o artigo de opinião. Após a realização da atividade, as professoras solicitaram que eles se organizassem em círculo, a fim de socializar a experiência.

No início das atividades, percebemos que as duas professoras se equivocavam em relação a alguns conceitos da teoria enunciativo-discursiva. Por exemplo, faziam confusão entre tema e assunto e entre gênero e tipologia. Uma delas disse: “a dissertação precisa ter começo, meio e fim”. Consideramos que essas categorias são específicas de redações escolares, ou das produções realizadas para a escola, voltadas para a estrutura do texto. Nesse sentido, Barbosa (2005, p. 60) diz que “o risco que se corre é o de que [...] os professores de língua materna reduzam a enunciação a seus aspectos formais ou textuais, algo a que já estão mais familiarizados”.

Assim, diante de nossa preocupação, no intervalo das aulas, nós dialogávamos sobre os equívocos, pois buscávamos auxiliá-las metodologicamente e teoricamente para a transposição didática do artigo de opinião, a fim de envolverem os aspectos enunciativos desse gênero discursivo tomado como objeto de ensino-aprendizagem.

5.2.2 Diferenciação entre os gêneros discursivos: artigo de opinião e notícia

[...] faz-se necessário que, no trabalho com determinados gêneros, as relações sejam complexificadas para que se possa chegar o mais perto possível das formas genéricas que circulam nas esferas de origem e da reconstrução o mais fiel possível dessas esferas. Assim, por exemplo, a formação para a cidadania estabelece como um dos objetivos a formação de leitores e escritores para além das práticas escolares (BARBOSA, 2005, p. 111-12).

Conforme solicitado pelas professoras, alguns alunos levaram para aula revistas e jornais para mostrar os artigos de opinião que localizaram nesses suportes. As professoras conferiram se realmente eram artigos de opinião, mas muitos alunos levaram tipos de textos dissertativos que foram retirados de livros didáticos ou manuais de redações. Essa atividade revelou às professoras que os jovens e adultos do Ensino Médio ainda confundem o gênero discursivo (ou textual) artigo de opinião com a tipologia dissertação. Possivelmente, eles precisarão de mais tempo para atingir a aprendizagem de leitura e de produção de textos na perspectiva dos gêneros do discurso. Nesse sentido, as palavras de Cox (2004, p. 14) nos levam a refletir:

O novo paradigma que está nascendo postula, como princípio fundador, o uso da língua nas práticas sociais e, como unidade de trabalho, o texto. Porém, ao se nutrir do diálogo com ciências linguísticas ainda em construção, reflete a errância dos saberes sobre o texto, um objeto complexo, retrátil a um fechamento conceitual. Romper com um paradigma de ensino sedimentado por séculos e séculos de tradição e fundar um novo paradigma em bases fluidas não são tarefas realizáveis sem angústia. Mas, afinal, o que muda sem agonia, essa linha tênue que separa o fim de um tempo e o começo de outro?

Na continuidade dos trabalhos, para que os alunos pudessem verificar as diferenças entre o artigo de opinião e a notícia, as professoras entregaram a eles dois textos: “Brasileiro ganha 5 meses de vida em 1 ano”, de Pedro Soares; e “Violência não, educação sim”, de Antônio Ermírio de Moraes. Elas lhes solicitaram que identificassem a que gênero discursivo pertencia cada texto. Os mesmos foram organizados em duplas ou trios, para que respondessem às questões condutoras da leitura:

1. Quem é o autor? Além do nome, há mais informações que o identifiquem?
2. Em que suporte o texto foi publicado?
3. Para que leitor o autor escreveu?
4. O que escreveu?
5. O autor escreveu o texto com que intenção ou finalidade?
6. Faça a comparação entre os dois gêneros discursivos e anote as diferenças entre eles.
7. Qual texto pertence ao gênero notícia e qual ao artigo de opinião? Identifique-os.
8. Destaque no texto os argumentos utilizados pelo autor. Grife, sublinhe ou circule as palavras desconhecidas que encontrou no texto, ou as expressões que chamaram a sua atenção, bem como os sinais de pontuação, entre outros elementos que considere importantes.

Para o desenvolvimento dessa atividade, os alunos precisaram de três aulas. Na quarta aula, as professoras leram em voz alta os textos e propuseram a socialização das respostas. Alguns alunos discordaram entre eles sobre as respostas dadas às questões; assim, as professoras deixaram todos exporem suas respostas, para depois explicarem as diferenças entre os gêneros notícia e artigo de opinião.

A partir da retomada dos textos, buscaram esclarecer qual seria o gênero artigo de opinião e qual seria o gênero notícia. Em todas as atividades de socialização, os alunos jovens e adultos organizaram suas carteiras em círculos para melhor interação entre a turma. Após os comentários, as professoras escreveram, no quadro, o seguinte conceito:

Notícia: “matéria prima” dos jornais, a notícia relata os fatos que estão ocorrendo na cidade, no país, no mundo. A intenção da notícia é informar o leitor com exatidão. Mesmo tendo a pretensão de ser “neutra”, confiável, ela traz em si concepções, princípios, ideologia de quem a escreve.

As notícias são impressas no jornal de acordo com o grau de relevância (das mais importantes para as menos importantes). Para chamar a atenção dos leitores, o texto se inicia com uma manchete bem objetiva, com verbo sempre no presente. Em seguida, vem o *lead*, ou primeiro parágrafo, que contém as informações básicas sobre o fato noticiado. O *lead* não se inicia pelo verbo; ele começa pela indicação do fato e pela descrição das circunstâncias mais importantes em que o fato ocorreu, isto é, o que ocorreu, como, quando e onde. O uso mais comum dessa palavra é em inglês, *lead* (GAGLIARDI & AMARAL, 2008, p.16).

As professoras explicaram aos alunos que cada um desses gêneros — notícia e artigo de opinião — têm uma finalidade específica, uma vez que “na notícia, o jornalista traz informações sobre um fato e, no artigo, o articulista opina sobre a questão polêmica que uma notícia pode despertar” (GAGLIARDI & AMARAL, 2008, p.19). Portanto, o ensino de um gênero discursivo, a exemplo do artigo de opinião (AO), requer o planejamento da transposição didática para a sala de aula, a fim de que os alunos possam ver sentido naquilo que é proposto pela escola, visando ao processo de ensino-aprendizagem. O professor precisará escolher junto a eles um tema polêmico; formar um arquivo de AO; propor momentos de leitura e análise do gênero; levantar as mídias e suportes em que circulam os AO, assim como domínios ou esferas de atividades de que emergem, seu espaço e/ou tempo de produção; esclarecer tipos ou seqüências discursivas que os configuram, as funções

sociocomunicativas desse gênero, práticas de linguagem em que se encontram e quem são os autores que os produzem. É preciso levar em consideração que “não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com o outro, dentro de um espaço social...” (BRASIL, 1999, p. 125).

5.2.3 O Preparo para a primeira produção escrita

No início do terceiro dia de aulas, as professoras perguntaram aos alunos se eles já estavam conseguindo reconhecer o AO em jornais, revistas ou *internet*; eles responderam estar mais atentos aos detalhes dos textos que liam no trabalho, ou àqueles com os quais se deparavam nas ruas. Descontraidamente, as professoras perguntaram se sabiam de algum assunto polêmico que estava ocorrendo na cidade e eles comentaram sobre a prostituição infantil, a falta de remédios nos postos de saúde, a prorrogação da piracema, o tráfico de drogas, a violência doméstica, a pedofilia, o alcoolismo, entre outros problemas sociais. Eles demonstraram conhecimento sobre os assuntos abordados. Desse modo, foi proposto que eles escolhessem um desses temas.

As professoras escreveram no quadro cada polêmica apontada pelos alunos e depois sugeriram a escolha de um dos temas, por meio do voto, para proceder a um debate. A escolha da II e da III fases coincidiu, apesar de as aulas serem ministradas por professoras distintas, com a opção pela “Violência Doméstica”; já a I fase escolheu a polêmica “Prorrogação da Piracema”. Consideramos extremamente positiva a possibilidade dos alunos jovens e adultos poderem escolher a temática que gostariam de discutir, pois, além da maturidade para opinarem sobre os problemas sociais, eles se sentiram motivados pelas atividades de leitura e de escrita do artigo de opinião e comprometidos com elas.

As professoras propuseram para os alunos das turmas se dividirem em dois grupos e, através de sorteio, definiram qual grupo começaria o debate. As professoras deram um tempo de 20 minutos para que eles dialogassem sobre o assunto escolhido e depois os conduziram para o debate, em que todos puderam apresentar seu ponto de vista.

No auge do debate, elas propuseram a inversão dos argumentos, ou seja, os alunos que criticavam um assunto deveriam defendê-lo e os que defendiam deveriam criticá-lo, numa inversão da finalidade discursiva. Segundo conceituam Gagliardi & Amaral (2008),

argumentar é explicitar o raciocínio, prova ou indício do qual se tira uma consequência ou dedução, ou seja, para argumentar é preciso esclarecer as causas, as razões, os motivos que levam à determinada opinião. Pode-se fazer isso por meio de dados estatísticos, provas, resultados de pesquisas e experiências científicas, informações obtidas com especialistas na área, observações, entre outras coisas (IDEM, 2008, p. 23).

Essa atividade foi interessante porque as professoras precisaram se conter para não exporem seus pontos de vista sobre o assunto em debate, mas, ao mesmo tempo, instigaram todos os alunos a se posicionarem em relação à violência doméstica ou à prorrogação da piracema. Para isso, elas pediam que os alunos dissessem o que condenavam da violência contra as mulheres, contra as crianças ou contra os idosos; e se concordavam com a liminar de um juiz da cidade de Cáceres, que prorrogou a proibição da pesca por um mês, além do estipulado pelas leis ambientais.

Após, explicaram que o debate também é um gênero discursivo e que se aproxima da discussão. Elas disseram ainda que para debater é preciso saber argumentar a fim de convencer o ouvinte (interlocutor) por meio da oralidade, em contrapartida o artigo de opinião é um gênero escrito (portanto, mais complexo).

Durante o debate, os alunos conseguiram retomar o discurso dos colegas para contra-argumentar, porém se utilizaram de argumentos do senso comum. Demonstraram perceber que, em cada situação comunicativa, é preciso uma forma de utilização da língua. Por exemplo, comentaram a maneira como os jornalistas do “Aqui Agora”, da TV Descalvados, de Cáceres, utilizam-se da oralidade para noticiar os fatos e acontecimentos locais; falaram das diferenças do vocabulário utilizado pelos jornalistas, pelos policiais e pelos professores. Assim, os comentários dos alunos mostraram que eles estavam conseguindo compreender os diferentes usos da linguagem, de variadas esferas de comunicação humana. Esse fato vem reafirmar que os alunos reconhecem alguns gêneros discursivos mais presentes no cotidiano e praticam, inclusive, a apreciação valorativa da enunciação do outro. Nesse sentido, lembramos que

cada tempo humano [crianças, adolescentes, jovens e adultos] emite seus próprios sinais e suas surpresas. Sem dúvida, nesse mesmo olhar sobre os educandos, estaremos nos olhando, nos observando e entendendo e redescobrimos segredos de nossa docência (ARROYO, 2009, p. 63).

No término dessa atividade, as professoras propuseram a leitura dialogada do artigo de opinião “Sou Contra a Maioridade Penal”, de Renato Roseno. Eles grifaram no texto os trechos que correspondiam às questões colocadas na lousa no que se refere à exposição oral: o nome do autor do texto e a sua profissão; a esfera de circulação; a questão polêmica; o acontecimento que o levou a escrever esse artigo; a posição do autor, argumentos que utilizou; os argumentos de oposição; a opinião e os objetivos do autor e o público leitor do texto.

Como última atividade desse terceiro dia de aula, as professoras recomendaram aos alunos da I fase que pesquisassem sobre a prorrogação da piracema em Cáceres e aos da II e III Fases sobre a violência doméstica. Solicitaram que conversassem com amigos, ou pessoas que dominam bem a temática, entrevistassem um especialista no assunto, para que, de posse das informações, viessem a produzir um artigo de opinião. Desse modo, o quarto dia de aula foi marcado para a sala de informática, onde os jovens e adultos também poderiam pesquisar na *internet* sobre o assunto escolhido e consultar outros artigos de opinião para compará-los com os que já haviam lido.

No quinto dia, as professoras iniciaram as aulas perguntando aos alunos as diferenças entre os gêneros que circulam no jornal, na revista e na *internet*. Eles fizeram os comentários e demonstraram perceber as diferenças da forma composicional, nos artigos de opinião, contidos nos diferentes suportes. Perceberam como são organizados os parágrafos, o tamanho das letras, os títulos, as fotos, as informações sobre o autor. Em seguida, as professoras perguntaram se os alunos conseguiram trazer algum artigo de opinião: alguns levaram artigo de opinião, outros notícia, outros entrevistaram pessoas ligadas à problemática social levantada. Em seguida, solicitaram que os alunos trocassem os textos para ampliarem as informações.

Em continuidade, as professoras solicitaram a leitura silenciosa do artigo de opinião “Deficientes, Feios e Pobres”, escrito por Jessé Souza; depois de um tempo, elas solicitaram que um dos alunos se candidatasse para a leitura em voz alta. Pediram para eles trabalharem em grupos para identificar: a questão polêmica; a posição que o autor tomou; os argumentos utilizados e recomendaram que grifassem no texto a opinião do autor que poderiam contra-argumentar. Na socialização das respostas, poucos alunos conseguiram contra-argumentar. Assim, as professores leram o texto em voz alta e explicaram que o conteúdo temático corresponde àquilo que pode tornar-se dizível por meio do gênero; a construção composicional é a estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; o estilo é a

configuração das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor e da seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua.

A produção escrita do artigo de opinião ficou para a aula seguinte, pois esta atividade levou mais tempo do que o planejado, já que os alunos tiveram dificuldade em diferenciar tema de assunto. Possivelmente, isso ocorreu por eles estarem vivenciando uma nova experiência em sala de aula, a de ler um texto pensando no propósito da leitura. Para facilitar a compreensão dos alunos, as professoras novamente explicaram-lhes a diferença entre assunto e conteúdo temático:

- a) O assunto não mostra a opinião individual de cada articulista;
- b) O conteúdo temático faz parte do texto escrito ou oral e revela a intenção do autor no momento da enunciação, ou da elaboração do discurso sobre o que pretende defender num determinado contexto sócio-histórico, conforme as finalidades da enunciação (P1 e P2)

Acreditamos que a explicação dada pelas professoras contribuiu para que os alunos jovens e adultos compreendessem que, a partir do assunto, cada produção escrita teria um tema, como também cada aluno poderia expressar sua opinião sobre a polêmica da violência doméstica ou sobre a prorrogação da piracema em Cáceres. Assim, demonstrando uma atitude ativa-responsiva em relação à sua produção escrita.

5.2.4 A primeira produção escrita do gênero discursivo artigo de opinião

As professoras explicaram aos alunos da EJA que o artigo de opinião, ou artigo assinado, está no agrupamento dos gêneros da ordem do argumentar, cuja principal característica é mostrar a opinião de um articulista, ou de uma pessoa com conhecimento sobre algum assunto polêmico. Para Bräkling (2000, p. 223), trata-se de um gênero de discurso que exige capacidade de “defender um determinado ponto de vista pela argumentação, refutação e sustentação de idéias”. Esse gênero discursivo pertence à esfera imprensa, na qual também circulam notícia, reportagem, carta de leitor, editorial, charge, crônica jornalística, resenha crítica, tira, entrevista, classificados, anúncio e propaganda (também presente em várias mídias); circulam em portadores de fácil acesso, como revistas e jornais.

Elas disseram aos alunos que trabalhariam a leitura e a produção de textos com o artigo de opinião e as produções escritas seriam publicados no site da SEDUC, ou organizados em uma apostila para compor o acervo da biblioteca da escola. Em seguida, solicitaram para cada turma a escolha de uma questão controversa para o debate, a qual seria mantida para a produção escrita:

- a) I Fase C: A Prorrogação da Piracema em Cáceres – P2
- b) II Fase A: A Violência Doméstica – P1
- c) III Fase E: A Violência Doméstica – P2

5.2.5 A primeira versão do artigo de opinião

A primeira versão do AO escrito foi entregue para as professoras; estas, após leitura e correção cuidadosa, preparam a reflexão sobre os problemas que emergiram dos textos para discussão.

Ao longo da exposição por parte das professoras, os alunos concordaram em expor seus textos através de *datashow* e souberam respeitar cada colega, participando com suas sugestões para a melhoria dos textos discutidos, respeitando a opinião de cada um, com vistas a alcançar “seus objetivos junto aos leitores a que se destina a produção escrita” (GERALDI, 1997, p. 74).

Os problemas mais comuns de ordem linguística observados foram: falta de concordância nominal e verbal, uso inadequado de pronomes, grafia incorreta de algumas palavras, entre outras dificuldades, anotadas na lousa e corrigidas pelas docentes. Depois da análise linguística, os textos foram entregues aos alunos com as observações das professoras, para que pudessem reescrevê-los. No desenvolvimento da sequência didática, um dos níveis previstos para a realização da produção escrita é que

o aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto: utilizar um vocabulário apropriado a uma dada situação, variar os tempos verbais em função do tipo e do plano do texto, servir-se de organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos (DOLZ, NOVERRAZ E SCHENEUWLY, 2004, p. 104).

Os alunos se reuniram, em duplas ou trios, para trabalhar nessa atividade e, conforme as necessidades, buscavam o auxílio das professoras. Compreendemos a análise linguística como um passo que requer solidariedade e atitude responsiva por parte de cada aluno e de

cada professor. Assim, “traça-se um percurso reflexivo básico que marque, a partir dos pressupostos bakhtinianos, a necessidade humana de provocar no seu par uma reação, uma resposta às suas ações, sejam elas de natureza atitudinal ou linguística” (MENEGASSI, 2009, p. 02).

Portanto, a primeira produção escrita serviu para que as professoras pudessem avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, com relação ao artigo de opinião, para, na continuidade dos módulos didáticos, proporem atividades que contribuíssem com a melhoria da primeira produção escrita pelos jovens e adultos do Ensino Médio. Assim, solicitaram-lhes que pesquisassem sobre o tema, a fim de ampliarem as possibilidades de argumentação com vistas a convencer o leitor de seus pontos de vista. Disseram-lhes que:

- a) Os possíveis leitores (interlocutores) do texto de vocês serão os alunos e professores da EJA, bem como pessoas que se interessem pelo assunto sobre o qual escreveram.
- b) O texto será exposto no *site* da SEDUC e, também, será apostilado para ficar na biblioteca da escola.
- c) Vocês assinarão o artigo de opinião que escreveram.
- d) Vocês estão refletindo sobre um assunto polêmico e precisam ter conhecimento sobre o mesmo.
- e) É preciso pensar nos argumentos e nos contra-argumentos que irão usar para convencer o leitor.
- f) Façam a citação de algum escritor ou de alguém importante na área relativa ao tema debatido.
- g) O título deve despertar o interesse e a curiosidade do leitor.
- h) É preciso ler o texto e corrigi-lo antes de divulgá-lo (P1 e P2).

As professoras recomendaram aos alunos a releitura dos textos que escreveram, a fim de observar neles se conseguiram: se posicionar claramente sobre o tema, se os argumentos utilizados eram fortes e bem desenvolvidos, se a linguagem estava adequada ao AO e se o título despertava o interesse dos possíveis leitores. No entanto, eles só conseguiram perceber esses elementos, a partir das anotações escritas no texto e dos diálogos realizados em sala de aula. Por isso, a transposição didática desses conhecimentos precisa de um professor mediador preparado, com o embasamento teórico e prático, a fim de conduzir o processo de ensino e aprendizagem de leitura e a produção de textos com enfoque nos gêneros discursivos, pois, muitas vezes, precisamos, no decorrer da SD, contribuir com as professoras em relação aos conceitos da teoria enunciativo-discursiva.

Na continuidade dos trabalhos pedagógicos, no nono dia, elas solicitaram aos alunos para que identificassem os tipos de argumentos utilizados em sua produção escrita e entregaram a eles a seguinte tabela:

Tabela 01 Tipos de argumentos

Argumentos	Explicação
De autoridade	Ajuda a sustentar sua posição, lançando mão da voz de um especialista, uma pessoa respeitável (líder, artista, político), uma instituição de pesquisa considerada autoridade no assunto.
De exemplificação	Relata um fato ocorrido com ele ou com alguém para dar um exemplo de como aquilo que ele defende é válido.
De provas	Comprova seus argumentos com informações incontestáveis: dados estatísticos, fatos históricos, acontecimentos notórios.
De princípio ou crença pessoal	Refere-se a valores éticos ou morais supostamente irrefutáveis.
De causa e consequência	Afirma que um fato ocorre em decorrência de outro.

Fonte: GAGLIARDI & AMARAL, 2008, p. 37.

De posse da tabela, os alunos iniciaram a realização da atividade, e as professoras deram um tempo de 30 minutos para o cumprimento do exercício proposto. Em seguida, passaram na lousa alguns fragmentos dos textos escritos pelos alunos na primeira produção. O objetivo era a identificação dos tipos de argumentos utilizados pelos autores, conforme a indicação da tabela. A correção foi realizada de forma interativa e socializada.

Em sala de aula, as professoras propuseram o jogo “monte as frases”, cujo objetivo era, a partir da montagem e escritura de algumas frases, levá-los a perceber a importância dos elementos articuladores e da pontuação. Essa atividade foi desenvolvida em duplas.

Tal atividade foi planejada na sequência didática, conforme a sugestão da sequência do caderno “Pontos de Vista”, da Olimpíada de Língua Portuguesa (GAGLIARDI & AMARAL, 2008, p. 41). Em relação a essa orientação, compreendemos que poderíamos ter retirado as frases dos textos escritos pelos alunos jovens e adultos, a exemplo da atividade anterior. Entretanto isso não foi feito porque a Escola de EJA estava se tornando Centro de EJA e os professores estavam comprometidos com diversas reuniões para adequação da carga horária destinada às suas aulas entre outros fatores (assunto discutido no primeiro capítulo).

Durante as aulas, as professoras foram passando entre os alunos e dando dicas, como: “os trechos são compostos de três partes, ficando o elemento articulador no meio; fiquem atentos à pontuação”. Quando eles completaram as atividades, elas solicitaram que lessem em voz alta as frases organizadas.

As tabelas, a seguir, foram indicadas na sequência didática com o artigo de opinião pelo caderno da Olimpíada de Língua Portuguesa para a identificação dos elementos articuladores:

Tabela 02 – Elementos articuladores: jogo

Devemos ajudar nossos pais,	pois, sem dúvida,	a cooperação é um valor fundamental para a convivência familiar.
As propagandas mostram produtos atraentes indispensáveis para a nossa vida,	mas	cabe ao consumidor analisar aquilo de que realmente necessita e selecionar o que é bom.
O fumo faz mal à saúde.	Portanto,	as pessoas deveriam parar de fumar.
A água doce, por causa dos abusos cometidos, poderá acabar em nosso planeta.	Assim,	é preciso definir algumas regras para o uso racional da água.
A limpeza de terrenos e casas é necessária para impedir a programação do mosquito da dengue.	Além disso,	é importante que se faça uma campanha de conscientização para que as pessoas não deixem que a água se acumule em vasos e outros recipientes.
Se o desmatamento não diminuir,	é provável	que a Amazônia se transforme em um imenso deserto.
É indispensável que se intensifiquem campanhas de coleta seletiva de lixo nas escolas, famílias e comunidade,	pois dessa forma	a responsabilidade cidadã crescerá entre os moradores.
A pena de morte não é a solução para a criminalidade.	Primeiramente,	está comprovado que os crimes hediondos não deixaram de ocorrer nos países que a adotaram.
A pena de morte não é a solução para a criminalidade.	Em segundo lugar,	porque muitos dos que foram executados tiveram, posteriormente, sua inocência comprovada.
A pena de morte não é a solução para a criminalidade.	Finalmente,	não matar os semelhantes é um princípio ético fundamental.

Fonte: GAGLIARDI E AMARAL, 2008, p. 41.

Tabela 03 – Elementos articuladores: uso e expressões

Uso	Expressões
Tomada de posição	Do meu ponto de vista / na minha opinião / pensamos que / pessoalmente acho
Indicação de certeza	Sem dúvida / está claro que / com certeza / é indiscutível
Indicação de probabilidade	Provavelmente / me parece que / ao que tudo indica / é possível que
Relação de causa e consequência	Porque / pois / então / logo / portanto / consequentemente
Acréscimo de argumentos	Além disso / também / ademais
Indicação de restrição	Mas / porém / todavia / contudo / entretanto / apesar de / não obstante
Organização geral do texto	Inicialmente / primeiramente / em segundo lugar / por um lado / por outro lado / por fim
Introdução de conclusão	Assim / finalmente / para finalizar / concluindo / enfim / em resumo

Fonte: GAGLIARDI E AMARAL, 2008, p. 42.

Nas próximas seções, apresentaremos análises referentes às produções dos alunos da EJA/EM.

5.2.6 As diferentes vozes do artigo de opinião

As professoras propuseram, no décimo dia de aulas, a leitura do texto “Futura gestão dos recursos hídricos”, de Cássio Borges, e explicaram aos alunos que, embora seu autor se constitua numa autoridade no assunto que crítica, muitas vezes, ele precisa buscar outras vozes para conseguir construir seu ponto de vista, a fim de persuadir o leitor.

A finalidade dessa atividade era identificar as diferentes vozes com as quais o autor dialogava no texto proposto para leitura, isso é, “a posição favorável de pessoas que o autor inclui no artigo para sustentar a própria opinião, ou a posição contrária, de outros, à qual se refere porque deseja rebatê-la” (CAGLIARDI & AMARAL, 2008, p.44). Seguindo as orientações das autoras, elas solicitaram aos alunos que lessem o texto, discutissem em grupos e respondessem às perguntas a seguir:

- 1) Qual é o ponto de vista do autor sobre a questão?
- 2) Quais são os argumentos utilizados pelo autor e quais são os contra-argumentos?
- 3) Para que tipo de leitor é destinado esse artigo de opinião?
- 4) Qual é o suporte adequado para esse texto e a esfera de circulação?

Após a leitura, as professoras analisaram coletivamente alguns títulos de artigos de opinião provenientes das produções escritas pelos alunos de cada turma. Elas também diferenciaram citação e paráfrase, para que eles pudessem melhorar a produção final. Segundo Bakhtin/Volochínov ([1929] 1999, p. 144), "o discurso citado conserva sua autonomia estrutural e semântica sem nem por isso alterar a trama linguística do contexto que o integrou".

Em vista disso, explicaram que a citação é a utilização ou transcrição fiel de alguma informação, palavra ou ideia que pertence a outro autor, portanto deve vir entre aspas, desde que integrada na construção do discurso. A paráfrase, por sua vez, é a reformulação, com as próprias palavras, de partes de outro texto, porém sem omitir as informações equivalentes do enunciado de origem. Para que um enunciado seja identificado como parafrástico, "não é necessário, portanto, que ele revele explicitamente, em sua configuração linguística, um grau de identidade semântica com o enunciado-origem, embora essa seja a caracterização mais comum das ocorrências parafrásticas" (FLORES, BARBISAN, FINATO & TEIXEIRA, 2009, p. 184). Dessa maneira, a citação e a paráfrase fazem parte do diálogo com os outros, o qual é manifestado nas formas da língua.

5.2.7 A produção final do Artigo de Opinião

Para a refacção das primeiras produções escritas pelos alunos jovens e adultos, as professoras se utilizaram do *datashow* e da lousa. Assim, puderam mediar a refacção coletiva e contribuir para a reflexão dos alunos quanto ao uso dos elementos linguísticos e discursivos adequados ao artigo de opinião. Além disso, realizaram o atendimento individual aos alunos e fizeram anotações nos textos da primeira versão, para que eles pudessem reescrever a versão final.

No entanto, acreditamos que o tempo destinado à sequência didática tenha sido insuficiente para que os alunos pudessem melhorar a versão final, mesmo de acordo com o

tempo escolar destinado às turmas de I, II e III fases/EM. Nesse sentido, as professoras seguiram a orientação de que “alguns pontos deverão ser abordados com todos os alunos; outros, apenas com um pequeno grupo; e outros, ainda, com alunos que necessitam de atenção individual” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 117).

A entrega da última versão do artigo de opinião ocorreu no décimo segundo dia de aulas, após muitas reflexões sobre a prática de produção de textos e a prática de análise linguística. Os alunos passaram a limpo a produção que realizaram, a fim de que as professoras pudessem avaliar os resultados alcançados em relação à primeira produção, para, assim, fazer os encaminhamentos dos AO para a publicação, conforme o combinado no início das atividades.

A partir da descrição apresentada, é possível perceber que quanto maiores as oportunidades de reescrever, mais o aluno-autor percebe que sua produção escrita não é um produto de dimensões acabadas e, por isso, pode melhorá-lo até conseguir os resultados desejados. Segundo Soares (2005), no contexto contemporâneo, espera-se que o aluno do Ensino Médio/EJA saiba usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária.

As professoras procederam à avaliação oral, permitindo que os alunos expressassem seus sentimentos em relação às atividades desenvolvidas. Eles demonstraram aprovação da metodologia utilizada e afirmaram que, se todo professor de Língua Portuguesa trabalhasse a leitura e a escrita dessa maneira, talvez não tivessem tantos problemas para realizar a produção escrita de outros gêneros discursivos. Essas considerações mostram a necessidade de transformar a sala de aula em “um tempo de reflexão sobre o já-conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo” (GERALDI, 2002, p. 63).

No término da SD, as professoras nos passaram os textos dos alunos para que pudéssemos fotocopiá-los e, assim, garantir a coleta de dados.

5.3 Resultados da sequência didática: artigos de opinião produzidos pelos alunos da EJA/EM

Analisamos, a seguir, seis artigos de opinião escritos pelos alunos jovens e adultos do Ensino Médio/EJA que representam os resultados obtidos junto às turmas de I, II e III fases.

A seleção dos textos foi determinada pela semelhança de inadequações quanto às articulações linguísticas e discursivas. Assim, realizamos cuidadosamente uma comparação entre a produção inicial e a produção final, com base nos seguintes critérios: uso de argumentos e contra-argumentos; adequação dos títulos; contextualização da questão discutida; explicitação da posição enunciativo-discursiva do aluno-autor; presença de citações e (re)organização do discurso. A ação pedagógica centrou-se no aprimoramento da capacidade argumentativa dos alunos, com o objetivo de proporcionar-lhes melhores condições de leitura e escrita em diferentes práticas sociais.

A ação pedagógica centrou-se no aprimoramento da capacidade argumentativa dos alunos, com o objetivo de proporcionar-lhes melhores condições de leitura e escrita em diferentes práticas sociais.

Vejam as produções de três alunos jovens e adultos, um de cada turma observada, fielmente transcritas.

1ª Versão – aluna da I fase

Bomba explode no Município de Cáceres-MT

Cáceres é um município rico em belezas naturais, temos o pantanal, o rio Paraguai e seus afluentes, o FIP e outras maravilhas. Contudo isso Cáceres atrai turistas do mundo inteiro e benefícios para os trabalhadores que vivem nesse município.

O município de Cáceres foi extremamente afetado, no dia 28 de Fevereiro de 2009, quando saiu uma liminar de última hora, prorrogando por mais trinta dias a piracema no município.

Primeiramente, não sou ambientalista, nem juiz de nenhuma comarca, mas sou uma moradora de Cáceres e meu marido depende da pesca, através do turismo ecológico, respeitando o rio Paraguai, é que ele tira o sustento de nossa família. Estou sentindo na pele a decisão do Ministério Público Federal, que foi publicado oficialmente pelo Jornal Oeste de Cáceres, no dia 18 de março de 2009, com a seguinte informação: Juiz Federal Raphael Caselli de Almeida Carvalho prorroga a piracema até dia 31 de março, no rio Paraguai em Cáceres. Ainda “o desembargador” Federal Raniel Paes Ribeiro da (TRF) extinguiu quatro recursos de empresas e do município de Cáceres que solicitaram o fim da Piracema em segunda estância”.

Isso é um absurdo! O Ministério Público Federal delimitou a pescaria somente no município. E por que só em Cáceres? Por que no Mato Grosso do Sul (Corumbá) não teve o prorrogamento da Piracema também? E por que não implantaram o pesque e solte em Cáceres?

São tantas perguntas, mas infelizmente não temos respostas significativas. Assim, a população ribeirinha se revolta, afinal também foi lezada! Segundo o Biólogo Claumir César Munis, da (UNEMAT) “Universidade do Estado de Mato Grosso”, contratado pela SEMA, para fazer acompanhamento da reprodução dos peixes na região de Cáceres, o período da Piracema já foi concluído em fevereiro! E o nível do rio subiu um metro e meio com as chuvas, fazendo o reparo com os meses anteriores, que o nível estava baixo.

A liminar do Ministério Público Federal, e do juiz federal Raphael Almeida, não são justificativas, pois a desova já aconteceu. Assim informou o Jornal Oeste de Cáceres-MT, no dia 12/03/09. E com essa decisão todos os moradores do município foram lesados!

A temporada de pesca no município de Cáceres aumenta a renda da população em até 30%, empregando direta e indiretamente cinco mil pessoas, com a prorrogação da piracema, muitas pessoas tiveram um prejuízo muito grande nesse período, alerta o líder empresarial Caio Bernardino Costa.

Esse discurso, soma com o sentimento geral, dos pescadores, e cidadãos que vivem no município, que foram diretamente afetados.

Eles sabem muito bem que a desova dos peixes, já foram realizadas, e não podem fazer nada!

Karina Albuquerque

Em termos de encaminhamento para a aluna Karina repensar a sua produção escrita, a professora de Língua Portuguesa da I fase C, após a refacção realizada em sala de aula, corrigiu a primeira versão do artigo de opinião e, na devolução, conversou individualmente com a aluna para esclarecer as dúvidas da mesma. Esse procedimento ocorreu com os outros alunos jovens e adultos da turma.

No que tange à sua correção, observamos que, primeiramente, a professora pontuou os acertos de Karina e, num segundo momento, os pontos inadequados ao gênero:

- a) **Pontos considerados adequados ao artigo de opinião:** o conteúdo temático está adequado ao gênero artigo de opinião, pois Karina se posiciona contrariamente à prorrogação da piracema e consegue argumentos de autoridade para convencer o leitor; a estrutura composicional está bem organizada, soube dialogar com outras vozes para mostrar que conhece o assunto discutido.
- b) **Pontos considerados inadequados ao artigo de opinião:** Karina precisou renomear o título, pois estava inadequado e não provocava o interesse do leitor sobre a temática. No que se refere ao estilo, a professora sugeriu à aluna que consultasse o dicionário para conferir a grafia das palavras “município”, “estância”, “infelizmente”, “lezada” e “cidadãos” (palavras circuladas no texto da aluna pela professora). A docente recomendou à aluna para esclarecer ao leitor o significado das abreviaturas, que fizera uso em seu texto, por exemplo, TRF (Tribunal Regional Federal). Ela retomou com a aluna a diferença entre citação e paráfrase e explicou que o uso desses recursos atribui autoridade à produção, mas, para isso, precisam ser bem organizados na escrita.

A mediação da professora contribuiu para que Karina buscasse adequar a sua produção escrita, com vistas a torná-la mais legível ao leitor, conforme verificamos na versão refeita.

2ª Versão – aluna da I fase

Pesca Prorrogada Prejudica Cáceres

Cáceres é um município rico em belezas naturais porque faz parte de um cantinho do pantanal, ali passa o rio Paraguai que com seus afluentes possibilitam aos peixes a sua reprodução e a garantia de continuidade das espécies que abastecem a cidade e atraí turistas de várias partes do mundo.

No dia 28 de fevereiro de 2009, os pescadores profissionais se sentiram prejudicados devido uma liminar de última hora que prorrogou por mais 30 dias a piracema no município.

Primeiramente, não sou ambientalista nem sou juiz de nenhuma câmara, mas sou moradora de Cáceres e meu marido depende da pesca através do turismo ecológico, respeitando o rio Paraguai de onde ele tira o sustento de nossa família. Estou sentindo na pele a decisão do Ministério Público Federal que foi publicada oficialmente pelo jornal Oeste de Cáceres no dia 18 de março de 2009, com a seguinte informação: Juiz Federal Raphael Caselli de Almeida Carvalho prorrogou a piracema até dia 31 de março no rio Paraguai em Cáceres.

Ainda “o desembargador” Federal Raniel Paes Ribeiro da (TRF) estendeu quatro recursos de empresas e do município que solicitou o fim da piracema em segunda estância. Isso é um absurdo! O ministério público federal delimitou somente no município. E por que só em Cáceres? Por que no Mato Grosso do Sul (Corumbá) não teve o prorrogamento da piracema também? E por que não implantaram o sistema de pesque e solte em Cáceres? São tantas perguntas, mas infelizmente não temos respostas significativas.

Assim, a população ribeirinha se revoltou, afinal também foi lesada. Segundo o Biólogo Claumir Cesar Munis da UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso, contratado pelo SEMA para fazer acompanhamento da reprodução dos peixes na região de Cáceres, “o período da piracema já foi concluída em fevereiro”. Para este biólogo o nível do rio subiu um metro e meio com as chuvas, fazendo o reparo com os meses anteriores em que o nível de águas estava baixo.

A liminar do ministério público federal e a liminar do juiz federal Rafael Almeida Caselli não apresentam justificativas aceitáveis, pois a desova já aconteceu. Assim, atendemos que todos os moradores do município foram lesados.

Karina Albuquerque

A primeira versão do artigo de opinião da aluna Karina, da I Fase do CEJA, foi intitulada “Bomba Explode no Município de Cáceres-MT”, mas, após a reflexão coletiva, a mesma entendeu que produziu, já no título de seu texto, uma metáfora que não pressupunha diretamente a prorrogação da piracema no município, fato este que era discutido no assunto proposto. Dessa maneira, ela alterou-o para “Pesca Prorrogada Prejudica Cáceres”. No

entanto, percebemos que o título ainda não foi adequado à situação comunicativa, pois a palavra “pesca” deveria ser substituída por “piracema” ou o adjetivo “prorrogada” por “proibida”, devendo ficar semelhante a “Piracema Prorrogada Prejudica Cáceres” ou “Pesca Proibida Prejudica Cáceres”.

No terceiro parágrafo, ao reescrever a versão final, a aluna altera a palavra “comarca” por “câmara”. Essa alteração prejudicou semanticamente a construção do enunciado; porém entendemos que essa falha talvez tenha ocorrido por falta de releitura, antes de entregá-lo para a professora, conforme as necessidades do gênero artigo de opinião. Nesse sentido,

[...] o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento que o dá a seu destinatário. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever. A estruturação da sequência didática em primeira produção, por um lado, e em produção final, por outro, permite tal aprendizagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 112),

Para defender sua posição, Karina dialoga com outra voz citada em sua produção escrita, a do biólogo Claumir Cesar Munis, da UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso), contratado pela Secretaria Estadual de Meio Ambiente (SEMA), para fazer o acompanhamento da reprodução dos peixes na região de Cáceres.

Segundo o biólogo, “o período da piracema no Rio Paraguai já foi concluído em fevereiro”, o que fortalece o argumento de comparação utilizado pela aluna em relação à situação de outros municípios que não alteraram a data de prorrogação da piracema, como Corumbá/MS. A aluna sugere ainda que outras possibilidades pesqueiras possam manter os turistas na cidade, como “o pesque e solte”, que beneficiaria as pessoas que sobrevivem da pesca, pois estas não ficariam sem trabalhar em virtude da prorrogação da piracema.

Os contra-argumentos, nessa mesma produção, são marcados pela oposição à argumentação do Juiz Federal que assinou a liminar de prorrogação da piracema por mais um mês. Porém, na leitura de Karina, parece ficar implícito que o discurso do juiz não pode se sobrepor ao do ambientalista, considerando a proposição de referência aos problemas ambientais. Nesse sentido, a aluna pode ter considerado a explicação das professoras de que

as diferentes práticas sociais ocorrem nas diversas esferas de comunicação humana, as quais interferem nos sentidos produzidos.

Karina contesta a atitude do Juiz, ao dizer que ele não tem argumentos suficientes para convencer a população de que seria necessária a proibição da pesca no município por mais um mês, além do previsto pela legislação. De acordo com Bakhtin ([1952-53/1979] 2003, p. 297), “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições”. Além disso, a aluna contra-argumenta que, ao conceder a liminar, o juiz não considerou a condição das pessoas que dependem do turismo e das atividades pesqueiras. Para ela, a conclusão de que a desova dos peixes não ocorreu no período previsto precisa ser embasada em dados comprovados por ambientalistas.

Na teoria dos gêneros do discurso, o pensador russo afirma que:

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque **o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc.** (BAKHTIN, [1952-53/1979] 2003, p. 297) [grifo nosso].

A aluna, assim, para fortalecer os seus argumentos e convencer o leitor de sua posição, enquanto articuladora do seu discurso, cita como argumento de autoridade a voz do biólogo que, segundo ela, tem dados ambientais mais confiáveis sobre o período da desova dos peixes do Rio Paraguai. Portanto, podemos dizer que Karina produz um artigo de opinião com os elementos argumentativos e contra-argumentativos característicos do gênero.

Dessa forma, acreditamos que, no decorrer da refacção, tanto Karina quanto seus colegas demonstraram uma compreensão ativamente responsiva, pois interagiram uns com os outros e puderam refletir que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, [1953-1953], 2003, p. 272). Nesse sentido, foram compreendendo que os sentidos se constituem nas interações com os leitores/escritores com quem dialogam por meio de leituras/escrita, num dado contexto social a partir das condições de produção.

A seguir apresentamos o primeiro texto de Rafael da Silva Leite, estudante da II fase.

1ª Versão – aluno da II fase

(Sem Título)

Todos os anos são registrados, centenas de casos de violência doméstica seja ela verbal ou agressão física.

Pessoas com problema familiar ou descontroladas por causa do ciúme acabam agredindo sua companheira, ameaçando, causando um trauma na vida daquela mulher.

Assim surgiu a lei Maria da Penha, muitas mulheres denunciaram na polícia militar, mas ainda assim, muitas mulheres não denunciam os seus maridos porque sentem medo ou vergonha. Por isso, muitas mulheres no Brasil vivem de certa forma, presas em suas casas sem vida e sem alegria.

Acompanhei um fato num jornal televisivo, um flagrante de espancamentos contra mulher em uma via pública e em plena luz do dia em São Paulo. Fiquei impressionado com tamanha coragem e tamanha violência do homem. Minutos depois a polícia militar chegou ao local e fez a apreensão do agressor que ainda quis justificar a agressão dizendo que a mulher estava fazendo programa.

Eu acho ridícula essa justificativa, nenhuma agressão é justificada, não é com violência que se resolve as questões, se tudo fosse resolvido assim o mundo seria um Deus nos acuda.

Devemos respeitar a integridade física e moral, mantendo a paz com o próximo. Espero um dia ver as pessoas agredidas denunciarem as agressões sem medo e espero que a justiça venha cumprir com seu papel de defensor.

Rafael da Silva Leite

A professora, ao entregar o texto corrigido para os alunos da II fase, dialogou individualmente com eles, refletindo sobre os pontos identificados como adequados e inadequados ao artigo de opinião.

Em relação à produção do Rafael, verificamos o empenho da professora da II fase/EJA para contribuir com a refacção da primeira produção escrita desse aluno. No texto dele, observamos que a professora, ao exercer o papel de corretora, fez ponderações como também escreveu alguns enunciados:

- rever o enunciado “violência verbal ou agressão física”, pois ficaria mais interessante alterar para violência psicológica e física;
- ela complementou o discurso do aluno acrescentando algumas sugestões, precisamente, no terceiro parágrafo, encontramos esta assertiva “visando diminuir a violência contra a mulher”.

No texto de Rafael, ela também fez comentários acerca da tríade constitutiva dos gêneros:

- a) **Pontos considerados adequados ao artigo de opinião:** o conteúdo temático foi considerado adequado à produção, pois o aluno conseguiu posicionar-se contrariamente à violência doméstica e utilizou argumentos de exemplificação; também se mostrou informado sobre o assunto escolhido pela turma.
- b) **Pontos considerados inadequados ao artigo de opinião:** o aluno não apresentou título para seu texto (comprometendo a forma composicional); semanticamente, algumas palavras utilizadas não condizem com a temática, como, por exemplo: “pessoas”, “marido” e “homem”; o estilo precisou ser revisto, em relação à grafia de algumas palavras: “ciume”, “apreensão”, “proximo” e “defençor” (palavras sublinhadas no texto do aluno pela professora); à concordância nominal e verbal em algumas partes da primeira produção escrita do artigo de opinião de Rafael.

Diante dessa orientação, o aluno Rafael foi esclarecido com reflexões que contribuíram para a reescrita da segunda versão de seu artigo de opinião.

2ª Versão – aluno da II fase

Nada Justifica uma Agressão

Todos os anos são registrados centenas de casos de violência doméstica, correspondente a agressões físicas e psicológicas. A desestruturação familiar, os descontroles por causa do ciúme são fatores que acabam desencadeando agressões entre pais e filhos; mulheres; dentre outras; que causam traumas muitas vezes irreparáveis na vida daqueles que foram agredidos.

Assim, visando diminuir e punir a violência contra a mulher surgiu a lei Maria da penha. Com o surgimento dessa lei, muitas mulheres denunciaram as agressões sofridas, mais ainda sim, existem casos em que elas não denunciam por medo ou por vergonha. Por isso, muitas mulheres no Brasil, vivem de certa forma como prisioneiras em suas casas e sem vida social.

Acompanhei um fato exposto num jornal televisivo, um flagrante de espancamento contra uma mulher em uma via pública e em plena luz do dia em São Paulo. Fiquei impressionado com tamanha coragem e violência do agressor. Minutos depois, a polícia militar chegou ao local e efetuou a prisão dele que se justificou dizendo que a mulher estava fazendo programa.

É ridículo essa justificativa, pois nada justifica uma agressão. Não é com violência que se resolvem os problemas, se tudo fosse resolvido assim, o mundo seria um Deus nos acuda. Quem perde a cabeça, consequentemente perde a razão.

Devemos respeitar a integridade física e psicológica de qualquer cidadão independentemente do que ele faça, procurando sempre dialogar com o outro mantendo a paz no seu lar e principalmente a sua paz interior

Esperamos que as pessoas que foram agredidas, denunciem os agressores, e não sejam coniventes com o crime para que a justiça seja feita.

Rafael da Silva Leite

O aluno Rafael, da II fase/CEJA, antes de iniciar a sequência didática em sua turma, era um candidato à desistência escolar, pois, segundo ele mesmo, não estava conseguindo acompanhar os trabalhos realizados em sala de aula, fato que viria a fortalecer os índices de exclusão pela escola. É possível que a prática de sala de aula contribua para a evasão escolar ou para a motivação do aluno no término de seus estudos. Segundo Petroni (2009), o novo paradigma de ensino de Língua Portuguesa é um desafio, também, para o professor, que precisa não apenas refletir sobre a sua prática, mas agir em busca da superação de eventuais dificuldades na tentativa de garantir o seu trabalho.

As práticas de ensino com base em exercícios gramaticais podem ser cansativas e desmotivadoras para os alunos, em especial para os jovens e adultos trabalhadores. A atitude deste aluno do CEJA nos faz acreditar que o processo de ensino e aprendizagem de leitura e produção de textos com base em gêneros discursivos fortalece o vínculo entre o que se faz na escola e o que se vivencia na sociedade.

A proposta de sequência didática, desse modo, veio a propiciar outras possibilidades de compreensão da leitura e produção escrita, pois vislumbrava trazer para o cerne da sala de aula as práticas e atividades de linguagem das diferentes esferas sociais, que aguçam a criticidade e o interesse acerca dos problemas vivenciados pelos alunos. Nesse sentido, verificamos que, através do artigo de opinião, as dificuldades relatadas pelo aluno Rafael não procediam, pois este era um aluno participativo, com algumas inadequações linguísticas na escrita, porém com desenvoltura na oralidade. Assim, é possível reforçar a necessidade de se ampliarem as perspectivas de aprendizagem, mostrando as múltiplas faces do trabalho coletivo e dialógico, por intermédio de sequência didática ou projetos interdisciplinares que venham a favorecer o processo de ensino-aprendizagem com os gêneros do discurso.

Segundo os colegas de turma, o aluno Rafael não realizava as atividades propostas pelos professores, parecia desinteressado pelas aulas, por isso o excluía; mas, após

demonstrar interesse pelo assunto selecionado para a sequência didática, ter participado do debate e contribuído com a aquisição de revistas e jornais para o estudo da turma, ele conseguiu credibilidade junto aos colegas para defender as suas opiniões, fato que o encorajou a pedir que a professora expusesse, primeiramente, o seu texto na análise linguística e discursiva.

Na refacção interativa, os colegas questionaram a falta de título no texto de Rafael, o que possibilitou à professora explicar sobre a importância da escolha de um título, pois é por ele que se inicia a interação com o leitor, despertando ou não seu interesse e curiosidade pela leitura. Ela falou aos alunos que o artigo de opinião requer um título correspondente à temática e à intencionalidade do dizer do autor. Assim, na reescrita da versão final, o aluno conseguiu atender à recomendação e intitulou seu artigo de opinião como “Nada Justifica uma Agressão”.

Em nossa análise, o aluno conseguiu manter a sequência de ideias adequada à finalidade do artigo de opinião, mas ainda apresentou dificuldades em escrever de acordo com o estilo requerido pelo gênero, demonstrando a interferência da oralidade na escrita, a exemplo dos advérbios “consequentemente”, “independentemente”. Essas marcas de oralidade são visíveis na produção escrita dos alunos devido à integração dos saberes da fala à escrita, mas as dificuldades de ordem linguística não interferiram na demonstração de conhecimento do aluno sobre o tema trabalhado, pois ele teve a oportunidade de buscar informações em jornais, revistas, *internet* e livros.

No terceiro parágrafo, Rafael conseguiu trazer argumentos de exemplificação para sua produção escrita: “Acompanhei um fato exposto num jornal televisivo, um flagrante de espancamento contra uma mulher em uma via pública e em plena luz do dia em São Paulo, fiquei impressionado com tamanha coragem e violência do agressor”. Segundo Breton (2003), o argumento de exemplificação é aquele que parte de um caso particular, com vistas à generalização, muito utilizado em gêneros discursivos argumentativos, a exemplo do artigo de opinião. Para Breton (2003, p. 141),

[...] o uso do exemplo para convencer é frequente a ponto de observarmos geralmente esta sequência curiosa em uma situação de argumentação, em que alguém, persuadido de uma tese e querendo persuadir o auditório, afirma: “Tomemos como exemplo...” e se põe a procura de um exemplo que ele não tinha até então. Esta situação mostra bem como o uso do exemplo é visto como prático, eficaz e geralmente mais espontâneo do que refletido.

Analisando o artigo de opinião do aluno, podemos interpretar que o uso das formas verbais, ora de primeira pessoa do singular ora de primeira pessoa do plural, no mesmo texto, caracteriza algumas marcas linguísticas de seu estilo e pode ser uma tentativa de proximidade com o leitor, a fim de convencê-lo de que nada justifica uma agressão. Isso contraria as normas gramaticais adequadas ao artigo de opinião, dada a sua complexidade, mas no trabalho com gênero discursivo é possível a transgressão dada a pouca experiência do aluno com a escrita: “acompanhei um fato exposto num jornal televisivo” (só o aluno), “fiquei impressionado com tamanha coragem e violência do agressor” (só o aluno), “devemos respeitar a integridade física e psicológica de qualquer cidadão [...] (toda sociedade)”, “esperamos que as pessoas que foram agredidas, denunciem os agressores, e não sejam coniventes com o crime para que a justiça seja feita” (toda sociedade).

Segundo Bakhtin ([1952-53/1979] 2003, p. 279), o texto ou enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da comunicação humana, “não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais — mas também, e sobretudo, por sua construção composicional”.

De acordo com Bunzen (2006, p. 158),

aprende-se a escrever (assim como a falar) na relação com o outro, atualizando formas relativamente consagradas de interação linguística. Aprende-se a escrever por meio da interação verbal (em contextos formais e informais) e do uso de gêneros.

Nesse sentido, a comparação da primeira produção e da versão final do artigo de opinião escrito por Rafael revela seu melhor desempenho na escrita: mantém o conteúdo temático e estilo, realiza a substituição de algumas palavras que interferiam no sentido pretendido, acrescenta novas informações e organiza a forma composicional, condizente com o gênero discursivo em estudo — o artigo de opinião.

A seguir apresentamos o texto de Simone da Silva Hurtado, estudante da III fase.

1ª Versão – Aluna da III fase

Violência doméstica, um mal que tem cura.

No Brasil existe violência em todas as partes da sociedade, mas as quais mais sofridas são as mulheres que vivem com o seu agressor, com muito medo e não os denunciam. Eles sofrem durante muitos anos a agressão verbal que as levam a sentirem-se fracas e sem coragem para lutar a favor de seus direitos, pensam até em morrer, mas não em denunciar.

Algumas mulheres são levadas ao caxão por falta de coragens em não chamar a Lei maria da Penha a seu favor, com isso o agressor termina com ela e inicia com outra a sua prática agressiva.

O mal da violência doméstica só vai acabar quando as mulheres que são agredidas denunciar o seu agressor. Ela não pode ter medo, ir em frente com muita coragem, fazer com que mostre para ele que ela tem direitos de ter uma vida mais tranquila, sem ameaças sem espancamento, mas isso só depende da pessoa que é agredida, muitas vezes a mulher com medo de seu parceiro. não o denunciam. A mulher tem que tomar uma atitude contra esses agressores, Chega de violência. a lei maria da penha existe então mostre a ele que são comprido.

Os agressores sabem que existe essa lei maria da penha mas eles nem se importa com que vai acontecer com eles.

Simone da Silva Hurtado

A orientação da professora de Língua Portuguesa da III Fase E para a refacção da primeira produção do AO de Simone contribuiu para que a aluna pudesse refletir sobre o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo. Assim, sublinhou no texto da aluna os trechos que deveriam ser revistos, como “no Brasil existe violência em todas as partes da sociedade, mas as quais mais sofridas são as mulheres que vivem com o seu agressor, com muito medo e não os denunciam” (primeiro parágrafo); “muitas vezes a mulher com medo de seu parceiro. não o denuncia” (terceiro parágrafo), também circulou as palavras “doméstica”, “eles”, “elas”, “caxão” e “comprido.

Na entrega do texto para Simone, sentou-se ao seu lado para instigá-la a rever os apontamentos. Dessa maneira, orientou-a quanto aos pontos positivos e negativos identificados em seu texto.

- a) **Pontos considerados adequados ao artigo de opinião:** a forma composicional é adequada ao gênero em estudo; o título “violência doméstica, um mal que tem cura”, marca a opinião da locutora, que tem sequência de ideias e mostra conhecimento da Lei Maria da Penha.
- b) **Pontos considerados inadequados ao artigo de opinião:** exagero no uso de pronomes que não retomam a referência como “as quais”, “eles e “elas”, comprometendo, assim, a enunciação; dentre os elementos linguísticos, a aluna

teve dificuldade para pontuar, fazer a concordância nominal e verbal, usar letra maiúscula, como em Lei Maria da Penha e para acentuar algumas palavras; semanticamente o uso dos termos “parceiro” e “comprido” comprometerem os sentidos pretendidos na enunciação; os argumentos utilizados foram do senso comum, precisando realizar outras leituras sobre a violência doméstica.

No desenvolvimento da SD, constatamos que a professora se empenhou para realizar a prática de sala de aula, de acordo com a perspectiva enunciativo-discursiva, sempre lembrando aos alunos que eles iriam produzir um artigo de opinião para ser publicado na *internet*, e que os possíveis leitores seriam professores, colegas de sala de aula, alunos da escola e interessados no assunto. Esses estariam fazendo a apreciação valorativa de suas produções. Nesse sentido, os alunos jovens e adultos, na condição de sujeitos responsáveis, se empenharam para reescrever as suas produções, como a aluna Simone da III Fase do Ensino Médio/EJA.

2ª Versão – aluna da III fase

Violência Doméstica: Um mal Que tem cura

No Brasil existe violência em todas as partes da sociedade, mas a que gera mais sofrimento é a violência doméstica. Muitas mulheres sofrem por terem que viver junto ao seu agressor. Elas sentem muito medo e não conseguem denunciar ao canalha que as maltrata.

Além da violência física, existem diferentes formas de maltrato à mulher, como a agressão verbal que as levam a sentirem-se fracas, sem coragem para lutar a favor de seus direitos, algumas mulheres agredidas pensam até em morrer, mas não em denunciar.

Segundo o advogado Andre Mouzinho (2009), quando as vítimas de agressões doméstica se apresentam nos guichês dos Serviços Administrativos dos Centros de Saúde e de hospitais e inform qual a causa do seu episódio de urgência, muito raramente transmitem quem as agrediu. Muitas vezes, o agressor é um familiar ou outra pessoa com quem a vítima convive ([HTTP://www: inverbis.net/opinião/taxa-moderadora- e violência domestica](http://www.inverbis.net/opinião/taxa-moderadora-e-violência-domestica) – acesso em 02 de Abril de 2009).

Assim, acreditamos que devido à falta de decisão, às vezes, muitas mulheres podem ser levadas ao caixão. É preciso ter coragem para chamar a justiça a seu favor. Pois, quando não há punição, o agressor termina com uma vítima e inicia com outra a sua prática agressiva.

Assim, acredito que o mal da violência doméstica so vai acabar quando as mulheres agredidas tomarem coragem para denunciar ao seu agressor.

Enfim, a mulher que sofre algum tipo de violência não deveria ter medo de ir em frente, com muita coragem, fazer valer os seus direitos através da denuncia. Atitude que a possibilitará ter uma vida mais tranquila, sem ameaças, sem espancamento, mas isso só depende da pessoa que é agredida. A mulher agredida

precisa tomar uma atitude que diga: chega de violência! O medo de seu parceiro não deve ser empecilho para que o denuncie.

Afinal, a Lei Maria da Penha” existe para ser usada a favor das mulheres e não contra. Então use-a a seu favor!

Simone da Silva Hurtado

O texto acima exemplifica uma das possibilidades de reelaboração da produção escrita propiciadas pela sequência didática, que inserem os gêneros discursivos nas práticas escolarizadas. A aluna Simone, da III fase do Ensino Médio/CEJA, retrata em seu artigo de opinião uma questão social que atinge milhares de pessoas, a violência doméstica. Após muitas leituras e atividades desenvolvidas nos módulos de aprendizagem em sala de aula, ela conseguiu identificar o gênero do discurso em estudo e também produzir seu artigo de opinião com o título “Violência doméstica, um mal que tem cura.”

Percebemos que, ao reescrever o texto, a aluna não colocou acento na palavra doméstica e deixou em letra maiúscula o conectivo “que”, porém retirou o ponto final do título e substituiu a vírgula por dois pontos — “Violência Doméstica: Um mal Que tem cura” (segundo a sugestão da professora deveria ficar “Violência doméstica: um mal que tem cura” ou todas as letras do título deveria estar em letra maiúscula). Entretanto, ela conseguiu marcar sua opinião a começar pelo enunciado do título.

No primeiro parágrafo da primeira versão, a aluna escreveu “No Brasil existe violência em todas as partes da sociedade, mas as quais mais sofridas são as mulheres que vivem com o seu agressor, com muito medo e não os denunciam”. Na versão final de sua produção, ela reorganizou o enunciado — “No Brasil existe violência em todas as partes da sociedade, mas o que gera mais sofrimento é a violência doméstica”. Segundo Simone, existem muitas formas de violência, mas evidencia que irá opinar, principalmente, contra a violência doméstica. Percebemos que, na versão final de seu texto, a aluna acrescentou informações e dialogou com outros textos sobre o assunto. Além disso, demonstrou que a reescrita é um trabalho consciente e repensado no processo de elaboração do texto.

Simone cita, no terceiro parágrafo, o discurso do advogado Andre Mouzinho, uma autoridade da esfera jurídica, que discorre sobre a violência doméstica em um artigo de opinião em circulação na *internet*. Assim, demonstra que o estudo contribuiu para buscar novas estratégias do dizer, tendo em vista que estava escrevendo para interlocutores

específicos, os colegas, professores da escola e outras pessoas interessadas no assunto. Conforme salienta Menegassi (2005, p. 02):

[...] a produção escrita é uma construção de conhecimentos sobre a escrita e sobre a temática que se desenvolve, servindo como ponto de interação entre professor e aluno. Na verdade, o texto produzido torna-se ponto de partida para novas produções, como, por exemplo, os comentários de revisão do professor e as reformulações textuais dos alunos, culminando, conseqüentemente, numa nova versão do texto que está em processo de produção, levando o aluno a perceber que a revisão e a reescrita são fases necessárias à construção textual.

No enunciado do segundo parágrafo da primeira produção do artigo de opinião, Simone escreveu: “algumas mulheres são levadas ao caixão por falta de coragens em não chamar a Lei Maria da Penha a seu favor”. Porém, a partir do processo dialógico, ela concordou em fazer algumas alterações na produção inicial que iriam melhorar a sua produção final, substituindo o enunciado acima por: “Assim, acreditamos que, devido à falta de decisão, às vezes, muitas mulheres podem ser levadas ao caixão”.

Durante o acompanhamento da aplicação da sequência didática com o artigo de opinião, pudemos observar que um trabalho planejado de leitura e produção de textos por meio de gêneros discursivos possibilita ao professor proporcionar as experiências de aprendizado e avaliar os resultados de seu trabalho em cada turma, especialmente dos jovens e adultos da EJA. Esse procedimento possibilita-lhes, assim, a aprendizagem e o desenvolvimento da auto-estima para produção de textos orais e escritos em diferentes práticas sociais (formais e informais), “em gêneros variados, mídias diversas e em culturas também diferentes” (ROJO, 2009, p. 109).

Os textos produzidos pelos alunos da EJA/EM mostram que o trabalho com gêneros discursivos organizado por sequência didática contribui para que os alunos de diferentes modalidades e idades aprendam a ler e a escrever na escola e não para a escola. Com essa estratégia o professor combate “a visão compensatória que atribui à educação de jovens e adultos a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência” (DI PIERRO, 2005, p. 20).

As orientações advindas dos PCN (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 1999), PCN+ (BRASIL, 2000) e OCEM (BRASIL, 2006/2008), mesmo não específicas à EJA, são importantes para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos jovens e adultos, por instituírem o texto como unidade de ensino e os gêneros discursivos como instrumentos que

abrem possibilidade de integração entre a prática de leitura e de escrita, compreendendo as noções linguístico-discursivas que compõem o gênero selecionado para o processo de ensino-aprendizagem.

O curso ministrado aos professores do CEJA “Professor Milton Marques Curvo” foi fruto de uma ação da pesquisa que possibilitou novas expectativas, em relação à teoria enunciativo-discursiva, para o ensino de leitura e escrita por intermédio dos gêneros discursivos na prática de sala de aula na EJA/EM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, à luz da teoria enunciativo-discursiva de cunho bakhtiniano, nos possibilitou refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem de leitura e produção de textos na EJA/EM. Para tal, utilizamos como metodologia a pesquisa-ação. Esta nos permitiu a coleta de dados, a fim de vislumbrarmos algumas possibilidades de ensino, tendo como parâmetro o processo dialógico permeando a teoria e prática.

O percurso da pesquisa seguiu as seguintes ações: preparação da fundamentação teórica, entrevistas, curso ministrado aos professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos “Professor Milton Marques Curvo” e acompanhamento de uma sequência didática aplicada por duas professoras de Língua Portuguesa, tendo como objeto de ensino o gênero do discurso artigo de opinião. Com isso, buscávamos responder aos questionamentos iniciais da pesquisa:

- Quais são as dificuldades vivenciadas pelos professores no processo ensino-aprendizagem de leitura e de escrita na EJA?
- Considerando que a EJA tem que seguir as orientações dos PCNEM e das OCEM (Linguagens, códigos e suas tecnologias), o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita torna-se viável por tais parâmetros?
- Como o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem de leitura e escrita na EJA?

Esses questionamentos nos permitiram compreender com mais efetividade o trabalho pedagógico com os gêneros discursivos, mostrando outras possibilidades de intervenção na prática em sala de aula. Assim, a análise dos enunciados das professoras entrevistadas permitiu-nos perceber as possíveis dificuldades vivenciadas por elas no ensino de leitura e de produção de textos. Segundo nos informaram, mesmo conhecendo a proposta dos documentos oficiais como PCN (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 1999), PCN+ (BRASIL, 2000) e OCEM (BRASIL, 2006/2008), a maioria delas ainda não tem embasamento teórico que lhes dê sustentação para o trabalho dialógico com a linguagem. No entanto, queremos salientar que não se trata de falta de comprometimento dos educadores, mas do saber monológico impregnado pela formação inicial, muitas vezes, fundamentado apenas no ensino tradicional. Dessa maneira, acabam por reproduzir as práticas desse ensino, centrado nas concepções de linguagem monológicas individuais, em detrimento da interação social.

A maioria das professoras entrevistadas, por falta de materiais específicos ao Ensino Médio, se utiliza apenas de livros didáticos destinados aos alunos do Ensino Fundamental, tanto do ensino regular quanto da EJA. Dessa maneira, os conteúdos são repetidos de um nível para outro sem um maior aprofundamento de seu uso em práticas sociais; portanto, não permitem aos alunos atuarem em práticas letradas mais amplas e complexas.

Nessa situação, os professores de Língua Portuguesa não conseguem cumprir os objetivos esperados pelos documentos oficiais nem levam os alunos a atingir a média esperada nas avaliações do SAEB e ENEM, com relação ao desenvolvimento de leitura e produção de textos. Isso se refletirá em outros campos do conhecimento, tendo em vista que as habilidades e competências esperadas devem ser resultados de uma prática interativa e dialógica, que parece não fazer parte do processo de ensino e aprendizagem de nossas escolas.

Acreditamos que o curso (ministrado no início da pesquisa), objetivando contribuir com reflexões teórico-práticas sobre o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita na perspectiva dos gêneros discursivos, possibilitou que os vinte e dois professores participantes pudessem refletir sobre a importância de conhecer os principais conceitos da teoria enunciativo-discursiva e, assim, fortalecer suas práticas de sala de aula. Essa etapa da pesquisa-ação colaborou para facilitar a interação dialógica entre os professores de diferentes áreas do conhecimento, proporcionando, assim, um planejamento em conjunto (professores e pesquisadora) de uma sequência didática voltada ao ensino do artigo de opinião. Compreendemos que essa prática pode ser promissora, também, para a elaboração de projetos interdisciplinares, pois envolve, além da interação, conhecimentos diferenciados sobre um mesmo objeto.

Sabemos que a mudança de postura não é imediata, porque requer mudança de atitudes e, principalmente, de concepção teórica por parte dos professores. Entendemos que um curso de curta duração, ou seja, de 40 horas/aula, não será a solução para os problemas vivenciados na prática de sala de aula, mas apresenta-se como uma maneira eficiente de produzir reflexões sobre os gêneros discursivos e as possibilidades de ensino que eles oferecem, incluindo o trabalho com projetos interdisciplinares.

Diante de nossas observações, acreditamos que outros cursos dessa natureza são necessários, pois o tempo de 40 h/a de formação aos professores é insuficiente para alterar as práticas pedagógicas já cristalizadas na prática de sala de aula. No entanto, os professores participantes da pesquisa puderam repensar sobre as orientações metodológicas de ensino de Língua Portuguesa propostas pelos PCN (BRASIL, 1998), PCNEM (BRASIL, 1999), PCN+

(BRASIL, 2002) e OCEM (BRASIL, 2006/2008), no que concerne à concepção dialógica da linguagem e questionar a falta de direcionamento das políticas públicas para a EJA. Não desmerecendo os vários aspectos positivos desses documentos, os alunos da educação de jovens e adultos têm necessidades diferentes em relação aos estudantes do ensino regular, por isso essa modalidade requer recursos didáticos e metodológicos que atendam aos interesses do CEJA/EM.

Os professores da EJA se mostraram favoráveis à sequência didática com o artigo de opinião, por ser um gênero discursivo apropriado aos alunos jovens e adultos, por apresentar temas atuais, polêmicos e do interesse desse grupo de estudantes, além de circular em jornais e revistas, suportes que a escola pode conseguir por meio de doações, pela aquisição dos próprios alunos ou por assinatura (quando requeridos pelo Plano de Desenvolvimento Escolar).

No acompanhamento da aplicação da sequência didática, percebemos a preocupação das professoras de Língua Portuguesa em conseguir desenvolver uma prática mais voltada para a enunciação, bem como em motivarem os alunos a participarem dos módulos didáticos. Elas acreditam que as habilidades linguístico-discursivas desses alunos são as mesmas dos alunos do ensino regular; a diferença está no nível de complexidade em que se apresentam, pois o tempo de estudo, geralmente, é o da escola, além de, a maioria desses alunos, ter avançado em seus estudos por meio de provão de massa, ou de supletivos, conforme histórico da modalidade, apresentado no capítulo I.

Os conceitos teóricos estudados durante o desenvolvimento do curso por nós ministrado fortaleceram o trabalho dessas professoras de Língua Portuguesa, considerando-se que os alunos jovens e adultos mostraram-se participativos, não faltaram às aulas nem chegaram atrasados. Dessa maneira, começaram a assumir uma atitude ativa responsiva no processo de ensino e aprendizagem. Segundo nos informaram, as professoras de Língua Portuguesa estavam vivenciando uma nova experiência na EJA ao inserir em suas práticas de sala de aula um gênero discursivo organizado por sequência didática.

A sequência didática mostrou-se promissora no contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio. Isso pode ser constatado pela comparação entre a primeira produção e a versão final do artigo de opinião escrito pelos alunos, pois eles refletiram sobre o uso dos elementos linguísticos e discursivos utilizados em seus textos. De acordo com os módulos elaborados para a leitura, as professoras explicaram aos alunos que o artigo de opinião geralmente está vinculado às esferas jornalísticas, tendo como finalidade discursiva a

crítica aos problemas sociais. Os alunos jovens e adultos demonstraram compreensão de que esse gênero requer conhecimento do assunto a ser discutido, por isso precisaram dialogar com outros autores para conhecer diferentes opiniões sobre o assunto (violência doméstica ou prorrogação da piracema em Cáceres), a fim de poderem argumentar de forma convincente.

Diante dos resultados obtidos na produção final, as professoras regentes das turmas reconheceram que ainda não conheciam a estratégia de ensino por sequência didática e seleção de um gênero discursivo para o ensino de leitura e produção de textos. Segundo nos informaram, costumavam trabalhar na prática de sala de aula com textos que traziam temas atuais. Estes serviam para exercícios de interpretação ou para a identificação dos aspectos linguísticos e estruturais, sem considerar os elementos discursivos que os caracterizam. No entanto, acreditavam estar seguindo as orientações dos documentos oficiais e os interesses dos jovens e adultos que procuram o CEJA.

Os procedimentos da pesquisa-ação foram essenciais para as professoras repensarem sobre suas práticas de ensino. Durante a entrevista, elas consideravam que as principais dificuldades dos alunos eram: incompreensão de alguns conceitos gramaticais; falta de iniciativa para o trabalho em grupo, por conta do medo de errar ou de não saber fazer as atividades propostas pelo professor; falta de tempo para ler ou não gostar de ler; problemas de interpretação dos textos lidos; muita dificuldade para escrever; timidez para expressar-se oralmente ou fazer a leitura em voz alta em sala de aula; falta de estruturação adequada aos textos escritos, dentre outros problemas. Mas, no término da sequência didática, reavaliaram suas impressões iniciais, percebendo que a maioria dos alunos conseguiu realizar a produção escrita, conforme as características do gênero discursivo artigo de opinião. Essa produção só foi possível porque os alunos vivenciaram uma situação em que a escrita adquiriu sentido e finalidade, diferentemente dos exercícios a que estavam acostumados. Nesse sentido, retomamos, do relatório final, a avaliação de uma aluna do CEJA “Professor Milton Marques Curvo” (sem alteração na escrita da aluna):

Apesar de ter começado estudar depois do carnaval tive que correr atrás de muita matéria o que fez com que eu estudasse ainda mais. As pesquisas me ajudaram muito no sentido de buscar algo até então desconhecido. Mas foi através dos artigos de opinião que comecei a me interessar por leitura, aprendi a fazer textos e a diferença entre artigo de opinião e notícia. Ao longo desses meses tentei me esforçar ao máximo para aprender e hoje eu posso dizer com toda certeza que aprendi tudo aquilo que foi proposto pela professora, portanto eu mereço uma nota é BOA (Maria Aparecida Nunes Rodrigues, aluna da I Fase/EM/CEJA).

Dessa maneira, parece que os gêneros discursivos contribuem para reforçar os conhecimentos dos educandos sobre os diversos problemas que perpassam seu cotidiano. A seleção de um gênero apropriado torna-se um subsídio de grande importância para que o professor possa, a partir de um conhecimento prévio das necessidades dos alunos, ajudá-los a refletir sobre as inadequações de suas produções escritas, tanto linguísticas quanto discursivas. Assim, acreditamos que o curso ministrado aos professores do CEJA “Professor Milton Marques Curvo”, seguido da aplicação de uma sequência didática na prática de sala de aula, nos propiciaram argumentos para reforçar tais proposições.

Pretendemos que os procedimentos da pesquisa-ação sirvam como um possível referencial para outros professores e pesquisadores do ensino de Língua Portuguesa, especialmente àqueles que atuam na EJA e que dificilmente têm acesso a uma pesquisa voltada ao ensino médio nessa modalidade. Esperamos que, dessa forma, percebam outras possibilidades de ensino necessárias à interação como uma forma de aperfeiçoamento humano. Enfim, acreditamos que o que move a educação é essa busca contínua por novos saberes, permitindo aos professores e alunos acreditarem ainda ser possível vislumbrar uma realidade pautada na autonomia e liberdade de expressão.

Os resultados deste estudo reafirmaram que a escola é o espaço privilegiado para se aprender a ter consciência dos diferentes usos da linguagem, nas diversas práticas sociais. Os gêneros discursivos, assim, são apropriados para desenvolver competências de leitura e de escrita, aprofundando o conhecimento sobre os gêneros primários (cotidianos) e secundários (culturais). Com essa perspectiva, o conhecimento dos gêneros discursivos constitui uma excelente ferramenta de inclusão dos jovens e adultos no processo de escolarização, haja vista que possibilita dialogar com os conhecimentos prévios dos educandos dessa modalidade de ensino.

O século XXI requer outras práticas de linguagem transpostas para o estudo de sala de aula, com ênfase nos efeitos de sentidos produzidos na enunciação. Assim, entendemos que a leitura e a produção de textos devem ser orientadas em um contexto real de comunicação, no qual os alunos são levados a assumir atitudes ativas responsivas, no momento em que escolhem as palavras, selecionam os recursos linguísticos, mostram o processo dialógico entre informações diferenciadas e reescrevem seus textos. A finalidade do ensino com os gêneros discursivos é ampliar as possibilidades de aprendizagem de cada aluno no processo de interação social, compreendendo que esta só ocorre nas práticas de linguagem das diferentes esferas de atividades humanas. Portanto, requer uma estruturação da linguagem

em um gênero discursivo específico, que se compõe de conteúdo temático, estilo e forma composicional.

Considerando-se essa perspectiva, vislumbramos que, no contexto atual da educação de jovens e adultos do Ensino Médio, os professores de Língua Portuguesa trabalhem com os fundamentos da concepção interacionista de linguagem, objetivando proporcionar sentido às atividades de leitura/escuta, produção oral/escrita, por intermédio dos gêneros discursivos — instrumentos que possibilitam desenvolver as capacidades linguísticas e discursivas (de alunos de diferentes idades e tempos de aprendizagem) no decorrer do processo de ensino-aprendizagem escolarizado.

Reafirmamos, pois, a necessidade de formação continuada aos Professores de Língua Portuguesa, visando, desatar as amarras do ensino tradicional e vislumbrar outras possibilidades de ensino-aprendizagem que incluam os alunos jovens e adultos como cidadãos críticos e autônomos, capazes de ler e escrever para atender às demandas sociais. Enfim, desejamos que os leitores desta pesquisa possam abrir-se a novas aprendizagens para compreenderem a importância de um trabalho mais dialógico, propiciado pela teoria enunciativo-discursiva subsidiando a prática de sala de aula com os gêneros discursivos.

ANTUNES, I. *Língua, Texto e Ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Avaliação da Produção Textual no Ensino Médio. In: BUNZEN, C. ; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C; GOMES, N. L. (orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BAKHTIN, M. M. ([1952-53/1979]). Os Gêneros do Discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. Traduzido por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; VOLOCHÍNOV, V. N (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. (1926). *Discurso na Vida e Discurso na Arte* (sobre a poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, a partir da tradução inglesa de I. R. Titunik “Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”. In: *Freudism*. New York: Academic Press, 1976 (mimeografado).

BAKHTIN, M. M. (1934-1935/1975). O Discurso na Poesia e o Discurso no Romance. In: *Questões de Literatura e Estética – a teoria do romance*. 5. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2002. p. 85-106.

BARBIER, R. *A Pesquisa-Ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, J. P. *Trabalhando com os Gêneros do Discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa*. São Paulo, SP: PUC 2001. (Doutorado em Linguística Aplicada ao Estudo de Línguas), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Estudo de Línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

_____. Do Professor Suposto pelos PCNs ao Professor Real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (org.). *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 149-84 (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).

BARCELOS, V. *Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BARRETO, V. (coord.). *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: a sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem*. Brasília: DF: MEC/SEMTEC, 2006

BAZERMAN, C. Atos de Fala, Gêneros Textuais e Sistemas de Atividades: Como os textos organizam atividades e pessoas. In: _____. *Gêneros textuais, Tipificação e Interação*. Tradução e organização de A. P. Dionísio e J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005. p.19-46.

BAZERMAN, C. Formas Sociais como Habitats para a Ação. In: _____. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. Tradução e organização de A. P. Dionísio e J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005. p. 47-62.

BELLO, J. L. P. *Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis: Pedagogia em Foco, 2002.

BENTES, A. C. Gênero e Ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 85-106.

BENTES, R. de N. S. O Papel Docente em Sala de Aula de Língua Portuguesa: as atitudes ético-discursivas face ao objeto de ensino. In: BRITO, P. A. de M.; BRITO, J. R. de M.; MIOTELLO, V. (eds.). *O Espelho em Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 115-124.

BONINI, A. Os Gêneros do Jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 57-72.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. *O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado/Enunciado Concreto/Enunciação. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin Conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRAIT, B. (org.). *Bakhtin Conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Bakhtin Outros Conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Bakhtin, Dialogismo e Polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. PCNs, Gêneros e Ensino de Língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.). *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 15-26 – (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).

_____. Estilo. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin Conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRÄKLING, K. L. Trabalhando com Artigo de Opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). *A Prática da Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCN*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 221-47.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer CEB nº 11/2000 – MEC/CNE, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB Nº 01 de 05 de julho de 2000*. Publicada no DOU de 19.07.2000.

_____. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN + Ensino Médio – linguagens, códigos e suas tecnologias*. V. 1, Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

_____. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 11 fev. 2009.

_____. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 21 dez. 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br/home/legislacao/default.Slitm>. Acesso em: 11 fev. 2009.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692 de 11.08.71*: capítulo IV. Ensino Supletivo. Legislação do Ensino Supletivo, MEC, DFU, Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1974.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 10 maio 2002.

_____. *Parecer nº 699/71*. Regulamenta o capítulo IV da Lei 5.692/71. 06 de julho de 1972. Constituição Federal de Educação. Rio de Janeiro: MEC, [S.d.].

_____. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 10 maio 2002.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio*. V. 1, Brasília, DF: MEC/SEF, 2006.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. *Parecer CNE 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000.

_____. *Programa Educação de Jovens e Adultos*. Tribunal de Contas da União. Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo. Brasília: MEC, 2002. 14 p.

_____. *Programa Brasil Alfabetizado*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12280&Itemid=

817> Acesso em: 02 jun. 2008.

BRASIL. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.

BRAZ, M. L. *O Estado da Educação de Jovens e adultos em Mato Grosso*. Cuiabá: SEDUC, 2007.

BRETON, P. *A Argumentação na Comunicação*. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BRITO, P. A. de M; BRITO, J. R. de M; MIOTELO, V. (eds.). *Veredas Bakhtinianas: de objetos a sujeitos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006.

_____. *Janelas Bakhtinianas: refrações, reflexões e rascunhos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

_____. *Arenas de Bakhtin: linguagem e vida*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

_____. *O Espelho em Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sócio discursivo*. EDUC, São Paulo: PUC, 2003.

BUNZEN, C. Da Era da Composição à Era dos Gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C. ; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-62.

CAMARGO JUNIOR, I. D. Mikhail Bakhtin e as Ciências Humanas: uma importante contribuição. In: BRITO, P. A. de M; BRITO, J. R. de M; MIOTELO, V. (eds.). *Arenas de Bakhtin: linguagem e vida*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

CARMELINO, A. C. (org.). *Nos Caminhos do Texto: atos de leitura*. França, SP: Unifran, 2007.

CARREON, R. de O. A Ambiguidade sob a Óptica de Três Concepções de Linguagem: um esboço sócio-interacionista. In: BRITO, P. A. de M; BRITO, J. R. de M; MIOTELLO, V. (eds.). *O Espelho em Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 105-114.

COELHO, A. M. S; EITERER, C. L. A Didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A; GOMES, N. L. (orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.169-184.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (V: 1997: Hamburgo, Alemanha). *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

COSTA. S. R. *Dicionário de Gêneros Textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COX, M. I. P. Os Tempos do Texto na Sala de Aula. In: ASSIS-PETERSON, MELLO, F. A. da S; A. A; COX, M. I; LEITE, M. C. S. (Eds. *Polifonia*, Instituto de Linguagens [da] Universidade Federal de Mato Grosso, ano 5, n. 5. Cuiabá: EDuFMT, 2002.

CUNHA, C. M. da. Introdução: discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC Salto para o Futuro. *Educação de jovens e adultos*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

COSTA, G. *Sinopse do Programa de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso*. In: Proposta Curricular para o 2º Segmento na EJA. Brasília – DF: MEC, 2009. p. 311-13.

Disponível em:

< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2009.

DEMO, P. *Metodologia do Conhecimento Científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

DIONNE, H. *A Pesquisa-Ação para o Desenvolvimento Local*. Tradução: Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

DI PIERRO, M. C; GRACIANO, Mercedes. *A educação de Jovens e Adultos no Brasil: Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DI PIERRO, M. C; JOIA, O; RIBEIRO, V. M. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Campinas. *Cadernos CEDES*, v. 21, n. 55. p. 58-77, nov. 2001.

_____. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Questões Face às Políticas Públicas Recentes*. Em Aberto, Brasília, DF, ano 11, n. 56, out./dez.,1994.

DI PIETRO, M. S. Z. (org.). *Direito Obrigatório: temas polêmicos*. Belo Horizonte: Fórum, 2003/2005.

_____. *Parceria na Administração Pública: concessão, permissão, franquia, terceirização e outras formas*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

DOZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (cols.). *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FARACO, C. A. *Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, S. *Governo Lança Projeto Beija-Flor*. Assessora de Comunicação da SEDUC/MT. Disponível em: <www.seduc.mt.gov.br> Acesso em: 16 maio 09.

FIGUEIREDO, L. I. B. *Gêneros Discursivos/Textuais e Cidadania: um estudo comparativo entre os PCN e os Parâmetros em ação*. São Paulo, SP: PUC 2005. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

FLORES, V. do N; BARBISAN, L. B; FINATTO, M. J. B; TEIXEIRA, M. *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FREITAS, M. T. de A. *Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação: um intertexto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983/1998.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987/2002.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.

_____. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. p.15-8.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, O; FREIRE, P. *Um Grito de Liberdade*. Brasília: Uniceub, 2002.

FREITAS, M. T. de A. Descobrendo Novas Formas de Leitura e Escrita. In: ROJO, R. (org.). *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000., p. 41-66 (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).

_____. *Vygotsky e Bakhtin, Psicologia e Educação: um intertexto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. (Série Fundamentos).

FUZA, Â. F; MENEGASSI, R. J. *Concepções de Linguagem e de Leitura na Prova Brasil*. Revista Línguas & Letras. Cascavel – Pr.: UNIOESTE, Vol. 10 nº 18 1º Sem. 2009.

Disponível em:

<<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2244/1740>> Acesso em 30/03/2010.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. *Educação de Jovens e Adultos: teoria e proposta*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. p. 29-40.

GADOTTI, M. *Educação e Ordem Classista*. Rio de Janeiro: Cortez, 1979.

GAGLIARDI, E; AMARAL, H. *Pontos de Vista*. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2008.

GERALDI, J. W. (1984). Unidades Básicas do Ensino de Português. In: _____. *O Texto na Sala de Aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

GERALDI, J. W. (1991). *Portos de Passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Professor não Pode Ter Medo de Errar. Olimpíadas da Língua Portuguesa. Escrevendo o Futuro: Almanaque na Ponta do Lápis, ano IV, n. 10, dez., 2008. Entrevista.*

GIOVANETTI, M. A. A Formação de Educadores da EJA: o legado da educação popular. In: In: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A; GOMES, N. L. (orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 243-254.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, Leny da Silva e GOMES, Neiva M. Tebaldi (Orgs.). *Aprendizagem de Língua e Literatura: gêneros & vivências de linguagem*. Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2006. p.53-82. Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_366.pdf> Acesso em 02 nov. 09.

GOMES, G. R. Gêneros Discursivos: instrumentos transformadores e constituidores de identidades. In: BRITO, P. A. de M; BRITO, J. R. de M; MIOTELLO, V. (eds.). *Janelas Bakhtinianas: refrações, reflexões e rascunhos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p. 67-78.

GONÇALVES, A. V. *Gêneros Textuais e Reescrita: uma proposta de intervenção interativa*. Araraquara, SP: Unesp, 2007. (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa.), do Programa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2007.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO. *Proposta de Programa de Educação de Jovens e Adultos*. Cuiabá: SEDUC, 2001.

_____. *Agenda Mato Grosso Mais Forte*. Cuiabá, 2002.

_____. *Plano Estadual de Educação (PEE) - 2006 - 2016*. Cuiabá, [S.d.].

_____. *Projeto Beija-flor Presencial: Fundamental e Médio*. Cuiabá, 2003.

_____. *Projeto Centro da EJA*. Cuiabá: Seduc, 2007.

GRILLO, S. V. C. O Método Formal nos Estudos Literários: introdução crítica a uma poética sociológica. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 73-96.

GURGEL, L. H. *Entrevista com Joaquim Dolz: De que adianta conhecer o código, se não entende o texto?* Disponível em:

<http://escrevendo.cenpec.org.br/ecf/index.php?option=com_content&task=view&id=16825&utm_source=Boletim&utm_medium=Boletim&utm_campaign=Boletim> Acesso em: 04 març. 2010.

HADDAD, S. A Educação Continuada e as Políticas Públicas no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas-SP: Mercado das

Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

ILARI, Rodolfo. *A Linguística e o Ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

JURADO, S; ROJO, R. A leitura no Ensino Médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, C. ; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37-56.

KATO, Mary. *No Mundo da Escrita*. São Paulo: Ática, 2000.

_____. *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, A. (org.). *A Formação do Professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Ideias sobre a Linguagem).

KLEIMAN, A. ; SIGNORINI, I. *O Ensino e a Formação do Professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1996.

_____. Leitura e Prática Social no Desenvolvimento das Competências no Ensino Médio. In: BUNZEN, C. ; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOHL, M. *Pensar a Educação: contribuições de Vygotsky*. São Paulo: Ática, 1995.

LOPES-ROSSI, M. A. G. *A Produção Escrita a Partir de Gêneros Discursivos: da elaboração à realização de projetos pedagógicos*. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/cc048.htm> Acesso em: 10 out. 2009.

_____. Práticas de Leitura de Gêneros Discursivos: a reportagem como proposta. In: PETRONI, M. R (Org.). *Gêneros do Discurso, Leitura e Escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro e João Editores/Cuiabá: EdUFMT, 2008.

_____. Projetos pedagógicos para produção escrita nas aulas de língua portuguesa. In: SILVA, Elisabeth Ramos da; LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (Org.). *Caminhos para a construção da prática docente*. Taubaté (SP); Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 93-115.

_____. *Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos*. Taubaté-SP: Cabral, 2002.

_____. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K.S. (orgs.) *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Palma e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p.79-93.

_____. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 73-84.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1991.

LUZURIAGA, L. *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Nacional, 1973.

MAFRA, L. de A. (1994). O Ensino Médio Noturno e a Sociedade Brasileira: expansão e organização pedagógica. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 75, n. 179/180/18. p. 69-117.

MANFRIN, A. M. P. A Leitura de Mundo pela Leitura de Gêneros Discursivos Enquanto Prática Experienciada. In: BRITO, P. A. de M; BRITO, J. R. de M; MIOTELLO, V. (eds.). *O Espelho em Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p.181-204.

MAGALHÃES-ALMEIDA, C. Os PCNS e a Formação Pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior. . In: _____. *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 127-149. (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).

MUNANGA, K. Origem e Histórico do Quilombo na África. *Revista USP*, São Paulo, dez.-fev., 95/96, p. 56-63. Disponível em:
< <http://www.usp.br/revistausp/28/04-kabe.pdf>> Acesso em: 23 mar. 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palma e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005. p. 23-36.

_____. *Da Fala à Escrita: atividade de retextualização*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *A Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, B. O que nos Dizem o SAEB e o ENEM sobre o Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 57-82.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer*. Cuiabá: SEDUC, 2000.

MENDONÇA, M; BUNZEN, C. Sobre o Ensino de Língua Materna no Ensino Médio e a Formação de Professores: introdução dialogada. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 11-22.

_____. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MENEGASSI, J. R. O aprender a ensinar a escrita no curso de letras. *Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB*. v. 2, n. 2, p. 230-256, maio-ago. 2007.

_____. *Interação e Escrita na Formação Inicial do Professor: alterando concepções*. Artigo publicado nos Anais do Congresso Internacional Linguagem e Interação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 22 a 25 de agosto de 2005.

MENEGASSI, J. R. . Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v. 1, n. 42, p. 55-79, jul.-dez., 2003.

_____. *Aspectos da responsividade na interação verbal*. Revista Línguas & Letras. Cascavel – Pr.: UNIOESTE, Vol. 10 nº 18 1º Sem. 2009. p. 01-24 (texto cedido pelo autor).

MENEGASSI, J. R ; OHUSCHI, M. C. G. O Ensino da Escrita no Curso de Letras. In: *Polifonia*, Instituto de Linguagens [da] Universidade Federal de Mato Grosso, ano 10, n. 15, v. I. Cuiabá: Editora Universitária, 2008, p. 37-66.

MESQUIDA, P. *Hegemonia Norte-americana e Educação Protestante no Brasil*. São Bernardo do Campo: Editeo, 1994.

MORIN, A. *Pesquisa-ação Integral e Sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Trad. Michel Thiollente. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MUSSALIM, F; BENTES, A. C. *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. v. 1 e v. 2. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. v. 3. São Paulo: Cortez, 2002.

NUNES, J. H. *Formação do Leitor Brasileiro: imaginário da leitura no Brasil Colonial*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

OLINDA, S. R. M. de. A Educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. In: *Sitientibus*. Feira de Santana, n. 29, jul./dez. 2003, p. 153-162. Disponível em:

<http://www.uefs.br/sitientibus/pdf/29/a_educacao_no_brasil_no_periodo_colonial.pdf>

Acesso em: 10 out. 2008.

OLIVEIRA, M. R. M. de. A Leitura no Século XXI: discurso e representações. In: CARMELINO, A. C. (Org.). *Nos Caminhos do Texto: atos de leitura*. Franca, SP: Unifran, 2007.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. In: BRASIL: MEC. *Educação como exercício de diversidade*. Coleção Educação para Todos. Brasília: UNESCO/MEC/ANPEd, 2005, p. 59-82.

PADILHA, S. J. *Os Gêneros Poéticos em Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental: uma abordagem enunciativa discursiva*. São Paulo, SP: PUC 2005. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em

Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

PAES DE BARROS, C. G. *Compreensão Ativa e Criadora: uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso*. São Paulo, SP: PUC 2005. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

PAES DE BARROS, C. G. Os Gêneros Discursivos: contribuições teóricas e aplicadas ao ensino de línguas. In: PETRONI, M. R (Org.). *Gêneros do Discurso, Leitura e Escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro e João Editores/Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 17-32.

PAIVA, V. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

PETRONI, M. R. Gêneros do Discurso, Leitura e Escrita: experiências de sala de aula. In: PETRONI, M. R (Org.). *Gêneros do Discurso, Leitura e Escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro e João Editores/Cuiabá: EdUFMT, 2008.

PETRONI, M. R. Ler e Escrever: da língua ao discurso, em gênero e prática de linguagem. In: BARONAS, R. L; COX, M. I. P; DIAS, M. F. *Estudos em Ciências da Linguagem: diálogos, fronteiras, limites*. Cáceres-MT: Editora Unemat, 2008, p. 94-109.

_____. Práticas de Linguagem E(m) Formação do Professor de Língua Materna. In: *Polifonia*, Instituto de Linguagens [da] Universidade Federal de Mato Grosso, ano 17. n. 17. v. 1. Cuiabá: Editora Universitária, 2009, p. 225-38.

_____. (1996). *Gêneros do Discurso em Aula de Língua Portuguesa: da proposta do professor à necessidade do aluno*. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/96.pdf>. > Acesso em: 05 out. 2009.

_____. Ler e Escrever: da língua ao discurso, em gênero e prática de linguagem. In: BARONAS, R. L; COX, M. I. P; DIAS, M. F. *Estudos em Ciências da Linguagem: diálogos, fronteiras, limites*. Cáceres-MT: Editora da UNEMAT, 2008.

PONZIO, A. *A Revolução Bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Coord. e traduzido por Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

POSSENTI, S. (1983). Gramática e Política. In: GERALDI, J. W. *O Texto na Sala de Aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999/2002.

_____. (1983). *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

QUEIROZ, M. I. P. de. *Variações sobre a Técnica de Gravar no Registro da Informação Viva*. 2. ed. São Paulo: CERU e FFLCH/USP, 1983. (Col. Textos, 4).

RAMOS, M. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In:

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-27.

_____. *Temas de Ensino Médio: formação*. Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2006.

RIBEIRO, R. M. *A Construção da Argumentação Oral no Contexto de Ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, V. M. *A Formação de Educadores e a Constituição da Educação de Jovens e Adultos como Campo Pedagógico*. Campinas: EDUSC, 1999.

_____. (org.). *Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília, DF: MEC, 1997.

_____. (org.). *Educação de Jovens e Adultos: Novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

RODRIGUES, R. H. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTAROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. *A Constituição e o Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: cronotopo e dialogismo*. Tese de doutorado. PUC/SP-LAEL, 2001. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

_____. Análise de Gêneros do Discurso na Teoria Bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. In: *Linguagem em (Dis)curso*. Universidade do Sul de Santa Catarina. v. 4, n.2, Tubarão: Ed. Unisul, 2004. p. 415-40.

_____. O Artigo Jornalístico e o Ensino da Produção Escrita. In ROJO, R. (org.) *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 207-20.

_____. O Texto como Unidade e o Gênero como Objeto de Ensino de Língua Portuguesa. In: TRAVAGLIA, L. C. (org.). *Encontro na Linguagem: estudos linguísticos e literários*. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 51-80.

ROJO, R. H. R. *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Modelização Didática e Planejamento: duas práticas esquecidas do professor. In: KLEIMAN, A. (org.). *A Formação do Professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Ideias sobre a Linguagem).

_____. (org.). *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).

_____. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: 'Ler é melhor que estudar'. In: FREITAS, M. T.; COSTA, S. R. (orgs.). *Leitura e escrita na formação de professores*. São Paulo: Musa/UFJF/INEP-COMPED, 2001. p. 31-52.

_____. Modos de Transposição dos PCNs às Práticas de Sala de Aula: progressão curricular e projetos. In: _____. *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000 (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).

ROJO, R. H. R. Os PCNs, as Práticas de Linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a Formação dos Professores: uma apresentação. In: _____. *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 09-14 (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).

_____. Gêneros de Discurso/Texto como Objeto de Ensino de Línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I (org.). *[Re]discutir Texto, Gênero e Discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.

_____. O Texto no Ensino-aprendizagem de Línguas Hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, C; FINOTTI, L. H. B; MESQUITA, E. M. C. de. *Gêneros de Texto: caracterização e ensino*. Uberlândia: EDUFU, 2008. p.???

_____. O Texto como Unidade e o Gênero como Objeto de Ensino de Língua Portuguesa. In: TRAVAGLIA, L. C. (org.) *Encontro na Linguagem: estudos linguísticos e literários*. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 51-80.

_____. Fazer Linguística Aplicada em Perspectiva Sócio-Histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-74.

_____. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L. BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

_____. A Teoria dos Gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (org.). *Estudos Enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes: São Paulo: Fapesp, 2001. p. 163-186.

_____; CORDEIRO, G. S. Gêneros Orais e Escritos como Objetos de Ensino: modos de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (cols.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____; BARBOSA, J. P; COLLINS, A. P. Letramento Digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (orgs.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 107-30.

ROMÃO, J. E. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. p.41-58.

_____. Compromisso do Educador de Jovens e Adultos: correntes e tendências. ROMÃO, J. E. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. p. 61-78.

SEDUC. *Proposta de programa de educação de jovens e adultos*. Cuiabá-MT: SEDUC. Disponível em:

<<http://www.cee.mt.gov.br/ato-normativo-parecer-orientativojurisprudencia/programa-da-EJA-Aprovado.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2008.

SEDUC. *Por uma política pública de jovens e adultos: novas perspectivas para o Estado de Mato Grosso*. Documento elaborado pela Superintendência da Educação Básica. Cuiabá – MT: SEDUC, 2007.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (cols.). Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: _____. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

_____. Os Gêneros Escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-94.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e Tipos de Discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (cols.). *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-40.

SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, M. M; COX, M. I. P. As Linhas Mestras do Novo Paradigma de Ensino de Língua Materna. In: ASSIS-PETERSON, A. A; COX, M. I. (Eds). *Polifonia*, Instituto de Linguagens [da] Universidade Federal de Mato Grosso, ano 5, n. 5. Cuiabá: EDuFMT, 2002.

SOARES, L. J. G; GIOVANETTI, M. A; GOMES, N. L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. A Educação de Jovens e Adultos: momentos históricos e desafios atuais. *Revista Presença Pedagógica*, v.2, n.11, Dimensão, set./out. 1996.

_____. As Políticas de EJA e as Necessidades de Aprendizagem dos Jovens e Adultos. In: RIBEIRO, V. M. (org.) *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leitoras*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 201-224.

SOUZA, E. M. de F. *Linguagem: Incompletude, Inacabamento e Inconclusão em Paulo*

Freire e Mikhail Bakhtin. Disponível em: <[Http://WWW.paulofreire.org.br](http://WWW.paulofreire.org.br)>. Acesso em: 02 abr. 2009.

SOUZA, J. F. de. Material Didático do NUPED para a Educação de Jovens e Adultos. In: RIBEIRO, V. M. (org.). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 137-149.

SOUZA, G. T. *Introdução à Teoria do Enunciado Concreto: do círculo Bakhtin /Volochínov/ Medvedev*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2002.

TAKAGI, M. *A Implantação da Política de Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil: seus limites e desafios*. (Doutorado em Economia Aplicada), do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Economia da Unicamp. Campinas-SP: Unicamp, 2006.

TRIPP, D. Action Research: a methodological introduction. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3. p. 443-66, set./dez. 2005.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução portuguesa. Rio Tinto: Edições ASA, 1996.

_____. *Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro: V Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Hamburgo, Alemanha. Brasília: MEC: UNESCO, 1997. Disponível em: <<http://www.nepp-dh.ufrj.br/onu12-3.html>> Acesso em: 02 out. 2008.

WEEDWOOD, B. *História Concisa da Linguística*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

PESQUISA-AÇÃO

**PRODUÇÃO DE TEXTO E LEITURA NA EJA: PRÁTICAS
DISCURSIVAS NO ENSINO MÉDIO**

Lista dos Participantes do Curso – 40 h.a

ANEXOS

PESQUISA-AÇÃO	
PRODUÇÃO DE TEXTO E LEITURA NA EJA: PRÁTICAS DISCURSIVAS NO ENSINO MÉDIO	
Lista dos Participantes do Curso – 40 h.a	
01	Claudinéia M. das Flores
02	Elisangela Ferreira
03	Edileuza da Silva Oliveira
04	Edinéia Natalino da Silva Santos
05	Elaine Marilene Stock
06	Elisangela Martins Ferreira
07	Eliane C. Dalcico
08	Geane C. Dalcico
09	Heliane Lebre Dias
10	Ilma Antunes M. de Almeida
11	Jacqueline S. Costa
12	Leonildes Maria Catelar
13	Maria Martins da Silva Mágio
14	Maribel Chagas de Ávila
15	Maria Domingas de Souza
16	Marilene Borges Ramos
17	Polianna de Souza Correia
18	Renilda Miranda Cebalho Barbosa
19	Rosangela Antonini
20	Sérgio Manoel da Silva
21	Silvanete dos Santos Carioca
22	Sonia Aparecida M. Yung

TEXTOS ANALISADOS DURANTE O CURSO

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Ferida aberta

As mulheres ainda são alvo principal no Brasil e no mundo

Por **Thais Iannarelli**

O Brasil está cada vez mais apreensivo com o problema da violência contra a mulher, de acordo com pesquisa realizada pelo Ibope. Na periferia das grandes cidades, de 2004 a 2006, o nível de preocupação passou de 43% para 56%. Entre os entrevistados, 33% consideram a violência contra a mulher, dentro e fora de casa, como uma das principais questões sobre o assunto atualmente. De cada quatro entrevistados, três acham que as penas aplicadas nos casos de violência contra a mulher são irrelevantes, e 51% conhecem pelo menos uma mulher que já foi ou é agredida pelo companheiro.

De acordo com Wânia Pasinato, socióloga e pesquisadora do Núcleo de

Estudos da Violência da USP, os dados são coletados somente pela denúncia que chega à polícia. "A maior parte das ocorrências é de lesões corporais e ameaças, que correspondem de 70% a 80% das denúncias registradas diariamente nas Delegacias de Defesa da Mulher. A violência sexual aparece em número menor, mas isso não significa que não ocorra", explica.

Atualmente, 65% das pessoas acreditam que as mulheres estão denunciando mais as agressões; destes, 46% pensam que isto se deve ao fato de elas estarem mais informadas e 35% consideram isso um reflexo da independência feminina. A pesquisa também revela que 64% dos entrevistados acham que o homem agressor deve ser preso. Apenas 21% consideram a pena de trabalho comunitário indicada e 12% defendem

a doação de cestas básicas. Segundo Wânia, alguns fatores levam as mulheres a não denunciar. "Em relação aos casais, as mulheres podem ter medo que o marido seja preso ou que a agrida de novo. Além disso, há a vergonha e as dependências econômica e emocional. Quando a violência envolve pessoas desconhecidas, como na sexual, muitas não denunciam porque acreditam que nada acontecerá com o agressor", conta.

A violência contra a mulher é o crime mais comum e o menos punido do mundo, segundo dados do Estudo Sobre a Violência Contra a Mulher, da Secretaria Geral das Nações Unidas. Estima-se que a quantidade de mulheres que se tornam prostitutas seja de 700 mil a 4 milhões por ano. O lucro obtido a partir da escravidão sexual é de aproximadamente 7 a 12 bilhões de dólares anuais. No âmbito global, as mulheres entre 15 e 45 anos têm mais probabilidade de morrer em consequência da violência do que de câncer, malária e acidentes de trânsito. O mesmo estudo ainda estima que mais de 2 milhões de meninas são genitalmente mutiladas por ano e que o estu-



Curiosidade

O Dia Internacional da Mulher, comemorado em 8 de março, foi criado a partir das atividades de movimentos trabalhistas na virada do século 20, na América do Norte e pela Europa.

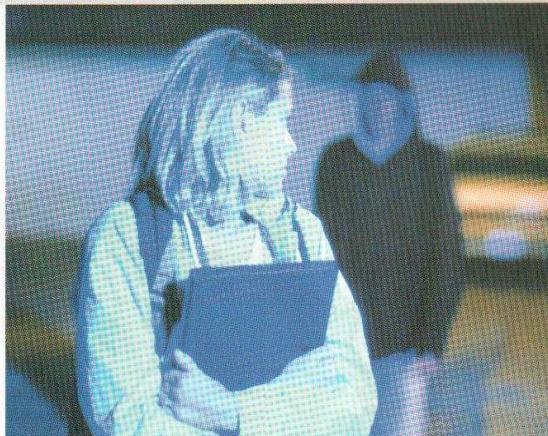


SOCIEDADE

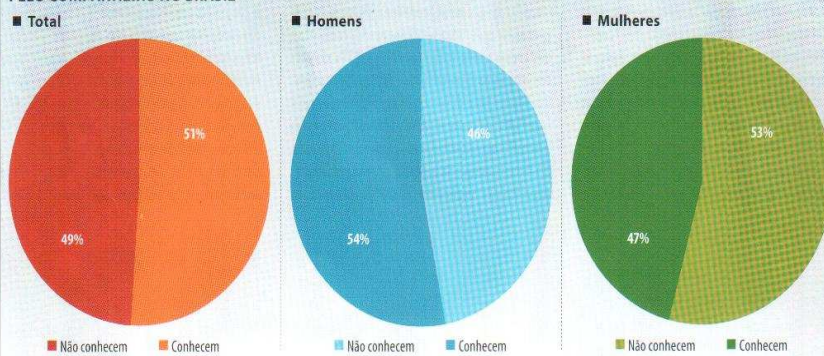
VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

pro é usado como arma em conflitos pelo mundo. Em Ruanda, por exemplo, no genocídio de 1994, houve de 250 mil a 500 mil casos.

De acordo com dados da Organização Mundial da Saúde, 71% das etíopes já sofreram violência física e/ou sexual praticada por seus parceiros. O segundo lugar ficou com Bangladesh, com 53% de casos. Por essa pesquisa, no Brasil, há 27% de mulheres que sofreram violência física, 10% que foram vítimas de abuso sexual e 29% que estão em ambos os casos. No País, 3% das mulheres tiveram sua primeira relação sexual forçadamente; em Bangladesh, o número sobe para 24%.



■ DOS 2002 ENTREVISTADOS, 51% CONHECEM PELO MENOS 1 MULHER QUE FOI OU É AGREDIDA PELO COMPANHEIRO NO BRASIL *



*Fonte: IBOPe

■ PERCENTAGEM DE MULHERES QUE JÁ FORAM AGREDIDAS PELOS PARCEIROS **

PAISES	JÁ SOFREU VIOLÊNCIA FÍSICA (%)	JÁ SOFREU VIOLÊNCIA SEXUAL (%)	JÁ SOFREU VIOLÊNCIA FÍSICA OU SEXUAL, OU AMBAS (%)
Etiópia	49	59	71
Peru	49	23	51
Samoa	41	20	46
Bangladesh	40	37	53
Tanzânia	33	23	41
Namíbia	31	16	36
Brasil	27	10	29
Tailândia	23	30	41
Sérvia e Montenegro	23	6	24
Japão	13	6	15

■ PERCENTAGEM DE MULHERES QUE TIVERAM A PRIMEIRA RELAÇÃO SEXUAL FORÇADAMENTE **

Bangladesh	24
Etiópia	17
Tanzânia	14
Samoa	8
Peru	7
Namíbia	6
Tailândia	4
Brasil	3
Sérvia e Montenegro	0,7
Japão	0,4

**Fonte: Organização Mundial da Saúde (Multi-Country Study on Women's Health and Domestic Violence against Women)

GUIA MUNDIAL DE ESTATÍSTICAS

on
EDITORA

www.revistaonline.com.br



OS
NÚMEROS
DO SÉCULO 21

- ★ CONSUMO
- ★ ECONOMIA
- ★ EDUCAÇÃO
- ★ ESPORTES
- ★ MEIO AMBIENTE

- ★ POLÍTICA
- ★ SAÚDE
- ★ SEXUALIDADE
- ★ SOCIEDADE
- ★ TECNOLOGIA

110 TABELAS, 83 GRÁFICOS E 73 CURIOSIDADES DO BRASIL E DO MUNDO!

Pense nisso

Artigo



EMILIA FERREIRO

Luis Carlos de Menezes
pensenisso@abril.com.br

Nós somos a biosfera

Tratar os humanos como passageiros da sociedade ou inquilinos do ambiente impede que o aluno entenda o lugar em que vive

Em decorrência da degradação do meio ambiente e do aumento da marginalidade, os problemas ambientais e sociais têm ganhado espaço nos conteúdos escolares. Sendo tão difíceis de compreender, essas questões são ainda mais difíceis de ensinar. Quem pensa ser coisa fácil acaba reproduzindo o senso comum. Escolas e professores mais atentos se perguntam como trabalhar melhor esses temas ou se deveriam ensinar o que mal compreendem. Vou tentar avançar na discussão, que é uma viagem.

O homem surgiu e evoluiu ao transformar o ambiente, cultivar plantas, criar animais, inventar ferramentas, minerar o subsolo e, na vida em sociedade, ao desenvolver as artes e a escrita. Há milênios já era um ser de cultura e, há séculos, também de cultura científica e tecnológica com a qual interpreta a natureza, produz, se comunica, cura e também mata. Esse animal social, que já não vive de caça e de frutas silvestres, depende da cultura e das técnicas, da escrita e dos cálculos, de valores e de leis e, por isso, também depende da escola. A pergunta é: por que e como a escola deve tratar questões sociais e ambientais?


A aventura humana, revista acima num parágrafo, mostra que somos sociedade, e não apenas moramos nela – como as células não “moram” em nosso corpo, mas o integram. Nosso corpo social tem o sentido que lhe dermos e, sem desenvolver essa consciência com

crianças e adolescentes, não se garante rumo para a coletividade. Notícias sobre indicadores econômicos apresentadas no jornal da noite são parte de nossa vida tanto quanto o cortiço vizinho. Uma escola consciente disso pode propor que se discuta a relação entre renda familiar, nível de emprego e violência urbana. Cabe ao professor, entre outras possibilidades, desafiar os estudantes a fazer projeções sobre que profissões e ocupações terão maior demanda quando eles forem adultos.

Junto com as questões sociais vêm as ambientais. Para compreender a vida como social e planetária é necessário perceber-se como um animal entre outros e comparar, por exemplo, a atividade agropecuária à de formigas que criam fungos com folhas que recolhem. É também relacionar as condições de saúde da população ao saneamento básico. Tratar do desenvolvimento socioambiental sustentável em um contexto é associar a monocultura à destruição de ecossistemas, revelando, por exemplo, porque países como o Brasil – exportadores de minérios e grãos – arcam com maior prejuízo ambiental.

Isso é tema para diversas disciplinas – Ciências, Arte, História, Língua Portuguesa e Geografia –, em que se podem abordar questões próximas, como a do rio que virou esgoto ou da criança que se tornou traficante, e discutir os projetos de vida dos alunos, mostrando a relação

“Não se resolvem na escola todos os problemas do mundo, mas sem ela não resolveremos nenhum”

deles com o ambiente e a comunidade de que fazem parte. Não se resolvem na escola todos os problemas do mundo, mas sem ela não resolveremos nenhum. Não basta falar de responsabilidade ambiental e solidariedade se ignoramos que somos biosfera e somos seres sociais, não meros “moradores” da biosfera e da sociedade, a começar pelo convívio em nosso bairro. 

Luis Carlos de Menezes, físico e educador da Universidade de São Paulo, pensa que a consciência social e a ambiental são inseparáveis e que ambas se formam na escola.

Para saber mais

Por dentro da proposta.
Para cada lugar, um jeito de falar.

Língua, discurso e gênero

Pela manhã, a mãe deixa um bilhete para o filho e faz a lista de compras. Chegando ao trabalho, prepara o material para a discussão com sua equipe. Na hora do almoço, telefona para o filho para saber se ele está bem. À tarde, antes de sair, anota os compromissos do dia seguinte. Após o trabalho vai ao mercado e preenche o cupom para o sorteio de um carro. Na volta para casa, encontra um amigo e conversam durante alguns instantes. À noite, ao ler o jornal, depara-se com um artigo do qual discorda e resolve escrever uma carta para a coluna do leitor.

No decorrer do dia, essa pessoa produziu diversos textos orais e escritos: telefonema, conversa, bilhete, lista de compras, mensagens, lembretes...

Todos nós produzimos diversos textos que se dão em diferentes gêneros — orais ou escritos, formais ou informais. Cada situação exige o uso de uma forma particular de comunicação.

Afinal, não nos expressamos da mesma maneira quando escrevemos uma carta reclamando de um produto defeituoso ou quando comentamos o mesmo assunto com um amigo. As finalidades são distintas, os interlocutores são diferentes e os meios de circulação do texto não são os mesmos.

Muitos gêneros são aprendidos informalmente, nas relações sociais, com familiares ou amigos. Para ler ou escrever uma lista de compras ou um bilhete, por exemplo, basta ser alfabetizado e compartilhar com pessoas essa prática.

Outros gêneros, porém, exigem aprendizagem sistematizada, como os textos literários, científicos e jornalísticos. A escola é responsável pelo ensino dos gêneros formais. Essa aprendizagem amplia nossa competência lingüística e discursiva e nos dá mais possibilidade de participação social.

O papel da escola

A escola não tem condições de ensinar todos os gêneros existentes, nem pode prever todos aqueles que os alunos utilizarão em sua vida futura. Ainda assim, o trabalho escolar é muito importante. Até mesmo para que o aluno se torne autônomo, capaz de aprender sozinho os gêneros de que vai necessitar no futuro.

É preciso garantir a todos os alunos os saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. Isso porque uma vida digna em sociedade pressupõe o domínio das competências de ler, escrever e refletir sobre a língua escrita.

A pessoa que fala, lê ou escreve está imersa numa história, numa cultura e em diferentes grupos sociais nos quais exerce papéis variados. Trata-se de um processo de construção de sentido que ocorre na relação entre os interlocutores e o contexto em que atuam.

Uma reflexão sobre a concepção de língua e de ensino e aprendizagem que fundamentam as práticas escolares pode ser um bom começo para uma ação pedagógica mais sintonizada com as necessidades dos sujeitos no mundo.

A escola precisa identificar situações autênticas de comunicação. Por exemplo, os alunos de determinada escola recebem uma revista feita para jovens, mas comentam com a professora que os assuntos não são de seu interesse. Surge a oportunidade. A professora pergunta o que eles poderiam fazer para que a revista tratasse de novos temas. Como os alunos podem não ter idéia de que é possível usar a escrita para isso, a professora propõe que escrevam uma carta à redação da revista. Cria-se uma situação autêntica de produção de texto.

Provavelmente os alunos já tiveram contato com cartas pessoais, mas essa nova situação exige linguagem formal. Torna-se necessário, portanto, ensinar como escrever a carta. Está criada uma situação de produção de texto com base numa necessidade efetiva — a carta tem uma finalidade definida e será, de fato, enviada ao destinatário.

Quanto mais a escola estiver sintonizada com seus alunos, mais condições terá de identificar e, mesmo, provocar situações em que eles tenham real necessidade de ler e produzir textos.

Como promover situações semelhantes a essa? Por exemplo, a simulação de júris em que alunos assumem os papéis de réu, de juiz, de promotor, de jurados. Ou de uma redação de jornal, em que os alunos representarão as diferentes funções nela existentes: repórter, redator, editor, revisor.

Também há os textos escritos em situações de provas, concursos, olimpíadas. Nesse caso, o aluno precisa demonstrar domínio na produção de determinado gênero.

Seja qual for a situação, é necessário dar instrumentos para o aluno escrever da melhor forma possível. Na sala de aula o texto, além de ser a materialização de práticas reais de linguagem, torna-se também objeto de ensino e aprendizagem. E isso requer um trabalho planejado, contínuo, em que a atuação do professor é crucial.

É importante acolher os conhecimentos que os alunos trazem, introduzir novos conteúdos e valores por meio de situações desafiadoras e fazer a mediação entre os discursos dos alunos — geralmente construídos em esferas cotidianas de interação, como a família e a vizinhança — e os discursos produzidos em outras esferas, como as da ciência, da política e da mídia.

O ensino de leitura e produção de texto torna mais claro ao aluno o que dele se espera. Isso ocorre, sobretudo, quando dizemos exatamente qual é a proposta: com que finalidade o aluno vai escrever, para quem, sobre qual assunto, em que gênero.

Seqüência didática

Seqüência didática é um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa. Essa seqüência de atividades permite que os alunos cheguem gradualmente ao domínio de determinado conteúdo ou competência.

Ao organizar a seqüência didática para o ensino de gêneros textuais (orais ou escritos), o professor planeja seu trabalho para orientar seus alunos a ler, escrever e escutar ativamente, a explorar diversos exemplares do gênero escolhido. Assim, eles dominarão pouco a pouco suas características e produzirão textos dos gêneros estudados.

O trabalho com seqüências didáticas supõe um rico processo de interação em aula — com a participação e orientação do professor como parceiro mais experiente e conhecedor do conteúdo que ensina —, cria um campo que favorece a apropriação, por parte dos alunos, de um dos instrumentos culturais elaborados historicamente pelo homem — os gêneros textuais.

É importante enfatizar que a idéia central do trabalho com seqüências didáticas “é a de que se devem criar situações com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual, incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores” (Marcuschi, 2002).

No *Caderno do Professor — Orientação para produção de textos*, a seqüência didática apresenta o seguinte passo-a-passo para o ensino dos gêneros textuais.

Passo 1

Apresentação do projeto de escrita e da situação de produção

O professor inicia a seqüência didática apresentando o gênero a ser estudado, ressaltando a importância de ler e produzir textos daquele gênero. Aqui há uma boa oportunidade para verificar se os alunos sabem em que situações sociais esses textos são produzidos, com que finalidade, para quem ler, e em que suportes textuais são encontrados.

O professor também apresenta o plano de estudo do gênero, o objetivo da proposta e cada uma das etapas de trabalho, que ele deve registrar num cartaz para que todos possam consultá-las quando necessário.

Passo 2 Diagnóstico inicial

O diagnóstico inicial tem por objetivo verificar o que a turma já sabe do gênero que será estudado. O professor deve avaliar se eles sabem em que situações sociais esse gênero é utilizado, se eles já leram ou escreveram algum texto desse gênero e em que contextos o fizeram.

O professor pede à turma que escreva o texto, indicando os elementos da situação de produção: a quem se destina o texto (pais, colegas, pessoas da comunidade), qual é a sua finalidade (convencer, divertir, informar), onde será publicado (coletânea, jornal da escola ou da cidade, mural).

Como as turmas são heterogêneas, a avaliação inicial favorece o planejamento de intervenções diferenciadas, possibilitando que todos cheguem ao final da seqüência didática proposta com maior domínio do gênero.

Passo 3 Leitura de textos

Para que os alunos ampliem seu repertório e se aproximem do gênero estudado, eles precisam ler bons e variados textos.

O professor deve atuar como mediador entre os estudantes e o texto, incentivando, questionando, dando informações sobre o autor, seu tempo, suas fontes, sua obra, seus interlocutores, seu estilo etc.

Passo 4 Estudo das características do gênero

Para o estudo do gênero, são propostas várias atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão sobre a língua. Elas levam o aluno a identificar as características peculiares do gênero, como formas de composição, expressões próprias e tempos verbais utilizados.

Passo 5 Pesquisa sobre o tema

Em qualquer situação comunicativa, é preciso conhecer o assunto sobre o qual se escreve ou fala. A pesquisa é fundamental — consultar diferentes fontes, entrevistar pessoas, analisar documentos e coletar dados da cultura local. Essas informações são organizadas em uma síntese (cartaz ou quadro) para serem compartilhadas com o grupo e consultadas sempre que necessário.

Passo 6 **Produção coletiva do texto**

Na produção coletiva do texto, orientada pelo professor, os alunos organizam e sintetizam o que foi aprendido. A troca de informações entre colegas permite ao aluno que está em uma etapa mais avançada de conhecimento auxiliar no processo de aprendizagem dos demais.

Durante as discussões, aparecem diferentes pontos de vista, e os alunos podem compreender que há vários modos de dar tom ao texto. Na negociação sobre o que deve ser escrito, de que maneira e em que ordem, há a possibilidade de autoria coletiva. Além de incentivar a participação de todos, essa produção oferece um modelo para a escrita do texto individual.

Passo 7 **Produção individual**

O desafio dessa etapa é a escrita individual do texto, tendo em mãos o roteiro que orienta a produção do gênero estudado. Para mobilizar os alunos, o professor pode relembrar a situação de comunicação proposta no início da seqüência didática. Além disso, deve rever as aprendizagens sobre elementos do gênero feitas ao longo da seqüência didática. Espera-se, nessa produção final, que o aluno ponha em prática grande parte do que foi ensinado.

Passo 8 **Aprimoramento e reescrita do texto**

Depois da escrita individual, o aluno — de posse de um roteiro e com auxílio do professor — fará a revisão e as reformulações necessárias para o aprimoramento de seu texto.

Passo 9 **Publicação do texto produzido**

Para finalizar o trabalho, o professor prepara os textos produzidos pelos alunos para publicação. Por exemplo, se trabalhou com artigos de opinião, pode publicá-los no jornal local, jornal mural ou na internet. No caso dos poemas, pode apresentá-los em um sarau ou organizá-los em uma coletânea. Se o gênero foi memórias literárias, pode transformar os textos elaborados em um livro de memórias.

Por fim, para valorizar a conquista dos alunos, o professor pode promover uma cerimônia especial de lançamento da publicação ou de inauguração do mural. Pode ainda realizar um sarau com a participação das famílias dos alunos.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. "Os gêneros do discurso", in: *Estética da criação verbal – 1953/79*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- BERENBLUM, Andréa e PAIVA, Jane. *Por uma política de formação de leitores*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II – Rua de mão única*. São Paulo, Brasiliense, s. d.
- BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha – Uma metáfora da condição humana*. Petrópolis, Vozes, 1997, p. 9.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.
- DOLZ, Joaquim e PASQUIER, Auguste. "Un decálogo para enseñar a escribir", in: *Cultura y Educación*, 2, 1996, pp. 31-41.
- FREIRE, Madalena. *Observação, registro e reflexão*. São Paulo, Espaço Pedagógico, 1996.
- KLEIMAN, Angela B. e CAVALCANTI, Marilda. *Linguística aplicada – Suas faces e interfaces*. Campinas, Mercado de Letras, 2007.
- MACHADO, Irene. "Os gêneros e a ciência dialógica do texto", in: FARACO, Carlos Alberto et al. (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba, UFPR, 1999, pp. 225-272.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife, UFPE, 2002. Mimeo.
- MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- PEREIRA, Andrea. *Biblioteca na escola*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- RANGEL, Egon de Oliveira. *Dicionários em sala de aula*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- RODRIGUES, R. H. *A Constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. São Paulo, PUC-SP, 2001. Tese de doutorado.
- ROJO, Roxane (org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo, Educ; Campinas, Mercado de Letras, 2000.
- SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros e tipos de texto: considerações psicológicas e ontogenéticas*. FPSE/Université de Genève, 1994. Mimeo.
- SILVA, Maria Alice Setubal Souza e et al. *Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo*. São Paulo, Cortez/Cenpec, 1989.
- THOMPSON, P. *A voz do passado*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

Copyright © 2008 by Cenpec e Fundação Itaú Social

COORDENAÇÃO TÉCNICA

Centro de Estudos e Pesquisas em Educação,
Cultura e Ação Comunitária – CENPEC

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Gagliardi, Eliana
Pontos de vista / Eliana Gagliardi, Heloisa
Amaral — São Paulo : Cenpec : Fundação Itaú Social ;
Brasília, DF : MEC, 2008.

Bibliografia.

ISBN 978-85-85786-67-0

1. Artigos de opinião. 2. Olimpíada de
Língua Portuguesa. 3. Ponto de vista (Literatura). 4. Textos
I. Amaral, Heloisa. II. Título.

08-00404 CDD-371.0079

Índices para catálogo sistemático:

1. Olimpíada de Língua Portuguesa : Escolas :
Educação 371.0079.

Contato

Rua Dante Carraro, 68
05422-060 — São Paulo — SP
Telefone: 0800-7719310
e-mail: escrevendofuturo@cenpec.org.br
www.escrevendofuturo.org.br

CRÉDITOS DA PUBLICAÇÃO

Coordenação
Sônia Madi

Texto base e consultoria
Eliana Gagliardi
Heloisa Amaral

Texto final
Beatriz Cortese
Maria Antonieta A. R. de Oliveira
Maria Aparecida Laginestra
Maria Tereza A. Cardia
Regina Andrade Clara

Colaboradora
Zoraide Faustini Silva

Leitura crítica
Dileta Delmanto
Isabel Cristina Santana

Edição
Adriano Quadrado

Organização da publicação
Alice Lanalice

Projeto gráfico e capa
Criss de Paulo e Walter Mazzuchelli

Ilustração
Criss de Paulo

Editoração e revisão
AGWM Editora e Produções Editoriais

FOTOS DOS PROFESSORES DURANTE O CURSO



(ARRUDA, 2010)

NOME DO PROFESSOR	SITUAÇÃO FUNCIONAL	HABILITAÇÃO DO PROFESSOR	DISCIPLINA QUE LECIONA	ETAPA QUE LECIONA	POS- GRADUAÇÃO
Ademir Pereira de Souza	Efetivo	L.Plena Educação Física	Educação Física	EJA	NÃO TEM
Albermary Ribeiro Chagas	Efetivo	L.Plena Matemática	Matemática	EJA	ESPECIALIZAÇÃO
Alcione Cardoso Marques	Efetivo	L.Plena Geografia	Geografia	EJA	ESPECIALIZAÇÃO
Ascêncio Franco dos Santos	Efetivo	L.Plena História	História	EJA	ESPECIALIZAÇÃO
Braz Zaina	Efetivo	L.Curta Matemática	Matemática	EJA	NÃO TEM
Elis Regina Hrua	Efetivo	L.Plena Filosofia	Filosofia	EJA	ESPECIALIZAÇÃO
Eliane Ferreira da Silva	Efetivo	L.Plena Biologia	Biologia	EJA	ESPECIALIZAÇÃO
Esdras Crepaldi Leitão	Efetivo	L.Plena Educação Física	Educação Física	EJA	ESPECIALIZAÇÃO
Fábio Rodrigo Paludo	Efetivo	L.Plena Sociologia	Sociologia	EJA	ESPECIALIZAÇÃO
Fátima de Paula Felisbino	Efetivo	L.Plena Geografia	Geografia	EJA	ESPECIALIZAÇÃO
Gabriel Alves de Moura Neto	Efetivo	L.Plena Matemática	Matemática	EJA	ESPECIALIZAÇÃO
Heliane Lebre Dias	Efetivo	L.Plena Física	Física	EJA	ESPECIALIZAÇÃO
Ilma Antunes Magalhães de Almeida	Efetivo	L.Plena Geografia	Geografia	EJA	ESPECIALIZAÇÃO
Jesse Garcia de Faria	Efetivo	L.Plena Matemática	Matemática	EJA	NÃO TEM
Lucia Helena Maldonado Fontes	Efetivo	L.Plena Pedagogia	Educ.Religiosa,Soc,Fil	ELA	ESPECIALIZAÇÃO
Luciana da Silva Leal	Efetivo	L.Plena Biologia	Biologia	EJA	ESPECIALIZAÇÃO
Maria Domingas de Souza	Efetivo	L.Plena Letras	L.Portuguesa	EJA	MESTRADO
Maria Martins da Silva Magio	Efetivo	L.Plena Letras	L. Portuguesa	EJA	ESPECIALIZAÇÃO
Maribel Chagas de Avila	Efetivo	L.Plena Letras	L. Portuguesa	EJA	MESTRADO
Marlene Borges	Efetivo	L.Plena Letras	L. Portuguesa e Inglesa	EJA	ESPECIALIZAÇÃO
Regina Fátima Chami de Arruda	Efetivo	L.Plena Letras	L.Portuguesa	EJA	NÃO TEM
Renilda Miranda Cebalho Barbosa	Efetivo	L.Plena História	História	EJA	MESTRADO
Roberto Ferreira de Oliveira	Efetivo	L.Plena Pedagogia	Física	EJA	ESPECIALIZAÇÃO
Robson José Faustino	Efetivo	L.Plena Geografia	Geografia	EJA	NÃO TEM
Sebastiana Agostinha da Silva Souza	Efetivo	L.Plena Letras	L.Portuguesa	EJA	ESPECIALIZAÇÃO
Tereza Cristina D.V. Muniz	Efetivo	L.Plena Biologia	Biologia	EJA	ESPECIALIZAÇÃO
Adriana Maria Miranda da Cruz	Interino	L.Plena Geografia	Geografia	EJA	NÃO TEM
Ceila Benedita de Arruda	Interino	L.Plena História	Filosofia/Educ.Religiosa	EJA	ESPECIALIZAÇÃO
Claudineia Marinho das Flores	Interino	L.Plena Letras	L.Portuguesa	EJA	NÃO TEM
Demis Rogerio Rodrigues Costa	Interino	L.Plena Matemática	Matemática	EJA	ESPECIALIZAÇÃO
Edileuza da Silva Oliveira	Interino	L.Plena Biologia	Biologia	EJA	ESPECIALIZAÇÃO
Elaine Marilene Stack	Interino	L.Plena Educação Física	Educ. Física	EJA	ESPECIALIZAÇÃO
Eliane Cristina Dalcico	Interino	L.Letras/Espanhol	Espanhol	EJA	ESPECIALIZAÇÃO
Elisangela dos Santos Silva	Interino	L.Plena Letras	L.Portuguesa	EJA	
Elisangela Martins Ferreira	Interino	L.Plena História	História,Soc,	EJA	ESPECIALIZAÇÃO
Elson de Moraes Rodrigues	Interino	L.Plena Matemática	Química	EJA	ESPECIALIZAÇÃO
José Adriano de Miranda Pinto	Interino	L.Plena Matemática	Física	EJA	NÃO TEM
Leonildes Maria Catelan	Interino	L.Plena História	História/Fil/Soc	EJA	NÃO TEM
Maria Rejane de Menezes	Interino	L.Plena Matemática	Matemática	EJA	ESPECIALIZAÇÃO
Patrícia Carla M. Garcia Marques	Interino	L.Plena Artes	Artes	EJA	NÃO TEM
Jaqueline da Silva Costa	Interino	L.Plena Letras	L.Portuguesa	EJA	MESTRADO
Rosangela Antonini	Interino	L.Plena História	História	EJA	ESPECIALIZAÇÃO
Rute Alves Pinto	Interino	L.Plena Química	Química	EJA	MESTRADO
Silvanete dos Santos Carioca	Interino	L.Plena Biologia	Biologia	EJA	ESPECIALIZAÇÃO

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O ARTIGO DE OPINIÃO
(Alunos da I, II e III Fases do Ensino Médio/CEJA)

SEMA: Secretaria de Estado do meio ambiente.

o porque a volta em Lócus?

São tantas perguntas, mas simplesmente não temos respostas significativas. Assim, a população ribeirinha se volta, assim também foi desolado. Segundo o biólogo Cláudio César Nunes, da UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso, com tratado pela SEMA ^{o que é?} para fazer a acompanhamento de reprodução dos peixes na região de Lócus, o período de Piracema já foi concluído em fevereiro! É o nível de rio subiu um metro e meio com os chubos, fazendo o reparo com os meses anteriores, que o nível estava baixo!! (citação direta, um aspas).

A liminar do Ministério Público Federal, do juiz Federal Raphael Almeida, não está justificativa, pois a desolva já aconteceu. Assim impediu o fecho deste de Lócus-MT, no dia 12/03/09. E com essa decisão todos os moradores do município foram lesados!

A temporada de pesca no município de Lócus aumente a venda da população em até 30%, empregando diretamente e indiretamente cinco mil pessoas, com a priorização da piracema, muitas pessoas tiveram um prejuízo muito grande nesse período, o chefe da indústria empresarial Lauro Bernardino Costa.

Essa situação, assim com o sentimento geral dos pescadores, e cidadãos que vivem no município, e que foram diretamente afetados.

Eles sabem muito bem que a desolva dos peixes, já foram realizados e não podem pagar nada!

Karina Albuquerque I. C

Depois
ok.

Perca Prorrogada Prejudica Lócares

Lócares é um município rico em belos matúrios porque faz parte de um contínuo de pantanal, ali passa o rio Paroquai que com seus afluentes possibilita aos peixes a sua reprodução e a garantia de continuidade das espécies que sustentam a cidade e atrai turistas de várias partes do mundo.

No dia 28 de fevereiro de 2009, os perca-dores profissionais se sentiram prejudicados devido uma decisão de última hora que prorrogou por mais 30 dias a piracema no município.

Primeiramente, não sou ambientalista nem sou juiz de nenhuma câmara, mas sou morador de Lócares e meu marido depende da perca através do turismo ecológico, respirando o rio Paroquai de onde ele tira o sustento de nossa família. Estou sentindo na pele a decisão do Ministério Público Federal que foi publicada oficialmente pelo jornal Oeste de Lócares no dia 18 de março de 2009, com a seguinte informação: Juiz Federal Raphael Lazelli de Almeida Carvalho prorrogou a piracema até dia 31 de março no rio Paroquai em Lócares.

Até "o desembargador" Federal Romel Paes Ribeiro (TRF) estendeu quatro recursos de empresas e do município que solicitou o fim da piracema em segunda instância. Isso é um absurdo! O Ministério Público Federal delimita

tem a piscaria somente no município. E por que
 não em Laceres? Por que no Mato Grosso do Sul
 (Columba) não tem o aproveitamento da piscaria
 também? E por que não implantar o sistema
 porque a colheita em Laceres? São tantas perguntas, mas
 infelizmente não temos respostas significativas.

Assim, a população vive em um estado, aqui
 não também foi levado. Segundo o Biólogo Cláudio
 Cesar Nunes de UNEMAT - Universidade do Estado de
 Mato Grosso, contratado pelo SEMA para fazer o ampa-
 ramento da reprodução dos peixes na região de
 Laceres, "O período de piscicultura já foi concluído em
 fevereiro". Para este biólogo, um dos problemas é um
 metro e meio de chuvas, fazendo o reparo com
 os meses anteriores em que o nível de águas estava
 baixo.

A decisão do Ministério Público Federal e a
 decisão do juiz federal Rafael Almeida Cavalli não
 apresentam justificativas aceitáveis, pois a decisão
 já aconteceu. Assim, entendemos que todos os me-
 mbros do município foram levados.

Karina Albuquerque

É aluna da 1ª Fase, do CEMA - Centro de Educação
 dos Jovens e Adultos

pragmática, não de si mesma.
É um acto ridículo e justificativo,
que denuncia a agressão e justificativa,
e não é com intenção de se revelar as
questões, se tudo fosse resolvido assim
a vítima seria um dilema nos actos.
Além disso, respectar a integridade
física e moral, mantendo a paz com
o próximo. Espero um dia ver as
pessoas agredidas denunciarem as agres-
sões sem medo e espero que a per-
tinha tenha cumprido com seu papel de
defensor.

Nada justifica uma agressão

Todas as crimes são registradas dentro de casos de violência doméstica, correspondente a agressões físicas e psicológicas. A estrutura familiar, os desequilíbrios por causa do crime são fatores que acabam desencadeando agressões entre pais e filhos; mulheres; dentro outras; que causam traumas muitas vezes irreparáveis na vida daqueles que foram agredidos.

Assim, visando diminuir e punir a violência contra a mulher surgiu a lei Maria da Penha. Com o surgimento dessa lei, muitas mulheres denunciaram as agressões sofridas, mas ainda sim, existem casos em que elas não denunciam por medo ou por vergonha. Por isso, muitas mulheres no Brasil, vivem de certa forma como prisioneiras em suas casas e sem vida social.

acompanhei um fato exposto num jornal televisivo, um flagrante de espancamento contra uma mulher em uma rua pública e em plena luz do dia em São Paulo. Fiquei impressionado com tamanha coragem e

... e violência ao agressor. minutos
depois, a policia militar chegou
ao local e efetuou a prisao dele
que se justificou dizendo que a
mulher estava fazendo programa.

É ridiculo essa justificativa, pois
nada justifica uma agressao. Não é
com violencia que se resolvem os
problemas, se tudo fosse resolvido
assim, o mundo seria um deserto
acuada. Quem perde a cabeça, con-
sequentemente perde a razão.

Oremos respeitar a integridade física
e psicologica de qualquer cidadão
independentemente do que ele faça,
procurando sempre dialogar com
outros mantendo a paz no seu lar
e principalmente a sua paz interior.

Esperamos que as pessoas que
foram agredidas, denunciem os agres-
sores, e não sejam coniventes como
crime para que a justiça seja feita

Rafael da Silva Leite

Antes III base Semestre S.H. 16: 03/04/09

Violência doméstica, um mal que tem cura.

No Brasil existe violência em todas as partes da sociedade, mas as quais mais sofridas são as mulheres que vivem com o seu agressor, com muito medo e não as denunciam. Elas sofrem durante muitos anos a agressão física que as fazem a sentirem-se fracas e sem coragem para lutar a favor de seus filhos, pensam até em morrer, mas não em denunciar.

Algumas mulheres são levadas ao casão por falta de coragem em não chamar a lei para a chamar seu favor.

Com isso o agressor termina com ela e inicia com outra a sua prática agressiva.

O mal da violência doméstica só vai acabar quando as mulheres que são agredidas denunciam o seu agressor. Ela não pode ter medo, se em frente com muita coragem faz com que esteja para ele que ela tem direitos de ter uma vida mais tranquila, sem ameaças sem espancamento, mas isso só depende da pessoa que é agredida, muitas vezes a mulher com medo de seu parceiro não o denuncia. A mulher tem que tomar uma atitude contra esse agressor, chega de violência. A lei manda da parte existe então mostre a ela que são comprido os

Amoravelmente e sentido provocado ao leitor

Os professores sabem que existe
essa lei mas não dá a vida mas eles não
se importa com que vai acontecer com
eles.

Depois

16-15-05-09

Português

Violência Doméstica: Um mal que tem cura

No Brasil existe violência em todas as partes da sociedade, mas a que gera mais sofrimento é a violência doméstica. Muitas mulheres sofrem por terem que viver junto ao seu agressor. Elas sentem muito medo e não conseguem denunciar ao policial que as maltrata.

Além da violência física, existem diferentes formas de maltrato à mulher, como a agressão verbal que as levam a sentirem-se fracas, sem coragem para lutar a favor de seus direitos, algumas mulheres agredidas pensam até em morrer, mas não em denunciar.

Segundo o advogado André Magalhães (2009), quando as vítimas de violência doméstica se apresentam nos escritórios dos serviços administrativos dos Centros de Saúde e de Legistas e informam qual a causa de seu episódio de urgência, muito raramente transmitem quem as agrediu. Muitas vezes, o agressor é um familiar ou outra pessoa com quem a vítima convive (<http://www1.inverdis.net/epi/riao/taxa-moedonora-e-violencia-domestica-ocorre-em-02-de-abril-de-2009>)

Assim, acreditamos que, devido à falta de educação, às vezes, muitas mulheres podem ser levadas ao suicídio. É preciso ter coragem para chamar

a justiça a seu favor. Pois, quando não há punições, o agressor termina com uma vítima e inicia com outra a sua prática agressiva.

Assim, acredito que o mal da violência doméstica só vai acabar quando as mulheres agredidas tomarem coragem para denunciar ao seu agressor.

Enfim, a mulher que sofre algum tipo de violência não deveria ter medo de ir em frente, com muita coragem, fazer valer os seus direitos através da denúncia. Atitude que a possibilitará ter uma vida mais tranqüila, sem ameaças, sem espancamentos, mas isso só depende da pessoa que é agredida. A mulher agredida precisa tomar uma atitude que diga: chega de violência! O medo de seu parceiro não deve ser impeditivo para que o denunciê.

Finalmente, a "Lei Maria da Penha" existe para ser usada a favor das mulheres e não contra. Então, use-a a seu favor!

Cláudia Simons da Silva Hurtado
leja III fase 6"

HORÁRIO - 1º TRIMESTRE - ÁREA: LINGUAGEM

		MATUTINO	VESPERTINO	SEDE - NOTURNO			ISABEL CAMPOS		
DIAS	AULAS	2º A	III A - FUND	1º A	1º C	2º C	1º E	1º F	3º E
SEGUNDA	1ª (CHS)	Port (Regina)	Ing (Claudi)	E.F (Elaine)	E.F. (Esdras)	Port (Mº M)	Port (Claudi)	Ing (Deliane)	Ing (Eliane)
	2ª (CHS)	Port (Regina)	Ing (Claudi)	E.F (Elaine)	Art (Pat)	Port (Mº M)	Port (Claudi)	Ing (Deliane)	Ing (Eliane)
	3ª (CHS)	Port (Regina)	E. F. (Elaine)	Art (Pat)	Art (Pat)	Port (Mº M)	Port (Claudi)	Art (Eliane)	E.F. (Elaine)
	4ª (CHP)	Port (Regina)	E. F. (Elaine)	Art (Pat)	E.F. (Esdras)	Port (Mº M)	Port (Claudi)	Ing (Deliane)	Ing (Eliane)
TERÇA	1ª (CHO)	Port (Regina)	E. F. (Elaine)	Art (Pat)	E.F. (Esdras)	Port (Mº M)	Port (Claudi)	Ing (Deliane)	Ing (Eliane)
	2ª (CHO)	Port (Regina)	E. F. (Elaine)	Art (Pat)	E.F. (Esdras)	Port (Mº M)	Port (Claudi)	Ing (Deliane)	Ing (Eliane)
	3ª (CHO)	Port (Regina)	E. F. (Elaine)	Art (Pat)	E.F. (Esdras)	Port (Mº M)	Port (Claudi)	Ing (Deliane)	Ing (Eliane)
QUARTA	1ª (CHS)	Ing (Claudi)	E. F. (Elaine)	Port (Regina)	Port (Mº M)	Art (Pat)	Art (Deliane)	Art (Eliane)	E.F. (Elaine)
	2ª (CHS)	Ing (Claudi)	Art (Pat)	Port (Regina)	Port (Mº M)	Art (Pat)	E.F. (Esdras)	E.F. (Elaine)	Art (Deliane)
	3ª (CHS)	Art (Pat)	Art (Pat)	Port (Regina)	Port (Mº M)	Ing (Eliane)	E.F. (Esdras)	E.F. (Elaine)	Art (Deliane)
	4ª (CHP)	Ing (Claudi)	Art (Pat)	Port (Regina)	Port (Mº M)	Ing (Eliane)	E.F. (Esdras)	E.F. (Elaine)	Art (Deliane)
QUINTA	1ª (CHC)	Port (Regina)	Ing (Claudi)	E. F. (Elaine)	Port (Mº M)	Art (Pat)	E.F. (Esdras)	Art (Eliane)	Art (Deliane)
	2ª (CHC)	Port (Regina)	Ing (Claudi)	E. F. (Elaine)	Port (Mº M)	Art (Pat)	E.F. (Esdras)	Art (Eliane)	Art (Deliane)
SEXTA	1ª (CHS)	Art (Pat)	Port (Regina)	Art (Pat)	E.F. (Esdras)	Ing (Eliane)	Art (Deliane)	Port (Claudi)	Port (Mº M)
	2ª (CHS)	E. F. (Esdras)	Port (Regina)	Ing (Claudi)	Ing (Eliane)	E.F. (Esdras)	Ing (Deliane)	Port (Claudi)	Port (Mº M)
	3ª (CHS)	E. F. (Esdras)	Port (Regina)	Ing (Claudi)	Ing (Eliane)	E.F. (Esdras)	Ing (Deliane)	Port (Claudi)	Port (Mº M)
	4ª (CHP)	Arte (Pat)	Port (Regina)	E. F. (Elaine)	Ing (Eliane)	E.F. (Esdras)	Ing (Deliane)	Port (Claudi)	Port (Mº M)

NOTURNO

Ensino Médio I Fase Turma: C Turno: Noturno
 Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

	ALUNOS	Observações
1	Adilson Morcena	
2	Adriana Marques Lopes	
3	Alex Flaviano Leal da Silva	Reclassificado para 2ª Fase C
4	Alexandre de Oliveira	
5	Ana Maria dos Santos Silva	
6	Bruno Cristo Branquinho	
7	Deusmar Bispo dos Santos	
8	Elis Jane Ortiz de Souza	
9	Eva Suelli da Silva	
10	Eziel Márcio da Silva Duarte	
11	Fábio Baca	
12	Flávio Lucio da Silva	
13	Gregoria Ferreira Cabral	
14	Helder Gonçalves da Silva	
15	Ilza Aparecida da Silva Costa	
16	Jhonata Palterson Caetano Paro	
17	José Donizete André da Silva	Reclassificado para 2ª Fase C
18	José Olavo de Paula	
19	Josefa Arivalda Sales Bacca	
20	Karen Patricia da Silva Arruda	
21	Karina Albuquerque Silva	Reclassificada para 2ª Fase C
22	Lidiane Pereira Viana	
23	Lucia Surubi	
24	Luzia Maria de Oliveira	
25	Mafra Hisleid de Souza	
26	Márcia Keli Sobrinho	
27	Maria Aparecida Nunes Rodrigues	
28	Maria Lucia de Oliveira	
29	Meirellys Ezequiel dos Santos	
30	Miguelina Ponhé Silva	
31	Neris Peixoto Pires	
32	Nilcley Franciane Aparecida Soares	
33	Nilson Lázaro Mendonça	
34	Odenilson Campos da Silva	
35	Orlei Massai de Andrade	
36	Paulo Cesar Ferreira	
37	Regina Espinosa Souto	
38	Rosilene Rodrigues de Farias	
39	Sebastiana da Guia Cezilio de Souza	
40	Terezinha Emiliana de Laerte	
41	Zilda Maria da Silva	
42	Kelly Alves da Silva	Veio removida da 1ª Fase A Vespertino 03/04/09
43	Odete Costa de Paula	matricula 26.01.09 retornou
44		
45		
46		
47		
48		
49		
50		
51		
52		
53		
54		
55		
56		
57		
58		
59		

ENSINO MÉDIO - 2ª FASE A

LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

	ALUNOS	Observações
1	Adriely Sales Venuti	
2	Andreia Pereira	
3	Aparecida Dos Santos Silva	
4	Carlos Antonio Pacheco	
5	Damiana Ortiz Araujo	
6	Davane Aires De Assunção	
7	Ederson Rosa De Miranda	
8	Edilaine Diniz Ricarte	
9	Elaine Mirgae Paim	
10	Ellison Da Costa Nunes	
11	Elvis Francisco Da Silva	
12	Fernando Luiz Maia Gattass Junior	
13	Flavio Dias Rocha Ibane	
14	Jaffer Douglas Tanaka Pereira	
15	João Felipe De Oliveira E Silva	
16	Joelton Moraes Da Silva	
17	Jonathan Candia Do Prado	
18	Laudiceia Oliveira Da Silva	
19	Leandro Almeida Guacassi	
20	Ledina Vieira	
21	Lillian Farias Dos Santos	
22	Luciano Leite De Moraes	
23	Marcelo Estevan Ferreira Mendes	
24	Maria Conceição Vilasboa Valentin	
25	Maria José Berto	
26	Neidemar Rocha Vieira	
27	Rafael Da Silva Leite	
28	Rony Victor Monteiro De Carvalho	
29	Sonia Silva Deluque	
30	Thaiane De Oliveira Ludgerio	
31	Ducineide Aniceia Fialho	RECL
32	Elisandra Maria do Carmo	RECL
33	Italo Igor de Moraes Souza	DP 28/04/09
34	Josely de Jesus Nunes	DP
35	Polianna Barreto Nogueira	
36	Gessica Silva Amorim	MATRIC.EXTRAOR. 22/04
37		
38		
39		
40		
41		
42		
43		
44		
45		
46		
47		
48		
49		
50		
51		
52		

NOTURNO

ENSINO MEDIO - 3ª FASE E

Área de Linguagens Códigos e suas tecnologias

ALUNOS	Observações
1 Adriano Rodrigues Duane	
2 Anna Carolina Ciralli	
3 Bruna Farias Cristiano	
4 Claudemir do Rosário da Silva	
5 Dermison de Magalhães Silva	
6 Ederaldo Ferreira da Silva	
7 Eid Wil Cruz de Souza	
8 Eliete Souza Pires	
9 Elizabeth Maria de Paula Costa	
10 Fernanda Carneiro Lemes	
11 Gabriela de Oliveira Motori	
12 Isabela Cristina Santana de Araújo	
13 Jomar Arcanio Ribeiro	
14 José Luiz Filho	
15 José Mendes da Souza	
16 Juliano Rodrigues de Oliveira	
17 Juliano Seba	
18 Luciene dos Santos	
19 Márcia Cristina Pires Duarte	
20 Marcos José de Oliveira	
21 Maria Cristiane Alves dos Santos	
22 Maria das Graças da Silva Santos	
23 Maria José de Oliveira Silva	
24 Marinalva Dionizio de Amorim	
25 Miran Lidia Tonato	
26 Neuzelene de Chaves Barros Muri	
27 Pedro Paulo Correa Pinto	
28 Rosana Costa Campos	
29 Ruzildo Paulo Ramos	
30 Selma Cristina da Costa Silva	
31 Simone de Silva Hurtado	
32 Simone de Souza Anunciacao	
33 Valmir Ortiz	
34 Vanderlei Bruno Chaves	
35 Verônica Neves Cordero	
36 Wender Gonçalves Leite Miranda	
37 Wilson Tomicha Rumon	<i>Removido para 295</i>
38 Elza Ferreira da Silva Santos	Sub matricula aluna da 3ª fase B vesp
39 <i>Autism para Larissa</i>	
40	
41	
42	
43	
44	
45	
46	
47	
48	
49	
50	
51	
52	
53	
54	
55	
56	
57	
58	
59	

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a pesquisadora Soeli Aparecida Rossi de Arruda, do Programa de Pós-Graduação – MeEL/UFMT a divulgar em sua dissertação ou artigo científico as minhas fotos e textos. Caso seja necessário, ela poderá mostrar o meu nome e falar de meu processo de aprendizagem no âmbito da Educação de Jovens e Adultos do CEJA.

01	Rozay Leticia Monteiro de Carvalho
02	Elaine Mirajá Paim.
03	Jedima Vieira
04	Pauloam um. da Silva
05	Lilvam Karlos dos Santos.
06	Maria José Barte
07	Dulcineide Anicéia Fialho
08	Elisandra M. do Carmo.
09	Joseily de Jesus Nunes.
10	Imilde Et. Mendes
11	Adriely Sales Vunuti
12	Rafael da Silva Leite
13	Jaffer Douglas Saraiva Pereira
14	Aparecida dos Santos Silva
15	Sernando Luiz Maia Galvão Jr.
16	Elaine Maria Andréa Gomes
17	Elisara da Costa Nunes.
18	LUCIANO LEITE DE MORAES
19	CLÁRIA CONCEIÇÃO VILBOAS VALEN-
20	TIM.
21	
22	

CÁCERES-MT; 01 DE FEVEREIRO DE 2009.

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a pesquisadora Soeli Aparecida Rossi de Arruda, do Programa de Pós-Graduação – MeEL/UFMT a divulgar em sua dissertação ou artigo científico as minhas fotos e textos. Caso seja necessário, ela poderá mostrar o meu nome e falar de meu processo de aprendizagem no âmbito da Educação de Jovens e Adultos do CEJA.

01	Simone de Souza Anunciacao
02	Wilson Tomichia Buman
03	João Mercedes de Souza
04	Maria Jose de Oliveira Silva
05	Lucia Romez da Silva
06	Marinalva Dionigio de Amorim
07	Fernando C. Soares
08	Gabriela de Oliveira Motogi
09	Dermisen de Magalhães Silva
10	Maria das Graças dos Santos
11	Adriano Rodrigues Duarte
12	Simone da Silva Hurtado
13	Antonio João Ferreira
14	João da Silva
15	Eliete Souza Pereira
16	Valmir Ortiz
17	
18	
19	
20	
21	
22	

CÁCERES-MT; 01 DE FEVEREIRO DE 2009.

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a pesquisadora Soeli Aparecida Rossi de Arruda, do Programa de Pós-Graduação – MeEL/UFMT a divulgar em sua dissertação ou artigo científico as minhas fotos e textos. Caso seja necessário, ela poderá mostrar o meu nome e falar de meu processo de aprendizagem no âmbito da Educação de Jovens e Adultos do CEJA.

Bruno Cristó Bronquinho
 Flávio Júlio da Silva
 Marcia Keli Sobrinho
 Maria Aparecida Nunes Rodrigues
 Lucía Sutil
 Zilda Maria da Silva
 Adriana M. Lopes
 Sebastião do Espírito Santo
 Fábio Barca
 Nilson Lázaro Mendonça
 Egil Marcia da Silva Duarte
 Sora Aparecida Silva Costa
 Deusmar Bispo dos Santos
 Maria Júlia de Oliveira
 Flávia de Oliveira

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a pesquisadora Soeli Aparecida Rossi de Arruda, do Programa de Pós-Graduação – MeEL/UFMT a divulgar em sua dissertação ou artigo científico as minhas fotos e textos. Caso seja necessário, ela poderá mostrar o meu nome e falar de meu processo de aprendizagem no âmbito da Educação de Jovens e Adultos do CEJA.

Luís Corrêira.

Theris Pinheiro Pires

Gregória Ferreira Cabral

Karim Alriqueque Silva

Alis Flaviano Real da Silva

José Romário André da Silva

Robson Macena

Regulana Brito Silva

Márcia Florinda de Souza

Ema Dória dos Santos Silva

Edete Costa Paula



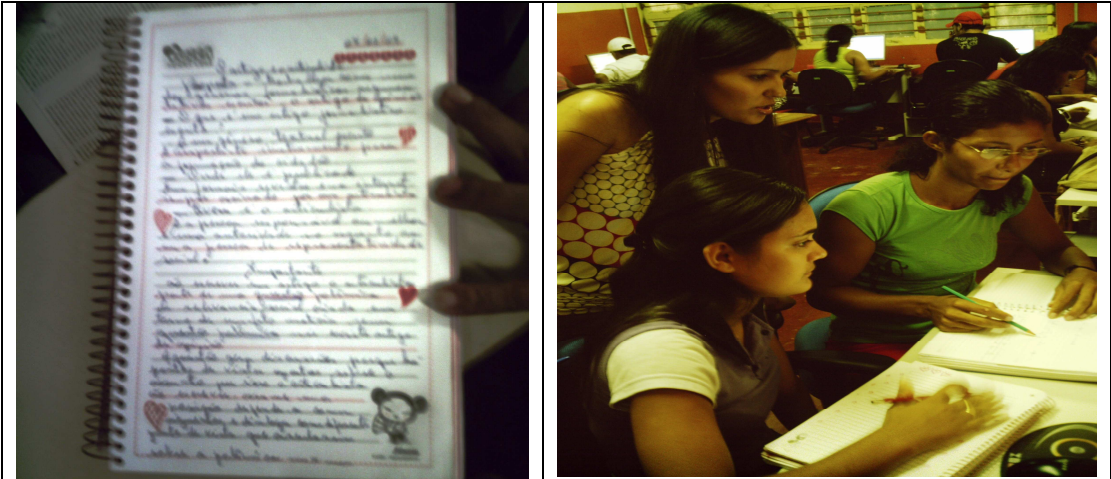
Sequência Didática com o Artigo de Opinião (ARRUDA, 2010)



Debate (ARRUDA, 2010)



Identificação do artigo de opinião na internet (Arruda, 2009)



Sequência Didática com o Artigo de Opinião (Arruda, 2009)



A primeira produção escrita (Arruda, 2009)



Sequência Didática com o Artigo de Opinião (Arruda, 2009)



Refacção (Arruda, 2009)

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](#)