CARLA AVENA CAMILOTTO

A gramática funcional da língua como dispositivo curricular na formação da Educação de Jovens e Adultos

ITAJAÍ (SC)
2014

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura
- ProPPEC Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

CARLA AVENA CAMILOTTO

A gramática funcional da língua como dispositivo curricular na formação da Educação de Jovens e Adultos

Dissertação apresentada ao colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação – área de concentração: Educação – Políticas para Educação Básica e Superior

Orientadora: Dra. Verônica Gesser

ITAJAÍ (SC)
2014

FICHA CATALOGRÁFICA

C146g Camilotto, Carla Avena, 1969-
A gramática funcional da língua como dispositivo curricular na formação da educação de jovens e adultos [manuscrito] / Carla Avena Camilotto. – 2014.
263 f. : il. Color.

Cópia de computador (Printout(s)).
Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, 2014.
"Orientadora: Profª. Drª. Verônica Gesser ".
Bibliografia: f. 218-229.

1. Educação de adultos. 2. Língua materna – Estudo e ensino. 3. Língua portuguesa – Estudo e ensino. I. Gesser, Verônica. II.Título.

CDU: 806.90-07

Claudia Bittencourt Berlim – CRB 14/964

UNIVALI

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura - ProPPEC

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Curso de Mestrado Acadêmico em Educação

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

CARLA AVENA CAMILOTTO

A gramática funcional da língua como dispositivo curricular na formação da Educação de Jovens e Adultos

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação

Itajaí (SC), 30 de julho de 2014.

Membros da Comissão

Orientadora

_____
Profa. Dra. Verônica Gesser

Membro Externo

_____
Profa. Dra. Romilda Teodora Ens

Membro Representante do Colegiado

_____
Prof. Dr. José Marcelo Freitas de Luna

ITAJAÍ (SC)

2014

AGRADECIMENTOS

Obrigada meu Deus e Senhor, por Sua presença segura e constante em minha vida, a me iluminar, a me sustentar e a me encorajar nos diversos caminhos que venho trilhando desde sempre.

Aos meus pais, grandes incentivadores, amigos e presenças determinantes nesse processo de conhecimento.

Às minhas filhas, pela colaboração, pelas críticas construtivas, pelas palavras de incentivo, de coração, meu reconhecimento.

Ao meu esposo, pelo companheirismo, paciência, dedicação. Pelas horas cedidas em benefício dessa pesquisa.

À minha orientadora, professora Verônica, que, com grande sabedoria, soube conduzir esse estudo de maneira a permitir que eu pudesse trilhar o caminho da pesquisa com segurança, devido à confiança a mim dispensada e ao seu apoio incondicional.

Aos professores Silvia Colello, Marcelo Luna e Romilda Ens por fazerem parte desse momento tão especial, com suas colaborações preciosas e seus conhecimentos muito me auxiliaram, mostrando-me a complexidade inerente à pesquisa e, ao mesmo tempo, despertando-me o prazer em trabalhar com a “linguagem”.

À Mariana e Tânia, pelo belo e competente trabalho realizado junto à secretaria do PPGE.

A todos os docentes do PPGE pela doação, envolvimento e competência profissional.

Aos gestores, professores e alunos da escola campo, pelo carinho e atenção a mim dedicados.

Meus agradecimentos especiais à professora da escola campo que abriu as portas de sua sala de aula à nossa investigação. Obrigada pelo carinho, respeito e cordialidade.

Ao FUMDES que, através da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, apoiou e subsidiou o presente estudo, minha sincera gratidão.

Onde estejas e por onde passes, sempre que possível, deixa algum sinal de paz e luz para aqueles irmãos que estão vindo na retaguarda, a fim de que não se percam do rumo certo. (Emmanuel)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo entender como a Língua Portuguesa é ensinada em uma escola da rede municipal de Itapema/ Santa Catarina, para o quarto ciclo da EJA, abordando, para tal, a metodologia utilizada pela docente. Desejamos averiguar se a professora trabalha essa disciplina, dentro de uma visão funcional da língua, a fim de priorizar a formação de sujeitos críticos e autônomos, no exercício de suas cidadanias. Esse estudo está vinculado ao grupo de pesquisa *Políticas Públicas de Currículo e Avaliação*, cuja linha de pesquisa investiga questões relativas às *Políticas para a Educação Básica e Superior* do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Através de observação sistemática de doze (12) aulas de língua materna coletamos nosso *corpus* que é oriundo das transcrições de áudio, das anotações realizadas no diário de campo, bem como da análise da metodologia e de atividades de língua portuguesa desenvolvidas pela docente em sala de aula. Na realização da análise dos dados nos utilizamos da técnica de análise de conteúdo. Na sustentação das análises do *corpus* foram utilizados os seguintes autores: Benveniste, (1970, 1974); Ducrot, (1984); Maingueneau, (2005); Bakhtin, (1988, 2003); Marcuschi, (2001, 2004, 2008); Neves, (2010, 2011); Costa Val, (1999); Elias, (2012, 2013); Koch, (2002, 2003, 2011, 2012); Geraldi, (1997, 2004, 2010); Travaglia, (1995, 2003, 2004, 2011); Antunes, (2003, 2009); Colello, (2010). Por meio da técnica de análise de conteúdo pudemos distribuir os dados em sete eixos de significação, em que estão evidenciados aspectos que permeiam o processo de ensino e de aprendizagem tais como: a concepção de ensino, a organização do trabalho docente, a concepção de gramática, bem como as metodologias, recursos didáticos e os conteúdos programáticos ministrados pela docente. Os dados evidenciaram uma postura predominantemente normativista da docente no ensino da língua materna.

Palavras Chave: Educação de Jovens e Adultos, ensino de língua materna, dialogia, proficiência linguística.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to understand how the Portuguese Language is taught in a school that is part of the municipal education network of Itapema/Santa Catarina, for the fourth cycle of Education of Young People and Adults. For this, it addresses the methodology used by the teacher. Our intention is to determine whether the teacher works with this discipline, within a functional vision of the language, in order to prioritize the formation of critical and autonomous subjects in the exercise of their duties as citizens. This study is linked to the research group *Public Policies on Curriculum and Assessment*, whose line of research investigates issues relating to *Policies for Basic and Higher Education* of the Master's degree program in Education of the University of Vale do Itajaí. Through systematic observation of twelve (12) mother-tongue classes, we collected our *corpus* based on the transcriptions of audio recordings, the notes made in the field diary, and the analysis of the methodology and Portuguese language activities developed by the teacher in the classroom. For the data analysis, we used the technique of content analysis. To support the analyses of the *corpus,* the following authors were used: Benveniste, (1970, 1974); Ducrot, (1984); Maingueneau, (2005); Bakhtin, (1988, 2003); Marcuschi, (2001, 2004, 2008); Neves, (2010, 2011); Costa Val, (1999); Elias, (2012, 2013); Koch, (2002, 2003, 2011, 2012); Geraldi, (1997, 2004, 2010); Travaglia, (1995, 2003, 2004, 2011); Antunes, (2003, 2009); Colello, (2010). Through the technique of content analysis, we were able to distribute the data into seven axes of meaning, in which aspects are demonstrated that permeate the process of teaching and learning, such as the concept of grammar, and the methodologies, teaching resources, and program contents ministered by the teacher. The evidence demonstrates a predominantly normativist attitude of the teacher in the teaching of the mother tongue.

Keywords: Education of Young People and Adults, mother-tongue teaching, dialog, linguistic proficiency.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Diagrama representativo dos Eixos de Significação 94

Figura 2 Eixo de Significância “Concepção de ensino” 95

Figura 3 Eixo de Significância “Organização do trabalho docente” 106

Figura 4 Eixo de Significância “Concepção de gramática” 113

Figura 5 Eixo de Significância “Tratamento dado pela docente aos Textos dos alunos” 136

Figura 6 Eixo de Significância “Metodologia/Planejamento/ Recursos Didáticos” 169

Figura 7 Eixo de Significância “Temáticas relacionadas às vivências dos alunos” 179

Figura 8 Eixo de Significância “Ética Docente” 204

LISTA DE ABREVIATURAS

CCI: Centro de Convivência do Idoso

CEMEJA: Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos

CONFINTEA: Confederação Internacional de Educação de Adultos

EJA: Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE: Plano Nacional de Educação

PPP: Projeto Político Pedagógico

PROJOVEM: Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PROVITA: Projeto Vida Itapema

SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 LINGUAGEM 17

2.1LINGUAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA 21

2.2 A TEORIA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA DE BAKHTIN 23

2.3 A LINGUAGEM SOB O ENFOQUE DA ENUNCIAÇÃO 25

2.3.1 A Produção Textual e a Enunciação 26

2.4 GRAMÁTICA FUNCIONAL E GRAMÁTICA TRADICIONAL 27

2.4.1. Da Gramática Tradicional 27

2.4.2. Da Gramática Funcional 31

2.4.2.1 A Gramática Funcional nas/para as Atividades Textuais 34

2.4.2.2 Os Gêneros Textuais nas Atividades de Leitura e Produção Textual 37

2.4.2.2.1 Tipos e Gêneros de Discurso (ou Gêneros Textuais) 37

2.5 LETRAMENTO ESCOLAR 44

2.5.1 Letramento: Significado e importância nas práticas de leitura e escrita 44

2.5.1.1 A leitura na perspectiva do letramento 48

2.6 COERÊNCIA: IMPRESCINDÍVEL À PRODUÇÃO TEXTUAL 52

2.6.1 O que é coerência 52

2.6.2 Coerência e conhecimento linguístico 52

2.6.3 Coerência e conhecimento de mundo 53

2.6.4 Coerência e conhecimento de mundo partilhado 54

2.6.5 Coerência e inferências 55

2.6.6 Coerência e situacionalidade 56

2.6.7 Coerência e intencionalidade 57

2.6.8 Coerência e intertextualidade 57

3 SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 62

3.1 A IMPORTÂNCIA DOS APORTES DE PAULO FREIRE À EJA 63

3.2 A EJA E SUAS PECULIARIDADES 65

3.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS À EJA 69

3.3.1 A ABORDAGEM DADA À EJA NO PNE 2001/2010 72

3.3.2 Novas perspectivas para a EJA no novo PNE 2011/2020 73

3.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SANTA CATARINA 75

3.4.1 O cenário de Educação de Jovens e Adultos em Itapema/SC 75

3.5 A IMPORTÂNCIA DA TEORIA DE PIAGET E DE VYGOTSKY 78
3.5.1 Do Construtivismo 78
3.5.2 Do Sociointeracionismo 81
4 METODOLOGIA 84
4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA 84
4.2 DA COLETA DE DADOS 86
5 O CURRÍCULO OCULTO E SUA CONEXIDADE COM O CURRÍCULO EM AÇÃO 90
5.1 EIXOS DE SIGNIFICÂNCIA OU EIXOS DE SIGNIFICAÇÃO 94
5.1.1 Eixo “Concepção de ensino” 95
5.1.2 Eixo “Organização do trabalho docente” 105
5.1.3 Eixo “Concepção de gramática” 112
5.1.4 Eixo “Tratamento Didático dado aos textos dos alunos” 135
5.1.5 Eixo “Metodologia/Planejamento/Recursos Didáticos” 169
5.1.6 Eixo “Temáticas relacionadas às vivências dos alunos” 179
5.1.7 Eixo “Ética docente” 203
6 ÚLTIMAS REFLEXÕES 212
REFERÊNCIAS 218
APÊNDICES 230
ANEXOS 240

1 INTRODUÇÃO

O desempenho linguístico é a capacidade que nós, falantes de uma língua, temos de usá-la satisfatoriamente, adequando-a às diversas situações comunicativas, as quais estamos expostos cotidianamente. Por isso ele é bastante valorizado, uma vez que interagimos diariamente com nossos pares, trocando informações e pontos de vista sobre inúmeros assuntos. Para tanto, o desempenho linguístico faz-se necessário, pois viver em sociedade requer do sujeito, no exercício de sua cidadania, uma postura crítica, autônoma e não discriminatória.

Objetivamos, com essa pesquisa, entender como a Língua Portuguesa é ensinada em uma escola da rede municipal de Itapema/ Santa Catarina, para o quarto ciclo da EJA, abordando, para tal, a metodologia utilizada pela docente. Desejamos averiguar se a professora trabalha essa disciplina, dentro de uma visão funcional da língua, ou seja, visão que privilegia o ensino da linguagem em uma dimensão semântica, pragmática e discursiva, a fim de priorizar a formação de sujeitos críticos e autônomos, no exercício de suas cidadanias.

Ao realizarmos pesquisas no banco de teses da Capes, verificamos que são poucos os estudos realizados entre os anos 2009 a 2013 a respeito do ensino da língua materna junto à modalidade de ensino para jovens e adultos. Na nossa avaliação merecem menção os estudos de Borges (2011), Biondi (2012), Alcântara (2012), Santos (2012) e Bezerra (2012), por serem estudos atuais que trazem reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa voltado aos jovens e adultos numa perspectiva de letramento, em que o caráter dialógico e pragmático da linguagem é priorizado.

Em sua pesquisa, Borges (2011) aborda o ensino de Língua Portuguesa através de variações linguísticas, demonstrando a necessidade de se trabalhar em sala de aula partindo da linguagem “dominada” pelo aluno, isto é, da linguagem coloquial, uma vez que a abordagem das diferentes variantes da língua predispõe o aluno a contextualizar o ensino da língua materna à sua realidade.

A dissertação de Biondi (2012) traz reflexões acerca da relevância das práticas pedagógicas do docente de Língua Portuguesa à competência comunicativa dos educandos, evidenciando que “o como ensinar a língua materna” tem um papel preponderante na emancipação e melhoria da qualidade de vida dos sujeitos aprendizes.

Os estudos de Alcântara (2012) são importantes, pois trazem à tona discussões sobre o que se deve ou não ser ensinado na escola em relação à gramática e os porquês de tais ensejos. Alcântara (2012) discute com muita propriedade a respeito do ensino da língua padrão como ensino artificial, uma vez que a língua padrão não é a única variedade linguística que precisa ser entendida e utilizada pelo aluno em sua realidade de falante e escritor.

A produção textual no contexto da educação de jovens e adultos é a temática trabalhada por Santos (2012) em sua dissertação de mestrado acadêmico. O referido autor, por meio da pesquisa-ação, propõe um ensino de Língua Portuguesa a partir das necessidades e expectativas de alunos da EJA, trazendo reflexões decorrentes do trabalho com produção textual voltado a essa modalidade de ensino. Santos, ao apresentar os resultados de sua pesquisa, nos revela que os alunos da EJA apresentam certas dificuldades em trabalhar com textos dissertativos, o que, de certa forma, sinaliza a necessidade de repensarmos às práticas de produção textual a serem efetivadas em sala de aula, junto a EJA.

Ainda citamos como relevante o estudo de Bezerra (2012), que trabalha o letramento no currículo de Língua Portuguesa na escolarização de jovens e adultos. Essa pesquisa de Bezerra tem a preocupação de advertir que o letramento social, a partir de práticas de leitura e produção textual em sala de aula, deverá ser o objetivo do docente no ensino da língua materna, uma vez que ensinos puramente gramaticais não garantem a ressocialização do aluno, pois não permitem que este contextualize os conteúdos que aprende à sua realidade de falante.

Diante desses estudos já realizados, enfocando o ensino da linguagem para jovens e adultos, vislumbramos um campo fértil de produção, por isso nos debruçamos em literatura especializada para elaborarmos a nossa própria pesquisa. Podemos esclarecer aos leitores que esse estudo é para nós fruto de um inconformismo, pois foram muitas as frustrações com as quais nos confrontamos, em relação a essa modalidade de ensino, no decorrer de nossa trajetória acadêmica. Desde a graduação temos enfrentado situações desconcertantes, como, por exemplo, o fato de os alunos pertencentes ao terceiro (3º) ciclo da EJA (o equivalente a 5ª e 6ª anos)[1], não se acharem em condições de redigir qualquer tipo de texto, concebendo-se sem competência para tal atividade. Desenhavam, ao invés

[1] Em nossas práticas pedagógicas, no período de estágio supervisionado, atuamos tempo considerável junto ao terceiro ciclo de jovens e adultos.

de escreverem, atitude essa que nos motivou a voltar nosso estudo a essa modalidade de educação. Portanto, esses sujeitos se afiguram a nós como indivíduos que se percebem como “inadequados” em relação ao espaço escolar que ocupam, esboçando uma real necessidade de terem suas experiências e saberes validados e reconhecidos pela escola, a fim de se sentirem mais confiantes e, nesse sentido, a metodologia docente no ensino da língua materna é um importante fator a ser considerado.

Sendo assim, procuramos nos inserir no contexto sala de aula, valendo-nos da observação sistemática das aulas de Língua Portuguesa, a fim de entendermos como a Língua Portuguesa é ensinada em uma escola da rede municipal de Itapema/ Santa Catarina, para o quarto ciclo da E.J.A., abordando, para tal, a metodologia utilizada pela docente, cientes de que o contexto escolar é um ambiente complexo e, portanto, permeado de relações afetivas, cognitivas e interpessoais.

Entender como é a relação aluno-linguagem requer do pesquisador a compreensão de como os elementos curriculares são articulados no processo de ensino e de aprendizagem. Nas ações docentes estão embutidas metodologias, atividades escolares, recursos didáticos que possuem objetivos, orientando que aluno se quer formar com tais escolhas.

Como referencial teórico nesse estudo enfocamos os seguintes autores: Benveniste, (1970, 1974); Ducrot, (1984); Maingueneau, (2005); Bakhtin, (1988, 2003); Marcuschi, (2001, 2004, 2008); Neves, (2010, 2011); Costa Val, (1999); Elias, (2012, 2013); Koch, (2002, 2003, 2011, 2012); Geraldi, (1997, 2004, 2010); Travaglia, (1995, 2003, 2004, 2011); Antunes, (2003, 2009); Colello, (2010).

Essa pesquisa aborda no segundo capítulo a linguagem sob enfoque enunciativo – discursivo. Nesse capítulo defendemos a função pragmática da linguagem, discutimos sobre a importância de trabalharmos, nas escolas, a língua materna em uma perspectiva funcional, por intermédio dos diversos gêneros textuais. Abordamos a relevância do letramento nas práticas discursivas de leitura e escrita, salientando, também, o grande valor das atividades de elaboração textual, em que o aluno contextualizará alguns elementos utilizados na confecção de textos, tais como: intertextualidade, coesão, coerência, conhecimento de mundo, inferências, dentre outros.

O terceiro capítulo apresenta um enfoque sobre a modalidade de educação voltada aos jovens e adultos, trazendo a importância do aporte teórico de Paulo

Freire, bem como dados atualizados a respeito de como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) está delineada no PNE (Plano Nacional de Educação/2014). Abordamos o perfil de seus alunos, suas peculiaridades, aspectos referentes à imagem que esse aluno faz de si mesmo. Falamos de um modo geral sobre a Educação de Jovens e Adultos no Estado de Santa Catarina e enfocamos, ainda nesse capítulo, dados a respeito da consolidação dessa modalidade na cidade de Itapema/SC, local em que se localiza a escola pesquisada por nós.

No quarto capítulo apresentamos a metodologia desse estudo, em que explicamos ao leitor os caminhos percorridos por nós, a fim de coletarmos os dados dessa pesquisa. Enfatizamos o uso da observação sistemática, de audiogravações e do diário de campo à coleta de dados, assim como elucidamos a relevância da técnica de análise de conteúdo para o desvelamento e significação dos dados.

O quinto capítulo traz a apresentação dos dados, bem como a descrição e análise destes. Por meio de áudio-transcrições, dos registros contidos no diário de campo e atividades de língua materna desenvolvidas pela docente em sala de aula pudemos evidenciar a concepção de ensino, a organização do trabalho docente, a concepção de gramática, bem como as metodologias, recursos didáticos e conteúdos programáticos que permeiam o processo de ensino e de aprendizagem da escola - campo. Apresentamos, portanto, nesse capítulo, os dados aos leitores, analisando-os e discutindo-os, procurando sempre relacionarmos os nossos achados (*corpus*) ao nosso objetivo de pesquisa.

No capítulo sexto, trazemos nossas últimas reflexões.

2 LINGUAGEM

Partindo do raciocínio da importância da linguagem às nossas práticas interativas, salientaremos, ao longo desse capítulo, a importância de uma abordagem pragmática da linguagem, pois a competência comunicativa concebida como capacidade de utilização de diferentes enunciados da língua em diversos contextos de comunicação é primordial à cidadania.

A competência comunicativa é valorizada desde a Grécia Antiga, segundo Citelli (2002). No mundo clássico já havia uma preocupação com o domínio da expressão verbal. E não poderia ser diferente, pois, praticando um determinado conceito de democracia, e tendo de expor publicamente suas ideias, ao homem grego cabia manejar, com habilidade, as formas de argumentação. Até hoje essa competência continua sendo valorizada, tendo em vista que vivemos tempos nos quais as sociedades humanas, cada vez mais complexas[2], perseguem ideais de democracia e de igualdade. Logo, argumentar hoje, se refere a uma prática social cada vez mais necessária à medida que temos que estabelecer diálogos constantes, defender ideias, respeitar e compartilhar diferenças. Santos (2012, p. 15) nos esclarece que

> [...] nas sociedades letradas, com a revolução da informação, a habilidade de compreensão e produção de textos escritos é essencial, ou seja, saber ler e escrever já não é mais um diferencial para os indivíduos, mas uma necessidade, principalmente se pensarmos no mercado de trabalho.

Diante do posicionamento de Santos, compreendemos que ler e escrever não são somente habilidades acessórias, ou seja, que dão um caráter diferenciado aos sujeitos que as possuem. São, sim, capacidades essenciais para o êxito do indivíduo em suas práticas sociointerativas.

Há um consenso sobre a linguagem ser um produto da atividade histórica dos sujeitos, cujo objetivo é a comunicação. Para isso, os homens e as mulheres se valem da língua, ensejando garantir o sucesso do ato interativo. O entendimento de um texto (oral ou escrito) exige bem mais que conhecimentos linguísticos compartilhados pelos interlocutores. Sobre isso Koch e Elias (2012, p.7) enunciam:

---

[2] Complexas, nesse contexto, significa rica em desenvolvimento científico e tecnológico, muito embora careçam de maior igualdade social e respeito aos direitos humanos, em que se inclui o direito a uma educação de qualidade.

> Autor/leitor são, necessariamente, levados a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como “estrategistas” na interação pela linguagem.

A inserção em uma sociedade letrada expõe o indivíduo a uma série de textos. Na argumentação, por exemplo, defende-se uma tese, uma ideia, um ponto de vista. Quando a tese não é aceita pelo interlocutor, ocorre o processo de contra argumentação, em que este, para refutar a tese ou ponto de vista proposto, elabora contra-argumentos que, por sua vez, serão propostos para o convencimento do locutor. Mas, em contrapartida, se o interlocutor (leitor/ouvinte) aceita como verdadeiro o argumento de seu locutor (autor do argumento), também se estabelece o diálogo, uma vez que a concordância já é uma resposta em uma concepção dialógica da língua. É dessa forma que se instala o diálogo, o debate de ideias entre as pessoas na sociedade. Sobre o falante no processo dialógico, Bakhtin (2003, p.272) esclarece:

> [...] O próprio falante está determinado precisamente a compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.[...]

Levando em consideração a importância do processo dialógico, no exercício pleno de direitos e deveres, isto é, da cidadania, nos voltamos para a Educação de Jovens e Adultos desejando entender como a Língua Portuguesa é ensinada em uma escola da rede municipal de Itapema/ Santa Catarina, para o quarto ciclo da EJA, abordando, para tal, a metodologia utilizada pela docente. Desejamos averiguar se a professora trabalha essa disciplina, dentro de uma visão funcional da língua, a fim de priorizar a formação de sujeitos críticos e autônomos, no exercício de suas cidadanias.

Para Oliveira (1999), não se pode perder de vista o exercício simplificado da metacognição[3] por parte daqueles que pouco frequentaram a escola, uma vez que terão certa dificuldade e pouca desenvoltura sobre as estruturas que permeiam o conhecimento em si. Sendo assim, respeitar essa característica representa um grande avanço pedagógico em que se reconhecem as possibilidades intelectuais

[3] Consciência do que sabe e do que faz, auto regulação sobre esse saber, saber fazer e ser ativo.

dos cidadãos que não tiveram oportunidade de exercitar a compreensão dos objetos de conhecimento descontextualizada de suas ligações com a vida imediata. Portanto, respeitando a pluralidade das realidades brasileiras e a diversidade daqueles que buscam, além da certificação nesse nível de ensino, a melhoria de suas autoestimas e maiores oportunidades sociais e profissionais no exercício de suas cidadanias, confiamos numa prática pedagógica que apresente temáticas atualizadas, em nível pertinente aos jovens e adultos. Essa prática representa um desafio consistente, mas possível, exequível e motivador, para que os participantes exercitem suas potencialidades lógicas e sua capacidade crítica em questões de cidadania, reconhecendo e formulando valores essenciais à cultura brasileira, ao convívio democrático e ao desenvolvimento pessoal.

Devido à grande importância da produção textual oral e escrita para o exercício da cidadania, pensamos que a perspectiva pragmática, em que a linguagem é concebida como criação de sentido e, como tal, ela dá origem à comunicação, possibilitando a interação social entre sujeitos, é a mais adequada a ser abordada junto aos jovens e adultos.

Em uma perspectiva pragmática, o estudo dos mais variados textos é relevante para uma aquisição tanto da oralidade, quanto da escrita proficientes. Partindo desse raciocínio, o trabalho com a argumentação faz-se interessante, como meio de o educando apreender quais os diversos mecanismos linguísticos que podem ser utilizados na defesa de uma tese, de uma ideia. A argumentação pode ser encontrada nos mais diversos tipos de textos e consideramos um mecanismo valioso no exercício da cidadania.

Aquele que fala ou escreve deseja realizar uma ação sobre quem ouve ou lê, pois quer que seu alocutário/ interlocutor, muito além de receber e compreender a mensagem, fique convencido daquilo que diz, que aceite ou faça o que se propõe. Pode-se dizer que um ato de comunicação entre os indivíduos exige que quem fala ou escreve procure, através de estratégias diversas, fazer o outro crer naquilo que está sendo dito ou escrito.

A compreensão da imagem que os interlocutores fazem uns dos outros é relevante para a produção e leitura dos diversos textos, isto é, a pressuposição de certo tipo de “auditório” é orientadora do ato comunicativo, das estratégias e das opções discursivas e textuais.

Partindo da ideia que o objetivo de nosso estudo é entender como a Língua Portuguesa é ensinada, nos propomos nesse estudo a defender uma metodologia docente no ensino de gramática que propicie ao usuário da língua interagir com o texto, organizando ideias, formulando hipóteses e construindo e ressignificando sentidos. Discutiremos, nos próximos itens e subitens do presente capítulo, alguns conceitos relacionados à linguagem. Portanto, abordaremos em “LINGUAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA” as três concepções de linguagem que mais vigoram nas práticas pedagógicas atuais, diferenciando-as de acordo com seus propósitos educativos. Ressaltamos que a terceira concepção de linguagem, abordada pelo autor Wanderley Geraldi (2004), é a que caminha em consonância com a dialogia apregoada por Bakhtin em seus estudos sobre a língua, portanto a concepção que norteia esse estudo. No item “A TEORIA ENUNCIATIVO – DISCURSIVA DE BAKHTIN COMO MECANISMO DE ENTENDIMENTO DAS INTERAÇÕES COMUNICATIVAS”, faremos uma reflexão sobre o potencial dialógico presente na linguagem. Embasados nos postulados de Bakhtin, discutiremos que a língua é viva, dinâmica, ou seja, a língua entendida como instrumento de interação verbal, participando ativamente das relações sociais humanas. Em “A LINGUAGEM SOB O ENFOQUE DA ENUNCIAÇÃO”, discorreremos sobre a importância da teoria da enunciação para os estudos de linguagem, uma vez que essa teoria evidencia o caráter flexível, dinâmico, transformacional da língua, isto é, é através da enunciação que a língua é posta em diálogo, isto porque o falante “apropriando-se” da língua, a “transforma”, de acordo com seus interesses, em discurso (processo dialógico). No item “DIFERENÇAS ENTRE GRAMÁTICA TRADICIONAL E GRAMÁTICA FUNCIONAL” explicitaremos as diferenças existentes entre essas duas gramáticas, enfatizando o uso da gramática funcional nas aulas de Língua Portuguesa, por acreditarmos na utilização dessa, uma alternativa dialógica no/para uso da linguagem. No tratamento da gramática funcional, traremos à baila a importância dos gêneros textuais ou discursivos nas atividades de leitura e produção textual, porquanto, na opinião de muitos autores que estudam a linguagem, o trabalho com gêneros possibilita aos alunos uma visão do caráter dialógico da língua. Em “LETRAMENTO ESCOLAR**,** ORALIDADE E ESCRITA”, ressaltaremos a relevância do letramento nos trabalhos com a leitura e produção textual, pois ele só tem sentido dentro de uma concepção dialógica da língua. Finalizando o capítulo sobre linguagem falaremos em “COERÊNCIA: ELEMENTO IMPRESCINDÍVEL À

PRODUÇÃO TEXTUAL”**,** procurando destacar sua importância nas práticas dialógicas de leitura e produção textual.

2.1 LINGUAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Existem dois (02) tipos de linguagem: verbal e não verbal. Ambas são imprescindíveis às nossas relações sociais, pois todos sabem que a linguagem nasceu da necessidade humana de comunicação. Desde os mais remotos tempos, o homem, por viver em grupo, precisa se comunicar, interagir com seus iguais para garantir sua subsistência e preservar sua vida. Podemos então compreender que o homem sendo um ser social faz da linguagem um aparato eminentemente social. Pois é através dela que um emissor (locutor) expõe suas ideias a um receptor (interlocutor). Sendo assim, destacamos dois (02) tipos de linguagem que são utilizadas para tanto, a saber: verbal e não verbal.

Aguiar (2004, p. 28) define a linguagem verbal como “objetiva, definidora, cerebral, lógica e analítica, voltada para a razão, a ciência, a interpretação e a explicação. [...]. Estão as palavras escritas ou faladas”.

Quanto à linguagem não verbal, Aguiar (2004) nos esclarece que é toda aquela expressa através de imagem, sons, gestos, expressões faciais, sinais. Dito de outra forma, linguagem não verbal é toda a linguagem que se vale de imagens sensoriais das mais variadas, tais como: visuais, auditivas, sinestésicas, olfativas, gestuais e gustativas. Percebemos, então, que nesse tipo de linguagem vários signos podem ocorrer simultaneamente.

Sobre a linguagem gestual Pereira (2010, p. 558) assevera:

> Nesse sentido, ele, o gesto, responde ao paulatino distanciamento entre a experiência e sua representação na linguagem, entre representação material e representação conceitual; responde a um processo histórico de desmaterialização do mundo, de modernização dos sentidos. O gesto confere ao real do conceito sua materialidade. [...]. Sua eficácia deve-se, em certa medida, ao reconhecimento, por contraste, do ato ou da ação pura.

Percebemos, no enunciado de Pereira (2010), que o gesto “materializa” o dizer, dando forma, expressão e completude a esse, já que é através dos gestos que muitas informações são transmitidas aos interlocutores, por meio de “leituras visuais”.

Todas essas percepções em relação à linguagem são interessantes, pois favorecem ao aluno a percepção dos matizes que a compõem. A apreensão de aspectos mais amplos propiciará uma desenvoltura do sujeito aprendiz em relação à proficiência comunicativa, diminuindo grandes dificuldades que uma considerável fração dos alunos possui, quando se trata de compreender a complexidade inerente aos atos comunicativos que permeiam as relações sociais/interacionais.

Convencidos de que num mundo competitivo, tecnológico, globalizado, detentor, portanto, de uma grande complexidade, já esboçada por nós anteriormente, o cidadão tem de se posicionar em relação a diversas situações cotidianas, de modo a criar novas soluções a cada problemática que enfrenta; pensamos ser a linguagem, utilizada proficientemente, um dos caminhos mais viáveis de *estar – e viver – significativamente nesse mundo*. Em vista disso, é pertinente trazermos à tona três concepções de linguagem que vêm direcionando o trabalho de ensino e de aprendizagem da língua materna em nosso contexto educacional. Para Geraldi (2004) existem três concepções de linguagem, que se expressam nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de língua materna.

A 1ª concepção vê a linguagem como expressão do pensamento. Tal visão é a base dos estudos tradicionais, concebendo a linguagem como um espelhamento do que se pensa. De acordo com essa ótica, podemos concluir que pessoas que não conseguem se expressar não pensam;

Na 2ª concepção, a linguagem é entendida como um instrumento de comunicação cuja concepção está ligada à teoria da comunicação. Aqui, a língua é compreendida como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor determinada mensagem;

Já, a 3ª concepção, defende ser a linguagem forma de interação. O foco dessa concepção, ao ir além da visão de que a linguagem é transmissão de informações de um emissor a um receptor, coloca-a em um lugar especial nas interações humanas, ou seja, defende que somente *na/pelo/com* o uso da língua, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Nossa proposta de trabalho enfoca a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos. Essa

concepção de linguagem traz em seu bojo a dialogia, muito enfatizada por Bakhtin em seus estudos.

Em nossa convivência junto aos jovens e adultos, observamos a grande necessidade desses alunos em contextualizar as diversas disciplinas às suas vivências ou experiências cotidianas. Assim sendo, Freire (1996) defende a adequação do ensino da língua materna à realidade do aluno. E, sendo assim, o ensino na língua materna numa perspectiva dialógica favorece o aprendizado do caráter funcional da linguagem, pelo educando.

Freire (1996) orienta que o estudo da língua materna tenha como ponto de partida a vivência, a experiência, a realidade dos alunos. Dessa forma, o ensino contextualizado com suas necessidades, anseios, expectativas desenvolve-se naturalmente, isto é, prioriza fases durante o aprendizado, que levam em consideração as competências específicas de cada educando, assim como, suas habilidades, seus conhecimentos.

Tendo em vista essa realidade, defendemos uma metodologia de ensino e de aprendizagem cujo norteamento seja a concepção de linguagem como forma de interação, que conduza a prática pedagógica de língua materna voltada para a EJA priorizando atividades de leitura e produção escrita por meio do discurso. Isso pode ser feito com a utilização dos vários gêneros de textos ou também conhecidos como gêneros discursivos.

Nossa concepção é ratificada por Souza (2003), quando esta afirma que os gêneros do discurso são atraentes ao aluno, desde que vinculados aos valores de seu contexto sociocultural, pois, dessa forma, não haverá um processo de produção textual mecanizado, repetitivo e fragmentado.

2.2 A TEORIA ENUNCIATIVO – DISCURSIVA DE BAKHTIN COMO MECANISMO DE ENTENDIMENTO DAS INTERAÇÕES COMUNICATIVAS

A teoria enunciativo – discursiva de Bakhtin (1988), com respeito a linguagem, opõe-se aos paradigmas tradicionais, isto é, a primeira e a segunda concepções de linguagem explicitadas por Geraldi (2004). Isso porque nesses dois paradigmas, a língua é tratada como um sistema abstrato, irreal, idealizado, fechado em si mesmo, não mantém nenhuma relação com os aspectos sociais e culturais. Nessas duas concepções de linguagem (a 1ª concepção vê a linguagem como

expressão do pensamento e a 2ª concepção expressa que a linguagem está ligada à teoria da comunicação) a língua não é trabalhada sob o enfoque dialógico. Partindo desses modelos desatualizados e descontextualizados de linguagem, Bakhtin (1988) elabora um modelo contrário, ou seja, modelo que prima por uma visão de linguagem que vê a língua como instrumento de interação, criação e sentido e, por isso, esse modelo de linguagem dialógico de Bakhtin coincide com a terceira concepção de linguagem enunciada por Geraldi (2004). Sendo assim, para Bakhtin (1988, p.123):

> a verdadeira substância da língua não é constituída pelo sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada [...], mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações.

Embasados na fala de Bakhtin, podemos entender que a enunciação/discurso é um produto das interações sociais. Bakhtin (1988) nos esclarece, também, que as interações sociais ocorrem tanto face a face entre indivíduos, como também nas interações que acontecem em contextos sociais bem mais amplos.

> O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode se compreender a palavra diálogo num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal de qualquer tipo que seja. O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal [...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc. (BAKTHIN; 1988 p. 123).

Dessa forma, o diálogo é interpretado como forma de comunicação que ocorre não só entre interlocutores, mas, também, entre os enunciados, os quais apresentam várias vozes que se entrecruzam, se contradizem, concordam e discordam entre si.

Outra importante contribuição de Bakhtin para o ensino da linguagem, segundo Souza (2003), diz respeito aos conceitos de gênero e de enunciado elaborados por ele. Dessa forma, Souza (2003, p. 43) nos explica melhor esta questão:

> Para o autor, a interação verbal realiza-se por intermédio de enunciados que são tão variados, heterogêneos e complexos quanto às próprias

> atividades do homem. Nas atividades, e em cada esfera de trocas verbais, o homem elabora tipos relativamente estáveis de enunciados que são chamados de gêneros.

Pelo posicionamento de Souza (2003), compreendemos que Bakhtin entende a linguagem como produto de enunciados, isto é, do discurso organizado por meio de diferentes gêneros textuais, elaborados de acordo com a intenção do falante/locutor. Esses gêneros se adaptam às mais diferentes situações comunicativas. Os enunciados se, por um lado, são os mais variados possíveis; por outro, eles apresentam formas típicas que vão se ajustando às inúmeras situações, tanto orais, quanto escritas.

2.3 A LINGUAGEM SOB O ENFOQUE DA ENUNCIAÇÃO

Segundo Possenti (2001, p. 61), Benveniste, em seu artigo intitulado *L'appareil formel de l'énonciation* (1970, data desse ensaio), "estabelece uma oposição entre uma linguística como estudo das fórmulas e uma linguística da enunciação". Para Benveniste (1970), a primeira se caracteriza por dois aspectos: conceber seu objeto (a língua) como algo já pronto e acabado, devidamente estruturado e conceber como tarefa básica da linguística a descoberta de regras internas a essa estrutura. Já, a linguística da enunciação, toma como seu objeto o estudo dos mecanismos pelos quais o falante, "apropriando-se" da língua, "transforma-a" em discurso. A dialogicidade faz parte da enunciação, assim sendo, podemos entender a grande relevância da Teoria da Enunciação para nossos estudos, pois esta vê a língua como algo dinâmico, em constante transformação.

Ducrot e Anscombre (1997) também teceram uma definição para a enunciação. Na obra "L'argumentation dans la langue" definem-na do seguinte modo: "A enunciação será para nós a atividade de linguagem exercida por aquele que fala no momento em que fala, ela é, pois, essência histórica [...]" (1997,18).

Sob o ponto de vista social, a enunciação desempenha papel crucial para a análise do discurso, pois é elemento integrante das práticas sociais; práticas dialógicas e interativas de linguagem; possui caráter discursivo (é uma unidade do

discurso); possui sentido; estabelece relação com sujeito; estabelece relação com o mundo; estabelece relações com outros enunciados; possui materialidade física.[4]

Várias teorias estudam a linguagem sob diferentes ângulos: sintático, semântico, pragmático, textual, discursivo. Nosso estudo apresenta uma abordagem semântico-pragmático-discursiva, ou seja, abordagem dialógica, embasada na terceira concepção de linguagem explicada por Geraldi (2004), pois para este estudo a análise do sentido presente na linguagem é o mais importante. Nesse contexto, essa abordagem parte do princípio de que a função primordial da linguagem é a de dialogar, interagir. Assim sendo, acreditamos ser importante que o sujeito perceba a utilidade da linguagem na/para vida, através de um ensino que objetive a competência comunicativa do educando. Para tanto, o estudo funcional da língua possibilita que o aluno passe a utilizar operadores discursivos/enunciativos em suas práticas de linguagem, entendendo como esses recursos expressivos estão circunscritos na língua por meio de termos que, de acordo com a gramática normativa, corresponderiam a nomes, pronomes, conjunções, advérbios.

2.3.1 A Produção Textual e a Enunciação

Para Ducrot (1984) a Enunciação é "o acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado, onde o enunciado é uma manifestação de uma frase, ou fragmento do discurso" (1984, p. 174).

Segundo Bakhtin (1988, p.123), "a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, pois sua natureza é social". Portanto, a enunciação não existe fora de um contexto sócio ideológico, em que cada locutor tem um "horizonte social" bem definido. Ressaltamos que para Bakhtin o diálogo é travado em qualquer instância e, sendo assim, a dialogia acontece até mesmo quando há concordância do interlocutor ao "dito" de seu locutor.

A enunciação, para Benveniste (1974), é o ato de apropriar-se da língua, ou seja, para o mesmo, a enunciação é definida como o "colocar em funcionamento a língua por um ato individual de apropriação". (1974, p.82).

[4] A materialidade física, nesse contexto, é representada por elementos sonoros, visuais, corporais, que complementam o significado de um enunciado.

Tomando como base esses conceitos, podemos perceber o papel relevante desempenhado pela enunciação na construção de sujeitos. Tal afirmativa nos é possível elucidar ao considerar que através da enunciação são encadeados inúmeros enunciados recheados de significados e intenções. Quando um sujeito fala, fala para ser ouvido, consequentemente, para ser entendido e obter uma atitude *responsiva*. (Grifo nosso)

Possenti (2004, p.18) nos esclarece que são muitas as significações oriundas dos signos linguísticos, vinculadas através dos enunciados, por isso:

> É pela "exploração" de certas características da língua que a discursividade se materializa, ou seja, o discurso se constitui pelo trabalho *com* e *sobre* os recursos de expressão, que produzem determinados efeitos de sentido em correlação com posições e condições de produção específicas. (Grifos do autor)

Portanto, para produzir o efeito de sentido pretendido pelo locutor, cada recurso linguístico utilizado por ele deverá ser empregado respeitando o caráter "plural" inerente ao signo linguístico, uma vez que, pela riqueza presente em nosso léxico, é o contexto de fala que definirá o sentido gerado pelo enunciado proferido.

2.4 DIFERENÇAS ENTRE GRAMÁTICA TRADICIONAL E GRAMÁTICA FUNCIONAL

Nesse subitem explicitaremos as diferenças existentes entre essas duas gramáticas, enfatizando o uso da gramática funcional nas aulas de Língua Portuguesa, por acreditarmos na utilização dessa, uma alternativa dialógica no/para uso da linguagem.

2.4.1 Da gramática tradicional

O Brasil, por ter sido colonizado por Portugal, o processo de constituição de um padrão linguístico, no século XIX, se pautou pelo padrão de escrita literária portuguesa. Quanto a isso Neves (2010, p. 26) esclarece:

> Um fato histórico peculiar é, pois, que, no Brasil, o processo de constituição de um padrão linguístico no século XIX se pautou pelo padrão de escrita literária portuguesa, mais especificamente o do Romantismo, fixando-se um modelo que não buscou sua base no que se considerasse a fala culta do país – que, na verdade, inexistia – nem no que se considerasse a língua da

> gente que nos colonizara - que, na verdade, seria extremamente polimórfica.

Essa atitude tem sido vista, em variados estudos, como resultado do desejo da elite de definir-se no padrão de um país branco e europeu, desligando-se da condição multirracial e mestiça do país em que vivia (FARACO, Apud NEVES, 2010). Neves (2010) ressalta que foi da atitude elitista da época colonial que se iniciou a supervalorização do "falar impecável"; pois é no Brasil Colonial que desvendamos o nascedouro da posição normativista que até hoje impera no julgamento dos usos.

Como esse padrão linguístico "impecável", muitas vezes encontra-se distanciado da realidade dos falantes da língua, muitos dos usuários não se utilizam da língua padrão em seus contextos sociointerativos. Sendo assim, é relevante evidenciarmos a diferença que há entre saber regras gramaticais e ter o domínio da língua nas diferentes situações discursivas.

A gramaticalidade é uma questão relevante nessa discussão. Segundo Neves (2011, p.19), entender que "o falante de uma língua natural é competente para, ativando esquemas cognitivos, produzir enunciados de sua língua, independentemente de qualquer estudo prévio de regras de gramática", é compreender o sentido da gramaticalidade. Lyons (1987, p.79), evidencia o que vem a ser uma sentença agramatical: "Uma cadeia agramatical de palavras é aquela em cuja formação não se respeitam as regras gramaticais do sistema linguístico". Isso quer dizer que, normalmente, nós, usuários da língua, construímos nossos enunciados, muito embora nem sempre de acordo com as normas gramaticais (gramática prescritivo-normativa), respeitando a gramaticalidade, isto é, uma sequência lógica das palavras na construção de discursos. Sendo assim, constatamos que os falantes, mesmo que não dominem regras, na maioria das vezes, sabem construir enunciados que cumprem funções sociointerativas.

Em relação à gramática normativa, Freire (2007, p. 85) se posiciona de maneira muito significativa: "Sem negar à gramática, é preciso realmente superar a sua compreensão colonial segundo a qual ela é uma espécie de cabo de eito de nossa atividade intelectual". (Grifos do autor)

Na nossa visão, o estudo da linguagem efetuado na escola como simples proposição de moldes de desempenho, ou seja, estudo embasado na primeira concepção enunciada por Geraldi (2004), em que a linguagem é concebida como

espelhamento do pensamento, é acrítico e desmotivador, porque leva o estudante a exercícios exaustivos de memorização de regras e normas desvinculados de seu contexto. Neves (2011, p. 50) atesta que “é a própria consideração da funcionalidade da língua que leva à consideração de que a noção de norma é inerente à noção de uso linguístico.” O que, em outras palavras, implica entendermos que as normas no uso da língua emergem espontaneamente dos usos linguísticos e

> exatamente por isso a elas não pode vincular-se nenhuma noção de autoridade: é do próprio uso que emergem os padrões de adequação que compete observar e seguir, se o que se busca é o bom desempenho em termos socioculturais.” (NEVES, 2011, P.50).

Assim sendo, a utilização da gramática normativa de maneira mecânica, acrítica e desvinculada de um propósito bem definido torna-se um processo infrutífero[5]. Esse tipo de estudo não é o mais adequado para a educação contemporânea[6], que prima pela contextualização entre sujeito e objeto. Assim sendo, corroboramos com Neves (2010) que o ideal é: “fugir da absurda visão de que a gramática constitui um conjunto de esquemas isolado e autônomo, a que o aluno tem de simplesmente ser apresentado, para irrefletidamente se entregar à sua catalogação” (NEVES; 2010 p. 9).

Para Neves (2011), o modelo normativo de gramática é aquele que apresenta um conjunto de regras que o usuário deve aprender para falar e escrever corretamente a língua. Ainda segundo Neves (2011, p. 35),

> [...] não é exatamente pelos gramáticos que a valorização da “boa linguagem” é, hoje, mantida como pode fazer pensar a observação superficial do evolver da disciplina gramatical entre nós. Mais que eles – e acima deles – é o povo que tem fascínio pela “boa linguagem”, sempre um pouco de contato com padrões cultos lhe tenha sido permitido.

Desse enunciado de Neves podemos entender, então, que são membros da própria comunidade que buscam adequar suas linguagens a padrões de prestigio, através de lições explicitas sobre esses padrões.

Neves (2011) esclarece que o vocábulo “gramática” é marcado negativamente tanto na visão dos profissionais que trabalham na área da linguagem como na visão do público em geral: os alunos, seus pais...

---

[5] Processo sem sentido, por ser um processo mecânico de uso da linguagem.
[6] Educação contemporânea nesse contexto refere-se àquela votada à criticidade, criatividade, ética, formação holística do sujeito aprendiz.

> Tenho repetido que, toda vez que digo a alguém que minha especialidade é gramática, preciso fazer um parêntese (geralmente inútil, porque incompreensível), para dizer que não gasto meus dias buscando sujeito, objeto direto, oração subjetiva, nem verificando “erros de concordância” ou “vícios de linguagem”, mas que, basicamente, reflito (e falo) sobre o funcionamento da linguagem, e especificamente da nossa língua portuguesa do Brasil. (NEVES; 2011, p. 79)

Realmente, quando o assunto é gramática, a maioria de nós tem uma ideia pré-concebida a respeito desse assunto. Imaginamos logo um livro que nos oferece inúmeras regras e normas, sem falar nas exceções às regras, que são muitas, que temos que trazer “na ponta da língua”, para sermos considerados falantes cultos da nossa língua. Muito embora, não tenhamos como precisar qual o grau de proficiência linguística atingido pelos alunos que estão sendo ensinados por abordagens funcionais da língua, pensamos que essas abordagens possibilitam que os alunos aprendam gramática de uma forma significativa, uma vez que um enfoque funcional impele o aluno à reflexão sobre o uso da linguagem.

> É lamentável a concessão do espaço da escola para o tratamento da gramática como mera transmissão e registro de paradigmas, dos quais se pode, sem medo de errar, dizer que são a recorrência de esquemas mudos, de esqueletos inexplicados, que a seguir se vestem com a carne de alguns exemplos que se adaptem - seja como for - ao talhe do defunto, oferecendo-se, então, o produto. Na verdade, o que aí vemos é, aberrantemente, uma “criatura” (a gramática disciplina) ficar distorcidamente maior do que seu “criador” (a gramática organização), e a metalinguagem pôr-se a engolir a linguagem que lhe deu nascimento e estatuto. (NEVES; 2011, p.85)

A autora ao se referir à gramática disciplina como sendo usada a semelhança de uma “camisa de força” a envolver sua vítima em um emaranhado de fios, que acabam por sufocá-la, quis enfatizar a angústia que sente o estudante ao deparar-se com um ensino cheio de regras e exceções gramaticais. É assim que devem se sentir muitos dos sujeitos, que a ela são expostos, sem conseguirem perceber qual é a sua real utilidade, o que dela podem tirar para suas vidas de falantes de uma língua viva e ativa. Não estamos defendendo uma abordagem funcional no ensino da língua materna, como mecanismo que irá resolver todas as dificuldades de docentes e alunos no ensino e na aprendizagem da linguagem. Apenas pensamos que no ensino da língua materna os sentimentos negativos, muitas vezes alimentados por ensinos de gramática descontextualizados às realidades dos alunos, poderiam ser substituídos pelo prazer, pela curiosidade e

pela motivação do sujeito aprendiz, que reconhece, no estudo da gramática, um interessante caminho de atuar linguisticamente no mundo, exercitando com proficiência sua capacidade comunicativa. O uso da gramática normativa não é condenado por nós, somente defendemos a ideia dessa gramática ser trabalhada pelo professor numa perspectiva funcional, em que o aluno entenda a necessidade, utilidade e importância da aprendizagem de sua língua materna.

2.4.2 Da gramática funcional

É muito comum que professores, pais, alunos, a sociedade como um todo esperem das aulas de Língua Portuguesa na escola que os educandos adquiram um padrão de oralidade e escrita satisfatório, ou seja, que todos possuam uma adequação de linguagem. Adequar a linguagem, em outras palavras, significa dizer que o falante da língua consegue ajustar sua fala e sua escrita às diversas situações sociocomunicativas.

Para Coseriu (1992[1988]) falar e escrever bem têm um significado triplo, isto é, o falante da língua possui uma capacidade de falar e escrever bem sem bloqueios, tem o domínio de sua língua (historicamente situada) e atua linguisticamente de maneira eficiente. Atuar linguisticamente de maneira eficiente é o mesmo que dizer que durante a interação verbal o falante realiza seus intentos comunicativos com êxito; faz-se entender pelo(s) seu(s) interlocutor (es).

A proposta dessa pesquisa junto à Educação de Jovens e Adultos é abordar a linguagem sob um olhar reflexivo, que abarque a língua em ação. Dessa forma, essa pesquisa defenderá o ensino funcional da língua na escola (gramática funcional) junto aos jovens e adultos, pois nesse ensino há enfoque da língua nos contextos de interação verbal, em que ela passa a ser concebida com algo vivo, dinâmico, criativo e dialógico, por conseguinte, proposta que está em consonância com a linguagem dialógica de Bakhtin e com a terceira concepção de linguagem enunciada por Geraldi (2004).

Corrobora com nossas reflexões Neves (2010, p. 9), quando postula que a forma mais adequada para se trabalhar a linguagem em sala de aula é sob um enfoque funcional da língua. Sendo assim:

> Entendo que, se em sala de aula se coloca institucionalmente o aluno em situação de estudar a gramática de sua língua, há de ser necessário que

> sejam dadas a ele condições de reconhecer, nesta tarefa, de fato, aquela língua que ele fala, que ele lê, que ele escreve. Essa visão representa olhar reflexivamente a língua que se manifesta pela ativação da linguagem. Representa olhar a língua em uso, em contexto de situação e em contexto de cultura, em inter-relações e em interfaciamentos.

Com relação ao uso funcional da língua, temos a opinião de Freire (2007), que consideramos de grande relevância para essa pesquisa, principalmente, pelo fato desse autor ser um expoente, em se tratando de educação voltada para a modalidade de jovens e adultos.

> O estudo da gramática deixou de ser um desgosto, um obstáculo à convivência com os professores da linguagem. Em lugar de termos nela a prisão da criatividade, do risco, o espantalho à aventura intelectual, passamos a ter nela uma ferramenta a serviço de nossa expressão. Os estudos gramaticais deixaram de ser um instrumento repressivo com que a cultura dominante inibe os intelectuais populares e passaram a ser vistos como algo necessário, incorporado à própria dinâmica da linguagem. Por isso mesmo tais estudos só se justificam na medida em que nos ajudam a libertar a nossa criatividade e não enquanto impedidores dela. (FREIRE; 2007, p. 84)

Portanto, com base na fala de Neves (2010) e Freire (2007), desejamos, através dessa pesquisa, entender como a Língua Portuguesa é ensinada aos jovens e adultos, evidenciando o caráter funcional da língua, como fator preponderante na aquisição de uma proficiente competência comunicativa. Ensejamos verificar se, ao trabalhar a linguagem com seus alunos, a docente aborda essa temática numa perspectiva funcional, textual, dialógica.

Nossa preocupação maior, quando nos referimos à educação de jovens e adultos, é que seus alunos possam desenvolver competência comunicativa, a fim de participarem ativamente nos processos interlocutivos travados em seus cotidianos. Para isso, acreditamos que o estudo da linguagem, numa perspectiva funcional, é uma excelente alternativa curricular. Geraldi (1997, p. 120) ratifica nosso ponto de vista ao declarar: “É exercendo a linguagem que o aluno se preparará para deduzir ele mesmo a teoria de suas leis”.

O enfoque funcional da língua possibilita que alunos reflitam sobre o uso linguístico, que tudo que falamos ou escrevemos faz parte de nossa atividade linguística, portanto é produto de nossas interações verbais; que a linguagem não é neutra e, sim, recheada de significações, ideologias, intenções. Assim sendo, aquele que fala (locutor) tem sempre uma intenção em seu discurso e pretende que o sujeito que lhe ouve (receptor) compartilhe de seus propósitos, de suas intenções.

Essa concepção de linguagem está bem evidenciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998), pois o conceito de linguagem que se manifesta nos PCNs é o de atividade discursiva que se condiciona ao contexto histórico-social e às circunstâncias enunciativas: “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva; dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstancias de interlocução.” (PCNs; 1998 p. 10) Observamos, portanto, que os PCNs enfocam o conceito de linguagem atrelado à terceira concepção de linguagem enunciada por Geraldi (2004), ou seja, a linguagem, nos PCNs, é concebida na sua dimensão dialógica, interacional, social e criativa. Quanto a isso, Guimarães (2011, p.18) argumenta:

> No que concerne, de modo mais específico, às discussões em torno da função da linguagem como instrumento de interação e de desenvolvimento das capacidades cognitivas, os PCNs trazem uma contribuição importante para uma mudança de paradigma no estudo de língua materna, *assumindo uma perspectiva de linguagem que não se restringe apenas aos aspectos material e pragmático do discurso, mas valoriza e prioriza as facetas sociointerativa, cultural e histórica que lhe são inerentes*. (Grifos nossos)

Guimarães (2011), em outras palavras, atrela os conceitos sobre linguagem postulados nos PCNs ao caráter dialógico da linguagem presente tanto na concepção Bakhtiniana de linguagem, como, também, na terceira concepção de linguagem enunciada por Geraldi (2004), isto é, o foco dessa concepção, ao ir além da visão de que a linguagem é transmissão de informações de um emissor a um receptor, coloca-a em um lugar especial nas interações humanas, ou seja, defende que somente *na/pelo/com* o uso da língua, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Em nossas vivências como “usuários” da língua observamos que ela possui um padrão continuo de uso, uma vez que seu uso está atrelado ao ser humano, que, por sua vez, também é mutável. Resumindo, a língua e o ser humano estão em constante processo evolutivo. É nesse contexto que o docente pode trabalhar as gírias, os provérbios, os clichês como fazendo parte do arsenal linguístico e cultural de um povo, em uma determinada época. Sendo assim:

> O conhecimento do universo vocabular, todo marcado por gírias e adolescentes dos grandes centros urbanos é, portanto, o ponto de partida para o início do trabalho. No entanto, não é somente conhecer esse vocabulário. Acima de tudo, esse conhecimento deverá estar isento de preconceito, para se evitar a discriminação dessa linguagem. Esse universo

> vocabular não pode ser desprezado, sob a alegação de que expressões populares ou gírias, por não fazerem parte da norma culta, [...]. Pelo contrário, elas podem e devem ser exploradas tanto do ponto de vista linguístico como do histórico, social e cultural. (FEITOSA; 2008, p. 93).

Precisamos acompanhar as diversas mudanças que acontecem em nossas vidas, incluindo as mudanças linguísticas. Isso porque sendo a língua viva, essa é "operada" diariamente por nós falantes, que damos a ela o "formato" que desejamos imprimir. Essa "elasticidade" da língua favorece a sua apreensão sob uma perspectiva funcional. Assim sendo, abordaremos no próximo subitem a colaboração que o ensino pragmático da gramática pode dar às aulas de Língua Portuguesa.

2.4.2.1 A colaboração da gramática funcional como currículo nas/para as atividades de produção textual

Com relação à produção textual, muitos educandos apresentam falta de intimidade em relação à escrita. Isto se dá porque o estudante vê o ato da escrita muito distanciado de sua história. Nas aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, a concepção de produção textual, muitas vezes, é aquela que o aluno precisa escrever uma redação, cujo tema já foi previamente escolhido pelo professor. Sobre a falta de envolvimento do aluno no processo de produção textual, Geraldi (1997, p. 139) argumenta:

> A razão única que ele (aluno) pode encontrar para escrever alguma coisa (já que é preciso escrever... a professora "pediu") é mostrar que sabe escrever (o que é um contrassenso, afinal está na classe para aprender a escrever). Assim, tanto a razão para dizer quanto o que dizer se anulam.

Sendo assim, o aluno passa a escrever um texto sobre um assunto que não tem nenhum interesse, ou até mesmo conhecimento, para ser lido pelo seu professor, sem nenhum objetivo convincente ou motivador, apenas para fins avaliativos. Coaduna com esse pensamento Antunes (2003, p. 46-47) quando esclarece:

> Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se. Como saber se dissemos de mais ou de menos? Como avaliar se fomos precisos, se fomos relevantes, se dissemos "com a palavra certa" aquilo que tínhamos a dizer? Sem o outro, do outro lado da linha, não há linguagem. Pode haver o treinamento mecânico e

> aleatório de emitir sinais, o que, na verdade, fora de certas situações escolares, ninguém faz. O outro, que caracteriza o ato inerentemente social da linguagem, paradoxalmente, só desaparece nas aulas de português, que até já se chamaram de aulas de “Comunicação e Expressão”.

Muitas vezes, essas intermináveis redações servem muito mais para avaliações do tipo ortográficas, de concordâncias (nominal e verbal), regências, do que para a verificação do que o aluno tem a dizer sobre determinada temática, qual sua proficiência argumentativa, qual o seu nível de criticidade, como ele elabora suas ideias, enfim, o que, para nós, é o que é realmente relevante para a sua formação cidadã. Esse raciocínio é ratificado por Passarelli (2012, p. 63):

> Atividades de escrita produtivas não podem se pautar somente nas técnicas básicas de redação, com meras instruções orais que o professor dá para os alunos redigirem um tema proposto/imposto [...]. Mais complicado ainda é se a avaliação desses textos, com base apenas nas normas prescritivas da gramática tradicional, se propuser apenas a “higienizar” a superfície textual do produto do aluno, consertando o que facilmente se detecta em relação a acentuação, ortografia, alguns usos da pontuação, sintaxe de colocação (pronomes pessoais oblíquos), sintaxe de concordância, enfim.

Obviamente que não estamos aqui desprezando e negando os conhecimentos de normas gramaticais pelo sujeito em formação, mas enfatizamos que de nada adianta tais conhecimentos se o sujeito não souber “mostrar a sua voz”, através de uma argumentação sólida, coerente, coesa, com um bom nível de informações relacionadas à temática em debate. O posicionamento de Freire (2007, p. 83) retrata bem o exposto:

> Foram desses tempos as primeiras tentativas no sentido de desafiar ou de estimular, de instigar os alunos, adolescentes dos primeiros anos do então chamado curso ginasial, a que se dessem à prática do desenvolvimento de sua linguagem – a oral e a escrita. Prática impossível, quase, de ser vivida plenamente se a ela falta a busca do momento estético da linguagem, a boniteza da expressão, coincidente com a regra gramatical ou não. Busca da boniteza da expressão a que se junte a preocupação com a clareza do discurso, com a precisão rigorosa do pensamento e com o respeito à verdade. Estética e ética se dão as mãos.

A amorosidade com que Freire (2007) narra suas experiências nos emociona. Quando o autor relata que lecionou Língua Portuguesa no Colégio Osvaldo Cruz, em Recife/PE, sua terra natal, evidencia a importância do papel do professor em incentivar o gosto pela leitura e escrita nos alunos. Observemos nesse relato de Freire (2007, p.84) sua paixão pela atividade docente:

> Um tempo intensamente vivido por minha experiência docente àquela época era o que dedicava à discussão com os alunos de seus textos. Discussão coletiva de que participavam com vivo interesse, em torno de frases, de retalhos de seus trabalhos, que eu selecionava e na análise dos quais se abria todo um horizonte temático. Horizonte que ia da colocação pronominal que envolve questões estéticas, ao uso da crase; da sintaxe do verbo Haver ao emprego do infinitivo pessoal. Era analisando com os alunos seus trabalhos concretos, sua experiência de redação, que eu ia, com indiscutível facilidade, pondo sobre a mesa questões de sintaxe cujo estudo era previsto, na programação dos conteúdos, para um ano ou dois mais adiante. A sintaxe emergia esclarecedora da fala viva dos autores dos textos. Não era transplantada das páginas frias de uma gramática. Da mesma forma como a procura da boniteza do discurso se dava com o bom gosto sendo provado na experiência concreta que os alunos faziam com sua linguagem, na comparação que eu estabelecia muitas vezes entre a frase de um dos jovens autores e a de um Gilberto Freyre ou de um Lins do Rego ou de um Graciliano Ramos. Uma das consequências óbvias de uma prática assim era o gosto com que os alunos se entregavam à escrita e à leitura. O gosto e a segurança.

Nesse depoimento de Freire (2007) fica evidenciada a relevância de uma prática educativa docente de leitura e escrita que seja significativa para os alunos. Prática essa que os alunos percebam que leitura e escrita estão interligadas, pois são ações dinâmicas, configurando-se em duas faces de uma mesma moeda. Se ler exige que o leitor atribua sentidos à sua leitura, pois envolve uma série de mecanismos que são acionados no momento da leitura, tais como: conhecimentos prévios sobre o assunto em questão, conhecimentos de mundo compartilhados (com o autor do texto), inferências, analogias, intertextualidade; o ato de escrever também requer do sujeito conhecimentos linguístico, enciclopédico, de mundo que possibilitem a ele desenvolver um tema de debate. Portanto,

> O professor pode contribuir na formação de um leitor autônomo se gerar condições didáticas que articulem as diversas habilidades presentes no exercício da leitura, como a antecipação de sentidos do texto, a decodificação do código escrito, a verificação e a confirmação das hipóteses levantadas antes da leitura, a inferência e a seleção de informações. Também auxiliará na formação de um autor competente na medida em que centrar o ensino da escrita no processo de produção textual do aluno, colocando-o como sujeito construtor de seu discurso. (KÖCHE; MARINELLO; BOFF; 2012 p.11)

Partindo da ideia de que todos nós, como falantes de uma língua que somos, temos uma competência comunicativa, que, segundo Chomsky (1978), permite que o sujeito produza sentenças de acordo com uma gramática interna, que, por sua vez, envolve uma capacidade de produção e leitura de textos, à medida que estes são unidades da língua em uso (competência textual), podemos entender a

importância de se trabalhar a linguagem sob a perspectiva da gramática textual/funcional.

Muitos estudiosos de renome na área dos estudos linguísticos, alguns como: Marcuschi, Maingueneau, Neves, Koch, Costa Val, Ilari, Geraldi, dentre outros, acreditam que a produção textual ao ser trabalhada em sala de aula, com os educandos, deverá partir do estudo dos gêneros discursivos ou textuais, a fim de propiciar uma aproximação das atividades de leitura e escrita das suas realidades, enquanto falantes de uma língua viva e maleável. Os gêneros textuais, por fazerem parte de seus cotidianos, tornam-se instrumentos valiosos no trabalho de produção textual.

2.4.2.2 A utilização dos gêneros textuais nas atividades de leitura e produção textual

Abordaremos os gêneros do discurso no trabalho de leitura e de prática de produção textual em sala de aula, pois acreditamos que eles ajudarão na conquista da proficiência linguística dos sujeitos-aprendizes em suas relações com a linguagem. Como os gêneros textuais são muito diversificados e participam de situações concretas de interação (linguagem sociointeracionista/dialógica), acreditamos que a abordagem desse conteúdo nas aulas de Língua Portuguesa é interessante.

2.4.2.2.1 Tipos e Gêneros de Discurso (ou Gêneros Textuais)

> Os gêneros oratórios são em número de três, pois as espécies de ouvintes são nesse número. Três são os elementos a distinguir em um discurso: aquele que fala, aquilo sobre que se fala e aquele a quem se fala, e é a este último, o ouvinte, que se relaciona a finalidade. Necessariamente o ouvinte é ou espectador ou juiz, e o juiz ou se pronuncia sobre o passado ou sobre o futuro. Quem se pronuncia sobre o futuro é o membro da assembleia, quem se pronuncia sobre o passado é o juiz propriamente, e quem se pronuncia sobre a capacidade oratória é o espectador.
>
> Aristóteles

Para Marcuschi (2001), gênero textual (também designado gênero do discurso) é uma forma textual concretamente realizada e encontrada como texto empírico, materializado. Sendo assim:

> O gênero tem existência concreta expressa em designações diversas, constituindo, em princípio, conjuntos abertos. Podem ser exemplificados em textos orais e escritos tais como: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, índice remissivo, romance, cantiga de ninar, lista de compras, publicidade, cardápio, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, debate, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, fofoca, confissão, entrevista televisiva, inquirição policial, e-mail, artigo científico, tirinha de jornal, piada, instrução de uso, outdoor, etc. (MARCUSCHI; apud SIGNORINI 2001, p.42-43)

Tipologia ou tipo textual Marcuschi (2001, p. 42) conceitua como sendo um "construto teórico que abrange pouco mais de meia dúzia de categorias, designadas narração, argumentação, exposição, descrição, injunção e, [...], diálogo".

Da fala de Marcuschi podemos deduzir que assim como a língua não é estática e, portanto, passa por inúmeras transformações, de acordo com as necessidades de seus falantes, os gêneros textuais também vão acompanhando, simultaneamente, essas transformações.

Para Maingueneau (2005, p.58), todo texto pertence a uma categoria de discurso, a um gênero de discurso. Sendo assim,

> Os locutores dispõem de uma infinidade de termos para categorizar a imensa variedade dos textos produzidos em uma sociedade: "conversa", "manual", "jornal", "tragédia", "reality show", "romance sentimental", "descrição", "polêmica", "soneto", "narrativa", "máxima", "semanário", "panfleto", "relatório de estágio", "mito", "cartão de boas festas" etc.

Tomando como base os autores Marcuschi (2001) e Maingueneau (2005), percebemos que a conceituação de gêneros textuais de ambos está apoiada em categorias que variam em função do uso que delas o falante faz. Exemplificando, podemos definir como gênero narrativo todo texto que se enquadrar nos moldes estipulados para esse tipo de gênero; como soneto, a uma certa disposição dos versos de um poema; e assim, sucessivamente.

Ao refletirmos sobre nossa vida cotidiana, perceberemos que fazemos uso dessas diversas categorias em nossas atividades sociocomunicativas. Muitos autores fazem diferentes classificações.

Dolz e Schneuwly (1996, p. 31-49) organizam os gêneros nas seguintes tipologias: “narrar, relatar, argumentar, expor, instruir, e prescrever, que são encontrados em uma infinidade de gêneros presentes no dia a dia”. Já, Tamarozzi (2009) nos esclarece que apesar de Dolz e Schneuwly não abordarem em seus estudos há o tipo poetar, sendo os gêneros para essa tipologia os poemas, as canções, as trovas, os acrósticos, dentre outros.

Segundo Köche, Boff e Marinello (2012) grande parte dos estudantes apresenta dificuldades tanto na compreensão de textos (leitura), como na comunicação escrita. Assim sendo, as autoras propõem os gêneros textuais como sugestão no incentivo à leitura e à produção textual, uma vez que tanto na vida pessoal quanto na profissional a leitura e a escrita proficientes são competências valorizadas e que facilitam a inserção do sujeito nas diferentes esferas sociais.

> O aprimoramento da leitura e da escrita é o principal objetivo das aulas de Língua Portuguesa, e se concretiza através do desenvolvimento das habilidades de compreensão, interpretação e produção de gêneros textuais de circulação social. Assim, o eixo norteador do ensino de língua é o gênero enquanto unidade comunicativa, e o foco de ensino são suas características, a situação específica de produção, o tipo de informação que veicula, o destinatário almejado, e a finalidade da interlocução. (KÖCHE; MARINELLO; BOFF; 2012 p.11)

Feitosa (2008), usando argumentos próprios, defende a utilização de gêneros na aquisição da escrita:

> [...], sem fazer uso do raciocínio de como se pensa a palavra e de como essa palavra pode ser escrita, instala-se no indivíduo o hábito de decodificar sílabas, não as utilizando a serviço do seu pensamento, da sua emoção, do seu prazer de escrever ou ler. Por outro lado, ao produzir textos das mais diferentes modalidades, o sujeito passa a criar, a escrever, a expressar suas emoções. Começa a fazer uso da linguagem escrita, exprimindo o que sente e entendendo a expressão escrita do outro. Reinventa, reescreve, redescobre-se. Percebe as consequências de todo este processo no seu dia a dia e no cotidiano das pessoas com as quais estabelece relações. Encontra o seu espaço de luta contra as diferenças. Passa a ler, relacionar fatos, acontecimentos, enfim, liberta-se. Usa a linguagem para fazer a sua própria “leitura de mundo”. (FEITOSA; 2008, p.115)

Diante do argumento de Feitosa (2008), podemos inferir que a autora corrobora com Freire (2007) quanto ao como deve ser a incorporação do código escrito, pois ambos preconizam que essa incorporação deve estar atrelada às práticas cotidianas das pessoas que se aproximam desse código. Depois de sua

apropriação, o código pode ser ampliado, permitindo que haja aperfeiçoamento humano pessoal e coletivo.

Feitosa (2008) sugere que as práticas de leitura para jovens e adultos devam partir de fontes discursivas de leitura, isto é, dos mais diversificados gêneros discursivos:

> Sugere-se que o educador ou educadora incorpore práticas que favoreçam a leitura, tais como: rodas de leitura, empréstimos de livros, se houver acervo na escola, debate a partir de notícias de jornal, correspondência entre alunos, classes e escolas, leituras diárias de pequenos trechos de clássicos da literatura, da mitologia grega, do folclore brasileiro, além da leitura de folhetos, panfletos, histórias em quadrinhos, manuais etc. (FEITOSA; 2008 p.109)

Essa articulação entre os pensamentos de Feitosa (2008) e Freire (2007) é pertinente, pois como educadores que somos entendemos que, em nossas práticas escolares diárias, a contextualização da linguagem, através dos gêneros discursivos, é uma alternativa viável de se exercitar a dialogicidade. Quanto maior for a exposição do educando aos vários tipos de textos, maior será a probabilidade dele se tornar íntimo dos mesmos, possibilitando a sua competência comunicativa. Bakhtin (2003), em relação ao domínio dos gêneros, assevera:

> Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. Desse modo, ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas também as formas de enunciado para ele obrigatórias, isto é, os gêneros do discurso estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua. (BAKHTIN; 2003, p.285)

Para Neves (2010, p. 90),

> Falar de gêneros, hoje, na era da Linguística, é ter como foco a interação pela linguagem, enquanto falar de gênero, em Aristóteles, era falar do objeto “poética” ou do objeto “retórica”, tendo como foco o “dizer bem” com a linguagem.

Novamente mencionando Neves (2010), pretendemos reforçar a necessidade e atualidade de se estudar os gêneros textuais nas aulas de língua

materna, de maneira a possibilitar aos alunos o contato com diversas práticas discursivas:

> Nos dias de hoje, a tônica do documento oficial central de regimento escolar é a lição bakhtiniana do condicionamento da produção e da recepção linguística ao gênero do discurso: é quase como se se repetisse a lição bakhtiniana de que seria muito difícil ao homem falar se não houvesse gêneros que dessem condição de modelação para os enunciados. Na verdade, eu reverteria o raciocínio para fazer uma asserção até banal, insistindo em que são as situações de intercomunicação que necessariamente criam gêneros e que é a própria atividade da linguagem que necessariamente cria gêneros (que passam a existir enquanto forem necessários naquele universo de sociointeração). (NEVES; 2010, p.99)

Koch e Elias (2012, p. 58) ratificam a atualidade dos estudos relacionados aos gêneros discursivos nas escolas, posto que:

> Os modelos são constituídos e reconstituídos ao longo de nossa existência em decorrência das inúmeras práticas sociais de que participamos. A produção textual solicita a ativação de modelo (s) para a organização do texto, relação de ideias e modo de constituição do dizer, posicionamento enfatizado quando se concebe a relação linguagem, mundo e práticas sociais.

Através do discurso de Koch e Elias (2012) podemos constatar que o estudo dos gêneros textuais será sempre atual, na medida em que todos os dias, devido as nossas necessidades práticas, enquanto "usuários" da língua, estamos reformulando nossas maneiras de nos comunicar, nas mais diversas situações interacionais.

Eggins e Martin (2003, p. 190) corroboram com a ideia do trabalho com linguagem estar centrado numa perspectiva social, pois dessa forma o aluno terá melhores condições de se apropriar do texto por ele construído ou para ele apresentado, abstraindo, do mesmo, elementos ricos em intenção, significado e interação. Tendo em vista esse pensamento, os autores postulam:

> Usamos el género como palanca para volver a centrar la atención en el papel que podría desempeñar el conocimiento acerca del lenguaje em la enseñanza de lectura y escritura, el rol que podría tener la gramática funcional como instrumento para construir significado, la possible función de los profesores en proporcionar un andamiaje para los discursos poco conocidos a alumnos con problemas, el papel que podría desempeñar la crítica em la interpretación de las funciones sociales del alfabetismo, y otros aspectos. Nuestra perspectiva holística del propósito social nos dío una ventaja en la educación linguística que la teória tradicional del registro no había entregado; así, nuestros programas de enseñanza de lectura y escritura se conocieran como "programas basados en el género", en concordancia con la renovación téorica que planteamos. (p.190)

Não existe um único tipo de texto que abarque a compreensão e a produção de todos os demais tipos juntos. Partindo desse raciocínio, acreditamos que é pertinente e plenamente viável trabalhar na escola os mais distintos tipos de texto. Como nos informa Almeida (2005, p. 78), “Se por um lado sabemos que um tipo de texto não consegue agregar os vários outros formatos, sabemos que, às vezes eles podem conter uma quantidade muito boa de vários.” A partir desse argumento de Almeida, percebemos como se torna interessante a prática discursiva, partindo de diferentes tipos de textos.

Observemos outra ideia de Almeida (2005) sobre a utilização dos gêneros discursivos pelos falantes da língua:

> Os gêneros são formas de interação entre os sujeitos falantes de uma mesma língua ou utilizadores de um mesmo código de linguagem, e como tal, precisa ser compreendido, desenvolvido, definido e dado a conhecer em detalhe. Mais do que isso, esse conceito incorpora elementos de caráter social e histórico, pois considera a situação de produção de um dado discurso (quem fala, para quem, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro, qual a condição social dos interlocutores, seu posicionamento ideológico, etc.) e a forma de dizer, que não é inventada. (ALMEIDA; 2005, p. 79)

O posicionamento de Almeida (2005) nos mostra toda a riqueza de elementos concernentes à linguagem que o professor poderá trabalhar junto a sua turma, se optar por trabalhar a produção textual, através dos mais diversos gêneros do discurso. Por isso mesmo o referido autor é favorável à adoção dessa prática nas aulas de Língua Portuguesa.

> A adoção de gêneros como objeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa é uma das importantes saídas que o professor e o aluno têm para deixar para trás o quadro triste, e, relação à escrita e à leitura, que possuímos no Brasil. Quanto maiores são as possibilidades e as ferramentas apresentadas aos alunos, maiores condições de sucesso na tessitura. A utilização vem surgindo como uma ferramenta pertinente à escola brasileira em transformação. (ALMEIDA; 2005, p.79)

Corrobora com esse posicionamento de Almeida o autor Schneuwly (1988), quando defende o uso dos gêneros na escola, não só por proporcionar o desenvolvimento do aluno, mas também por favorecer a aprendizagem da língua. Segundo Schneuwly (1988), assim como os signos linguísticos são instrumentos que auxiliam o desenvolvimento das funções psíquicas do homem, os gêneros, por sua

vez, se manuseados pelos sujeitos, servem para auxiliar no desenvolvimento de novas funções intelectivas e para transformar as já existentes.

Os gêneros textuais propiciam que o aluno perceba que texto é interação, e por isso, faz parte de sua realidade como falante da língua. Sendo, portanto, linguagem igual à interação, os alunos compreenderão, através do contato com os mais diversos gêneros textuais, que falar é agir. Existe um locutor que realiza um discurso para um ou mais interlocutores e, ao realizar seu discurso, possui uma intenção. Portanto, o discurso nunca é neutro.

> A interação, portanto, pressupõe ações motivadas, o que quer dizer intencionalidade; a escolha de um modo de enunciação, embora determinado pelas formas de discursividade, revela o objetivo do enunciante produzir determinados efeitos de sentido. Isto é: o enunciante escolhe um entre os modos possíveis de atuar, avaliando os efeitos que poderá produzir. Assim também age o receptor: as ações interpretativas que realiza não são guiadas apenas por um conjunto de referências, mas também por motivações e, por isso, de intencionalidade. (VOESE; 2004, p. 93) (Grifos do autor)

Citaremos um trecho de Larosse (1998 apud VOESE, 2004) que carrega uma sabedoria incrível em relação à dialogicidade existente entre o texto e o sujeito que com ele se depara:

> Da mesma forma que aquele que remete um presente ou uma carta, o professor sempre está um pouco preocupado para saber se seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta. Uma vez que só se presenteia o que se ama, o professor gostaria que seu amor fosse também amado por aqueles aos quais ele o remete. E uma vez que uma carta é como uma parte de nós mesmos que remetemos aos que amamos, esperando resposta, o professor gostaria que essa parte de si mesmo, que dá a ler, também despertasse o amor dos que a receberão e suscitasse suas respostas. Mas a remessa do professor não significa dar a ler o que se deve ler, mas sim “dar a ler o que se deve: ler”. Ler não é um dever no sentido de obrigação, mas no sentido de uma dívida ou de uma tarefa... que o professor dá quando remete o texto...Por isso, dar o texto é oferecê-lo como um dom (LAROSSE apud VOESE; 2004, p. 156).

Percebemos, através desse discurso poético de Larosse, que o texto, que é dado a ler com amor pelo professor, suscita uma resposta do leitor. Resposta, essa, que nem sempre é dada por aquele que lê o texto, como espera e pretende o seu doador. No entanto, “doar” o texto é tarefa crucial para o crescimento do sujeito que dele se “apropria”. Portanto, diante de toda essa discussão acerca da relevância do estudo dos gêneros discursivos, podemos compreender que a riqueza dos gêneros está, também, nos vários sentidos e contextos que um texto oferece ao seu leitor.

Abordaremos, na sequência, a importância do letramento nas práticas de oralidade e escrita, pois é através dele que o “usuário” da língua estabelece relações de “cumplicidade” com o texto. Evidenciamos a importância do conceito de letramento para esse estudo, já que ele é o elemento responsável às práticas de leitura e escrita em uma dimensão dialógica bakhtiniana.

2.5 LETRAMENTO ESCOLAR, ORALIDADE E ESCRITA: REFLEXÕES SOBRE A FUNÇÃO DA GRAMÁTICA DO TEXTO (FUNCIONAL) PARA A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DE JOVENS E ADULTOS

O letramento é indispensável às atividades de leitura e escrita, pois é o responsável pela compreensão textual em sua completude. O letramento corrobora significativamente à cidadania, uma vez que por seu intermédio o texto é ressignificado pelo leitor ou ouvinte numa perspectiva crítica, dialética e dialógica.

2.5.1 Letramento: significado e importância no exercício das práticas interativas

Pelandré (2002, p.84) nos explica a origem do termo letramento:

> O termo letramento surgiu nos Estados Unidos na década de 1930 e foi utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra Mundial para indicar a capacidade de os soldados entenderem instruções necessárias à realização de tarefas militares. A partir de então, este termo tem sido empregado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins específicos relacionados ao desenvolvimento de atividades de trabalho e na vida diária, passando a ser referência para programas educativos, voltados notadamente à população adulta com níveis de escolaridade considerados insuficientes.

Dentre os inúmeros autores que se preocupam com o letramento, citaremos, num primeiro momento, Soares (1998), Tfouni (1997) e Kleiman (1995). Soares (1998) analisa o letramento levando em conta duas (2) dimensões nele presentes. A dimensão individual e a dimensão social. O letramento, em sua dimensão individual, diz respeito a um conjunto de habilidades que os sujeitos podem desenvolver que são essenciais à aprendizagem de leitura e de produção textual e que lhes dão subsídios para realizar inferências, comparações, previsões, associações entre os vários conhecimentos, aos quais os sujeitos estão expostos. O letramento, voltado à

dimensão social, é considerado um conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita desenvolvidas pelo sujeitos em seu contexto social.

Já Tfouni (1997, p. 20) possui uma visão diferente da de Soares (1998) em relação ao letramento, pois para ela o letramento está intrinsicamente relacionado com “os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Dessa forma, refletindo sobre as palavras de Tfouni (1997), entendemos que o letramento não se limita a estudar pessoas ou grupos de pessoas que já foram alfabetizadas, pois o letramento, para essa autora, independe da escolarização do indivíduo. Depende, sim, dos conhecimentos sistematizados, veiculados por livros e publicações diversas, os quais os indivíduos fazem uso em suas práticas diárias.

Kleiman (1995, p. 19) entende o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Para ela embora o oral e o escrito sejam diferentes, eles tem suas semelhanças constitutivas. Sendo assim, Kleiman (1995) enfatiza que para o letramento ser significativo ao mundo sociocultural do educando o docente precisa diagnosticar o estado de letramento de seus alunos, para poder trabalhar leitura e produção textual em uma dimensão dialógica:

> Para pensar na prática de letramento, precisamos conhecer as práticas discursivas de grandes grupos que se inserem precariamente nas sociedades letradas tecnologizadas, particularmente as práticas de letramento de grupos não-escolarizados. (KLEIMAN; 1995, p. 57)

Entendemos o argumento de Kleiman (1995) quando ressalta que seria interessante o professor conhecer o estágio de letramento no qual se encontra o seu aluno, para, dessa forma, poder ajudá-lo em suas atividades de leitura e produção textuais adequadas a esses sujeitos. Souza (2003) possui uma mesma linha de raciocínio ao argumentar que se as práticas de letramento dos sujeitos não escolarizados fossem realmente levadas em consideração no currículo da escola é muito provável que contribuíssem para a redução dos elevados índices de repetência e evasão. Isto porque esses grupos não escolarizados abandonam a escola, uma vez que, em muitas situações, eles necessitam de ingressar no mercado de trabalho.

Ao ler Souza (2003) entendemos como seria melhor se o currículo considerasse as práticas de letramento dos sujeitos aprendizes, pois, dessa forma,

esse currículo possibilitaria aquisições de leitura e escrita desses sujeitos, inserindo-os nas práticas sociais. Quanto ao aspecto relacionado à inclusão social, Soares (1998) defende que as práticas de letramento podem significar a inserção social dos indivíduos ou grupos, uma vez que possibilitam, por exemplo, acesso ao conhecimento disponível em diferentes contextos por meio da escrita, e também a todas as possibilidades que os seus usos funcionais podem oferecer.

Leite (2010, p. 32) ao recuperar a ideia de Soares[7] ratifica seu posicionamento ao defender que o indivíduo quando inserido no mundo da escrita perpassa por dois momentos diferenciados,

> [...] a inserção do indivíduo no mundo da escrita supõe dois momentos simultâneos, mas diferenciados: de um lado, a apropriação da escrita como sistema convencional, alfabético e ortográfico, o que configura a alfabetização. De outro lado, o desenvolvimento das habilidades necessárias para a inserção do indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita, o que configura o letramento.

Considera ainda o autor, que o grande desafio educacional é garantir a reinvenção da alfabetização sem produzir a cultura cartilhesca, ou seja, aquela que concebe a escrita apenas como representação da fala. Portanto, para o referido autor a alternativa mais adequada e perfeitamente viável é o desenvolvimento do processo de alfabetização numa perspectiva do letramento.

O letramento é imprescindível nas práticas de leitura e produção textual, pois é ele que possibilita que o escritor/leitor desempenhe o papel de "usuário" proficiente da língua numa dimensão dialógica, crítica e criativa (terceira concepção de linguagem enunciada por Geraldi (2004), embasada na Concepção Bakhtiniana de linguagem). Práticas de leitura e escrita que possibilitam apenas a percepção do código escrito, ou seja, a percepção da mensagem pela mensagem (segunda concepção de linguagem enfocada por Geraldi (2004)) e/ou que permitam somente retirar de um texto um único sentido, ou seja, sentido literal (primeira concepção de linguagem enunciada por Geraldi (2004)) não refletem todo o potencial dialógico presente em nossa língua. Portanto, são práticas que não se apoiam nos ideais de letramento.

[7] Magda Soares foi quem primeiro defendeu a ideia de que por meio das práticas de letramento o sujeito passa por duas situações possibilitadas pela aquisição da escrita: uma é a apropriação dessa, a outra é a inserção social do sujeito possibilitada por essa aquisição.

Para Marcuschi (2004), o letramento, como prática social formalmente relacionada à utilização da escrita, tem uma história rica e multifacetada, isto é, cheia de contradições. Esclarece que numa sociedade como a nossa, a escrita, como manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia, pois:

> Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a levaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder. (MARCUSCHI; 2004, p. 16-17) (Grifos do autor)

Nesse seu enunciado Marcuschi (2004) evidencia o *status* designado à escrita nas civilizações contemporâneas, em detrimento da fala/oralidade. Se formos parar para analisar a realidade humana seria possível definir o indivíduo, como o próprio autor ressalta, como um ser que fala e não como um ser que escreve. Entretanto, não podemos ficar com uma falsa ideia de que a oralidade seja superior à escrita e nem o contrário. Isso porque ambas são imprescindíveis à vida social do ser humano.

Ainda de acordo com Marcuschi (2004, p. 17):

> A escrita não pode ser tida como uma representação da fala [...]. em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mimica e prosódia graficamente representados. Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia de outro, embora elas não se limitem a som e grafia, como acabamos de ver.

Embasados no argumento de Marcuschi (2004), constatamos como a oralidade e a escrita são imprescindíveis à comunicação. Deste modo, verificamos que nenhuma é mais importante que a outra, uma vez que cada uma cumpre uma determinada função junto aos sujeitos em suas relações comunicativas.

Diante deste quadro, com essa pesquisa pretendemos abordar o letramento em uma perspectiva interacionista, ou seja, aquela que leva em consideração as várias dimensões que se relacionam na prática textual ou discursiva, a saber: a dimensão linguística, aquela que está vinculada as formas linguísticas utilizadas pelo locutor em suas relações dialógicas; a dimensão funcional, isto é, aquela relacionada ao contexto enunciativo; a dimensão interpessoal, relacionada à interação existente entre os sujeitos nos atos comunicacionais/comunicativos.

Assim sendo:

> A perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas a priori, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido. (MARCUSCHI; 2004, p. 34) (Grifos do autor)

Concordamos com esse discurso de Marcuschi, pois, nas aulas de Língua Portuguesa, independentemente da modalidade educacional a que se dirija, é relevante evidenciar que as relações entre a fala e a escrita não são lineares, pois, a todo o momento, refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua.

2.5.1.1 A leitura na perspectiva do letramento.

Partindo do pressuposto que ensinar a ler não é ensinar apenas a decifração de códigos gráficos, passamos a entender melhor o que é ler na perspectiva do letramento.

Por esse motivo:

> Ensinar a ler não é ensinar a decifrar apenas. Ler é muito mais que isso. É atribuir significados, construir sentidos, coordenar informações, estabelecer relações. Ler implica acionar e articular conhecimentos prévios de mundo, de texto, da própria língua. (TAMAROZZI; 2009, p. 107)

Compartilhamos integralmente da fala da autora, pois o ato de ler é bem mais complexo do que muitos indivíduos possam supor. Mobiliza inúmeros mecanismos linguísticos, como: inferências, analogias, intertextualidade,

conhecimento de mundo, conhecimentos de mundo compartilhados, etc. Para Solé (1998, p.21), “a leitura é um processo de interação entre leitor e texto, configurando-se um meio de aquisição do que se passa ao redor do homem; portanto, tem dimensão social e cultural; provoca, enriquece e encaminha a reflexão”.

Compreendemos o pensamento de Solé (1998), e podemos compará-lo ao de Tamarozzi (2009). Ambos mencionam que para ressignificação da leitura torna-se necessário o acionamento de conhecimentos prévios, isto é, conhecimentos que ocorrem “ao redor do homem”, que partem, portanto, de sua “dimensão social”. Bem como serão necessários conhecimentos relacionados a várias leituras, a sua cultura, a sua interação social. Conhecimentos, esses, relacionados à “dimensão cultural” do indivíduo.

Por concordarmos com Colello (2010), em relação ao posicionamento crítico que cada professor deve adotar ao trabalhar a linguagem com seus alunos, desejamos enfatizar seu pensamento. Para a autora, o docente deverá considerar a escrita simultaneamente objeto cultural e conteúdo escolar. Dessa forma, a escrita será trabalhada de maneira efetiva, situada e contextualizada, para que esta não se torne um processo mecanizado ou puramente técnico.

Em consonância com o pensamento de Colello (2010) se encontram as ideias de Emília Ferreiro (2002, p.13):

> [...] a democratização da leitura e da escrita veio acompanhada de uma incapacidade radical de torná-la efetiva: criamos uma escola pública obrigatória precisamente para dar acesso aos inegáveis bens do saber contidos nas bibliotecas, para formar o cidadão consciente de seus direitos e de suas obrigações, mas a escola ainda não se afastou totalmente da antiga tradição: continua tentando ensinar uma técnica.

É relevante salientar a importância de um ensino da escrita e da leitura para os jovens e adultos em uma perspectiva crítica, dialógica, com caráter político, ideológico, cultural; enfim, os textos oral e escrito encarados como um diálogo recheado de enunciados e intenções, portanto, isentos de quaisquer neutralidades.

Freire (1983), em suas práticas pedagógicas, conseguiu ensinar à escrita, de forma sistemática e metódica, de maneira a romper barreiras entre a escola e a vida:

> [...] sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. (FREIRE; 1983, p. 21)

Propomos, então, nessa pesquisa, práticas pedagógicas de letramento, para a educação de jovens e adultos, em que prevaleça o exercício comunicativo entre os interlocutores. Dessa forma, para que as atividades de oralidade e de escrita possam fazer parte da vida desse grupo, mas sem que os seus sujeitos as percebam como tarefas árduas e rotineiras, pensamos que será mais adequado um trabalho com leitura e escrita que evidencie a linguagem como algo inerente ao ser humano, algo que faz parte de sua natureza, de seu contexto. Assim, o educando perceberá que escrever não é um processo mecânico, artificial e tarefeiro.

> Assim, ensinar leitura, hoje, é desenvolver nos alunos as habilidades de ler, de compreender, de interpretar diferentes gêneros de textos, escritos em diferentes modalidades de língua; é provocar situações em que a pessoa possa, efetivamente, interagir com diferentes portadores de textos, atribuindo-lhes sentidos, dando-lhes significados, permitindo-lhes estabelecer relações com o que já conhecem, sobre o assunto lido. (TAMAROZZI; 2009, p. 103)

Ao reforçar o letramento como mecanismo que desperta a criticidade, evocamos Silva (2005, p. 79-80):

> A leitura crítica é condição para a educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas. A explicitação desse tipo de leitura, que está longe de ser mecânica (isto é, não geradora de novos significados), será feita através da caracterização do conjunto de exigências com o qual o leitor crítico se defronta, ou seja, CONSTATAR, COTEJAR, e TRANSFORMAR.

Como pudemos entender, para Silva (2005), a leitura é uma atividade que questiona a realidade, para, assim, conscientizar e libertar, propiciando ao mesmo tempo crescimento e aprimoramento do ser. Vai bem além de ultrapassar o texto com os olhos, isto é, da atividade de decifração ou decodificação. Acreditamos que atividades utilizando os, já mencionados, gêneros textuais ou gêneros do discurso farão toda a diferença no despertar do estudante pelo gosto da leitura.

O letramento que almejamos junto aos jovens e adultos é aquele que lhes propicie a proficiência na oralidade e na escrita, possibilitando-os criticidade, criatividade, desenvoltura, interpretação, reinterpretação, transformação em relação aos diferentes textos com os quais interagem. Assim sendo, concordamos com o seguinte posicionamento:

> [...] cabe-nos colaborar na descoberta de soluções para o combate ao precário acesso que o povo brasileiro vem tendo à leitura e à escrita, mas soluções que realmente levem à inserção na cultura letrada, pois as

> soluções que têm sido propostas, tanto as soluções escolares quanto as soluções adotadas em movimentos de alfabetização de adultos, na verdade frequentemente camuflam, sob o pretenso “alfabetizado”, aquele que, embora tenha aprendido a ler e a escrever, não se apropriou verdadeiramente da leitura e da escrita como bem simbólico de uso político, social e cultural, não se integrou realmente na cultura letrada: ao povo tem-se permitido que aprenda a ler e a escrever, não se lhe tem permitido que se torne leitor e produtor de textos. (COLELLO; 2010, p. 93)

Ratificamos o discurso de Colello (2010), na medida em que ler e escrever são habilidades necessárias a interação social e, consequentemente, ao pleno exercício da cidadania, pois é a argumentação proficiente que garante a prática plena dos direitos e dos deveres exercidos em sociedade.

Outro postulado de Colello (2010, p. 123) que entra em consonância com o objetivo dessa pesquisa é:

> Se abrirmos mão da compreensão da escrita como pura tecnologia associada a um código, se considerarmos a aprendizagem da língua na sua dimensão social, se entendermos a alfabetização como processo educativo para a inserção dos alunos e alunas no universo letrado, se concebermos a aprendizagem da leitura e da escrita como processos que fazem sentido no antes e depois do período escolar, se aceitarmos o desafio de fazer da escola um ambiente alfabetizador, somos obrigados a admitir a necessidade de transformar o ensino e buscar novas bases para a prática pedagógica.

Partindo dessa citação, entendemos que o letramento, na acepção plena de seu objetivo, está a serviço da libertação e autonomia do sujeito. Pelandré (2002) assevera que Freire já tratava a leitura e escrita numa perspectiva de letramento, muito embora não fizesse uso desse termo. Acompanhemos o raciocínio de Pelandré (2002 p. 84-85):

> Freire, no entanto, sem fazer uso do termo letramento, já avançara nos debates sobre concepções de leitura e escrita, uma vez que o ler e o escrever, para ele, significavam não apenas o domínio do processo de codificação e decodificação de palavras e frases, mas, sim, as possibilidades de o sujeito, consciente do ser produto e produtor de cultura, fazer uso dessa tecnologia (ler e escrever) para agir no e sobre o mundo.

Não podemos falar em letramento, em uma perspectiva mais ampla, sem levarmos em consideração alguns elementos imprescindíveis à produção textual oral e escrita, como, por exemplo, os elementos de coerência textual, pois são também estes que possibilitam a compreensão do texto.

2.6 COERÊNCIA: ELEMENTO IMPRESCINDÍVEL À PRODUÇÃO TEXTUAL

2.6.1 O que é Coerência?

Podemos dizer que a coerência é o fator fundamental para que um texto apresente uma significação para quem o lê.

Para Koch e Travaglia (2003, p.21):

> A coerência está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global.

Considerando as palavras de Koch e Travaglia (2003) constatamos que para haver coerência é necessário que seja possível estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos.

É importante salientarmos que a noção de coerência não se aplica somente ao texto e, sim, em conjunto com o autor e o leitor. Isto é, na junção desses três elementos.

> Em outras palavras, isso significa dizer que, na atividade de escrita entendida em perspectiva interacional, a coerência não se “localiza” no texto, também não se localiza apenas nas intenções do autor, nem apenas nos conhecimentos e experiências do leitor, mas na conjunção desses fatores. (KOCH; ELIAS; 2012 p. 194)

Diante do exposto, constatamos que ambos, locutor e interlocutor, possuem responsabilidade sobre o discurso que é proferido. O locutor tem a obrigação de ser o mais claro e objetivo possível, a fim de que sua mensagem possa ser compreendida pelo seu interlocutor. Em contrapartida, o interlocutor precisa fazer todo esforço necessário, para evitar “delírios” interpretativos.

2.6.2 Coerência e Conhecimento linguístico

Estudiosos da área admitem que os elementos linguísticos têm imensa relevância para o estabelecimento da coerência. Elementos linguísticos são os elementos que fazem parte do discurso, ou seja, aqueles responsáveis pela

ancoragem do texto. Elementos que apontam para o assunto em questão, para o locutor, para o interlocutor, para o contexto da fala.

Segundo Browvn e Yule (1983) a compreensão do significado de uma mensagem depende do conhecimento de mundo do(s) receptor(s), bem como de fatores pragmáticos, isto é, depende de fatores cognitivos, linguísticos e sociais.

Van Dijk (1981, p. 233-236) mostra a importância dos traços linguísticos do enunciado, em todos os níveis (fonético/fonológico, morfológico/lexical, sintático e semântico) para apreender os atos de fala[8] realizados e, portanto, estabelecer a coesão pragmática.

O conhecimento linguístico abrange o conhecimento gramatical e lexical incorporados ao texto. De acordo com Koch e Elias (2012, p. 40):

> Baseados nesse tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.

Os domínios gramatical e lexical (vocabulário) são fundamentais à compreensão textual, uma vez que o que é “dito” precisa ser codificado, entendido e significado pelo leitor/ouvinte e, é a partir deles (desses domínios), que essas operações se realizam.

2.6.3 Coerência e Conhecimento de mundo

Assim como o conhecimento linguístico é imprescindível para a ressignificação textual, o conhecimento de mundo é fator preponderante para tal. Para que haja a compreensão satisfatória de um texto, o leitor ou ouvinte (interlocutor) lançará mão de conhecimentos que já possui sobre o tema em debate, a fim de entender aquilo que lê. Assim sendo:

> O mundo textual, a representação do mundo pelo texto, nunca coincide exatamente com o “mundo real”, por que há sempre a mediação dos conhecimentos de mundo (que podem ser mais ou menos amplos), dos interesses e dos objetivos de quem produz (fala, escreve) o texto e de quem o recebe (ouve, lê) e interpreta, buscando seu sentido. Para que a coerência do texto possa ser estabelecida é preciso haver correspondência, ao menos parcial, entre os conhecimentos ativados a partir do texto e o reconhecimento de mundo do receptor, armazenado em sua memória de

[8] São injunções, asseverações, questionamentos, isto é, são ações exercidas através da fala pelo “usuário” da língua.

> longo termo; [...]. O conhecimento de mundo é visto como uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivado na memória. (KOCH; TRAVAGLIA; 2011 p. 62)

O conhecimento de mundo pode ser comum ou científico. Para Koch e Elias (2012, p. 42) o conhecimento de mundo:

> Refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de thesaurus mental - bem como a conhecimentos alusivos à vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos.

Pelandré (2002, p. 119-120) nos esclarece que a leitura proficiente exige mais do leitor do que somente conhecimentos prévios, sendo assim:

> À proficiência em leitura, na sua significação plena[9], são indispensáveis também conhecimentos semânticos. Os conhecimentos prévios, advindos somente da experiência direta do indivíduo no meio em que se insere, nem sempre são suficientes para processar nova informação. Faz-se necessária uma memória lexical e semântica, formada pelos conhecimentos de mundo adquiridos por meio da linguagem verbal, para que, no balanceamento entre informação textual nova e os conhecimentos prévios, possa ocorrer a construção de sentidos.

Portanto, o conhecimento de mundo isoladamente não possibilita ao sujeito uma leitura na perspectiva do letramento, não obstante seja ele todo conhecimento que temos encalcados e enraizados em nós, fazendo parte de nosso repertório linguístico, repertório cognitivo (de paradigmas, ideias, conhecimentos), nos auxiliando muito nas práticas discursivas a que estamos expostos como seres sociointerativos que somos.

2.6.4 Coerência e Conhecimento de mundo partilhado

Conhecimento de mundo partilhado é aquele que é compartilhado pelo emissor e pelo receptor simultaneamente. Koch e Travaglia (2011, p. 67) esclarecem que:

> Emissor e receptor têm de ter conhecimentos de mundo com um certo grau de similaridade. Isto vai constituir o <u>conhecimento partilhado</u> que determina a estrutura informacional do texto em termos do que se convencionou chamar de <u>dado</u> e <u>novo</u>. (Grifos dos autores)

[9] Leitura em sua significação plena é possível na perspectiva de letramento.

É muito raro, ou melhor, é praticamente impossível que duas pessoas partilhem exatamente os mesmos conhecimentos de mundo, pois as pessoas vão armazenando em suas memórias conhecimentos interligados as suas experiências pessoais. Mas, para que haja conhecimentos partilhados entre duas ou mais pessoas, faz-se necessário que o produtor (ou locutor) e o (s) receptor (es) (ou interlocutores) possuam alguns conhecimentos comuns (afins) da temática que está sendo abordada no texto utilizado por ambos. Dessa forma, quanto maior for o número de informações comuns, menor será a necessidade de que o texto tenha que ser esmiuçado em detalhes para que o receptor o entenda. Em contrapartida, o maior número de informações sendo conhecidas por ambos, pode ajudar o receptor a realizar inúmeras inferências em relação ao texto que está lendo ou ouvindo.

Para Koch e Travaglia (2003, p. 77):

> Os elementos textuais que remetem ao conhecimento partilhado entre os interlocutores constituem a informação "velha" ou dada, ao passo que tudo aquilo que for introduzido a partir dela constituirá a informação nova trazida pelo texto. Para que um texto seja coerente, é preciso haver um equilíbrio entre informação dada e informação nova. Se um texto contivesse apenas informação nova, seria inteligível, pois faltariam ao receptor as bases ("âncoras") a partir das quais ele poderia proceder ao processamento cognitivo do texto. De outro lado, se o texto contivesse somente informação dada, ele seria altamente redundante, isto é, "caminharia em círculos", sem preencher seu propósito comunicativo. (Grifos dos autores)

Sendo assim, o conhecimento partilhado facilita a vida dos interlocutores, uma vez que evita que sejam repetidas, desnecessariamente, informações já conhecidas por todos os participantes do ato comunicativo.

2.6.5 Coerência e Inferências

Outro fator de extrema relevância para a compreensão e o estabelecimento da coerência textual, relacionado ao conhecimento de mundo, são as inferências.

Para Brown e Yule (1983, apud KOCH; TRAVAGLIA, 2011, p. 71),

> Inferências são conexões que as pessoas fazem quando tentam alcançar uma interpretação do que leem ou ouvem, isto é, é o processo através do qual o leitor (ou ouvinte) consegue captar, a partir do significado literal do que é escrito ou dito, o que o escritor (falante) pretendia veicular. A inferência é sempre vista como uma "assunção ligadora", isto é, que estabelece uma relação entre duas ideias do discurso.

De acordo com Koch e Travaglia (2003, p. 79):

> Inferência é a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar; ou, então entre segmentos de texto e os conhecimentos necessários para a sua compreensão.

Partindo do posicionamento desses autores entendemos que quase todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que façamos uma série de inferências para podermos entendê-los na íntegra. Ainda, de acordo com Koch e Travaglia (2003, p. 79):

> Se assim não fosse, nossos textos teriam de ser excessivamente longos para poderem explicitar tudo o que queremos comunicar. Na verdade não é assim: todo texto assemelha-se a um iceberg – o que fica à tona, isto é, o que é explicitado no texto, é apenas uma pequena parte daquilo que fica submerso, ou seja, implicitado. Compete, portanto, ao receptor ser capaz de atingir os diversos níveis de implícito, se quiser alcançar uma compreensão mais profunda do texto que ouve ou lê.

As inferências são necessárias para o entendimento do texto, pois, se não fossem elas, os textos seriam intermináveis, já que todo o discurso teria que ser explicitado pelo seu locutor.

2.6.6 Coerência e Situacionalidade

A Situacionalidade é fundamental para a coerência de um texto porque, para que ocorra essa compreensão, o texto precisa estar inserido em uma determinada situação comunicativa.

Koch e Travaglia (2003, p. 85) postulam sobre o mecanismo de situacionalidade:

> Sabe-se que a situação comunicativa tem interferência direta na maneira como o texto é construído, sendo responsável, portanto, pelas variações linguísticas. É preciso, ao construir um texto, verificar o que é adequado àquela situação específica: grau de formalidade, variedade dialetal, tratamento a ser dado ao tema, etc. O lugar e o momento da comunicação, bem como as imagens recíprocas que os interlocutores fazem uns dos outros, os papéis que desempenham, seus pontos de vista, o objetivo da comunicação, enfim, todos os dados situacionais vão influir tanto na produção do texto, como na sua compreensão.

Embasados na citação acima, percebemos como a situacionalidade é condição *sine qua non* à compreensão textual. O “lugar” e o “tempo” do discurso são fortes determinantes ao sucesso interacional.

2.6.7 Coerência e Intencionalidade

A intencionalidade nada mais é que o modo como os emissores (locutores) usam textos na realização de intenções, a fim de obter êxito, isto é, provocar no receptor (interlocutor) os efeitos desejados, tais como: persuasão, injunção, declaração, ordem... .

Koch e Travaglia (2003, p. 97) explicam melhor o mecanismo de intencionalidade utilizado pelo locutor:

> [...] o produtor de um texto tem, necessariamente, determinados objetivos ou propósitos, que vão desde a simples intenção de estabelecer ou manter o contato com o receptor até a de levá-lo a partilhar de suas opiniões ou a agir ou comportar-se de determinada maneira. [...]. É por essa razão que o emissor procura, de modo geral, construir seu texto de modo coerente e dar pistas ao receptor que lhe permitam construir o sentido desejado.

Koch (2002) nos explica que quem produz um texto emissor/locutor tem intenções e propósitos com tal produção. Sendo assim, para o receptor/interlocutor caberá o papel de captação dessas intenções.

2.6.8 Coerência e Intertextualidade

Podemos dizer que quando lemos um texto e este nos faz lembrar de outros discursos parecidos ou semelhantes estamos realizando um processo de intertextualidade.

Para Koch e Elias (2012, p. 101),

> Todos nós já conhecemos o princípio segundo o qual todo texto remete sempre a outro ou a outros, constituindo-se como uma “resposta” ao que foi dito ou, em termos de potencialidade, ao que ainda será dito, considerando que a intertextualidade encontra-se na base de constituição de todo e qualquer dizer.

Ao analisarmos a intertextualidade no sentido posto acima pelas autoras, verificamos que, em nossas relações diárias, estamos sempre relacionando falas,

escritos, com os quais, de alguma forma, já nos deparamos anteriormente e fazem parte da nossa memória social de leitores que somos. Ou seja, estamos sempre relacionando textos.

Conforme Beaugrande e Dressler (1981, apud KOCH; TRAVAGLIA; 2011, p.88):

> A intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção e recepção de dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, isto é, diz respeito aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes.

É importante ressaltar que as questões relacionadas à intertextualidade influenciam diretamente tanto os processos de produção como os de compreensão de textos e, dessa forma, apresentam consequências no trabalho pedagógico com o texto.

Desejamos explicitar que à coerência foi dado um destaque dentre os elementos organizadores do texto, mas ela não é o único fator a colaborar para que o texto se organize para o leitor/ouvinte em um todo significativo. A coerência, por si só, não dá conta de explicar os mecanismos que envolvem a dialogia, isto porque ela está intrinsicamente relacionada aos aspectos internos do texto. Sendo assim, não podemos desmerecer os fatores externos, como, por exemplo, as capacidades que o falante possui de construir a coerência (fatores cognitivos), de ajustar a língua a seus fins (fatores linguísticos), de ajustá-la a seus interlocutores (fatores sociais), pois todas essas competências, além da coerência, são imprescindíveis à dialogia e merecem ser ressaltadas.

Todos os elementos, aqui expostos nesse capítulo sobre a linguagem, acreditamos serem relevantes no trabalho docente junto aos educandos, nas aulas de Língua Portuguesa que contemplem a produção textual. Portanto, falar em competência comunicativa e língua dialógica é perpassar pela teoria enunciativa de Bakhtin, pelas concepções de leitura e escrita sob o enfoque do letramento. É entender que escrever é ler, é dialogar, é falar consigo, com o outro, com o mundo.

Texto é interação, assim como o sujeito, que dele se utiliza para poder falar e agir, é um ser social e interativo. Explicitar os elementos de coerência de um texto é alargar o universo discursivo do educando. São esses elementos os responsáveis pela tessitura textual, por sua compreensão, por sua ampliação.

Desejamos que o sujeito aprendiz compreenda o movimento empreendido na construção de sentidos na escrita e na leitura. Almejamos que o mesmo possa apreender os recursos disponíveis na produção de um texto escrito, para, assim, poder ressignificá-lo. Dessa forma, o professor poderá instigar seus alunos a trabalharem com todos os elementos linguísticos disponíveis pela linguística do texto, a fim de formar produtores proficientes.

> Os determinantes da interação (conhecimentos prévios sobre o assunto, objetivos, propostas, jogos de imagens, visão de mundo, conhecimentos linguísticos) não se manifestam de modo idêntico e ao mesmo tempo nos aprendizes e produtores de texto. Esse é o desafio do compreendente: saber encontrar marcas diferenciadas, em uma situação interlocutiva única, pois diferentes são as reações dos sujeitos em uma dada situação de interlocução. Cabe ao professor saber encontrar, assim, a particularidade na heterogeneidade, realizando, de forma interativa, a recepção dos textos produzidos pelos alunos. (LEAL, 2003, p.65)

Assim, consideramos que:

> [...] a atividade leitora apresenta [...] todos os traços de uma produção silenciosa: flutuação através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectação de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera. [...] Esta mutação torna o texto habitável, à maneira de um apartamento alugado. Ela transforma a propriedade do outro em lugar tomado de empréstimo, por alguns instantes, por um passante. Os locatários efetuam uma mudança semelhante no apartamento que mobíliam com seus gestos e recordações [...](CERTEAU, 1994, p. 49).

.

Nessa citação de Certeau (1994) percebemos que a atividade leitora suscita uma viagem de enlevo e encanto. As palavras contidas no texto levam o sujeito que lê, a mergulhar em águas muitas vezes desconhecidas, mas que fornecem aventuras e prazeres. De forma poética, Certeau descreve as sensações do leitor ao adentrar, através do ato de ler, ”lugares” e percorrer “caminhos” nunca antes desbravados. Dessa forma, a leitura torna-se um diferencial à criatividade e ao aperfeiçoamento da escrita, não somente nas aulas destinadas à educação de jovens e adultos, mas a todas as modalidades de ensino.

Em relação às aulas de produção textual voltadas à Educação de Jovens e Adultos, os subsídios presentes nesse capítulo relacionado à linguagem, como, por exemplo, a coerência e os diversos tipos de gêneros discursivos merecem ser abordados. Isso porque o aluno, entendendo e se familiarizando com esses elementos, conseguirá ver o texto como algo próximo, palpável, fazendo parte de

seu cotidiano, uma vez que somos todos seres sociais e estamos sempre produzindo textos, mesmo que muitos ainda não consigam perceber isso.

O que intentamos com essa pesquisa é entender como a Língua Portuguesa é ensinada em uma escola da rede municipal de Itapema/ Santa Catarina, para o quarto ciclo da E.J.A., abordando, para tal, a metodologia utilizada pela docente. Desejamos averiguar se a professora trabalha essa disciplina, dentro de uma visão funcional da língua, a fim de priorizar a formação de sujeitos críticos e autônomos, no exercício de suas cidadanias. Sendo assim, apregoamos, devido aos nossos conhecimentos voltados para os estudos linguísticos, que a maneira funcional de trabalhar a gramática é um grande diferencial nessa tarefa complexa, ou seja, fazer com que o aluno consiga interagir com o texto de forma fruitiva e prazerosa, abstraindo dele elementos que estão contidos na gramática normativa, denominados de verbos, substantivos, conjunções, advérbios, preposições e outros tantos elementos linguísticos. A abordagem docente que privilegia o texto, isto é, a linguagem sob enfoque interativo, propiciará ao aluno a compreensão que o texto faz parte de seu cotidiano e que, como falante de uma língua, ele já os produz, mesmo que de maneira inconsciente.

Compreendemos, obviamente, que entender todos os determinantes que fazem parte da interação sujeito/texto não é garantia para geração de bons produtores de textos, mas, segundo Leal (2003, p. 65) “é uma das condições que poderão levar o aluno a entender não apenas a escrita, mas a <u>situação</u> do escritor” (Grifo do autor). Aprende-se a escrever, escrevendo na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias de produção textual significativas para o aprendiz. Dessa forma, o aluno entenderá o caráter dialógico da linguagem.

Evidenciamos as atividades de produção de textos, através dos diversos gêneros discursivos, por acreditarmos que para o aluno aprender a escrever precisa encontrar interlocutores, pôr-se em dialogia, exercitar os mais diferentes espaços para a atividade humana de expressão, de modo que possa articular seus textos às inúmeras necessidades e interesses que estão interligados às suas práticas comunicativas, às suas existências.

As atividades de produção textual em que os alunos têm que produzir redações, cujos temas não possuem interesse, se configuram em atividades mecânicas, sem um sentido cognitivo definido, o que acaba causando desmotivação e dificuldade em relação à escrita. O fundamental na aquisição da escrita e da leitura

é que estas passem a ser concebidas como bens culturais, para propiciarem aos seus beneficiados, a ampliação e a compreensão do mundo. O aluno precisa sentir-se “livre”, a fim de “ter o que dizer” e, somente “mostra a sua voz”, aquele sujeito que se posiciona sobre diversos temas, aos quais se expõe, com desenvoltura e segurança, tendo, portanto, a tão almejada competência à cidadania, ou seja, a competência comunicativa.

3 SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesse estudo abordamos a modalidade de ensino voltada à educação de jovens e adultos, já que são esses os sujeitos enfocados. Sendo assim, faz-se necessário contextualizarmos essa modalidade educacional, a fim de tecermos um panorama sobre ela, trazendo informações pertinentes à nossa proposta de trabalho.

No item “A IMPORTÂNCIA DO APORTE TEÓRICO DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS” ressaltaremos o aporte teórico de Paulo Freire, a importância de seu pensamento à educação de adultos, por considerarmos suas ideias coerentes com a nossa visão de educação e nossa proposta de pesquisa. Em “A EJA E SUAS PECULIARIDADES”, discutiremos sobre as imagens que os estudantes da EJA fazem de si mesmos, os aspectos concernentes as suas autoestimas e o valor dado por esses sujeitos à escola, como instituição sistematizadora de múltiplos saberes. Em “POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À EJA” apresentaremos os avanços nos discursos e ações governamentais na gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva e a valorização dessa modalidade de ensino, muito embora essa valorização fique bem aquém das expectativas, já que a EJA, nesse governo, ocupou lugar secundário na agenda da política educacional. Explicitaremos como essa modalidade educativa encontra-se esboçada no Plano Nacional de Educação/ PNE 2001/2010 e quais são as suas perspectivas no PNE 2011/2020. Em “A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SANTA CATARINA” abordaremos, a partir do documento “Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos em Santa Catarina” (documento que é geral, ou seja, que serve como norteador dessa modalidade educativa para todo o estado de Santa Catarina), o cenário de Educação de Jovens e Adultos em Itapema, município desse estado, local de realização dessa pesquisa. Refletiremos em “EDUCAÇÃO PROGRESSISTA: A IMPORTÂNCIA DA TEORIA DE PIAGET E DE VYGOTSKY ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS” sobre o Construtivismo e o Sociointeracionismo, abordando termos relevantes às práticas educativas, tais como: “estágios de desenvolvimento”, “interação”, “estruturas cognitivas”, “mediação”, “zona de desenvolvimento proximal”, “autonomia”, “heteronomia”. Termos esses fundamentais para o entendimento de situações que permeiam o universo escolar.

3.1 A IMPORTÂNCIA DO APORTE TEÓRICO DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PENSAMENTO, POLÍTICA E EDUCAÇÃO

Estudos que compõem a obra “Uma vez europeia: arqueologia de um pensamento” de Gerhardt (2002) atestam que Paulo Freire nasceu em Recife, na mais pobre área dessa grande nação latino-americana. Embora criado em uma família de classe média, interessou-se pela educação dos oprimidos de sua região, para depois expandir esse interesse para o resto do mundo. Formado em Direito, foi o grande idealizador de um “sistema” de ensino para todos os níveis de educação.

Paulo Freire desenvolveu um sistema de técnicas educacionais, “Sistema Paulo Freire”, que podia ser aplicado em todos os graus da educação formal e não formal. Mais tarde, nas décadas de 1970 e 1980, no seu trabalho em alfabetização de adultos, um elemento do sistema foi interpretado sob a denominação de “Método Paulo Freire[10]”.

A concepção educacional freireana volta-se para as potencialidades inerentes aos seres humanos, potencialidades, essas, relacionadas à criatividade e a liberdade que se encontram no interior de estruturas político-econômico-culturais opressoras. Freire parte do princípio que, via processo de conscientização[11], o indivíduo passa a enxergar a sua realidade e, portanto, implementar em seu cotidiano alternativas libertadoras na interação com os demais sujeitos visando transformações sociais. Sendo assim, para Freire (2011, p. 48): “as massas passam a exigir voz e voto no processo político da sociedade. Percebem que outros têm mais facilidades que elas e descobrem que a educação lhes abre uma perspectiva”.

Compartilhamos desse pensamento de Freire, uma vez que educar não é uma tarefa alienante, pois envolve um sujeito biológico, psicológico, histórico, social e cultural. Um ser holístico precisa se perceber como tal. Como Freire (2011), não acreditamos em educação neutra. Todo processo educativo tem por base uma ideologia. Dessa forma, Romão e Rodrigues (2011, p. 69) ratificam a politização no âmbito educacional, quando enunciam: “A despolitização da educação, por ingenuidade ou astúcia, deve ser rechaçada, na medida em que ela esconde uma

[10] Método que preconiza que a “leitura do mundo” e da realidade vivenciada pelo educando deve preceder a leitura da palavra.

[11] Nesse contexto conscientização pode ser definida como processo no qual as pessoas atingem uma profunda compreensão, tanto da realidade sócio cultural que permeia suas vidas, quanto de sua capacidade para transformá-la.

pretensão hegemônica que se camufla sob a negação de sua própria essência, que é política".

Nossa visão de educação está baseada em ideias que muito se aproximam da ótica de Freire (2011), isto é, em ideais de igualdade, criticidade, dialogicidade, compreensão, horizontalidade e confiança. Acreditamos que os processos de ensino e de aprendizagem só podem se concretizar, na medida em que se estabelece um diálogo entre educando e educador.

O educador, através do diálogo, passa a ser um mediador entre o educando e o conhecimento, estabelecendo-se, assim, relações horizontais. Todos nós estamos, ao mesmo tempo, ensinando e aprendendo em nossas relações diárias, pois o saber é fruto de uma constante superação. Entendendo que todo saber é relativo, professores e alunos estão sempre invertendo posições. Quanto a isso dialoga Freire (2011 p. 35-36):

> O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância. Por isso, não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo [...].

O aluno e professor estão a todo tempo atualizando conhecimentos, pois estão em constante diálogo, em que são discutidas inúmeras temáticas, ora suscitadas pelos alunos, ora pelo professor. Isso ocorre já que somos seres com conhecimentos muito diversificados, o que nos permite permutá-los em um processo constante de ensino e de aprendizagem.

Outro ponto importante diz respeito ao lugar do sujeito no processo educacional. Cremos que o foco central desse processo é o estudante. Coaduna com esse pensamento Freire (2011), quando afirma que o homem deverá ser o sujeito de sua própria educação, não podendo, portanto, ser o objeto dela. Dessa forma, ninguém educa ninguém. Sendo assim, Freire (2011) se posicionava contra a educação bancária, isto é, aquela concepção de educação que preconiza que o professor é um ser superior que ensina a pessoas ignorantes.

Na concepção bancária de Freire (2011) o docente age como um depositador de conhecimentos, porque acredita que seus alunos são tábuas rasas, que precisam ser preenchidas pacificamente. Essa concepção acaba por priorizar a

memorização das regras gramaticais no ensino de língua materna, em detrimento de atividades de linguagem que permitam reflexões sobre seu uso.

Paulo Freire é considerado um dos maiores intelectuais do século XX, homem sensível e culto soube captar a essência incompleta, inacabada e inconclusa do ser humano. O sujeito tendo consciência de sua inconclusão e incompletude pode transformar sua existência em devir, projetando sonhos e objetivando realizações rumo a uma transformação social e pessoal. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência Vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre as mulheres e homens o inacabamento se torna consciente”. (FREIRE; 1997 p. 55).

A consciência de que somos seres inacabados nos permite perceber como ainda temos muito a aprender, muito a questionar, muito a experenciar, a fim de que possamos aperfeiçoar nossas potencialidades em busca de um futuro mais promissor.

Segundo Pelandré (2002, p. 44) “Paulo Freire produziu um saber sobre educação popular, por meio de um pensamento crítico, dialético, sem receitas. Seus postulados vão na contramão das práticas dominantes, da ideologia neoliberal [...]”. Diante da riqueza de seus postulados, compreendemos a importância desse educador e por isso lançamos mão de seus ideais, pois concordamos com seu modo de enfocar o processo de ensino e de aprendizagem, bem como todos os sujeitos nele envolvidos. Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire é uma referência não só no Brasil, mas no mundo todo.

Depois da abordagem que fizemos sobre o aporte teórico de Freire à EJA, intencionamos comentar peculiaridades concernentes aos sujeitos que frequentam essa modalidade de ensino.

3.2 A EJA E SUAS PECULIARIDADES

A educação de jovens e adultos é uma modalidade educacional que se propõe a incluir uma parcela de pessoas que não completou seus estudos do nível fundamental e/ou médio em tempo hábil, dentro do percurso etário previsto. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram que, em 2008, grande parcela da população de 15 anos ou mais, com menos de oito anos de escolaridade, estava fora da escola. Vejamos como essa população apresenta-se

distribuída por faixa etária: entre 15 a 19 anos, 34,7%; entre 20 a 29 anos, 91,9%; entre 30 a 39 anos, 96,4% e entre 40 anos ou mais, 98,3. Como observamos são muitos os sujeitos afastados dos bancos escolares e, consequentemente, que contrariam as expectativas da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO, 2012) que é a de permitir que os sujeitos participem do processo educativo ao longo de suas vidas.

Mas, apesar de muitos jovens e adultos terem se afastado da escola há bastante tempo ou mesmo tendo retomado estudos parciais de forma esporádica, continuaram aprendendo pela prática da leitura e análise de textos escritos, de cálculos e outros estudos em situações especificas de seu interesse. Esses jovens e adultos, já trabalhadores com experiência profissional, leitores, participantes das vias informais da educação, desejam resgatar oportunidades escolares interrompidas, por várias causas ou circunstâncias. “No contexto brasileiro, são inúmeros os fatores históricos, culturais, sociais e políticos que trazem para o cenário educacional um número elevado de alunos jovens e adultos analfabetos ou com pouca escolarização” (VALINO, 2011, p. 101).

Novamente nos reportando a Valino (2006), consideramos importante sua pesquisa (dissertação de mestrado em Educação) realizada junto a uma turma voltada à modalidade de jovens e adultos da rede particular, no interior de São Paulo. Isso porque a pesquisadora, ao acompanhar quinze alunos entre 16 e 58 anos de idade, ao longo de um ano letivo, pôde entender aspectos relacionados à autoestima desses sujeitos, aspectos esses relevantes e que contribuem para fornecer peculiaridades inerentes aos estudantes que frequentam a EJA. Por meio de entrevistas, Valino tentou compreender que tipos de imagens esses alunos faziam de si mesmos, vejamos o que a pesquisadora relata sobre os entrevistados:

> Percebeu-se que todos os entrevistados atribuíram qualificação negativa à sua condição, avaliando-a como “ruim”, “difícil”, “terrível”, “trágica”, “horrível”, “triste”, entre outros adjetivos. Não saber ler e escrever foi apontado como fato gerador de dependência, humilhação e insegurança. (VALINO, 2011, p.104)

Essa percepção de Valino (2011) evidencia que quando chegam à escola, depois de algum tempo afastados, esses adultos trazem estereótipos internalizados, que corroboram na alimentação negativa das suas autoimagens. Entendemos que a escola, a partir de então, passa a exercer um papel decisivo na transformação das imagens pejorativas que esses indivíduos fazem de si mesmos. Partindo desse

raciocínio, Valino (2011, p. 108) ratifica nosso posicionamento, quando conclui em sua pesquisa que ao frequentarem a escola, esses alunos

> Percebem-se consideravelmente modificados: o maior domínio da língua escrita e a consequente ampliação de suas possibilidades de uso, a vivência de atividades até então nunca experimentadas, como as artes e a participação em atividades culturais promovidas pela escola, favoreceram a transformação da compreensão sobre "si mesmos". Pode-se dizer que a frequência ao curso, com a especificidade do que a escola ensina e com a amplitude do que favorece (a convivência social) ou representa (o valor da escolaridade), propicia a transformação da autoimagem, revertendo o estigma antes incorporado.

Costa, Álvares e Barreto (2006, p. 24) também evidenciam a importância da escola para uma mudança comportamental dos sujeitos que participam da EJA, pois

> Conhecer outras pessoas, apropriar-se de elementos culturais diferentes dos seus, relacionar-se, são ações importantes para o crescimento pessoal de todos nós. É no contato com o outro e na vivência de relações e experiências diversas que enriquecemos nosso modo de ver e agir no mundo. Nesse sentido, a escola desempenha um papel importante: o de proporcionar esse encontro do (a) aluno (a) com as outras possibilidades de relação e de realização pessoal. Quanto mais cientes estivermos desse nosso papel, melhor poderemos favorecer a construção de redes de sociabilidade entre alunos que, muitas vezes, vivem a mesma realidade, partilham das vantagens e dificuldades dessa comunidade, percorrem as mesmas ruas, frequentam os mesmos ambientes e muitas vezes, sequer se cumprimentam.

Embasados nos estudos de Valino (2006, 2011) e Costa, Álvares e Barreto (2006) compreendemos a importância da instituição "Escola" no que concerne ao resgate da autoimagem do indivíduo, ao estabelecimento das relações interpessoais entre os alunos, à ampliação cognitiva dos sujeitos envolvidos no processo sistemático de ensino e de aprendizagem, além, obviamente, da certificação de escolaridade, muito embora, para muitos desses sujeitos, a certificação não seja a principal motivação para volta à escola.

Quanto à insegurança dos alunos que fazem parte desta modalidade de ensino, Costa, Álvares e Barreto (2006, p. 19) contribuem suscitando sugestão para lidar com tal situação:

> Um caminho seguro para diminuir esses sentimentos de insegurança é valorizar os saberes que os alunos e alunas trazem para a sala de aula. O reconhecimento da existência de uma sabedoria no sujeito, proveniente de sua experiência de vida, de sua bagagem cultural, de suas habilidades profissionais, certamente, contribui para que ele resgate uma autoimagem positiva, ampliando sua autoestima e fortalecendo sua autoconfiança. O bom acolhimento e a valorização do aluno, pelo (a) professor (a) de jovens

> e adultos possibilitam a abertura de um canal de aprendizagem com maiores garantias de êxito, porque parte dos conhecimentos prévios dos educandos para promover conhecimentos novos, porque fomenta o encontro dos saberes da vida vivida com os saberes escolares.

Importante discutirmos, também, que adultos e crianças possuem conhecimentos de mundo e experiências de vida muito distintas. Portanto, é pertinente trazermos à baila o termo ANDRAGOGIA. Para Ferraz et. al. (2004, p. 5-6) “a andragogia, sendo a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender, surge numa clara diferenciação à pedagogia, que seria a arte e a ciência de ajudar crianças a aprender [...]” Portanto, diferenciar quanto às atividades a serem desenvolvidas em sala de aula e o tratamento a ser dado ao adulto e a criança é algo necessário, pois cada um encontra-se em uma fase diferenciada de desenvolvimento cognitivo, o que implica tratar adequadamente crianças e adultos, respeitando suas especificidades, a fim de não infantilizarmos jovens e adultos, uma vez que Di Pierro (2005) nos adverte que essa é uma tendência muito comum na educação de jovens e adultos. Essa diferenciação faz-se necessária, pois crianças e adultos possuem saberes, vontades, comportamentos e experiências muito distintas. E, muitas vezes, essas especificidades não são levadas em consideração pelo docente, que, no ensino da língua materna, utiliza-se de atividades infantilizadoras, que não respeitam o nível cognitivo desses indivíduos e nem representam atividades voltadas aos seus interesses. Pedroso (2010, p.82) reforça nosso posicionamento ao afirmar que:

> A maturidade deve ser considerada como um fator importante na EJA, visto que, estando os estudantes em idade mais avançada, não apreciarão uma metodologia semelhante à utilizada com crianças e adolescentes que, muitas vezes, é uma forte tendência da EJA.

Quanto à diferença entre o adulto e a criança, Santos (2012, p.10) discorre, tendo como ponto de apoio as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, que:

> O aluno da EJA não é uma extensão da criança que foi; trata-se, pois, de um sujeito que possui uma história de vida significativa. E essa história se traduz em uma carga de conhecimento que alimenta desejos, objetivos e expectativas bem diferentes, se comparados aos de uma criança. Essa peculiaridade da EJA, de certa maneira, torna específico o aluno que frequenta essa modalidade de ensino.

Também vale ressaltar que os estudantes jovens e adultos muitas vezes possuem especificidades concernentes a aspectos culturais. Em relação a isso, Oliveira (2001, p.15) argumenta que:

> O tema “educação de pessoas jovens e adultas” não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Isto é, apesar do corte por idade (jovens e adultos são, basicamente “não-crianças”), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea.

Compreendendo melhor esses indivíduos que compõem a EJA, pois essa compreensão é relevante no estabelecimento de práticas de ensino que sejam contextualizas às suas necessidades e anseios, avançaremos para o entendimento das políticas públicas voltadas a esses sujeitos.

3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À EJA

No decorrer da segunda metade da década de 1990, no que tange a criação e efetivação de políticas públicas destinadas à EJA, o panorama é desanimador. Isso porque ao redefinir seus papéis, o Estado resolveu conter gastos federais e, dessa forma, segundo Di Pierro (2010, p.941):

> [...] a política educacional do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) induziu à municipalização e focalizou o investimento público no ensino fundamental de crianças e adolescentes, mediante a criação, em 1996, de fundos de financiamento em cada uma das unidades da Federação. Por força de veto presidencial à lei que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF), as matrículas na EJA não puderam ser consideradas, o que restringiu as fontes de financiamento e desestimulou os gestores a ampliarem as matrículas na modalidade.

Como podemos entender com essa afirmação de Di Pierro (2010), a União, imputando a responsabilidade em relação à EJA aos municípios, eximiu-se de financiar essa modalidade, passando a exercer atitude regulatória no que diz respeito a normatização de políticas em todos os setores educacionais, por meio de prescrições de referenciais curriculares nacionais, bem como a padronização de materiais didáticos, não considerando que existem diferenças regionais, que precisam ser respeitadas.

Quando as diferenças regionais são respeitadas, na elaboração de políticas públicas que envolvem o currículo, os conteúdos programáticos e os materiais didáticos ao serem elaborados tendem a levar em conta as especificidades locais.

Em relação aos conteúdos programáticos voltados para esse público, considerando-se as diferenças regionais, possibilitarão o desenvolvimento de inúmeras habilidades e competências, desde que alguns aspectos pedagógicos sejam observados, como a utilização de vocabulário adequado nas inúmeras atividades desenvolvidas em sala de aula, bem como a rede conceitual empregada e as operações lógicas a serem exigidas. Isso porque o estudante precisa de situações adequadas para estabelecer relações mais abrangentes e mais próximas das teorias científicas. Em nível fundamental, ele requer orientação clara e concisa, além de um tempo maior para a observação das representações de fenômenos, para o estabelecimento de comparações, análises, produção de sínteses ou outros procedimentos.

Segundo Murrie (2002, p. 17),

> é desejável propor aos jovens e adultos uma variedade de questões, envolvendo temas das diversas áreas do conhecimento, sempre explicitando conceitos mais complexos e problematizando-os para que, por meio da reflexão própria, ele reconheça o que já sabe e estabeleça conexões com o conhecimento novo apresentado.

Murrie (2002) exprime as aspirações de documentos distintos, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB 9394/1996) e o Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos - CEMEJA/2013, que preconizam uma educação de qualidade, capaz de instrumentalizar o aluno na aquisição de habilidades e competências, respeitando as características específicas de aprendizagem dessa modalidade em questão.

O documento da Confederação Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA VI traz algumas reflexões em relação a carência de uma abordagem educacional mais ampla, que contemple para a EJA ações mais integradas a realidade social de seus alunos:

> Embora estejamos testemunhando uma crescente variedade de programas de aprendizagem e educação de adultos, o principal foco da oferta é a educação e capacitação profissional e vocacional. Faltam abordagens mais integradas à aprendizagem e educação de adultos para tratar do desenvolvimento em todos os seus aspectos (econômico, sustentável,

> comunitário e pessoal). Iniciativas voltadas para a promoção da igualdade de gênero nem sempre resultam em programas mais relevantes para a maior participação de mulheres. Da mesma forma, programas de aprendizagem e educação de adultos raramente atendem a necessidades dos povos indígenas, de populações rurais e migrantes. A diversidade dos educandos, em termos de idade, gênero, cultura, status econômico, necessidades específicas (incluindo deficiências) e linguagem, não está refletida no conteúdo dos programas ou nas práticas (UNESCO, 2010, p. 21).

Esse documento reforça o caráter singular da Educação de Jovens e Adultos, alertando para a diversidade dos educandos e para a necessidade de iniciativas ligadas à aprendizagem que promovam, junto aos jovens e adultos, desenvolvimento pessoal, sustentável, econômico, comunitário.

Ainda com base na leitura de Di Pierro (2010), em relação ao governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), houve um avanço em se tratando dos discursos governamentais, do organograma e ações do governo, assim como, em relação aos recursos financeiros voltados à EJA. A autora afirma que, na gestão do Presidente Lula, a EJA passou a ser mais valorizada, muito embora ainda continue ocupando um lugar secundário na agenda da política educacional desse governo. Acompanhemos o raciocínio da autora:

> Embora a EJA continue a ocupar lugar secundário na agenda da política educacional do governo, houve um incremento na colaboração da União com os estados e municípios, por meio da institucionalização da modalidade no sistema de ensino básico, com sua inclusão nos mecanismos de financiamento e nos programas de assistência aos estudantes (alimentação, transporte escolar e livro didático). O segundo traço dessa administração federal foi a proliferação de iniciativas de EJA geridas em diferentes instâncias de governo e precariamente articuladas entre si, entre as quais: o Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação(MEC); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, gerido pela Secretaria Nacional de Juventude; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário; e o Exame Nacional de Certificação de Competências, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). (DI PIERRO; 2010, p.945-946)

Como podemos constatar muitas foram as iniciativas isoladas e desarticuladas do governo federal com o ensejo de melhorar essa modalidade de ensino, mas que ainda mantêm a EJA como educação de segunda categoria, uma

vez que não conseguiu reverter o quadro desanimador referente a essa modalidade. Di Pierro (2010, p.946) ressalta:

> Constatamos que o ativismo desse governo no campo da EJA não foi capaz de reverter tendências anteriormente instaladas, de modo que nenhuma das cinco metas prioritárias do PNE relativas a esse campo educativo será alcançada, a começar pela superação do analfabetismo.

Embasados em Di Pierro (2010), compreendemos que muito terá que ser realizado na reversão do quadro de analfabetismo no nosso país, além da efetivação de políticas públicas que deem conta de minimizar as disparidades educativas observadas entre os grupos étnico-raciais e as populações rurais. Ciente disso, o governo federal implementa o PNE (2001-2010), tentando amenizar essas desigualdades.

3.3.1 A Abordagem dada à Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação (PNE 2001/2010)

O Congresso na forma da Lei n. 10.172/2001[12] (GOVERNO FEDERAL, 2001), instituiu o **Plano Nacional de Educação** (PNE), que abordou, no capítulo relacionado a EJA, um diagnóstico evidenciando a dimensão do analfabetismo absoluto e funcional no país, assim como a sua desproporcional distribuição entre as zonas urbana e rural, dentre as regiões brasileiras e grupos, considerando idade, sexo e etnia.

Sendo assim, o PNE reconheceu que os jovens e adultos têm o direito a educação ao longo de suas vidas. Embasada nesse documento (PNE), Di Pierro (2010, p. 944) nos esclarece que “o PNE aderiu à concepção continuada ao longo da vida, mas priorizou a atenção ao direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino fundamental público e gratuito.” Isso significa que o PNE precisou traçar metas que visassem a expansão da oferta de educação dessa modalidade de ensino, que contassem com a colaboração entre as três esferas de governo, junto à sociedade organizada e previa, também, a captação de recursos financeiros para tal. Mas, segundo Di Pierro (2010, p.945), no capítulo do PNE sobre financiamento,

[12] Disponível em < http://br.vlex.com/vid/lei-janeiro-aprova-plano-outras-provid-352880029> Acesso em 09.04.2014 às 10h e 25 min.

“prevaleceu a proposta do executivo federal de emprego prioritário na EJA dos recursos destinados ao ensino fundamental que não integravam o FUNDEF.”

Com essa atitude, o governo federal evidenciou sua postura tendenciosa em privilegiar o Ensino Fundamental em detrimento da EJA, muito embora ambos façam parte da Educação Básica. Mas, não é somente em relação ao financiamento, que a EJA encontra-se em desvantagem nesse documento. Apesar do PNE citar a necessidade de especialização do corpo docente que trabalhará com essa modalidade de ensino, previu que apenas os estados investissem em ações e programas para formação de educadores, voltados à alfabetização e séries iniciais da EJA. Diante do exposto, Di Pierro (2010, p.945) lamenta:

> Perdeu-se, assim, a oportunidade de convocar as instituições de ensino superior a considerar esse espaço na formação inicial de professores e também a se engajar na formação continuada de docentes que atuam em projetos comunitários e nas redes públicas de ensino.

A referida autora faz uma crítica, também, em relação ao Eixo VI, eixo dedicado a EJA no PNE 2001/2010, intitulado: “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”. Sua crítica versa sobre a total falta de hierarquia entre os diversos assuntos e temáticas abordadas nesse eixo. Di Pierro (2010) argumenta que essa “miscelânea” de temas, muito diversos e complexos integrando o mesmo eixo, acabou prejudicando as discussões, não permitindo que abordagens mais profundas dessas temáticas emergissem, resultando, desses debates, diretrizes férteis e viáveis.

Muitas metas relacionadas a EJA não foram alcançadas em tempo estabelecido pelo PNE 2001/2010, a esperança foi transferida para o PNE (2011/2020), como documento orientador de políticas educativas, esperança essa de que ele possa contribuir com propostas e metas viáveis, a fim de minimizar os infortúnios vivenciados por essa modalidade de ensino.

3.3.2 Novas Perspectivas para a EJA no novo PNE 2011/2020

Em se tratando de políticas educativas destinadas a EJA, muitos desafios e metas precisam ser encarados e revisados. No artigo intitulado **“A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e**

Perspectivas", Di Pierro (2010) elenca algumas situações, na formulação de diretrizes, que precisam ser revistas e repensadas.

Como um dos desafios, a autora sugere que haja uma revisão dos debates e discussões acerca das concepções sobre formação e alfabetização de jovens e adultos, que leve em consideração a necessidade de superação de uma visão simplista sobre as complexas questões econômica e sociocultural, inerentes ao processo educacional. Sendo assim:

> Já há tempos os estudiosos salientam a necessidade de superar as abordagens setoriais que pretendem vencer o analfabetismo e a reduzida escolaridade da população sem atuar conjuntamente sobre as condições estruturais de exclusão política, socioeconômica e cultural que geram e reproduzem tais fenômenos. (SOARES,1990; GLEACE, 2009 apud DI PIERRO, 2010, p. 953)

Di Pierro (2010, p. 954) ressalta, também, que há uma necessidade, em se tratando de recursos financeiros, que a EJA possua a mesma ponderação no FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) que as demais modalidades pertencentes à Educação Básica. Por isso ela lança esse desafio:

> Um financiamento mais adequado é pré-condição para superar a situação vigente na atualidade, pela qual, sob o biombo artificial do "voluntariado", pessoas sem a necessária formação pedagógica são convocadas a atuar como alfabetizadoras com remuneração inferior ao piso salarial nacional da categoria.

Outro aspecto levantado por essa autora nos impele a refletir sobre as visões que reduzem a EJA à alfabetização. A EJA vai muito além da alfabetização, pois tomando como princípio norteador que educação é para toda a vida, a alfabetização é tão somente uma, das inúmeras fases, nas quais o processo educativo se desenvolve.

Por fim, Di Pierro (2010) enfatiza que o aperfeiçoamento do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios permitirá a superação dessa situação atual de desarticulação, em que os municípios encontram-se sobrecarregados de encargos crescentes em relação à EJA, sem contarem com ajudas financeiras e técnicas por parte da União e dos Estados.

Em todo o país a EJA é ofertada, mas, em muitas localidades, como argumenta Di Pierro (2010), essa modalidade é oferecida predominantemente pelos

municípios. A seguir, destacaremos a Educação de Jovens e Adultos no estado de Santa Catarina, com abordagem mais específica do município de Itapema, já que é nesse que se situa a escola por nós pesquisada.

3.4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SANTA CATARINA

Tomando como base o documento “Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos em Santa Catarina”[13] (SANTA CATARINA, 1997), entendemos que este objetiva redimensionar, numa perspectiva histórico-cultural, a educação nessa modalidade de ensino no estado de Santa Catarina.

> Desse modo, **melhorar a qualidade de vida do homem catarinense**, **assegurando o acesso à cultura erudita e ao conhecimento científico é condição básica para a conquista da cidadania**. Proporcionar uma educação geral de boa qualidade significa cumprir os preceitos constitucionais, direito de todo cidadão (Proposta Curricular, p.39). (Grifos nossos)

Partindo de objetivos que preconizam aos sujeitos que participam da modalidade de educação de jovens e adultos o acesso à cidadania, implementados pela Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, de modo geral, exporemos, de modo particular, como está delineada esta modalidade em Itapema, município pertencente ao Estado de Santa Catarina.

3.4.1 O Cenário de Educação de Jovens e Adultos em Itapema/SC

A Prefeitura Municipal de Itapema/SC, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, levando em consideração “resultados significativos”[14] de um levantamento realizado no ano de 2001, referente ao índice de escolarização local, estabeleceu, junto a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), um convênio de inclusão social, junto a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

---

[13] *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos*. Secretaria de Estado de Educação do Governo de Santa Catarina. Disponível em <http://forumeja.org.br/sc/node/393> Acesso em 27.10.2013 às 11h: 54min.

[14] Entendendo por “resultados significativos” aqueles que evidenciam defasagem acentuada de escolaridade da população de jovens e adultos no município de Itapema.

Sendo assim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve seu marco inicial, no município de Itapema, no ano de 2002, com a implementação do primeiro (1º) ciclo, correspondente a 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental.

Para tanto, foram abertos núcleos nos seguintes bairros: Sertão do Trombudo, Alto São Bento, Várzea e Morretes. A princípio, foi criada com o objetivo de atender a uma pequena parcela da população desse município, abrangendo poucos núcleos.

Ainda no ano de 2002, ao observar-se as dificuldades referentes a distorção tanto de aprendizagem, quanto de idade/série, existentes nas escolas "regulares", a oferta da EJA foi estendida para o segundo (2º) ciclo, isto é, 3ª e 4ª séries. Tal fato deu-se em março de 2003, dando acesso a essa modalidade, aproximadamente, a 170 alunos[15].

Em 2006, a EJA passou a funcionar, de maneira improvisada, nas antigas instalações do Hotel Savóia. Lá, instalaram-se, em duas salas ambientes, três turmas no período matutino e quatro no período vespertino. O currículo contemplava oficinas de violão, crochê, pintura em tecido, *biscuit*, práticas esportivas e apoio pedagógico. Ainda em 2006, mais precisamente em outubro desse ano, a sede da EJA mudou-se para a Rua 458, no bairro Praia Mar e, em 2007, as aulas passaram a ser oferecidas nos períodos matutino e noturno.

Em 2008, através de um decreto municipal, foi criado o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEMEJA), que passou a oferecer a modalidade educacional para jovens e adultos, mantendo os dois turnos: matutino e noturno. A secretaria do CEMEJA funcionou, por um curto período, no antigo colégio Olegário Bernardes. Depois, foi transferida para uma sala da escola Bento Elói, no bairro Morretes.

Neste mesmo ano, ou seja, ainda em 2008, a EJA contava com núcleos em diferentes escolas do município de Itapema, a saber: Escola Bento Elói Garcia, Escola Oswaldo dos Reis, Educar, Escola Luiz Francisco Vieira e Escola Maria da Glória. Também, nesse ano, merece destaque a criação de uma turma de "aceleração"[16] diurna na Escola Maria Linhares de Souza.

---

[15] ITAPEMA, SC. Secretaria Municipal de Educação – Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos/ CEMEJA. *Projeto Político Pedagógico*, 2013. Em anexo nessa pesquisa.

[16] Processo que visa dinamizar o fluxo escolar, com o intuito de combater a defasagem idade/série.

Em 2009, a EJA, já sem a parceria da UNIVALI, prosseguiu sua jornada pedagógica contando com os Cadernos Pedagógicos do Ministério da Educação (MEC). Através de uma parceria entre o Instituto Federal Catarinense de Educação/Continente e a Universidade Aberta do Brasil – polo Itapema/SC houve a implementação, junto à EJA, de cursos de panificação e cozinha, concomitante a realização dos 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental), com duração estipulada de dois (2) anos.

A EJA ampliou seu espaço de atuação, em 2010, ao abrir núcleos no Centro de Convivência do Idoso (CCI), o Projeto Vida Itapema, para reabilitação de pessoas dependentes químicas (PROVITA). Parcerias com SENAI e SENAC foram firmadas, com o intuito de desenvolver o Projeto Primavera da Cidadania[17], oferecendo cursos de assentador cerâmico, eletricista, corte e costura moda praia e imagem pessoal.

Com o advento dos livros didáticos oferecidos pelo MEC, em 2011, a EJA muda de material pedagógico, mas mantém sua metodologia de ensino, isto é, metodologia embasada em discussões de questões relacionadas ao cotidiano, para possibilitar ao aluno uma visão mais crítica de suas ações individual e social.

Os docentes que trabalham na EJA, no município de Itapema/SC, são todos graduados em cursos de licenciatura, nas diversas áreas do conhecimento, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do CEMEJA, muitos possuem especialização em *lato* e/ou *stricto sensu*. Em sua maioria são funcionários efetivos (concursados). Trabalham junto a essa modalidade de ensino muitas vezes por escolha pautada na identificação que possuem com esse público (informação contida no P.P.P. do CEMEJA/2013, em anexo nessa pesquisa).

Tomando como base o perfil de alunos destacado, também, no Projeto Político Pedagógico do CEMEJA, podemos compreender que uma grande motivação, para o aluno, diz respeito a possibilidade de ele estar em uma sala de aula diferente da oferecida na educação básica dita “regular”.

Outro público interessante, que frequenta as salas de aula da EJA em Itapema, é bastante sazonal, uma vez que esse frequenta a escola em um curto período de tempo, isto é, no verão. Esse fato é justificado por ser Itapema uma cidade litorânea e que, por isso, emprega um número considerado de pessoas

[17] O Projeto Primavera da Cidadania buscava a inclusão e emancipação das famílias de baixa renda, ao oportunizar a qualificação profissional aliadas ao ensino fundamental e a promoção da cidadania.

durante o verão (período conhecido como alta temporada, devido ao aumento do número de turistas). Sendo assim, logo que termina o verão, o número de estudantes da EJA tende a diminuir sensivelmente.

Como podemos observar, o CEMEJA vem implementando uma trajetória crescente, cujo maior objetivo é oferecer maiores oportunidades de educação, emprego e qualidade de vida, ao segmento voltado aos jovens e adultos, fatores que propiciam o exercício de cidadania.

Falaremos a seguir sobre o Construtivismo e o Sociointeracionismo, concepções de ensino, que, no nosso entender, enriquecem as práticas pedagógicas, pois são concepções que englobam aspectos da aprendizagem que respeitam a dialogicidade, as relações interpessoais (sociointeracionismo), bem como o respeito ao ritmo de aprendizagem e à maturação nervosa do educando no seu processo de conhecer (construtivismo).

3.5 EDUCAÇÃO PROGRESSISTA: A IMPORTÂNCIA DA TEORIA DE PIAGET E DE VYGOTSKY ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS.

Abordaremos algumas considerações acerca do construtivismo e sociointeracionismo para refletirmos sobre essas práticas de ensino que apresentam contribuições valiosas às aprendizagens de nossos alunos. O construtivismo favorece a aprendizagem, pois valoriza as diferentes etapas de cognição pelas quais passa o sujeito aprendiz, dessa forma, essa concepção de ensino nos esclarece que o indivíduo vai superando estágios cognitivos, de acordo com sua maturação nervosa. Já, o sociointeracionismo, com seus pressupostos que valorizam a interação entre os pares, através da mediação, nos faz refletir sobre a importância da dialogicidade no processo educativo. Portanto, acreditamos que o entendimento sobre essas concepções de ensino podem fazer grande diferença no processo de ensino e de aprendizagem voltado à modalidade de educação de jovens e adultos.

3.5.1 Do Construtivismo

O educador progressista acredita que, por meio de sua ação pedagógica, ele pode contribuir para o desenvolvimento integral de seus educandos. Sendo assim, alguns indícios nos postulados de Freire nos levam a inferir uma prática

construtivista encalcada em suas concepções pedagógicas. Segundo Feitosa (2008), Freire enfatizava frequentemente que não há docência sem discência, reiterando a importância desses dois sujeitos pedagógicos. A autora evidencia algumas ações freireanas que denotam sua postura construtivista, sejam elas: a rigorosidade metódica; a relevância da pesquisa; o respeito aos saberes dos educandos; a criticidade; a valorização da Estética e da Ética; a corporificação das palavras pelo exemplo; o risco e, consequentemente, a aceitação do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação; a reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e a assunção da identidade cultural; a consciência do inacabamento; o reconhecimento do ser condicionado; o respeito à autonomia do ser do educando; o bom senso; a humildade, a tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; a apreensão da realidade; a alegria e a esperança; a convicção de que a mudança é possível; a curiosidade; a segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; a compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo; a liberdade e a autoridade; a tomada consciente de decisões; o saber escutar; o reconhecimento da educação como ideologia; a disponibilidade para o diálogo; e querer bem aos educandos.

Diante de todas essas ações freireanas esboçadas por Feitosa (2008), evidenciamos nossa postura de consonância, pois acreditamos que todo o processo educacional deveria se pautar em todos esses aspectos ressaltados e, ao mesmo tempo, vivenciados por Paulo Freire.

Partindo do pensamento que o construtivismo não é um método, mas uma concepção epistemológica desenvolvida por Jean **Piaget**, ressaltamos que essa preconiza que a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento dependem tanto de certas estruturas cognitivas, inerentes ao próprio sujeito, como de sua relação com o objeto. Dessa forma, o conhecimento passa a ser construído incessantemente entre o organismo e o meio, através de vários estágios cognitivos percorridos pelos sujeitos aprendizes.

Cória-Sabini (1997, p. 145) evidencia que:

> Segundo o construtivismo, todo e qualquer conhecimento é adquirido por um processo de interações contínuas entre esquemas mentais da pessoa que conhece e as peculiaridades do evento ou do objeto a conhecer. O conceito de estágio afirma que o pensamento da criança e do adulto são qualitativamente diferentes e que o processo de desenvolvimento cognitivo é feito por etapas que são caracterizadas por mudanças na forma de raciocínio.

A autora, ao dialogar sobre a concepção piagetiana de aprendizagem, nos adverte que o conhecimento e o aprendizado acontecem de forma diferente no adulto e na criança e são frutos das interações contínuas travadas entre o sujeito que aprende e o objeto que é apreendido por ele, que possibilitam a esse sujeito reflexões referentes ao objeto em análise e estudo.

Ainda, segundo Cória-Sabini (1997, p. 148):

> A verdadeira causa dos fracassos da educação formal, para Piaget, decorre do fato de se apoiar na aula expositiva (acompanhada de demonstrações, ou de ações fictícias narradas), em vez de se fundamentar na ação real e concreta. Assim, ensina-se a gramática pela gramática, ao invés de priorizar a produção de textos; ensinam-se regras de cálculos em detrimento da compreensão das operações envolvidas; exige-se a memorização de datas e fatos históricos, sem a devida compreensão da dinâmica das relações capital/trabalho e das ideologias em jogo.

Sendo assim, para Piaget (1987), o fim da educação não é a repetição e a conservação de “verdades” consolidadas. Ao contrário, o conhecimento advém de conquistas que respeitam o ritmo de cada sujeito aprendiz e os diversos caminhos reflexivos exigidos pelas atividades intelectuais mobilizadas no processo de aprendizagem.

Não podemos deixar de evidenciar uma forte aproximação entre os postulados de Piaget e a conduta do educador Paulo Freire. Já, para Feitosa (2008, p. 51):

> Em consonância com a teoria Piagetiana, Freire concebe homens e mulheres como produtores de cultura e sujeitos produtores do conhecimento. Podemos, a partir daí, notar o caráter de objetividade cientifica presente nas teorias de Piaget e Freire.

Marta Durante (1998) defende que o desenvolvimento cognitivo tem continuidade na vida adulta. Assim sendo, a autora argumenta que o texto, voltado para a educação de adultos, deverá ser a unidade básica no processo de ensino e aprendizagem da língua. A concepção de que o texto é a unidade básica no ensino da língua materna é uma das características da Teoria Construtivista.

Partindo do pensamento da autora, percebemos que para ela o texto é a base para a educação da língua materna. Por esse motivo, utilizamos o pensamento construtivista de Marta Durante (1998) para ratificar a nossa postura epistemológica, em relação ao aprendizado da língua materna na educação de jovens e adultos.

Partimos da concepção que o texto, desde que contextualizado com os interesses dos alunos, com as suas realidades, com seus níveis cognitivos, com seus repertórios linguísticos e suas faixas etárias terão mais chances de serem compreendidos e apreciados por eles.

Outra autora, em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, Irene Terezinha Fuck (2012), também partiu da teoria construtivista, para elaborar sua própria teoria, ou seja, a teoria pós-construtivista. Dessa forma, assim como o pós-construtivismo desconstruiu o construtivismo, desfazendo uma totalidade, conservando suas partes ou ao menos algumas delas, Paulo Freire utilizou-se da Teoria de Piaget fazendo desta o melhor uso que poderia. Segundo Becker (2010, p. 281):

> Seguindo o caminho da aprendizagem Piagetiana, pela ação à tomada de consciência, mediante inumeráveis abstrações reflexionantes, transformá-las num instrumento de libertação da opressão ou de construção da liberdade. Pois [...] a maioria das pessoas só poderá perfazer esse processo construtivo mediante a aprendizagem escolar [...] indispensável para realizar aprendizagens em níveis progressivamente complexos, condição necessária para o exercício contemporâneo da cidadania.

Becker (2010) nos esclarece que uma aprendizagem atualizada não aceita um sujeito passivo que recebe informações de uma maneira automática, sem se posicionar criticamente sobre tudo o que fala ou o que ouve. Ao contrário, essa nova aprendizagem exige um sujeito que passa a interagir com o objeto, com a sociedade e com ele mesmo através de uma postura coerente, consciente, dialógica e libertadora.

3.5.2- Do Sociointeracionismo

O Sociointeracionismo concebe a aprendizagem como um processo que se realiza na interação com o outro. Portanto, a humildade e a horizontalidade nas relações aluno/aluno; professor/alunos devem ser essenciais ao sucesso da prática pedagógica. Nascido da teoria de **Vygotsky,** o sociointeracionismo estabelece que todas as oportunidades de interação propiciam a construção do conhecimento. Vygotsky (1998) postula que os processos psicológicos superiores aparecem primeiramente nas relações sociais sob a forma de processos interpessoais, passando, num segundo momento, para processos intrapessoais ou individuais.

Vygotsky, com o conceito de **mediação**, proporcionou à educação uma importante contribuição. Através do conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal** (ZDP), explicou-nos que, num primeiro momento, os sujeitos aprendizes precisam ser mediados em suas aprendizagens por pessoas mais experientes, para, assim, se apropriarem da cultura humana que os antecede, passando da heteronomia à autonomia.

O conceito de **zona de desenvolvimento proximal** de Vygotsky (1935 apud Gaté, 2001, p.50), deve nos lembrar de que:

> [...] (a criança) pode imitar numerosas ações que ultrapassam os limites de suas capacidades. Graças à imitação, em uma atividade coletiva, sob a direção de adultos, a criança tem condições de realizar muito mais do que ela consegue fazer de maneira autônoma [...]. A característica fundamental da aprendizagem consiste na formação de uma zona proximal de desenvolvimento. A aprendizagem dá origem, revela e anima, na criança, uma série de processos de desenvolvimentos internos que, num dado momento, não lhe são acessíveis a não ser no contexto de comunicação com o adulto e da colaboração com os colegas, mas que, uma vez interiorizada, tornar-se-ão uma conquista própria da criança.

Diante do exposto, podemos deduzir que a aprendizagem, sob a ótica sociointeracionista, é um fenômeno social que se concretiza por intermédio das oportunidades criadas pelas mediações do sujeito com os pares, com os "mediadores" e com o contexto sócio histórico que o rodeia. Será importante para a aprendizagem, que os conteúdos ministrados aos educandos sejam significativos. Uma educação contextualizada com a realidade do sujeito-aprendiz poderá potencializar um processo de ressignificação contínuo, uma vez que determinado conceito aprendido pode futuramente originar inúmeros outros.

Partindo desse raciocínio, Lira (2007, p.53) esclarece:

> Como já é sabido, as propostas epistemológicas de Paulo Freire, Edgar Morin e Vygotsky surgem na abordagem do indivíduo como sujeito do processo de aprendizagem, que não poderá ser fragmentado, mas deverá ser compreendido em sua totalidade, como organismo biológico e socialmente integrante de um contexto sócio histórico que é parcialmente local e parcialmente planetário.

Percebe-se pela fala de Lira que Freire, Morin e Vygotsky veem o sujeito como centro do processo educacional. Indivíduo, ser concreto, que não somente está no mundo, mas dele é peça fundamental e atuante. Portanto, esse sujeito, no seu dia a dia, estabelece relações dialéticas com o contexto da sociedade à qual se

destina no momento em que se integra neste ambiente que, em contrapartida, garante ao sujeito o seu enraizamento nele.

Lira (2007) nos informa que o conceito de interação, ao ser trabalhado pelo professor sociointeracionista, deve abarcar uma dinâmica em relação ao processo de aprendizagem, possibilitando que os discursos e as ações presentes nas aulas modifiquem a forma de pensar e agir dos alunos, através de uma reflexão que propicie elaboração e apropriação de novos conhecimentos ou ressignificação de antigos saberes já consolidados. Constatamos como é imprescindível à ressignificação de saberes para o desenvolvimento de uma postura crítica, de uma mentalidade criadora e para o pleno exercício da cidadania; através de inúmeros exemplos oriundos de práticas pedagógicas que primam pela troca de conhecimentos, pelo respeito, pelo questionamento, pela dúvida, pela horizontalidade nas relações, pela conscientização que a educação não é um processo neutro e sim ideológico.

Conhecendo as duas teorias educacionais, isto é, o construtivismo e o sociointeracionismo, podemos compreender que ambas são importantes e úteis dentro de suas particularidades. Sendo assim, acreditamos, embasadas em inúmeras leituras realizadas para esse fim, que ambas as teorias se complementam e respondem de maneira satisfatória a muitas aspirações docentes. No nosso entendimento, o fator primordial de uma prática pedagógica de sucesso é o professor saber exatamente o que pretende ensinar, ter uma postura epistemológica bem definida, ter um discurso condizente com sua prática pedagógica e ser flexível em seu planejamento, uma vez que, conhecendo as necessidades de seus alunos, planeja de acordo com essas. O conhecimento sólido na área em que atua, acreditamos que auxilia o docente a perseguir seus objetivos com a consciência do caminho a trilhar. Portanto, a prática pedagógica, que pensamos ser a ideal, será àquela que propicie uma educação crítica, humanizadora, solidária e incentivadora de um espírito de comunidade, que desperte, no sujeito aprendiz, ideias de justiça social, cooperação e tolerância às diferenças.

4 METODOLOGIA

Nesse capítulo apresentamos o “DELINEAMENTO DA PESQUISA”, em que explicamos ao leitor os caminhos percorridos por nós, a fim de coletarmos os dados dessa pesquisa. No subitem “DA COLETA DE DADOS”, enfatizamos o uso da observação sistemática, de audiogravações e do diário de campo para a coleta de dados, assim como explicamos a relevância da técnica de análise de conteúdo para o desvelamento dos dados, uma vez que essa técnica permite que o pesquisador examine bem além do conteúdo posto na mensagem.

4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Com essa pesquisa realizada junto a uma turma de quarto ciclo da modalidade de Educação de Jovens e adultos, tendo como sujeito a docente e como objeto de estudo a linguagem, objetivamos entender como a Língua Portuguesa é ensinada, abordando a metodologia utilizada pela docente. Desejamos averiguar se a professora trabalha essa disciplina, dentro de uma visão funcional da língua, visão que privilegia o ensino da linguagem em uma dimensão semântica, pragmática e discursiva, ensejando a criticidade e autonomia dos educandos.

A partir do tema “*A gramática funcional da Língua como dispositivo curricular na formação da Educação de Jovens e Adultos*” desenvolvemos nossa pesquisa em uma escola da rede municipal de Itapema/ Santa Catarina. Sendo assim, buscamos, através da Secretaria Municipal de Educação do município de Itapema, autorização para frequentar aulas de Língua Portuguesa em uma escola selecionada por nós, cujo critério de escolha foi a proximidade da escola da nossa residência, uma vez que o município oferece essa modalidade escolar em outras escolas da rede municipal.

Após a devida autorização da Secretaria Municipal de Educação do município de Itapema/SC, apresentamo-nos à professora de Língua Portuguesa da escola selecionada para a efetivação da pesquisa, desejando obter o seu consentimento para assistir suas aulas, explicitando à professora, que o objetivo da pesquisa era o de entender como ela ensina a língua materna a seus alunos. Explicamos a ela que a vantagem da escola em participar desta, se resumia no fato de que a observação de um “membro externo” poderia trazer um olhar amplificado do contexto sala de aula, a possibilitar sugestões metodológicas no ensino da

linguagem. Participamos a docente que suas aulas seriam audiogravadas, mas que sua identidade não seria revelada, bem como os nomes constantes nas transcrições seriam modificados, a fim de preservar os indivíduos participantes desse estudo. Também foi esclarecido que ela teria a total liberdade de se recusar a participar dessa pesquisa, pois a colaboração deveria ser voluntária, com o intuito de preservar o caráter ético desse estudo e o bom senso. A professora ficou com uma cópia do projeto de pesquisa, para poder acompanhar o seu desenvolvimento.

Com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pela professora, tivemos acesso à sala de aula, estabelecendo como estratégia de pesquisa observação sistemática das aulas de Língua Portuguesa, voltadas ao quarto ciclo da Educação de Jovens e Adultos.

Sobre a observação Paulo Freire (2001, p.68) enuncia:

> Precisamos [...] de bem *observar*, bem *comparar*, bem *intuir*, bem *imaginar*, bem *liberar* nossa *sensibilidade*, crer nos outros mas não demasiado no que pensamos dos outros. Precisamos exercitar a capacidade de *observar*, registrando o que observamos. Mas registrar não se esgota no puro ato de fixar com pormenores o observado tal qual para nós se deu. Significa também arriscar-nos a fazer observações críticas e avaliativas a que não devemos contudo, emprestar ares de certeza.

O argumento de Freire (2001) resume bem o teor da observação, como técnica que muito tem a “dizer”, desde que o pesquisador utilizando-se da ética, bom senso e sensibilidade possa dela fazer uso adequado, enriquecendo suas percepções. Essas percepções, que, num primeiro momento não passam de impressões, deverão ser mapeadas, a fim de que o pesquisador se certifique de que elas não são resultados de sua imaginação fértil e, sim, produtos de uma observação imparcial, ética, portanto, fidedigna.

Este estudo classifica-se como uma pesquisa de caráter qualitativo, “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEIN, 1994, p. 49).

No período de observação em sala de aula, utilizamos dois instrumentos para coletar dados, gravações em áudio das aulas de Língua Portuguesa e anotações regulares em um Diário de Campo, caderno de registro de todas as impressões, fatos e aspectos concernentes aos interesses da pesquisa, que nos

foram de grande valia na compreensão global do fenômeno em estudo. Embasados em Stake (2011) pudemos perceber como a observação é uma técnica complexa, que possibilita ao pesquisador entrar em contato com a realidade do objeto de pesquisa, para assim compreendê-lo melhor, levando em conta diferentes aspectos a ele vinculados, como indicados pelo autor:

> Muitos pesquisadores qualitativos preferem usar dados de observação (informações que podem ser vistas, ouvidas ou sentidas diretamente pelo pesquisador) do que outros tipos. O olho vê muito [...], observando simultaneamente quem, o quê, quando, onde e por que (como os jornalistas devem fazer) e, principalmente, relacionando-os à história ou às assertivas futuras, ou seja, à questão de pesquisa. (STAKE, 2011, P.107)

O período de observação das aulas de Língua Portuguesa, etapa que serviu para a coleta de dados para essa dissertação, estendeu-se do mês de junho a outubro de 2013, o que correspondeu a doze (12) aulas observadas, gerando um total de "21 horas, 54 minutos e quinze segundos" de gravação. Temos consciência que somente doze (12) aulas nos possibilitou realizar apenas um recorte do cotidiano da sala de aula, pois o tempo não nos permitiu um contato maior. Observamos, como um ponto negativo, que as aulas de Língua Portuguesa são realizadas apenas uma vez por semana, o que ocasiona uma quebra no ritmo e continuidade no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que uma aula fica muito distante da outra.

Salientamos que fomos recebidos, na escola campo, com cordialidade e muito respeito. Gostamos do clima harmônico presente nas relações interpessoais docentes, nos sentimos muito bem em sala de aula, fato, esse, que devemos a boa vontade e gentileza, tanto da professora de Língua Portuguesa, como, também, do professor mediador[18], que estava sempre presente nas aulas por nós assistidas.

4.2 DA COLETA DE DADOS:

Como já foi evidenciado anteriormente, partimos do tema *"A gramática funcional da língua como dispositivo curricular na formação da Educação de Jovens e Adultos*", desejando entender como a Língua Portuguesa é ensinada, para o

[18] O professor mediador possui as seguintes atribuições: suscitar discussões de temas, encaminhar as discussões de temáticas, intervir, quando necessário, nos debates, com intuito de polemizar e/ou aprofundar os temas em questão, fazer a interligação entre as diferentes disciplinas. O mediador participa de todas as aulas, independentemente da disciplina a ser ministrada.

quarto ciclo da EJA, abordando, para tal, a metodologia utilizada pela docente. No intuito de averiguarmos se a professora trabalha essa disciplina, dentro de uma visão funcional da língua, a fim de priorizar a formação de sujeitos críticos e autônomos, no exercício de suas cidadanias. Partindo dessa temática, optamos pela observação sistemática das aulas de Língua Portuguesa, registrando, em um Diário de Campo, todos os fatos e ocorrências os quais consideramos relevantes para a compreensão do nosso tema de pesquisa. Gravamos todas as aulas assistidas, ensejando transcrevê-las, a fim de que não perdêssemos nenhum de seus detalhes, pois todos os momentos, para nós, foram de suma relevância no entendimento do complexo contexto de sala de aula. As aulas assistidas e devidamente gravadas (que deram origem aos dados dessa pesquisa) se estenderam de **junho a outubro de 2013**.

As transcrições foram sendo realizadas, respeitando a sequência das aulas observadas, gerando falas significativas que retrataram muito bem a visão de currículo embutida no fazer pedagógico da professora em tela. A fala de Young (apud Sacristán 2000, p. 181) esclarece bem esse nosso pensamento:

> Existe uma especial conexão entre as crenças *epistemológicas* dos professores e os estilos pedagógicos que adotam, especialmente em dois aspectos: nos processos de avaliação e no papel do professor frente ao *controle* dos alunos. As crenças relativas ao conhecimento, à avaliação e ao controle mostram correlações positivas importantes. Os estilos pedagógicos nos professores, relacionados com o conteúdo exigido e com a forma de comprovar sua posse, desmascaram suas concepções epistemológicas implícitas.

Escolhemos a técnica de Análise de Conteúdos para efetuarmos análises discursivas transcritas das gravações, do material didático utilizado pela professora, bem como de alguns trechos retirados do Projeto Político Pedagógico da escola. Essa técnica permite que o pesquisador triangule as mensagens, com o intuito de evidenciar elementos que lhe permitam realizar inferências sobre a realidade em estudo, inferências, essas, que extrapolam os elementos descritos e contidos na "simplicidade" da mensagem. Sendo assim, para Bardin (2011, p.50): "A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é uma busca de outras realidades *por meio* das mensagens". (Grifos da autora)

A análise de conteúdo permite ao pesquisador ler além do conteúdo posto através da mensagem, o não dito, mas o implicitado, o subentendido. É uma leitura

de conteúdo de um texto, em que se leva em consideração a suas entrelinhas, o que está velado, mas que emerge, quando o pesquisador, utilizando-se de sua sensibilidade, quando sabe retirar do texto todo o seu potencial discursivo. Portanto,

> Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. Pressupostos, estes, que se afastam de uma concepção formalista da linguagem no bojo da qual se atribui um valor exagerado ao conteúdo observável, sem levar em conta o latente, a hermenêutica e toda a complexidade que acompanha a diferença que se estabelece entre *significado* e *sentido*. (FRANCO; 2008, p,13)

Essa técnica possibilita a exploração rica em significância, em se tratando do conteúdo presente em uma mensagem, vejamos o que diz Bauer (apud BAUER e GASKELL; 2012, p.192) em relação a Análise de Conteúdo:

> Através da reconstrução de representações, os analistas de conteúdo inferem a expressão dos contextos, e o apelo através desses contextos. Se enfocarmos a fonte, o texto é um *meio de expressão.* Fonte e público são o contexto e o foco de inferência. Um *corpus* de texto é a representação e a expressão de uma comunidade que escreve. Sob esta luz, o resultado de uma AC é a variável dependente, a coisa a ser explicada. Textos atribuídos contêm registros de eventos, valores, regras e normas, entretenimento e traços do conflito e do argumento. A AC nos permite reconstruir indicadores e cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos e compará-los entre comunidades.

Como enfatiza Franco (2008), os resultados de uma análise de conteúdo devem revelar e refletir os objetivos da pesquisa e, partindo desse raciocínio, Mucchielli (1974, p.78) reforça:

> O conteúdo para o usuário da análise de conteúdo é como o líquido para o químico analista. Tudo está lá e não há nada fora. Os componentes químicos estão dentro e presentes por definição. Nada mais há o que se fazer do que analisar o que se dispõe [...].

Diante dessa fala de Mucchielli (1974) refletimos sobre a responsabilidade do pesquisador perante o dizer dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Não há como "botar palavras" na boca de quem não disse, ou deixar-se levar por meras impressões ou preconceitos que contrariam a ética e a idoneidade que devem estar presentes nos processos investigativos. Por isso André (2008, p. 41) esclarece que o pesquisador sendo

> um ser humano, as observações e análises estarão sendo filtradas pelos seus pontos de vista filosóficos, políticos, ideológicos. E não poderia ser diferente. O pesquisador não pode deixar de lado os seus valores, as suas crenças, os seus princípios quando ele começa um trabalho de pesquisa.

Portanto, o pesquisador sendo um sujeito cultural, possui valores, ideias, crenças que fazem parte de sua natureza social. Sendo assim, precisa distanciar-se de seus preconceitos e opiniões, a fim de ver a realidade pesquisada de maneira mais imparcial, menos tendenciosa e mais fidedigna. Adotando essa postura ética e respeitosa, acreditamos que os dados observados pelo pesquisador tenderão a ser considerados sob um enfoque mais justo.

A responsabilidade do pesquisador é imensa, assim sendo, esse terá que ter a consciência que o ato de pesquisar traz em seu bojo o respeito às diferenças, a sensibilidade do olhar e a cordialidade no contato com os sujeitos da pesquisa.

5 O CURRÍCULO OCULTO E SUA CONEXIDADE COM O CURRÍCULO EM AÇÃO: O QUE MOSTRA O PROCESSO VIVENCIADO EM SALA DE AULA

Primeiramente não podemos falar em espaço sala de aula sem vislumbrarmos a complexidade inerente a esse espaço, os muitos significados decorrentes das relações ali travadas, os ditos, os pressupostos, os subentendidos e tantos outros sentidos que são capturados pelo pesquisador, quando esse submerge nesse cenário para dele apreender todas as suas potencialidades. Podemos acrescentar que entender essas peculiaridades intrínsecas ao ambiente escolar é entender o currículo oculto que permeia essas relações. Silva (1999, p.78) nos esclarece que currículo oculto é aquele "constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes". Já Moreira e Candau (2007) explicitam o que vem a ser o currículo oculto, quando evidenciam que esse currículo é esboçado na escola, por intermédio de

> [...] atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço escolar e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores (as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média). (MOREIRA, CANDAU, 2007, p.18-19)

Como pudemos entender pela fala de Moreira e Candau (2007), muitos aspectos são relevantes no contexto sala de aula, como por exemplo, a organização do espaço escolar, pois o lugar onde o sujeito senta configura sua posição nesse ambiente. Muitas vezes os rótulos dos alunos surgem desses posicionamentos de classe, que, por sua vez, vão "sugerindo" quem são os mais "espertos", os mais "inteligentes", os mais "silenciosos", os mais "participativos" e assim por diante.

Acreditamos que a observação em sala de aula nos propiciou uma visão complexa, rica em elementos dos mais variados matizes e tons, fazendo-nos perceber, através dos sujeitos envolvidos nesse cenário, o quão importante é para o pesquisador esse contato direto e sequencial, pois no cotidiano da sala de aula, as

“maquiagens” são desfeitas pouco a pouco, revelando a realidade circunscrita nas relações ali existentes.

Se pararmos para refletir a respeito das diversas relações travadas em sala de aula, como por exemplo, as afetivas, as discursivas, as de aprendizagem, perceberemos que todas elas fazem parte do currículo estabelecido e que permeia essas relações. Isso porque não há discursos, planejamentos e atividades sem intenções pré estabelecidas. Não existe, portanto, currículo neutro. O currículo é fruto de uma cultura, de valores, de crenças que fazem parte daquele que o prescreve e/ou executa. Apple (2006; p.50) expõe a respeito das interações que se estabelecem no âmbito escolar:

> O pesquisador precisa “viver” nas salas de aulas, ver as formas complexas de interação que lá ocorrem. Dessa forma, podem-se obter quadros mais precisos sobre que “tipos” particulares de alunos recebem que tipos particulares de conhecimento e inclinações. Isso faz as análises dos processos de rotulação nas escolas algo importante, obviamente. Além disso, podemos agora entender como o conhecimento é de fato criado e usado nos ambientes escolares.

Partindo desse raciocínio, procuramos adentrar a sala de aula com um espírito mais crítico, de maneira a oportunizar uma visão mais alargada das relações ali estabelecidas. Observou-se que a turma em foco é bastante numerosa, conta com 41 alunos, sendo composta, predominantemente, de jovens. Por esse motivo, acreditamos que não há como o professor suprir de maneira satisfatória as necessidades individuais dos educandos. Outro fato que chamou-nos a atenção diz respeito à participação dos alunos nas atividades, isto é, pareceu-nos que são sempre os mesmos que colaboram nas correções das atividades propostas pela professora.

Salientamos que a docente possui grande domínio de conteúdo e tem o hábito de, a cada começo de aula, explicar à turma quais os conteúdos que serão ministrados, bem como os objetivos a serem alcançados com esses. Constatamos, no início de todas as aulas assistidas por nós, a leitura do Livro Vida[19], fato esse que consideramos relevante, uma vez que possibilita que o aluno escreva sobre suas experiências de aprendizagem e possa socializá-las com seus pares. Outro ponto

[19] Livro Vida é um caderno que tem por objetivo aprimorar o contato do aluno com hábitos de escrita e leitura. Cada dia da semana (de segunda a quinta-feira) um dos alunos leva o caderno para casa e relata, no mesmo, suas impressões sobre as aulas ministradas no dia anterior.

importante a ser descrito é a presença constante de um professor-mediador[20], que auxilia na manutenção da disciplina, bem como, em alguns momentos, instiga discussões, promovendo debates inerentes ao conteúdo dado e, por fim, a atuação de uma professora auxiliar, designada na assistência de uma aluna com problemas visuais.

Em conversa com o corpo docente, na sala de professores, quando questionamos a respeito da origem do LIVRO VIDA na escola, fomos informados que o mesmo é uma iniciativa trazida por um dos professores da instituição. Esse docente trazendo sua experiência bem sucedida com alunos de EJA, à época em que a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) mantinha convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Itapema/SC, percebeu que a atividade com o livro Vida possibilitava ao aluno o contato mais rotineiro com a escrita e, consequentemente, com a leitura (oralidade). É importante explicarmos que a leitura desse livro é realizada no início de cada dia letivo, independentemente da disciplina, isto é, o livro é lido não só nas aulas de Língua Portuguesa, mas, também, nas demais aulas das diferentes disciplinas.

Nesse momento de reflexão sobre o currículo em ação efetivado na escola pesquisada, pensamos na complexidade que esse exercício nos exigiu. Entender o currículo em exercício é compreender os vários elementos a ele vinculados. Para que pudéssemos apreender esses elementos houve necessidade de realização de várias releituras das transcrições feitas a partir das falas do sujeito da pesquisa professora[21]). O Diário de Campo foi outro aliado imprescindível para o entendimento dos pormenores, das entrelinhas e impressões veiculadas nas doze (12) aulas presenciadas e audiogravadas por nós.

Com o auxílio de um referencial teórico que pudesse dar conta da complexidade que os dados “iam mostrando” a cada leitura realizada, procuramos englobar, dentro da unidade de categoria CURRÍCULO, eixos de significância, de acordo com a leitura semântica realizada dos materiais transcritos, dos materiais didáticos utilizados pela professora e do Projeto Político Pedagógico da escola em pauta.

---

[20] Muito embora o mediador não seja sujeito da pesquisa ele será mencionado ao longo de todo o estudo, devido a representatividade de suas falas a essa discussão.

[21] Muito embora a docente seja o sujeito de nossa pesquisa, ao longo das transcrições aparecerão falas do mediador, dos alunos, da professora auxiliar.

A criação da categoria **Currículo** surgiu da necessidade de relacionarmos diferentes elementos que fazem parte da estrutura curricular, que foram emergindo na análise do *corpus* por nós analisado, a uma unidade central (currículo). Assim sendo, os eixos de significância ou eixos de significação são compostos por elementos integrantes do currículo, que fazem parte da prática escolar tais como: metodologia docente, materiais didáticos utilizados em sala de aula, planejamento docente, conteúdos ministrados, concepção de ensino e de gramática, enfim, elementos que compõem a vida escolar.

Relatamos que nossas análises foram realizadas em várias etapas, pois cada vez que líamos os dados que iam emergindo via **transcrição de falas**[22], **materiais didáticos** e **Projeto Político Pedagógico**, elaborávamos tabelas, procurando evidenciar quais os conteúdos trabalhados nas aulas, quais os objetivos almejados pela professora ao escolher "aqueles" conteúdos, quais os materiais didáticos utilizados por ela na consolidação de seus objetivos, qual metodologia empregada, quais os pontos considerados por nós como positivos e/ou negativos de cada aula observada. Tentávamos verificar se todos esses elementos curriculares estavam em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Partimos da unidade de categoria **CURRÍCULO** e estabelecemos que dessa categoria mais ampla poderíamos enquadrar eixos de significância intrinsicamente relacionados a ela, a saber: **Concepção de ensino, Organização do trabalho docente, Concepção de gramática** adotada nas aulas de Língua Portuguesa, **Tratamento Didático dado aos textos dos alunos pela docente**, **Metodologia/Planejamento/Recursos Didáticos**, **Discussões de temáticas relacionadas à vivência dos alunos** da EJA e **Ética Docente.** Enfatizamos que todos os eixos de significância se expandiram em tantos outros achados complexos e valiosos para o entendimento destes.

[22] Que serão apresentadas na apresentação dos dados em fonte 10, em itálico, espaçamento simples e recuadas em 4cm.

Na figura 1, apresentamos esses eixos de significância ou significação:

FIGURA 1 - Diagrama representativo dos EIXOS DE SIGNIFICAÇÃO
Fonte: Elaborado pela autora

5.1 EIXOS DE SIGNIFICÂNCIA OU EIXOS DE SIGNIFICAÇÃO**:** o que nos revela o contexto escolar

Discutiremos, a partir desse momento, os múltiplos significados emergidos através dos dados analisados, distribuídos em sete (07) eixos de significância[23], por nós elaborados. São eles: Concepção de ensino, Organização do trabalho docente, Concepção de gramática, Tratamento didático dado aos textos dos alunos pela docente, Metodologia/Planejamento e recursos didáticos, Temáticas relacionadas às vivências dos alunos e Ética docente.

[23] São os pontos centrais de nossa análise, é a partir destes que são derivados aspectos subjacentes ao contexto escolar factíveis de observação, descrição e análise.

5.1.1 Concepção de Ensino:

Esse eixo pôde ser desmembrado, pois revelou uma variedade de sentidos, resultando em temáticas intrinsicamente relacionadas a ele, como: **1A Aprendizagem voltada à certificação**; **1B Percepção sobre a importância da língua portuguesa à vida do sujeito aprendiz**; **1C A utilidade dada na visão docente aos conteúdos ministrados em sala de aula (Conteudismo)**; **1D Percepção que o erro é o caminho para o acerto**. Explicaremos uma a uma essas temáticas agora elencadas**.**

Apresentamos o diagrama que representa CONCEPÇÃO DE ENSINO, que, por meio dos aspectos observados e analisados, reforçam, na escola, a presença de um currículo tradicional.

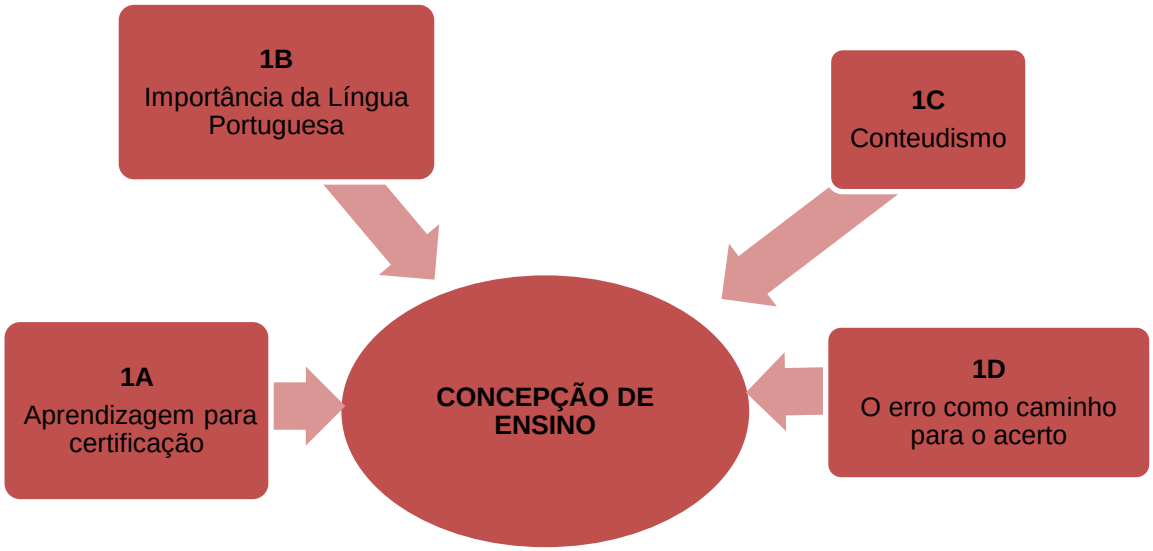

FIGURA 2 – Diagrama representativo do Eixo de Significância "Concepção de ensino" com os seus múltiplos sentidos, criando uma rede de significações.

Fonte: Elaborado pela autora

1A - APRENDIZAGEM VOLTADA À CERTIFICAÇÃO:

Compreendemos, pelas falas do mediador, qual é a sua visão a respeito dos conteúdos ministrados aos alunos. Ele explicita que o mais importante é a

certificação do Ensino Fundamental. Que os conteúdos são necessários para a realização das provas, que os muitos conceitos abordados em aula (ele é professor de Geografia), que enchem os cadernos dos alunos, são importantes, pois darão a base para quem deseja prosseguir seus estudos, avançando para o Ensino Médio. Observemos o seu discurso:

> *Quantas mil vezes já falamos a questão da qualificação e saber que a hora de fazer uma prova, eu mesmo já falei que não precisa saber o norte, sul.* ***Mas dá importância de ter curso, de terminar o estudo ou eu estou mentindo?*** *(Pausa)* ***Eu me preocupo muito mais com a questão*** *(pausa),* ***entre aspas, pessoal e profissional de vocês do que propriamente o conteúdo de geografia****. Aquela última aula que nós tivemos ali, ficaram eu acho que, uma hora copiando só conceitos. Coisas que viram e lá na frente vão ver novamente. Ah, mais tem que ter? Tem que ter isso ai no caderno. Porque se não continuar o conteúdo, não vai ter [...].*[24] (Grifos nossos)

Ao analisarmos a fala que o professor-mediador assume em seu dizer, percebemos que ele acredita que existe supremacia do conteúdo, em relação a sua contextualização prática à vida do aluno. Seu enunciado ***"Aquela última aula que nós tivemos ali, ficaram eu acho que, uma hora copiando só conceitos. Coisas que viram e lá na frente vão ver novamente. Ah, mais tem que ter? Tem que ter isso ai no caderno. Porque se não continuar o conteúdo, não vai ter [...]"*** evidencia sua preocupação em reforçar para o aluno a importância e utilidade dos conteúdos às provas e, consequentemente, à sua certificação escolar. Essa postura epistemológica não privilegia a formação holística do sujeito, isto é, nessa concepção de currículo, o aluno memoriza os conteúdos, independentemente de sua utilização pragmática, a tão conhecida educação bancária concebida por Freire. Para Freire (2011) o grande objetivo da educação é permitir ao sujeito a conscientização via problematização. Para tanto, há necessidade que os conteúdos trabalhados em sala de aula junto aos jovens e adultos possam ser contextualizados às suas realidades, aos seus interesses, aos seus anseios. Diante desse pensamento recorremos a uma fala de Freire que retrata muito bem essa questão:

> O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso "bancário" meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no

[24] Fragmento da fala do mediador, parte integrante de transcrição de aula assistida no dia 12.09.2013.

> "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (FREIRE; 2011, p. 28)

Esse dizer do mediador: *"**Mas dá importância de ter curso, de terminar o estudo ou eu estou mentindo?** (Pausa) **Eu me preocupo muito mais com a questão** (pausa), **entre aspas, pessoal e profissional de vocês do que propriamente o conteúdo de geografia"*** ao revelar uma postura docente que prima pela certificação, entra em consonância com o entendimento de Apple (2006), que reforça a existência de uma visão de currículo escolar que privilegia o mundo do trabalho e que preconiza que o mais importante para o estudante é a sua formação profissional.

Assim como existem professores que enfatizam a importância do conteúdo à formação profissional do educando, muitas vezes, os próprios discentes supervalorizam a educação à certificação. Pedroso (2010, p.91) aborda essa questão, quando evidencia que na EJA:

> Confere-se que a busca pelo certificado é tão acentuada que muitos estudantes ignoram se o conhecimento adquirido será equivalente ao oficializado na certificação. Este certificado não somente atesta a superação de uma condição que o coloca em posição inferior, como também atende às exigências do mercado de trabalho, atento à certificação mais do que aos conhecimentos de que se possa dispor.

Como percebemos na fala de Pedroso (2010), é comum que os alunos se preocupem mais com a certificação de seus estudos do que com os saberes oriundos desses ensinamentos. De certa forma essa mentalidade prejudica o desempenho acadêmico do estudante, pois muitas vezes é alimentada pela própria escola, por intermédio de seus representantes.

Destacamos que a concepção de ensino à certificação, verbalizada pelo mediador da escola campo, fere o Projeto Político Pedagógico da escola, pois esse documento nos informa sobre a concepção de educação pretendida pelo CEMEJA, isto é, que a

> Educação é um direito de todos. Um processo pelo qual o ser humano (re)constrói conhecimentos, práticas e valores **desenvolvendo seu potencial possibilitando uma postura consciente**, **crítica**, **participativa** e **voltada para a convivência no sentido de alteridade** (ITAPEMA, 2013, P.P.P., p.11). (Grifos nossos)

Diante do exposto, compreendemos a dissonância entre o discurso presente no documento orientador da educação para adultos e jovens (Projeto Político Pedagógico) e a prática de ensino distanciada da formação holística do aluno, exercida pela escola. Isso porque um ensino à certificação, acreditamos que dificilmente possibilitará criticidade, participação ativa e alteridade ao sujeito aprendiz.

1B - PERCEPÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA À VIDA DO SUJEITO APRENDIZ:

Que o ensino da língua materna é importante é quase um consenso. Como falante de uma língua, entendemos como é significativo ter o domínio dela nas diversas situações interativas. Partindo desse pressuposto, apresentaremos agora a fala do mediador que reflete sua concepção de ensino a respeito da importância da Língua Portuguesa para os alunos:

> *"[...] óh, vamos ver se aproveitamos ao máximo. Eu falei aquele dia para vocês: Português, apesar de eu amar português, quem é meu aluno sabe que eu amo português de paixão, é um espetáculo isso é muita regra pro meu gosto mas, tudo bem, só que qualquer concurso que vocês façam tem lá português.* ***Vai dar aula de matemática, tem português, vai dar aula de geografia tem cinco, seis questões de português. Eu comecei melhorar no concurso a partir do momento que comecei a estudar Português.*** *Eu aprendi um monte de coisas com esse sonho. Então aproveitem vamos parar de conversinha e tititi. Vamos aproveitar, perguntem, temos duas professoras em sala, de Português, que podem ajudar vocês. Então, por favor, aproveitem, é MUITO importante. Um problema de matemática, se você não souber ler e interpretar o que está escrito, não vai conseguir fazer. Geografia, principalmente esse livro de vocês, oh, que tem cinco, seis linhas de perguntas. Se você não prestar atenção no começo, quando chegar na terceira, quarta linha, você já não lembra o que está lá atrás. Eu sei que a gente passa por muitos ai, que uma página em branco/ Numa página tem duas questões, então você tem que ler, reler e nada mais importante do que a Língua Portuguesa. Certo? Certo, 4º ciclo?"*[25] (Grifos nossos)

Como podemos perceber essa fala nos remete a ideia de que a Língua Portuguesa serve como subsídio para o sucesso escolar. O indivíduo que sabe Língua Portuguesa está preparado para concursos, para interpretar questões das mais variadas disciplinas, sabe articular questões discursivas, enfim, estabelece-se como um proficiente usuário da língua. Concordamos com o mediador sobre a

[25] Fala do mediador, parte de transcrição realizada a partir de gravação da aula do dia 01.07.2013.

importância da língua materna para a vida do sujeito, pois somos seres eminentemente sociais e precisamos nos utilizar da linguagem nas mais variadas situações comunicativas. Portanto, ensinar na escola a língua padrão ou norma culta é oportunizar ao aluno que ele tenha condições de apropriar-se da variante de prestígio, que é dominada pelas elites de nossa sociedade.

Obviamente que somente o ensino da língua padrão não fará do aluno um sujeito bem sucedido em suas relações interativas. Para essa tarefa faz-se necessária uma educação que privilegie o ser humano como ser complexo e, portanto, uma educação holística e humanizadora[26]. No entanto, o ensino da língua padrão terá que ser contextualizado à realidade do sujeito aprendiz, instrução que possibilite uma articulação do ensino da norma padrão de linguagem a uma atividade reflexiva, embasada em textos realizados pelos próprios alunos.

Utilizando-se de seus próprios textos para estudarem gramática, acredita-se que os alunos conseguirão perceber a função de cada elemento gramatical. Todos nós, nem que seja implicitamente, muitas vezes, utilizamo-nos de “sujeitos”, “predicados”, “adjuntos adverbiais” e tantos outros recursos linguísticos, sem nos apercebermos disso. A fala de Possenti (2004, p.33) ratifica nosso pensamento:

> O objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco, político e pedagógico. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isso é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão. As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende e não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis.

Essa fala de Possenti (2004) nos mostra como é relevante o ensino da norma padrão no ensino da língua materna, mas, ao mesmo tempo, evidencia a importância de uma mudança nas estratégias escolares que são, muitas vezes, discutíveis.

Em nossa observação constatamos como a Língua Portuguesa é valorizada, a “escola”, através da professora e do mediador, evidencia uma preocupação em formar um indivíduo que consiga dominar a sua língua materna, para, assim, ter

[26] Concebemos educação holística e humanizadora àquela que contempla o ser humano como ser social, psicológico, biológico, cultural, ou seja, o homem e a mulher por serem seres complexos exigem uma educação que possa dar conta de suprir todas essas dimensões humanas.

sucesso, também, em atividades extra curriculares como, por exemplo, em concursos, segundo a fala do mediador. Percebemos que na visão da "escola" ter proficiência comunicativa é ter o domínio da língua padrão, isto é, a aplicação correta da gramática normativa.

1C - UTILIDADE DADA NA VISÃO DOCENTE AOS CONTEÚDOS MINISTRADOS EM SALA DE AULA:

Evidenciamos, através da fala da docente, uma postura de ensino conteudista, em que o valor do conteúdo está vinculado a algo que está fora do aluno, pois não o prepara para a vida. Como exemplifica Silvio Gallo[27], objetivo externo ao indivíduo é àquele que é projetado para fora do sujeito, como, por exemplo, passar no vestibular, ter uma profissão rentável... Sendo assim, a educação conteudista, a nosso ver, é oposta à educação para a liberdade, que prima pela formação holística do sujeito-aprendiz preparando-o à vida. Portanto, nesse contexto, o educador bancário dará lugar ao educador problematizador, para, assim, dar caminho a uma educação conscientizadora e, ao mesmo tempo, crítica.

Reproduziremos o diálogo entre a professora e um aluno, por meio de fragmentos de falas audiogravadas em aula realizada no dia 19. 09. 2013, salientando que esse diálogo é expressivo em relação à concepção de ensino, bem demarcada pelas seguintes falas:

> *Professora: Aí eu vou/, porque nós aprendemos a classificar os sujeitos, né? Simples, composto, indeterminado, oculto. Na próxima aula nós vamos começar aprender a trabalhar as palavras dentro do predicado. A classificar as palavras que estão dentro do predicado e, na outra aula, aí em cima das palavras que a gente vai aprender a classificar, eu vou ensinar a classificar o predicado.*
> *Aluno: Que confusão.*
> *Professora: Que confusão, né seu "fulano"? Concordo com o senhor.*
> *Aluno: **E será que eu vou usar isso?***
> *Professora: **Vai, se você for prestar concurso você vai usar**/*
> *Aluno: Só vestibular.*

A fala docente *"**vai, se você for prestar concurso você vai usar**/"* embute uma postura epistemológica docente atrelada ao ensino de normas gramaticais, cujo teor denota um caráter conteudista, em que explicita a importância de se estudar os

[27] No vídeo intitulado **Os pensadores e a educação,** disponível no youtube, ver endereço de acesso na página de referências.

conteúdos ministrados para realização de concursos. Na fala do aluno ***"e será que eu vou usar isso?"*** fica evidenciada a sua visão em relação ao conteúdo dado, isto é, o aluno demonstra que não entende o porquê de se estudar àqueles conteúdos (sujeito e predicado). Isto acontece porque o ensino de gramática é descontextualizado da realidade do aluno, sendo assim, Travaglia, Araújo e Pinto esclarecem (1995, p.15):

> O método tradicional, desvinculado de uma base linguística, pedagógica e psicológica, atua trabalhando a língua de maneira fragmentária, ou seja, apresentando palavras e expressões fora de contexto (linguístico e/ou situacional). Além disso, enfoca a língua analiticamente, o que dificulta uma visão global da mesma pelo aluno e tende ao ensino de formas e estruturas que se afastam sensivelmente do uso corrente.

Percebemos que a docente perdeu uma excelente oportunidade de relacionar o conteúdo à vida prática do aluno, quando este perguntou qual a utilização que esses assuntos teriam em sua vida. Muito embora a professora em questão possua grande domínio de conteúdo, não houve **articulação**, ao nosso entender, **necessária** entre **conteúdo/realidade** pragmática do sujeito aprendiz, de modo que ele compreendesse o objetivo de estudar determinados conteúdos. Com base nesse nosso pensamento sobre a descontextualização das práticas de ensino à realidade do aluno, evocamos Geraldi (1997, p.120) que fala a respeito do educando, a fim de colaborar com nossa argumentação:

> O aluno, costumado, desde as primeiras ocupações sérias da vida, a salmodiar, na escola, enunciados que não percebe, a repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa linguagem que não entende, assuntos estranhos a sua observação pessoal; educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar, e combinar palavras, com absoluto desprezo do seu sentido, inteira ignorância da sua origem, total indiferença aos seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade.

Também podemos relacionar a fala do mediador, que reproduziremos a seguir, a uma visão conteudista, não calcada na pragmaticidade de conceitos à vida social do educando: "Bom gente então vamos lá. A professora vai trabalhar ai com os verbos, aproveitem e perguntem. *"É **importante as dúvidas de vocês, porque quando forem fazer concurso e provas vão utilizar***"[28] (Grifos nossos)

[28] Fragmento de transcrição de fala do mediador gravada em aula do dia 03.10.2013.

Novamente percebemos o caráter conteudista permeando o discurso do mediador. Coaduna com nosso pensamento Barcelos (2010, p.26), quando esclarece que a modalidade de jovens e adultos, bem como todas as demais:

> [...] não pode ser exclusivista, mas, sim, precisa pautar-se pela busca de uma formação aberta à diversidade, contemplando, dessa forma, as diferentes dimensões e possibilidades do humano. Tais como a afetividade, o conhecimento geral sobre os processos culturais, o acesso aos bens e valores sociais e ecológicos do mundo em que vive. Enfim, educação para ser educação precisa estar envolvida com o desejo de instituição de pessoas que **não só busquem um posto de trabalho**, **mas que estejam buscando a realização de seus desejos e mesmo de seus sonhos.** (Grifos nossos)

Ao reconhecermos o caráter conteudista que permeia as falas da docente e do mediador ressaltamos mais uma vez a incoerência existente entre esses discursos realizados em sala de aula e o Projeto Político Pedagógico (2013) da escola que postula:

> [...] percebe-se que a EJA de Itapema traça uma caminhada rumo a uma escolarização na sua integridade, reconhecendo os saberes construídos ao longo da vida de cada cidadão/ã, e que esses sujeitos são, em sua potencialidade, agentes transformadores da sociedade. [...]. Em suma, ao se estabelecer parcerias, tem-se como intenção que esta modalidade de ensino vá além de uma escolarização em que os sujeitos não sejam assujeitados/as ao ensino, mas que sejam protagonistas de sua caminhada escolar e social (ITAPEMA, 2013, P.P.P., p.9).

Como podemos constatar é patente a incoerência entre esses dois elementos, ou seja, as falas do mediador e da docente e o Projeto Político Pedagógico da escola. Os diálogos esboçam uma realidade de ensino bastante normativista, atrelada a transmissões de conteúdo sem a preocupação de estabelecer uma "ponte" entre os assuntos abordados em sala de aula e suas utilidades à vida desses sujeitos.

Retratamos outro diálogo[29] importante que expõe uma visão conteudista, só que, desta vez, essa visão é esboçada na voz do aluno:

> *Professora: É::::vou deixar tocar a música uma vez para ouvir, né? Para os que já conhecem relembrar e os que não conhecem, ouvir o som. E depois, eu vou ler dois depoimentos de duas pessoas diferentes dando uma interpretação pra essa música (sobre a interpretação dessa música). E no finalzinho, uma atividade um pouquinho diferenciada hoje.*
> *Aluno: **O negócio é a nota no final do ano**.*

[29] Transcrição de gravação realizada na aula do dia 27.06.2013.

Apesar da fala discente não ser o nosso foco de análise, por considerarmos interessante o valor conteudista presente “no dizer” do aluno, a transcrevemos no sentido de enriquecer a presente análise, pois ela reforça a visão discente sobre o assunto trabalhado em sala de aula pela professora, isto é, o conteúdo é relevante à obtenção de nota.

1D - PERCEPÇÃO QUE O ERRO É O CAMINHO PARA O ACERTO:

Observamos nas aulas de Língua Portuguesa que assistimos uma postura docente peculiar, isto porque ao mesmo tempo em que a professora aceita como um processo normal os erros de seus alunos, o que, para nós, é salutar, ela torna-se bastante diretiva ao trabalhar com a correção desses. Em sua fala conseguimos perceber a importância que dá ao erro, como elemento que serve de reflexão para uma nova etapa de elaboração cognitiva, isto é, o acerto. A professora parte do pressuposto que a compreensão do erro é um mecanismo natural no processo de ensino e de aprendizagem. Observemos:

> ***“Pessoal, não tenham medo de errar tá, vão fazendo****. Depois eu vou corrigir um por um, no quadro, e, o que vocês errarem, ainda ficarem com dúvida, vocês perguntem por que que erraram, **tá?**”*[30] (Grifos nossos)

Portanto, os erros e acertos fazem parte do processo educativo, uma vez que o erro é a porta de acesso para o acerto. Nesse contexto, o educador, em se tratando de suas práticas, não deverá temer o erro. A explicação de Freire (2009, p.63) sintetiza esse pensamento:

> Na perspectiva de uma educação que promove a criação do conhecimento eu não posso ter medo de cometer um erro porque eu cometo um erro na medida em que erros são consequências de riscos e arriscar é uma parte absolutamente necessária no processo de enfrentar os desafios da sociedade tecnológica. Portanto, outra qualidade importante para o educador do século XXI é a compreensão de que se deve encorajar o risco e uma consequência inevitável do correr risco é cometer erros. O educador deve, portanto, preparar-se para trabalhar com o risco e lidar com os erros de uma forma positiva, encorajadora e desafiadora.

Num outro momento, novamente a concepção do erro como caminho para o acerto aparece, só que, dessa vez, na fala do mediador.

[30] Fala da professora transcrita de áudio gravação realizada na aula do dia 10.06.2013.

> *Óh pessoal, então assim oh: depois a:::a professora::: (pausa) a professora vai mostrar as atividades de vocês aí, pra vocês verem aqui essas* ***questões dos erros****. É extremamente importante (pausa),* ***o primeiro passo pra conseguir melhorar é reconhecer o erro****. Aí quando vocês chegarem à perfeição, tipo/*[31] (Grifos nossos)

Reconhecer que o erro faz parte do processo cognitivo é fundamental, portanto, quanto a esse critério, a docente mostrou-se em consonância com a teoria piagetiana, uma vez que para Piaget o "erro construtivo" é uma das etapas do processo de aprendizagem. Nesse sentido, se pronunciam Ferreiro e Teberosky (1985, p.30):

> Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são "errôneas" (no que se refere ao ponto final), porém "construtivas" (na medida em que permitem aceder a ele). Esta noção de erros construtivos é essencial.

No entanto, ao corrigir as tarefas realizadas pelos alunos, a professora, ao invés de instigar a turma a refletir sobre as questões corrigidas, dá as respostas prontas aos alunos. Piaget apregoa que ensinar envolve questionamentos, reflexões, debates, organizações mentais. Sendo assim, a docente, ao lidar com o erro durante a correção das atividades, vai de encontro à teoria de Piaget. Sobre isso Becker (2010, p.97) enfatiza:

> Para Piaget, a experiência não é recepção; é, antes, ação e construção (estruturação) progressivas. O sujeito passivo do empirismo é substituído pelo sujeito ativo cuja experiência pressupõe uma atividade organizadora ou estruturante, de modo que a experiência é construída e não impressa tal e qual no espírito do sujeito.

Entendemos, portanto, que sujeito ativo para Piaget é aquele que elabora, organiza e estrutura as muitas informações nas quais entra em contato, usando, para tanto, estruturas mentais nesse permanente processo cognitivo. Por isso, está distante de ser um indivíduo passivo, a esperar que os outros façam o papel que é seu, ou seja, o de ser sujeito ativo no seu processo de conhecer.

Ao estabelecermos relação entre esse eixo de significância "Concepção de Ensino" e nosso objetivo de pesquisa, qual seja, entender como a Língua

[31] Fragmento de fala do mediador, transcrita através de gravação realizada na aula do dia 12.08.2.013.

Portuguesa é ensinada, para o quarto ciclo da E.J.A., abordando, para tal, a metodologia utilizada pela docente, podemos compreender, através das análises realizadas, que a concepção de ensino evidenciada pela escola pouco auxilia e até desestimula, tendendo a formar indivíduos predestinados a ocupar determinados lugares sociais e a desempenhar papeis estes já padronizados. O caráter conteudista e a formação à certificação não "formam" o indivíduo para encarar os inúmeros desafios que a vida oferece, no exercício pleno da cidadania[32] .

5.1.2 Organização do trabalho docente:

Esse eixo possibilita-nos identificar como a docente (nosso sujeito de pesquisa) organiza o seu espaço sala de aula. Suas "falas" em relação ao tempo a ser dispendido nas atividades escolares em sala, bem como o discurso usado por ela, a fim de manter a disciplina no espaço sala de aula, assinalam as seguintes temáticas: **2A Dominação ou controle**: entendendo esses elementos no contexto sala de aula; **2B O valor do tempo na visão docente.**

Reconhecemos que esses dois elementos determinantes do currículo em ação e, portanto, relevantes de serem aqui discutidos, pois compreendemos que corroboram para uma prática de ensino e de aprendizagem que tende a homogeneizar a formação de indivíduos já predestinados. O desrespeito ao ritmo de aprendizagem de cada sujeito aprendiz, aliado a mecanismos de controle de comportamentos, cujos objetivos são o de "tratar" todos de um mesmo jeito, desconsiderando suas "singularidades" coexistentes num mesmo espaço (sala de aula), acreditamos que inibe e compromete o desenvolvimento potencial e qualitativo dos processos de conhecer, que, por sua vez, são variados e, ao mesmo tempo, únicos para cada um dos sujeitos, isto é, cada indivíduo tem seu próprio tempo.

[32] Exercício pleno da cidadania, nesse nosso contexto de fala, se refere à utilização consciente e autônoma pelo educando dos conhecimentos sistematizados e oferecidos pela escola, uma vez que ele consegue estabelecer a "ponte" entre conteúdos ministrados no espaço sala de aula e a sua vida prática.

Assim, apresentamos a figura 3 que representa a ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE:

FIGURA 3 – Diagrama representativo do Eixo de Significância "Organização do Trabalho Docente" com seus desdobramentos

Fonte: Elaborado pela autora

2A - DOMINAÇÃO OU CONTROLE: COMPONENTES CURRICULARES NO CONTEXTO SALA DE AULA:

Constatamos que a turma de quarto ciclo da EJA é predominantemente jovem, como já relatamos num momento anterior. Esses alunos mostraram-se dispersivos em muitos momentos das aulas assistidas por nós. Evidenciamos, na fala da professora, um dos dispositivos utilizado por ela, a fim de manter a atenção e controle da turma:

> *Assim, óh, pessoal, eu sei que vocês não vão conseguir terminar isso nessa aula, porque vocês têm que fazer o rascunho primeiro, então vocês vão trabalhando, tá,* ***eu vou passar pra olhar quem está trabalhando, quem não estiver trabalhando eu vou entregar o nome pro professor "mediador", porque isso é nota de participação em sala de aula [...]. Só que assim, óh, quem não estiver trabalhando eu vou anotar.***[33] (Grifos nossos)

[33] Fragmento de aula áudio gravada no dia 11.07.2013.

Observamos, nessa passagem, que a professora utiliza junto aos alunos um subterfúgio (seu próprio discurso) para fazer com que os alunos executem a tarefa solicitada. Ressaltamos que, em se tratando de jovens e adultos, subentendemos que estão ali por suas próprias vontades, pois a maioria trabalha o dia inteiro e vem para aula, tentando vencer o cansaço e o desânimo. Não obstante, percebemos uma contradição dessa passagem com outra, também realizada pela docente em outra oportunidade, isto é:

> *Xô, pessoal, só um pouquinho! Eu não consigo sanar a dúvida do meu colega daqui da frente! Por favor, por causa da conversa de vocês aí de trás! Assim não dá. Eu não gosto de levantar o tom de voz com o quarto ciclo, porque acredito que eu venho trabalhar à noite com adultos**. Então eu não tenho que tratá-los como eu trato os meus do dia.***[34] (Grifos nossos)

Essas duas passagens do mesmo sujeito demostram uma contradição discursiva, nos fazendo refletir sobre qual postura adotar com jovens e adultos, neste contexto. Ora são adultos e, por isso, merecem ser tratados como tal e não como as criancinhas (“os meus do dia”, fala da professora, referindo-se às crianças com as quais trabalha no período diurno). Ora são alunos que precisam ser controlados, para que realizem as atividades solicitadas. Portanto, que tipo de prática está embutida nessas passagens? Não podemos esquecer que as tarefas em sala de aula servem, além da aprendizagem, como dispositivo de controle e nem sempre o professor deve ser o único responsabilizado, por tais incoerências. Sacristán (2000, p.257) nos esclarece:

> Conseguir que “o trabalho funcione” e a classe se mantenha dentro de certos limites de conduta é uma exigência que todo professor sentiu como necessidade psicológica pessoal ou como exigência da própria organização escolar. Implícita ou explicitamente, social e profissionalmente, sempre se considerou como uma qualidade profissional nos professores sua capacidade para manejar o grupo de classe, de forma que a vida transcorra sem distúrbios ou graves interrupções, mantendo-se um certo clima e nível de trabalho. É uma demanda profissional proveniente do modo em que se organizou institucionalmente o processo educativo. O professor utiliza a estrutura de tarefas que se desenvolvem na aula como um recurso para estabelecer e manter algum tipo de controle sobre o andamento da vida social do grupo de alunos.

O autor ao explicitar como funciona o trabalho docente retrata de forma significativa a situação vivenciada por nós em nossas atividades de observação,

[34] Fragmento da fala da professora, parte integrante de transcrição efetuada por meio de gravação da aula do dia 03.06.2013.

qual seja, a utilização de dispositivos para que os alunos mantenham-se num clima considerado adequado para uma escola.

Na aula do dia 03/06/2013, cuja temática versava sobre "Conjugação Verbal", os alunos mantiveram-se dispersivos e, para manter a turma em silêncio, a docente postula:

> *Professora: Vocês estão brincando e conversando.../ Eu vou fazer uma avaliação separada da, da prova que eu dou pra vocês.*

Mais uma vez constatamos um subterfúgio (aplicação de uma prova/avaliação) sendo utilizado pela docente, a fim de manter o "controle" da turma.

2B - O VALOR DO TEMPO NA VISÃO DOCENTE:

Percebemos o tempo como elemento bem demarcado e enfatizado pela professora, em boa parte de suas aulas. O tempo, para a docente, sinaliza rendimento, progressão, produtividade. Por trás dessa valorização temporal, implicitamos uma conduta docente que prima pela quantidade de conteúdos a serem transmitidos para os alunos. Citaremos alguns fragmentos de fala da docente, que evidenciam essa assertiva:

> ***"Meu DEUS nós vamos ficar a semana inteira aqui fazendo no quadro**, se cada um fazer. **Quando é pouquinho exercício, ainda dá, aí como a maioria tem dúvida é melhor nós fazermos juntos**. Vamos lá, então."*[35] (Grifos nossos)

> *"Eu gostaria que vocês pegassem o lápis agora e nós **vamos respondendo todos juntos**, tá?" Conforme vai saindo as respostas, vocês vão colocando ai na apostila".*[36] (Grifos nossos)

Nesses dois fragmentos de fala, percebemos que a professora não dá um tempo determinado para que seus alunos desenvolvam as atividades do livro didático, ao contrário, pede para que todos façam em conjunto as tarefas, a fim de que possam acabar num mesmo tempo, para que mantenham um mesmo ritmo na execução dos exercícios. Assim, tempo constitui-se como dispositivo determinante

[35] Fragmento de transcrição da fala da professora realizada de gravação realizada na aula do dia 10.06. 2013.
[36] Fragmento de transcrição da fala da professora em aula gravada no dia 28.08.2013.

do currículo ou, pelo menos, de sua organização. Sobre isso, Santos (2012, p. 16) enuncia:

> Ainda perdura em nossas escolas a questão do rendimento dos alunos ser pensada a partir de objetivos coletivos e padronizados, o que reproduz os valores da cultura dominante. Com isso observamos um apagamento do sujeito em função do aluno, que se apresenta como um elemento despersonalizado, o que serve à perpetuação das desigualdades, pois, quando não nos atemos ao fato de que os sujeitos possuem ritmos de aprendizagens distintos, corremos o risco de deixa-los pelo caminho em sua formação escolar.

Santos (2012) ratifica nosso ponto de vista, pois acreditamos que, devido a heterogeneidade da turma, existem vários indivíduos com compassos diferenciados de aprendizagem. Portanto, faz-se mister o respeito a essas diferenças que são inerentes e esperadas dentro do contexto dos processos de conhecer.

Nessa próxima passagem, mais uma vez, a docente enfatiza o tempo como dispositivo regulatório das atividades escolares, vejamos:

> *"Pessoal, é o seguinte: já são cinco "pras" dez, então eu vou deixar que vocês ter/, só que assim. Como é que fica o tempo (pausa),* ***como é que fica o tempo*** *pra vocês me terminarem isso em casa e me entregar no mais tardar quinta feira pro professor mediador?* ***Como é que fica****?"* [37] (Grifos nossos)

A significação de tempo aqui nesse contexto enunciativo implicita "um tempo que não pode ser perdido", que tem que ser muito bem aproveitado, até mesmo no período extra escolar. O mais interessante, na nossa concepção, é que na fala da professora percebe-se uma "preocupação" em interrogar seus alunos sobre a viabilidade da execução da "tarefa de casa", pois a professora, sabedora que é da condição de trabalhador de seu aluno adulto, o interroga para, assim, poder "adiantar" uma atividade escolar.

> *"Se terminou pode ir copiando. Eu vou passar o livro da (inaudível) pra terminar de responder, mas* ***tem que ser depressa gente****, a gente vai corrigir e depois copiar. É coisinha básica, só uns topicosinhos*".[38] (Grifos nossos)

Arroyo (2004, p.192) entende que a escola é prisioneira do tempo. Quanto ao tempo escolar esclarece:

---

[37] Fragmento de transcrição da fala da professora realizada de gravação da aula do dia 12.08. 2013.
[38] Fragmento de transcrição da fala da professora realizada de gravação da aula do dia 21.08. 2013.

> Foi instituído faz séculos e terminou se cristalizando em calendários, níveis, séries, semestres e bimestres, rituais de transmissão, avaliação, reprovação e repetência. Quando chegamos às escolas, entramos nessa lógica temporal institucionalizada. Entender essa lógica é fundamental para entender muitos dos problemas crônicos da educação escolar. Quando os coletivos entendem essa lógica se tornam mais capazes de ter uma visão crítica e até corrigir os problemas de evasão, reprovação e repetência e o crônico fracasso escolar que excluem os setores populares do seu direito à educação básica.

Arroyo (2004) reforça como o "tempo" inibe a aprendizagem dos alunos, pois todos nós somos seres singulares, portanto, temos "os nossos próprios tempos" para a compreensão e apreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula. A visão de que todos somos seres heterogêneos, pois possuímos capacidades diferentes, acreditamos que levaria ao respeito ao tempo de aprender de cada educando, corroborando de forma significativa à redução da repetência e da evasão escolar.

Não perder tempo nesse próximo discurso da docente implica não deixar nada pendente para a aula seguinte. Tempo que, como uma camisa de força, aprisiona os sujeitos também em conteúdos que precisam ser vencidos dentro de determinado período:

> *"É só a página sessenta e nove,* ***não percam tempo****, respondam, por favor,* ***porque eu quero corrigir antes de vocês irem para a janta tá****?* ***Eu não quero nada pendente pra semana que vem****".*[39] (Grifos nossos)

Acompanhemos a seguir mais um enunciado da professora que evidencia a questão tempo*: "Vamos corrigir,* ***porque tá em cima da hora****"*[40]*.* (Grifos nossos)

Esse outro fragmento de discurso revela uma vontade implicitada da professora de terminar a atividade que está sendo realizada em um tempo "hábil", possibilitando a instrução de um novo conteúdo, isto é, os tipos de sujeito:

> ***"Se der tempo nós vamos comentar os tipos de sujeito, hoje****. Vamos trabalhar os tipos de sujeito,* ***se der tempo****."*[41] (Grifos nossos)

Barcelos (2010, p.97) enfatiza que nesta década, isto é, década de 2000, em que ele trabalha com Educação de Jovens e Adultos, tem sentido uma insatisfação tanto da parte dos educadores, quanto dos educandos "no que diz respeito à rigidez com que são tratados os tempos-espaços na escola." Como podemos perceber, o

[39] Fragmento de transcrição da fala da professora realizada de gravação da aula do dia 21.08. 2013.
[40] Fragmento de transcrição da fala da professora realizada de gravação da aula do dia 21.08. 2013.
[41] Fragmento de transcrição da fala da professora em aula gravada no dia 28.08.2013.

problema do tempo permeia grande parte das preocupações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

> *"As respostas são pessoais, então vocês vão colhendo e já vão preenchendo ali.* ***Não vou dar tempo pra vocês responderem sozinhos senão vocês demoram demais e nós temos bastante coisas pra ver hoje.*** *Então vamos lá. Já colocaram no um?"* [42](Grifos nossos)

Novamente, constatamos, através desse enunciado docente transcrito acima, uma "pressa" estabelecida com o intuito de cumprir, com certa rigidez, um programa de ensino, certamente pré estabelecido por ela ou pela instituição.

Para Sacristán (2000, p. 93) o tempo é um dos componentes organizativos e de poder. Sendo assim, nos explica:

> A instituição em si, com suas pautas de organização do tempo, do espaço, do pessoal, com suas rotinas e com uma forma de estruturar as relações entre os diversos componentes humanos numa estrutura hierarquizadora são fonte de aprendizagens muito importantes. As atividades acadêmicas são campos de relação social, como o são os ritos de entrada e saída das aulas, um verdadeiro currículo de habilidades sociais contraditórias, em muitos casos, com objetivos explicitamente perseguidos pelo professor.

Ao refletirmos com Sacristán (2000) compreendemos melhor o tempo, como sendo um dos diversos determinantes curriculares para estabelecimento de controle e, consequentemente, de poder. Esse tempo tende a ser "manobrado" pelo professor, que, por sua vez, precisa cumprir prazos estabelecidos pela própria escola ou esferas superiores. Muitas vezes, essa conduta de regulação de tempo, de tanto ser repetida, incontáveis vezes pelo docente, torna-se um hábito inconsciente. Refletimos sobre esse elemento curricular (o tempo), enfatizando que ele é parte integrante de um currículo oculto, que se manifesta, sutilmente ou não, regendo e controlando o contexto sala de aula e, portanto, o que e como se aprende. Sendo assim, para Silva (1999, p. 79), "o ensino do tempo, através do qual se aprende a pontualidade, o controle do tempo, a divisão do tempo em unidades discretas, um tempo para cada tarefa etc.".

Tempo para a aprendizagem está relacionado à **maturação nervosa**, segundo Dolle (1981, p. 69). Sendo assim, este afirma: "[...] se o cérebro contém conexões hereditárias, ele contém um número sempre crescente de conexões, das

[42] Fragmento de transcrição da fala da professora em aula gravada no dia 28.08.2013.

quais a maioria é adquirida pelo exercício.” Corroborando com o argumento de Dolle (1981), Piaget (1959b[1974]) postula que a aprendizagem é uma aquisição desenvolvida no tempo certo, isto é, no estágio cognitivo próprio (individual) no qual se encontra o sujeito cognoscente. Através dos argumentos desses autores, concluímos que o tempo para a aprendizagem deverá ser o necessário, qual seja, o tempo que o aluno precisa para desenvolver as relações cognitivas, objetivo do processo educativo.

Ao estabelecermos relação entre esse eixo de significância “Organização do trabalho docente” e nosso objetivo de pesquisa, que é o de entender como a língua materna é abordada pela docente junto ao quarto ciclo da EJA, percebemos que o controle rigoroso do tempo e a “disciplinarização” como forma de autoridade sobre a turma na execução das atividades escolares não corroboram à apreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula, uma vez que, no nosso ponto de vista, são elementos inibidores de um processo de ensino pautado no respeito ao ritmo individual de aprendizagem dos sujeitos envolvidos nos processos de conhecer.

5.1.3 Concepção de Gramática:

Esse eixo pôde ser subdividido, uma vez que revelou diversos aspectos relevantes concernentes ao ensino de gramática na escola, possibilitando-nos interpretá-los à luz de referencial adequado à nossa proposta de trabalho**.** Sendo assim, destacamos os itens por nós desvelados: **3A A valorização da língua padrão como a única certa** em sala de aula; **3B O ensino de gramática evidenciado, através das atividades escolares desenvolvidas**; **3C Tentativa de aproximação falante/língua**.

Procuramos resumir, na figura 4, as relações semânticas contidas no Eixo de Significância CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA:

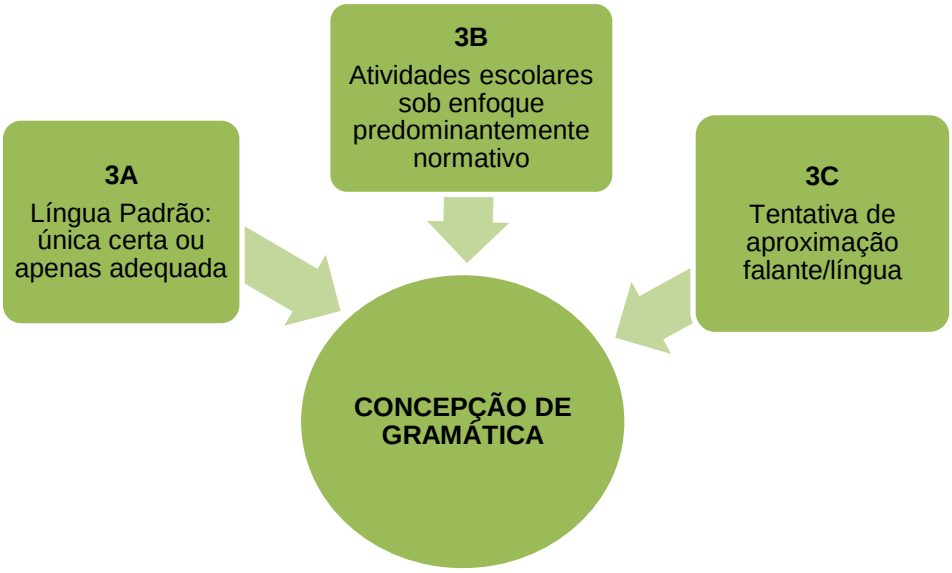

FIGURA 4 - Diagrama de representação do Eixo de Significância "Concepções de gramática" com os seus múltiplos sentidos, tecendo uma rede de significações

Fonte: Elaborado pela autora

Explicaremos cada um desses "achados", trazendo, para tanto, as diversas falas do contexto sala de aula.

3A - O *STATUS* DA LÍNGUA DE PRESTÍGIO OU NORMA CULTA DA LÍNGUA NA VOZ DA PROFESSORA

Desejamos, com essa temática, evidenciar a concepção de "certo" ou "errado" presente nos discursos da docente, em relação à fala e à escrita. Abordaremos ponderações acerca do que é falar certo e falar errado e do que é escrever certo, escrever errado. Nosso intuito é proporcionar reflexão sobre esse aspecto, muitas vezes tido como polêmico, e, para tal intento, utilizaremos falas da professora, que nos fornecem material riquíssimo a esse propósito.

> *Pessoal, porque eu digo nós, porque de uma maneira geral* ***conjugamos verbo de uma maneira errada****. Nós "come", nós "fumo", nós "fizemo", nós "comemo", não é assim que a gente faz? Pois é. Que lindo. Que lindo, gente. Então, nós temos que começar a* ***usar os verbos corretamente****,*

> *certo? Não é só na parte escrita não, é na nossa fala do dia a dia também*[43]. (Grifos nossos)

Outra fala que evidenciamos a seguir denota o quanto a concepção de certo e de errado está enraizada no fazer pedagógico da docente, em detrimento de uma explicação aos alunos que reforce o sentido de adequação da linguagem aos contextos sociointerativos das quais participam os falantes.

> *A partir do momento que eu aprendo, **que eu conheço o que é certo**, eu começo a aplicar na minha fala. Opa! **Falei errado!** Ó, falei ah, nós "ganhemo" (...) já falei errado, certo? Então, na próxima vez que eu for falar eu já vou corrigir. Não é "ganhemo", é ganhamos. A partir do momento que você começa a se corrigir, a se policiar, o quê que vai acontecer? Você "aprende". Daqui a pouco é natural, é normal você **falar corretamente**, você não vai mais precisar ficar se corrigindo, certo? E os verbos é onde nós mais precisamos... É **em verbo onde eu vejo muito erro."**[44]* (Grifos nossos)

Existem diferentes modos de dizer. Os falantes de uma língua, de acordo com o grupo social a que pertencem, utilizam-se de modos específicos, a fim de mostrarem a sua voz. Portanto, assim como existem falantes que se utilizam do padrão culto da língua, há outros que se expressam através de outras variantes dela, isto é, as conhecidas variantes linguísticas. Importante é evidenciarmos ao aluno que a utilização certa ou errada dependerá da situação na qual a fala será desempenhada (desempenho linguístico). Para cada público, situação, tempo e espaço enunciativos haverá sempre uma forma mais ou menos adequada de comunicação. Quanto a isso Neves (2011) argumenta que cabe à escola preservar os alunos da discriminação social e de preconceitos, através de rotulações de erro e acerto. Sendo assim, Neves (2011, p. 155-156) assevera:

> Com efeito, defender que à escola cabe facilitar que seus alunos adquiram a norma socioculturalmente prestigiada não implica defender que a escola se preocupe, no seu trabalho com a língua, com a categoria **certo** (proscrevendo, assim, o que se enquadra na categoria **errado**), e isso simplesmente porque o conceito de norma-padrão, norma culta, norma de prestígio tem de passar pelo conceito de norma não padrão, norma coloquial, norma desprestigiada, mas não precisa - e não deve - ligar-se a **acerto**, numa ponta, e a **erro**, na outra, porque essa ligação significaria transferir do domínio social – que é o legítimo nessa controvérsia – para o domínio da língua uma tensão que de linguístico só tem o veículo no qual se emitem as peças postas sob exame. A proposta e a manutenção de uma dicotomia com **certo** x **errado**, no exame do uso linguístico, não são condenáveis simplesmente pelo que elas poderiam representar de antidemocrático e preconceituoso, mas, especialmente, pelo que elas

[43] Fragmento de fala transcrita de gravação realizada em aula do dia 03/06/2013.
[44] Fragmento de fala transcrita de gravação realizada em aula do dia 03/06/2013.

> representam de anticientífico e antinatural, já que **certo** e **errado** são categorias que nem emanam da própria língua nem, no geral, se sustentam por uma autoridade social legítima. (Grifos da autora)

Esse argumento retrata nosso pensamento. Percebemos com clareza que cabe ao professor ensinar, no contexto escolar, a variante de prestígio, para que seus alunos possam acessar as mais diversas formas de linguagem e, assim, possam adequar seus dizeres às “exigências” sociocomunicativas, mas dizer que “essa” ou “aquela” forma de falar é errada, sem explicação das variantes linguísticas, implica entender que somente a língua de prestígio existe e deve ser considerada, o que não é verdade. Pelo tamanho de nosso país e a variedade cultural nele existente, percebemos que não é possível que todos os indivíduos falem do mesmo jeito. Numa outra explanação de Neves (2011, p.157-158) percebe-se, em sua argumentação, nossa postura em relação à exposição do aluno à norma culta ou língua padrão:

> E não nos iludamos com as pregações demagógicas que, em nome da defesa do “todos são iguais”, condenam o cuidado da escola com a língua escrita e com a norma prestigiada, pregando com isso, em última análise, que as desigualdades de oportunidade e realização pessoal sejam mantidas e alimentadas. Não é necessário e não é legítimo que se invoque e se apregoe condição de inferioridade para os alunos que ingressam na escola sem nenhuma versatilidade na adequação de padrões, e exatamente pela falta de posse de outro padrão que não aquele de seu grupo familiar, desprestigiado. Partir da ideia simples de que isso é a configuração de um déficit é assentar as bases da atuação em caminho sem volta. A escola está instituída justamente para, desse ponto de partida, caminhar, em trabalho participativo, para a colocação dos seus alunos em outras situações que acionem outros padrões, aos quais eles terão de chegar pela construção e pelo aproveitamento de situações vividas de interação, nunca pelo oferecimento de lições prontas – avulsas – de “boa” linguagem.

Resumindo nosso posicionamento, reforçamos que o ensino da língua padrão no contexto escolar é de fundamental importância. Nós, como professores de língua materna, pensamos que evidenciar aos nossos alunos as diversas variantes com as quais eles estão em contato nas muitas situações interativas das quais participam como falantes é oportuno, a fim de possibilitar o conhecimento da diversidade linguística presente em nosso país. Reforçamos essa ideia, uma vez que em nenhuma aula assistida por nós vimos a docente falar em variantes linguísticas. Isso é tarefa necessária, a fim de não alimentarmos preconceitos, nem privarmos nossos educandos de tornarem-se sujeitos autores (donos de seus

dizeres). Quanto ao domínio das diferentes variantes linguísticas pelos alunos, Bechara (2008, p.20) argumenta:

> [...] a língua não se esgota só na chamada Língua Padrão. A língua tem suas variedades de acordo com as situações sociais porque passa o falante. A nossa tese que é muito frequente na Europa, é transformar o aluno poliglota na sua própria língua. Que ele possa dominar mais de uma variante para estar capacitado a lidar com alguém analfabeto, semialfabetizado ou alguém que domina a Língua Portuguesa, e usar a linguagem para o bem conviver entre os seres humanos.

Outras situações por nós observadas e que pensamos merecerem ênfase evidenciam questões concernentes ao conhecimento explícito da língua materna no ensino de gramática e uso pela docente de vocabulários desconhecidos pelos alunos. Estas questões serão representadas por meio de dois diálogos distintos entre um aluno e a professora. Ressaltamos que todos esses fragmentos de fala foram transcritos, por meio de gravação realizada na aula ocorrida no dia 11.07.2013.

Primeiro diálogo:

> *Aluno: "[...] professora porque anjo é com "j" e angelical é com 'g"?"*
> *Professora: "A mudança eu não sei explicar porque/ mesmo radical, né, mas o anjo ou angelical é uma palavra em **exceção** e eu também não sei te dizer qual é a **regra**".*

Segundo diálogo:

> *Professora: "Gente, essa revisão é pra **reforçar o conteúdo**, porque eu vou encerrar essa parte aqui, pra começar outra parte de Português. Eu vou terminar a parte de **morfologia** e começar a parte de **sintaxe**. Então/"*
> *Aluno: "Como é o nome?"*
> *Professora: "Sintaxe"*
> *Aluno: "E da outra?"*
> *Professora: "Morfologia"*

O que desejamos comentar são dois pontos distintos e fundamentais, na nossa avaliação, em relação ao ensino da língua materna. O primeiro diálogo evidencia a importância de o docente possuir o conhecimento explícito da língua no ensino desta, pois o domínio desses saberes o auxilia a sistematizar os conteúdos de ensino que ministrará, consciente dos aspetos da língua que não são decorrentes

de uma aquisição espontânea. Costa et al. (2010, p.10-11) sugerem algumas práticas docentes no ensino explícito da língua:

> Investir em descrições mais adequadas da gramática do português; tomar consciência do grau de desenvolvimento linguístico dos alunos; investir num ensino da língua que capitaliza as regularidades e orienta o estudo da gramática em dimensões para além da mera correção do erro.

O segundo diálogo ressalta que a professora, talvez de forma inconsciente, não percebeu a importância de explicar ao seu aluno que questionava o que, efetivamente, significa estudar morfologia e sintaxe. Ficou bem evidenciado que o aluno não fazia ideia do significado de tais termos. Elias (2013, p.57) esclarece que: "Na sala de aula, se o professor utiliza um vocabulário desconhecido ao aluno, isso impedirá que a interação tenha êxito, e o objetivo central da educação, a aprendizagem, ficará prejudicado." Ademais, os vocábulos "morfologia e sintaxe" parecem tão distantes da realidade lexical do aluno. Sendo assim, por que não explicar, de forma objetiva, sobre a importância de se estudar como as palavras são formadas, estruturadas e classificadas (morfologia), bem como a função que essas palavras desempenham num contexto discursivo (sintaxe).

Partindo desse raciocínio, entendemos que nós, professores, ao mudarmos nossa forma de ensinar, ainda bastante atrelada ao formalismo, que vai desde ao apego à nomenclaturas até a prática de atividades burocráticas, pouco significativas para o aluno, ou seja, vazias de um sentido prático, conseguiremos que os alunos entendam qual é a utilidade de tal assunto ou conteúdo à sua vida como falante de uma língua. Portanto, as falas transcritas acima denotam, mais uma vez, uma postura normativista da professora no ensino da gramática, em sala de aula.

Observamos que os alunos não reconhecem a língua padrão como bela e eficiente para determinados contextos interativos, ao contrário, a mesma serve para realizarem gozações. Demonstraremos fragmentos de três diálogos entre a professora e alunos, evidenciando o que dissemos. É importante ressaltar que os três diálogos foram extraídos de gravação de aula, cuja temática foi "conjugação verbal", realizada no dia 10.06.2013.

Diálogo 1:

Professora: Questão nove, "chegardes". Quando vós chegardes, avisareis-os.
*Aluno: **Que é isso, se fala assim no meio da rua vão dizer que eu "tô" só meio louco**.*
Professora: Vão dizer que você é uma pessoa culta, letrada.

Diálogo 2:

Professora: Es/tu/dás/seis
*Outro aluno: **Imagina se falasse assim, que feio.***

Diálogo 3:

Professora: Que tu:::faças. Quem é nascido aqui que usa bastante o "tu", óh, a conjugação correta do verbo.
***Aluno: Isso, eu acho difícil isso**.*

Com esses três diálogos, gostaríamos de registrar que a linguagem que o aluno domina é a linguagem coloquial, adquirida no seu grupo social, e, é a partir dela, que podemos orientá-lo na aquisição da língua padrão. Como bem assevera Neves (2011, p.22): "[...] na avaliação final, a única certeza é a de que temos de ir da **língua**, da linguagem, para o **padrão** (isto é, do **uso** para a **norma**), e não do **padrão** para a linguagem e para a **língua**, que é o que numa visão acrítica se tem feito", o que, em outras palavras quer dizer, o estudo da norma padrão deverá partir dos conhecimentos prévios do educando, da sua realidade como falante.

3B - O ENSINO DA GRAMÁTICA E A SELEÇÃO DE ATIVIDADES ESCOLARES

A maioria de nós tem uma concepção, no mínimo equivocada, com relação ao **como estudar gramática**, ou melhor, uma visão distorcida, que percebe apenas o ensino da gramática atrelado ao livro gramática ou gramática normativa. Essa falsa ideia de que se estuda gramática apenas através da gramática de normas é bastante comum e ainda vigora em grande parte das nossas escolas. Por que será que isso acontece?

Muito embora parte dos professores de Língua Portuguesa já tenha uma visão mais crítica em relação ao ensino de língua materna, ainda assim não consegue assumir uma postura epistemológica mais pragmática, aliando ensino da língua a questões relacionadas ao contexto dos alunos. A fala de Antunes (2003, p.146) resume bem esse nosso raciocínio:

> É curioso observar que os professores (e também os pais dos alunos!) não se interessam pelo estudo da "gramática" e pelo estudo do vocabulário na mesma medida. Quase nunca se vê uma reclamação em torno do pouco esforço que se faz nas aulas de português para que os alunos ampliem seu vocabulário, ampliem suas opções de dizer as coisas, saibam dizer o mesmo de outro jeito. A obsessão pela gramática tem funcionado como uma espécie de "viseira", que deixa pais e professores enxergarem apenas numa única direção. O que está bem ali do lado ninguém vê. A gramática (mais especificamente, a nomenclatura gramatical) é esse ponto central, ou seja, a única coisa que tem visibilidade na escola.

Tomamos de empréstimo o enunciado de Antunes para introduzirmos as diversas falas da professora, foco de nossa pesquisa, pois o pensamento de Antunes (2003) evidenciou, em certa medida, a postura epistemológica de gramática embutida nos dizeres da docente. Sua concepção de gramática está enraizada nas suas falas, bem como no seu fazer pedagógico e nos recursos didáticos por ela utilizados.

> *"Quando vocês terminarem de:::copiar, eu* ***gostaria que vocês pegassem um lápis e fossem circulando todos os verbos que tem nessa música****".*[45] (Grifos nossos)

O poema "VERBOS DO AMOR", de autoria de Vinícius de Morais, foi escrito no quadro, para que os alunos reconhecessem nesse, os verbos, circulando-os. Pensamos que não haveria problema algum se a professora tivesse utilizado o poema para evidenciar os tempos verbais nele presentes, os objetivos de tais utilizações por seu autor, o contexto de uso, enfim, não somente para circular os verbos encontrados, mas, sim, para enfatizar que toda escolha por um modo verbal tem objetivos definidos pelo autor do texto.

Para enriquecermos as análises, abordaremos, na íntegra, algumas atividades trabalhadas em sala de aula pela professora. Essas serão destacadas em fonte 10 e espaçamento simples, a fim de diferenciá-las do restante do texto.

Verbos do Amor (Vinícius de Moraes)

E se eu te telefonar
Se mandar te buscar
Der o braço a torcer
Sei que irias ganhar
Eu não iria perder
Da outra vez eu sofri

[45] Fragmento da fala da professora gravada em aula realizada no dia 10.06.2013.

Te magoei, me feri
Foi difícil aprender
Que quando chega a paixão
Justamente a razão
É a primeira a ceder
Mas as palavras vazias
Rolaram na mesa
Pesaram o ar
Eu não sabia pedir
Tu não sabias perdoar
Mulher nascida para amar
Tenho que obedecer
Ao que o destino quis
E satisfeita dizer
Que sofrer de amor
Só me deixa feliz.

Logo após a professora ter escrito o poema no quadro, ela esperou uns dez minutos, aproximadamente, e indagou:

> *Professora: Prontinho,* ***já sublinharam os verbos?***
> *Alunos: Já/*
> *Professora: Então vamos lá. (...)* ***Vão falando pra mim***. (Grifos nossos)

Como já evidenciamos anteriormente, o poema de autoria de Vinícius de Moraes não foi trabalhado, em todo o seu potencial, qual seja, por este ser um gênero textual (poema), tem características específicas desse gênero. Seus recursos de rima, estruturação, fonética, riqueza de vocábulos, a temática "amor", enfim, um material linguístico precioso, para, além de alargar o conteúdo verbal, expandi-lo sensivelmente.

Por acreditarmos que uma atividade que não expressa toda a potencialidade que a linguagem tem a oferecer é infrutífera, tomamos a fala de Antunes (2003, p.130), para nós muito significativa, com relação à importância em se aprimorar o ensino de verbos em sala de aula:

> O que quero deixar claro é que devemos alargar nossas opções de estudo do verbo e de suas funções sintático-semânticas. Normalmente, pouco mais fazemos além de percorrer seus paradigmas de conjugação ou suas possibilidades de complementação, atendendo puramente a critérios sintáticos. Se pelos substantivos se expressam "as coisas de que se fala", pela predicação se expressa "o que delas se diz", completando-se, assim, o esquema básico dos enunciados coerentes. A função dos verbos vai, pois, muito além das regras de concordância com o sujeito e expressa muito mais do que indicam suas flexões de número e pessoas.

Essa postura de Antunes (2003) é ratificada por nós, pois trabalhar com verbos, numa concepção sintático-semântica, é possibilitar ao aluno visualizar e entender o funcionamento do verbo, numa perspectiva dinâmica, intencional e significativa. O autor Travaglia (2004) reforça que precisamos ir além da tradição, ao trabalharmos com verbos em sala de aula. Para ele, tratar o verbo, abordando aspectos que estão mais intrinsicamente relacionados ao desenvolvimento da competência comunicativa mais efetiva, é tarefa crucial.

Contudo, uma atividade, que será relatada por nós agora, acreditamos que tenha possibilitado aos alunos um olhar mais ampliado em relação aos verbos. O livro didático trazia um exercício que continha algumas manchetes de jornal (gênero jornalístico), a fim de que os alunos identificassem se essas manchetes se configuram em frases ou orações e, num segundo momento, propiciou uma reflexão semântica e contextual dessas manchetes. Esse tipo de atividade, a nosso ver, foi interessante, na medida em que extrapolou o reconhecimento dos verbos presentes nas manchetes e procurou instigar o aluno a refletir e compreender o significado e o contexto viável de circulação das frases e orações. Eis a questão realizada em aula do dia 21.08.2013:

MANCHETES:

Robinho melhor do que nunca.
Enchentes em quatro Estados.
Exército de Israel invade o Líbano.
Aumento nas tarifas de telefonia.
Técnico do Fortaleza revela escalação.
Aprovação do novo salário-mínimo.

a) “Identifique os verbos das manchetes” /
b) “Você conseguiu compreender o significado e identificar o possível contexto das frases das manchetes?” Justifique sua resposta.

(Questão do Livro Didático “Educação de Jovens e Adultos”, Coleção Tempo de Aprender – Multidisciplinar, Volume 3 - 8º ano).

Acreditamos que essa atividade foi importante, pois permitiu que o aluno percebesse que nem sempre há necessidade de verbo para que o enunciado tenha sentido. São as escolhas de vocábulos feitas pelo enunciador/locutor que faz com que “seu dizer” seja significativo ao seu leitor/ouvinte. As manchetes de jornais se

prestaram bem para que os alunos visualizassem esses aspectos peculiares concernentes às frases e orações.

Queremos, também, citar um diálogo entre um aluno e a professora referente a essa mesma atividade envolvendo as manchetes, observemos:

Professora (lendo o comando da atividade alusiva as MANCHETES): Letra b: **Você conseguiu compreender o significado e identificar o possível contexto das frases das manchetes. Justifique.**

> *Aluno: Eu botei assim, professora: sim, usando o raciocínio. (Risadas). Tá certo ou tá errado, professora?*
> *Professora: O que tá aqui na apostila é o seguinte: "Espera-se que os alunos percebam que é possível identificar os significados das manchetes, porque se referem a assuntos que costumam aparecer com frequência nas manchetes de jornal. E o leitor, em geral, partilha desses conhecimentos".*

Prestemos a atenção ao formalismo contido na resposta da professora ao aluno. Ela simplesmente leu a resposta contida no livro didático do professor. O que isso significa? Será que a astúcia contida na resposta do aluno à questão "pegou-a" de surpresa? Será que, por ela estar muito atrelada ao livro didático, qualquer resposta que "fuja" da prevista, gera insegurança e, por isso, há dificuldades em debatê-la? Ou será que, por ser a turma predominantemente jovem, e por isso, "tudo" é motivo de chacota e gozação, a professora quis acabar logo com o impasse, lendo a resposta esperada, descrita no livro didático do professor? Ficamos a pensar sobre os motivos de tal atitude da docente. Era o que nos restava fazer.

Outro exercício presente no mesmo livro didático trazia uma tirinha da personagem Mafalda, criada pelo artista argentino Quino.

Esta atividade tinha por objetivo, que os alunos pudessem perceber o sentido veiculado por frases nominais presentes no texto, usando os seguintes comandos:

a) A tira de Mafalda apresenta apenas frases nominais. Explique o que você compreendeu do sentido do texto.

b) Em seu caderno, transforme a frase nominal do primeiro quadrinho em oração sem modificar o sentido do texto.

Observamos, pelos comandos da questão, que essa atividade ficou muito limitada, quando exigiu que o aluno entendesse, apenas nas frases nominais, o que os personagens desejavam transmitir. Percebeu-se que a tira foi usada como pretexto para o estudo de frases nominais, de maneira a não permitir que o aluno compreendesse o contexto de fala dos personagens, pelos muitos expedientes não verbais utilizados nela. Em nenhum momento a professora enfatizou esse gênero, salientando suas características, o tom de humor sempre presente nas tirinhas, os recursos linguísticos empregados para tanto. O recurso não verbal, isto é, a imagem da tirinha também não foi explorada, juntamente com as frases nominais, na construção de sentidos, pois essas imagens repassam conteúdos riquíssimos que são captados pelo leitor por meio da expressão fisionômica da personagem, cenário, cores, etc... Ao apegar-se aos comandos do livro didático, que por sinal ficaram bem aquém de uma exploração mais satisfatória de recursos de linguagem, a professora perdeu importante oportunidade de ampliá-los, a fim de enriquecer suas aulas.

Assim sendo, Neves (2011, p. 131), em relação aos recursos de tiras e quadrinhos presentes nos livros didáticos, explicita:

> Contemplo particularmente a utilização que vem sendo feita de tiras e quadrinhos humorísticos como suporte para transmissão de lições nas aulas de Língua Portuguesa, e especialmente porque esse tipo de material aparentemente caracterizaria modernidade de proposta, e, então, tínhamos o direito de esperar que incorporasse a modernidade das reflexões da Linguística. (...). Antes de tratar os temas que constituem declaradamente "lições de gramática" nesses livros, vou voltar à questão (...) da natureza da interação verbal, apontando a importância de que a escola leve o aluno à compreensão da natureza do estabelecimento do circuito de comunicação, até para que ele aprenda a refletir sobre a própria atividade de compor enunciados, e, assim, se aproprie das "regras" da gramática de sua língua. Também farei isso inspirada no material gráfico "moderno" e sugestivo, as tiras e as histórias em quadrinhos, que os livros oferecem, especialmente para mostrar que, representativas de atividades de interlocução, e em geral muito inteligentes, essas peças poderiam ser a porta de entrada para riquíssimas reflexões sobre a atividade de linguagem e para introdução do aluno na observação dos processos de constituição do enunciado, e, no entanto, na maior parte das vezes, aparecem nos livros como curiosidade, ou apenas para garantir ao livro um atestado de engajamento com o mundo em que os alunos vivem.

Neves (2011) aborda com clareza a importância que existe no aproveitamento desses recursos (histórias em quadrinhos e tiras) que os livros

didáticos oferecem, e, ao mesmo tempo, evidencia o despreparo de muitos professores ao trabalharem com esse gênero textual.

Desejamos comentar, por acreditarmos relevante, mais uma atividade do livro didático utilizada pela professora em aula do dia 28.08.2013. Depois de os alunos lerem uma entrevista concedida por Elizabeth, mulher de um "sem- terra", à jornalista, a proposta da atividade era de que eles compreendessem que a linguagem oral (gênero entrevista) é mais informal e, por isso, que a fala pode ser explorada em outros gêneros textuais, que se prestem a tal intento, além da entrevista. Para tanto, os alunos precisavam responder o seguinte comando:

Assinale as respostas que você considera corretas. O tema da entrevista lida também poderia ser tratado: a) em **gibis**; b) em **revistas para público adulto**; c) **em um livro de receitas;** d) **em jornais impressos**; e) em **dicionários**; f) em **documentários**; g) em **telejornais**; h) em **guias turísticos**; i) em um **site de uma ONG**.

(Atividade do livro didático "Educação de Jovens e Adultos", Coleção Tempo de Aprender – Multidisciplinar, Volume 4, 9º ano, p.13)

Interessante esta questão trazendo diversos gêneros textuais nas atividades desenvolvidas com o apoio do livro didático. Por ter se mantido fiel ao comando da atividade presente no livro, a professora talvez não tenha percebido a importância de fornecer explicações mais abrangentes e complexas sobre cada um dos gêneros textuais presentes na questão, pois essa atividade permitiria uma abordagem mais motivadora e criativa para o trabalho voltado à competência linguística, com a exploração dos elementos linguísticos utilizados em cada um deles.

Para Marcuschi (2008), não existem gêneros específicos a serem trabalhados em sala de aula, para ele o estudo sócio histórico dos gêneros textuais, isto é, o estudo dos gêneros que circulam em diferentes tempos, situações e espaços, é uma das formas de entendermos o funcionamento social da língua. Isso nos leva a compreender que, quanto mais gêneros o aluno conhecer e souber utilizar, maiores serão suas chances de ampliar recursos expressivos no uso da linguagem.

O exercício desenvolvido em sala de aula no dia 28.08.2013 pensamos ser esclarecedor e interessante, no sentido de explicitar ao aluno a distância ou aproximação que há, em determinadas ocasiões interacionais, entre a oralidade e a escrita. Abordaremos, na sequência, essa atividade contida no livro didático

"Educação de Jovens e Adultos", Coleção Tempo de Aprender – Multidisciplinar, Volume 4, 9º ano, que julgamos merecer destaque:

ATIVIDADE (página 14): Quando escrevemos o que alguém fala, o texto fica da mesma maneira? O que há, na fala, que não há no texto escrito? Assinale as alternativas corretas e justifique sua resposta. (Comando da questão)
a) o **sotaque**; b) os **símbolos gráficos**; c) as **letras**; d) a **entonação**; e) os **sinais de pontuação**; f) o **som,** a **voz**.

*Se você fosse escrever a resposta dessa entrevistada numa revista, como faria para que o texto ficasse adequado a esse meio de comunicação?
*Você acha que o texto escrito das respostas de Elizabeth é exatamente igual ao jeito que ela falou na entrevista?

Reproduziremos a fala da professora na explicação dessa atividade:

> *Com certeza não. Porque o que acontece? Tem risadinha, tem repetição de palavra, a mulher não tem muita instrução acadêmica, então com certeza muitas palavras fora da norma culta da Língua Portuguesa, né? Então realmente não. É esses exemplos que eu dei pro pessoal aqui.*[46]

Com essa fala a professora evidencia a seus alunos que existem momentos que a fala se distancia da escrita, ou seja, na fala informal, na entrevista, que é o exemplo usado na atividade, a fala da entrevistada tende a apresentar elementos, como pausas, risadas, truncamentos, interrupções, repetições, marcadores linguísticos próprios da oralidade, da linguagem coloquial, enfim, uma série de elementos, que também estão presentes na escrita, mas são sinalizados de uma forma diferenciada da fala. No entanto, não podemos deixar de evidenciar aos alunos que a fala, em determinadas ocasiões, em muito se aproxima da escrita. Em situações de formalidade, por exemplo, na realização de um seminário, o palestrante há que monitorar a sua fala, de modo a mantê-la em um padrão de compatibilidade que a situação requer.

Essas reflexões que abordam associações e distanciamentos entre oralidade e escrita realizadas em sala de aula são imprescindíveis, pois permitem que o aluno compreenda que não existe uma dicotomia perene e intransponível entre elas. Quanto a isso, Marcuschi (2004, p.34) assevera:

> As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no continuum que se manifesta entre duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques.

[46] Fragmento de fala transcrita através de gravação realizada de aula assistida no dia 28.08.2013.

Como podemos perceber, a relação entre oralidade e escrita é bastante complexa e rica, esse conteúdo pode servir como uma fonte fecunda no trabalho com gêneros textuais próprios da oralidade, como restritos à escrita.

A professora discutindo a entonação, como elemento presente na oralidade, nessa mesma aula (dia 28.08.2013), dialoga com um de seus alunos:

> *Aluno: "O som e voz também é entonação né professora?"*
> *Professora: "Não. Entonação não. Entonação é a maneira que eu estou falando. Eu posso dar mais ênfase. Eu falo alguma coisa usando as mesmas palavras que outra pessoa usa, usando um tom diferente".*

Desejamos expor e comentar esse diálogo, pois consideramos que a explicação da professora não abordou mais elementos que evidenciassem ao aluno, o quão importante é a entonação na oralidade. É pela entonação de sua voz, que o falante dá vida a sua leitura. Pela entonação, o ouvinte consegue perceber se o locutor está asseverando, injuindo, negando, interrogando; se está ironizando, ou exclamando, enfim, é um recurso valiosíssimo, ao qual deveria ter sido dado maior destaque. A entonação é tão importante, que o locutor, ao se utilizar do texto escrito, precisa suprir a sua ausência, recorrendo a outros expedientes para tal, portanto Antunes (2009, p.198) nos explica:

> Os sinais de pontuação, e certos recursos gráficos (negrito, itálico, sublinhado, aspas, letras em caixa alta, entre outros) são outros recursos que tendem a suprir a falta daqueles elementos contextualizadores, sobretudo aqueles que expressam as particularidades da entonação, por exemplo.

São tantas as atividades realizadas em sala de aula que consideramos úteis de serem aqui comentadas, que procuramos destacar àquelas que suscitam reflexões, por serem atividades que podem contribuir para que o aluno compreenda como a linguagem é "operada" pelo falante. Abordaremos, então, mais uma dessas atividades.

ATIVIDADE (página 20 do livro didático "Educação de Jovens e Adultos", Coleção Tempo de Aprender – Multidisciplinar, Volume 4, 9º ano)
O trecho, a seguir, apresenta um número excessivo de sujeitos explícitos na frase. Alguns deles podem ser eliminados. Reescreva o trecho, retirando aqueles que podem ser dispensados sem comprometer a compreensão do texto. (Comando da questão)
"Maria era uma mulher trabalhadora. Maria tinha quatro filhos e ela cuidava muito bem deles. Eu era muito amiga dela. Eu conheci Maria num momento muito difícil de sua vida. Eu tenho saudades dela".

De acordo com esse comando da questão, pensamos que a professora perdeu a oportunidade de explicar aos alunos que os elementos de retomada (anáforas) evitam que um mesmo termo se repita de forma exaustiva em um texto. Percebeu-se que o aluno fez as devidas substituições, mas de uma maneira mecanizada, repetitiva, não entendendo, pragmaticamente falando, o uso funcional desses anafóricos. A função desempenhada pelos elementos anafóricos é tão significativa, pois esses elementos retomam pessoas, objetos, fatos, lugares, enfim, sem eles, o texto seria composto por um amontoado de vocábulos repetidos. Ilari (2004, p.56) evidencia-nos a importância da anáfora, como elemento de grande valor coesivo:

> A anáfora diz respeito a pessoas e objetos, tempos, lugares, fatos etc. mencionados em outros pontos do mesmo texto: também na função anafórica são úteis os pronomes, o artigo definido, os tempos verbais (particularmente aqueles que indicam tempo relativo), e os advérbios. Na opinião de muitos estudiosos, a anáfora não é apenas um fenômeno entre outros que acontecem nos textos: é o fenômeno que constitui os textos, garantindo sua coesão. Todo texto seria, nesse sentido, uma espécie de grande "tecido anafórico". (Grifos do autor)

Como percebemos, no posicionamento de Ilari (2004), a anáfora desempenha função preciosa dentro de um texto e o aluno, arriscamos afirmar que, na maioria das vezes, utiliza-se de anáforas sem saber que se trata de um recurso linguístico responsável pela coesão textual. O professor, ao esclarecer quais elementos gramaticais se prestam a tal intento, mostrando esse recurso (anáforas) sendo utilizado na prática, de preferência no texto do próprio aluno, não trabalhará anáforas em orações soltas, que nenhum sentido pragmático oferece ao leitor.

Comentaremos, agora, uma aula sobre Sujeito e Predicado, assuntos, esses, trabalhados pela professora, no dia 28.08.2013, de uma forma bastante normativista, vejamos:

Professora lendo livro didático: "João Rouco vinha com três filhos para o eito".

A frase acima é uma oração, pois tem como elemento central um verbo. Ela fala sobre determinado assunto: João Rouco. O que ela diz sobre João Rouco? Que ele vinha com três filhos para o eito.

Para facilitar o estudo desse tipo de relação, alguns nomes são dados pela gramática com o objetivo de identificar cada bloco acima, observe. Predicado. Quem lê pra mim predicado?

> *Aluna: É uma informação que se dá a respeito de algo ou de alguém.*
> *Professora: Sujeito?*
> *Aluna: Alguém ou algo a quem o predicado se refere.*

> *Professora: Isso. Veja a análise da frase: "João Rouco vinha com três filhos para o eito". Quem é o sujeito?*
> *Aluno e aluna: João Rouco.*
> *Professora: Predicado?*
> *Alunos: Vinha com três filhos para o eito.*
> *Professora: Vinha com três filhos para o eito*.

Professora lendo livro didático: "Nem todas as orações se encaixam nessa divisão gramatical, pois há casos em que a informação dada pelo predicado não se refere a nenhum sujeito, observe: "Chovia naquela tarde de sábado". Nesse caso não há sujeito, porque não há um ser que realiza a ação de chover".

> *Professora: Dizemos que se trata de uma oração sem?*
> *Aluna: Sujeito.*
> *Professora: Sujeito. O sujeito é o termo da oração com o qual o verbo normalmente concorda*.

Essas questões sobre sujeito e predicado foram extraídas do livro didático "Educação de Jovens e Adultos", Coleção Tempo de Aprender – Multidisciplinar, Volume 4, 9º ano, p.18.

Ficamos a indagar: Isoladamente, qual o objetivo de se estudar sujeito e predicado? O que importa, realmente, é que o aluno saiba a função desses elementos dentro do texto, **melhor ainda se ele for o autor consciente de seus próprios sujeitos e predicados** (língua em situação real). Aprofundando esse questionamento nos perguntamos: Será que o aluno sabe o que é um predicado? O que significa essa palavra? Será que o aluno percebe que o predicado tem a função de predicar, falar sobre atributos de algo, ou de alguém? Ou será que ele apenas assimila que predicado é o verbo e tudo o que o acompanha, mas não sabe a função desse elemento dentro do contexto textual? Respondemos esse questionamento com fragmentos de um diálogo entre um aluno e a professora.[47]

> *Aluno: Eu "tava" confundindo predicado com adjetivo.*
> *Professora: Adjetivo é qualidade/*

Observemos a associação feita pelo aluno, em que este percebe que é pelo predicado que o sujeito é ressignificado, isto é, se fala do sujeito, por meio do predicado. Infelizmente a professora não aproveitou a curiosidade do aluno, para instigar a classe, evidenciando qual é a função semântica de um predicado.

[47] Aula do dia 28.08.2013 – transcrição de áudio.

Abordaremos outras falas da professora, ainda sobre sujeito e predicado[48].

Professora: Então eu vou passar umas frases só pra vocês separarem o sujeito do predicado, tá? No caderno, óh, depois a gente volta pra apostila.
Professora: Estavam na festa Aninha e Joãozinho. (Pausa). Pergunta para o verbo, quem? Cadê o verbo?
Alunos: Estavam.
Professora: Quem estavam na festa?
Alunos: Aninha e Joãozinho.
Professora: Aninha e Joãozinho. Quem é o sujeito?
Alunas e alunos: Aninha e Joãozinho.
Professora: Aninha e Joãozinho. Eu coloquei Aninha e Joãozinho depois, pra vocês saberem que o sujeito da frase, ele pode tá no início, no meio e no fim. Como é que você vai identificar? Pergunta sempre pro verbo, tá? Sempre pro verbo. Então Aninha e Joãozinho, sujeito. Tudo o que eu declarei do sujeito, separei do sujeito e que sobra é?
Aluno: Predicado.
Professora: Predicado, tá? Isolei o sujeito e o que sobra é sempre predicado, inclusive o verbo. Só que o verbo é bom vocês sempre perguntarem pra ele, porque as vezes tem confusão, pode ter outro personagem no final da história que não é sujeito. Vem só porque é personagem, é o nome de alguém de alguma coisa e vocês vão pensar que é sujeito também. Então pergunto: Quem estava na festa?
Aluna: Aninha e Joãozinho.
Professora: Aninha e Joãozinho. Fizemos uma prova ontem. Quem fez a prova?
Alunos: Nós.
Professora: Nós. É só olhar o tempo de conjugação do verbo. Estive na chácara. Quem esteve na chácara?
Alunos: Eu.
Professora: Fui ao cinema domingo passado. Quem foi ao cinema?
Alunos: Eu.
Professora: Então, quando identifico o verbo do nós, eu sei quem é que tá praticando a ação, apesar de não aparecer aqui, né? Sujeito oculto.
Já o indeterminado é o sujeito que existe, mas eu não sei quem é. ***Roubaram o meu carro****. Eu sei que tem um sujeito que roubou o carro. Quem que é esse sujeito?*
Aluno: ***Um assaltante****. (Observemos como é perspicaz o argumento desse aluno)*
Professora: Não sei, eu não sei quem é a pessoa, certo? Assaltaram a loja, assaltaram a outra esquina. Quem é que assaltou? Alguém praticou a ação de assaltar a loja.
Outro aluno: Professora, mas no caso/
Professora: Mas quem foi? Ninguém sabe quem foi. Não tem, não dá pra determinar. Então é indeterminado.
Precisa-se de ajudante. Eu sei que alguém tá precisando de ajudante nessa plaquinha, mas a plaquinha não identifica pra mim quem tá precisando desse ajudante, certo? Come-se bem neste restaurante. Eu sei que alguém está comendo bem neste restaurante. Quem é?
Aquelas plaquinhas que a gente vê. Aluga-se casa. Quem é que tá alugando? Não sei, na tabuleta não diz. (Pausa). Só sei que alguém tá alugando, quem é?, eu não sei. Então indeterminado, existe o sujeito e eu não sei quem é. O oculto existe o sujeito e eu sei quem é. Ou é o "eu' ou é o?
Aluno: Nós.
Professora: "Nós".

[48] Questão escrita no quadro pela professora no dia 28.08.2013.

Reproduzimos todo esse diálogo, com a intenção de tecermos uma reflexão acerca da utilização do sujeito indeterminado.

Primeiramente, queremos ressaltar a fala do aluno, a sua perspicácia, a sua percepção em relação a um sujeito "embutido" no contexto de fala e que pratica a ação de roubar, pois na sentença: "Roubaram o meu carro", subentende-se que foi um ladrão, um "assaltante", como o aluno evidencia. Obviamente que se alguém rouba algo, só pode ser um ladrão, o que nos leva a inferir que a resposta do aluno está correta. Identificamos, semanticamente e não sintaticamente[49] que existe, sim, um sujeito explícito (ladrão) que pratica a ação de roubar. Percebemos, através da fala do aluno, que falar em sujeito indeterminado é tarefa que exige bem mais que uma conceituação gramatical; uma explicação sintática sobre tipos de sujeitos não dá conta do universo de significações que emerge das análises linguísticas. Essa tarefa exige uma explicação que contemple o aspecto funcional do emprego desse tipo de sujeito pelo autor do texto, pois toda utilização tem uma intenção. Para Antunes (2003, p. 87):

> Adianta pouco saber que o "sujeito" de determinada frase é indeterminado, por exemplo. O que adianta mesmo é saber que efeitos práticos se consegue com o uso de um determinado tipo de "sujeito". Por exemplo, o que está por trás da afirmação: "O Banco mentiu"? O sujeito da oração é evidentemente "o Banco". Adianta muito saber apenas isso? Adiantaria saber também por que se escolheu ocultar o nome de quem mentiu e mascarar a verdade com o subterfúgio da metonímia ou de um sujeito indeterminado. [...]. A escola *perde* muito tempo com questões de mera nomenclatura e de classificação, enquanto o estudo das regras dos usos da língua em textos fica sem vez, fica sem tempo.

Embasadas nessa fala do aluno, mais uma vez, reforçamos que o ensino da gramática, para ser mais produtivo, deveria ser efetivado dentro de um texto e não através de frases isoladas, pois possibilitaria ao estudante uma visão desses elementos gramaticais, em situações reais de uso. Quanto à utilização desses elementos gramaticais dentro do texto, Antunes (2003, p. 96) opina: "Deve-se propor, portanto, uma gramática que tenha como referência o funcionamento efetivo da língua, o qual, como se sabe, acontece não através de palavras e frases soltas, mas apenas mediante a condição do texto".

Desejamos enfatizar, através das falas da professora e das atividades por ela realizadas, o caráter normativista que permeia as atividades desenvolvidas em

[49] Sintaticamente falando, ao questionarmos quem roubou o carro, através do verbo "roubaram", não será possível descobrirmos, exatamente, quem roubou o carro.

sala de aula. Tanto as atividades do livro didático, quanto àquelas escritas no quadro, abordam as temáticas “sujeito e predicado”, a partir de orações fragmentadas, desprovidas de um sentido pragmático. Ao aluno cabe o papel de memorizar a quem fará perguntas para descobrir quem é o sujeito, pois ele gravou a regra que, achando o sujeito, aquilo que “sobrar” será o predicado.

A professora não explicou ao aluno que a utilização de sujeitos, por exemplo, os ocultos ou indeterminados, é uma escolha realizada pelo autor do texto, que pretende, com essas escolhas, manter-se distanciado dos enunciados proferidos. Sobre a intenção de manter uma “suposta” neutralidade enunciativa, o autor tem mecanismos linguísticos a seu dispor. O aluno precisa ser orientado, no estudo da gramática, para essa percepção aguçada sobre o potencial discursivo que sua língua oferece. Sobre isso Neves (2010, p.172-173) argumenta com propriedade:

> [...] as aulas de Língua Portuguesa têm de satisfazer aquelas necessidades do educando que, em geral, as aulas de outras disciplinas satisfazem, necessidades como: a de agir refletidamente; a de enfrentar desafios e discutir questões; a de aperceber-se da funcionalidade das escolhas; a de subtrair-se a atividades mecânicas; a de subtrair-se a bloqueios de usos; e, afinal, no caso específico de estudos da linguagem, a de manter contato consentido com os grandes criadores da palavra.

Nós, por sermos falantes de uma língua, possuímos o domínio internalizado dela, sabemos, muitas vezes de forma inconsciente, produzir diferentes enunciados, adaptando-os às diversas situações interativas e, para tal intento, nos valemos de substantivos, adjetivos, pronomes, advérbios, conjunções, enfim, de uma série de elementos linguísticos. É essa noção que devemos reforçar no aluno, ou seja, que todos esses elementos gramaticais, que, num primeiro momento, parecem estar tão distantes de sua realidade, na verdade são “manipulados” diariamente por ele em seu contexto de “usuário” da língua.

O que desejamos comentar por acreditamos pertinente às nossas reflexões, diz respeito a algumas falas da professora que consideramos coerentes para o encerramento desse debate.[50]

> *Professora: “Vamos trabalhar o predicado que é o foco da minha aula”.*
> *“Na aula passada esse assunto foi TÃO **repetido** que é impossível não ter **decorado** o assunto” (Referindo-se ao tema da aula “tipos de predicado”)*(Grifos nossos)

[50] Fragmentos de transcrições da fala da professora, produtos de áudio gravação realizada na aula do dia 03.10.2013.

> *"Quem não conseguir fazer os exercícios, tente separar pelo menos o sujeito e o predicado. Isola o verbo, separa o sujeito, o que restar é o predicado."*

Decidimos encerrar esse debate sobre as atividades escolares desenvolvidas em sala, através das falas da professora, a fim de, respeitando as nossas limitações, tentarmos analisar as ideias inseridas nessas falas, que evidenciam uma visão de currículo alinhada a uma postura tradicional no ensino da gramática.

Na primeira fala da professora, isto é, ***"Vamos trabalhar o predicado, que é o foco da minha aula"****,* já percebemos uma postura rígida, uma vez que, ao fazermos uma leitura semântica desse enunciado docente, não é difícil captarmos que ela quis evidenciar que se o foco da aula é predicado, é predicado que deverá ser estudado e não caberá nenhum desvio de "rota".

Já, na outra sentença proferida por ela: ***"Na aula passada esse assunto foi TÃO repetido que é impossível não ter decorado o assunto****",* percebemos o valor da repetição como forma de memorização, evidenciando um ensino embasado em processos mecanizados através do hábito de reprodução para assimilação.

Por fim, o terceiro enunciado**: *"Quem não conseguir fazer os exercícios, tente separar pelo menos o sujeito e o predicado. Isola o verbo, separa o sujeito, o que restar é o predicado****",*** carrega uma concepção gramatical atrelada a regras e fórmulas, bem típica de uma visão normatizada, em que a regra deve ser memorizada.

Concluímos nossas reflexões acerca das muitas atividades realizadas no contexto sala de aula, citando um diálogo entre um aluno e a professora (aula do dia 03.10.2013). A fim de contextualizar o leitor, explicaremos a situação de fala do aluno.

Pois bem, o aluno não havia levado o caderno para a aula e, portanto, estava copiando o assunto em folhas avulsas. Sendo assim, a professora questionou-o em relação a tal atitude dizendo que se ela fizesse uma prova surpresa naquele dia, o aluno não teria a matéria dada e, portanto, não teria como consultá-la. No que o aluno de pronto responde:

Aluno: ***Matéria no papel não adianta de nada, eu tenho que saber***.

Não podíamos deixar de citar tão relevante diálogo, pois ele reforça toda a abordagem de ensino de gramática que aqui tentamos evidenciar, qual seja, que não cabe mais um ensino pautado na memorização de conteúdos, desarticulado da realidade imediata do educando e de um fim prático e funcional que lhe possa agregar qualidade de vida, cidadania.

3C - TENTATIVA DE APROXIMAÇÃO FALANTE/LÍNGUA:

Como o nosso objetivo de pesquisa é entender como a Língua Portuguesa é ensinada, abordando, para tal, a metodologia utilizada pela docente, averiguamos que em determinados momentos a professora trabalhou de forma funcional a linguagem, quando tentou aproximar o aluno da sua língua materna.

Falas[51] da professora que evidenciam o que acabamos de afirmar:

> *"[...]* ***Essa gramática que nós aprendemos aqui, nós aprendemos e a hora que vamos realmente saber usar ou empregar ela é dentro da produção de texto de vocês****."* (Grifos nossos)
>
> *"É porque o "****vós" não é muito usado na língua portuguesa,*** *na língua brasileira (inaudível). Mas, na portuguesa e no século passado.* ***Hoje em dia o "vós" já foi deixado um pouquinho de lado****. Nós usamos mais o você, né, vocês."* (Grifos nossos)
>
> *"****O "tu" aqui na região é usado bastante****, mas em algumas regiões não são/ não é usado muito/" (Grifos nossos)*
>
> *"Que tu:::faças.* ***Quem é nascido aqui que usa bastante o "tu",*** *óh a conjugação correta do verbo."* (Grifos nossos)
>
> *"****Olha que frase usada dentro do mercado de trabalho****, quem tem uma chefe mulher. Olha pessoal, "ela espera que nós façamos todo o trabalho antes de sair"/ Não é uma frase que se usa no dia-a-dia?* ***É:: uma frase que se usa no dia-a-dia****..."* (Grifos nossos)

A professora tem uma característica muito positiva, segundo nossa avaliação, isto é, ela costuma trazer exemplos de frases e orações que se aproximam da realidade do aluno, quando ela está trabalhando conteúdos gramaticais em sala de aula. Nas duas aulas sobre verbos, esse aspecto ficou bem evidenciado. Esse esclarecimento oferecido pela professora em relação "ao falar do sul" é fundamental, pois esse tipo de explicação conduz o aluno a perceber que existem diferenças na fala das pessoas, seja devido à idade, a classe social, a

[51] Fragmentos de falas transcritas de áudio de aula realizada no dia 10.06.2013.

região em que habita, ao grupo social a que pertence, por fim, as diversas maneiras de expressão existentes nesse universo chamado Brasil.

> *"Inclusive eu já falei pra vocês que* ***a Língua Portuguesa até admite que você fale meio fora do padrão.****"*[52] (Grifos nossos)

Nesse enunciado evidenciamos que a docente desejou mostrar ao aluno que existem outras formas de falar, que não se identificam com a norma padrão da língua. Isso é uma realidade e os alunos sabem disso muito bem, pois eles já dominam a linguagem não padrão. Assumir a existência de outras variedades linguísticas, não estigmatizando nenhuma delas, é tarefa urgente: Para Possenti (apud GERALDI; 2004 p.34)

> O que vale na comparação entre línguas vale na comparação entre dialetos de uma mesma língua. Dialetos populares e dialetos padrões se distinguem em algumas coisas, mas não pela complexidade das respectivas gramáticas. As diferenças mais importantes entre eles estão ligadas à avaliação social que deles se faz, avaliação que passa, em geral, pelo valor atribuído pela sociedade aos usuários de cada dialeto.

Na fala de Possenti percebemos que não existe uma variante superior a outra em relação à complexidade que cada uma requer de seu usuário. Esse aspecto deve ser evidenciado em sala de aula, a fim de desmistificar a supremacia da língua padrão, alimentada pelo preconceito da classe social dominante.

Todos os enunciados proferidos pela professora reforçaram, no aluno, o sentido prático da língua, qual seja, a língua é viva, é dinâmica, é "manobrada" por todos nós. Quando a professora enfatiza que o vós já, praticamente, caiu em desuso aqui no Brasil, essa dinâmica, inerente a toda a língua viva, fica bem patente. Quando fala sobre o "tu", pronome bem usado não só em santa Catarina, mas na região sul, como um todo, também esclarece ao aluno a utilidade desse pronome no seu cotidiano de falante regional.

A fala mais característica que denota, literalmente, o desejo da docente em evidenciar a seus alunos a funcionalidade dos conteúdos ministrados em suas aulas, é quando ela enuncia: *"[...]* ***Essa gramática que nós aprendemos aqui, nós aprendemos e a hora que vamos realmente saber usar ou empregar ela é dentro da produção de texto de vocês****."* Portanto, "essa gramática que

[52] Fragmento de fala transcrita de áudio de aula realizada no dia 12.08.2013.

aprendemos aqui", conforme o discurso da docente, nada mais é do que a gramática normativa, o lugar "aqui" refere-se à escola, lugar legítimo de se aprender a língua padrão, contida no livro Gramática.

Concordamos com Antunes (2003), quando ela afirma que o professor engana-se profundamente quando acredita que o domínio de nomenclaturas gramaticais e análises sintáticas fará de seu aluno um leitor e escritor proficientes. Essa proficiência linguística tão almejada tem maiores chances de ser concretizada, na medida em que o aluno passe a exercitar, com naturalidade e segurança, sua capacidade inerente de sujeito autor, criando textos em que sujeitos, predicados, advérbios de modo, de lugar; enfim, todos esses elementos gramaticais, possam ser utilizados por ele de forma consciente, crítica e autônoma.

Após as análises aqui realizadas, sendo o nosso objetivo de pesquisa entender como a docente trabalha a Língua Portuguesa junto aos jovens e adultos, percebemos que sua metodologia predominantemente normativista, não possibilitou, no desenvolvimento de um número significativo de atividades, a compreensão e articulação das atividades e conteúdos ministrados à realidade dos educandos.

5.1.4 Tratamento didático dado aos textos dos alunos pela docente:

Esse eixo revela características representativas de um padrão normativista desenvolvido pela docente em suas práticas textuais, no contexto sala de aula. Objetivando mapear melhor esse eixo, destacamos as seguintes temáticas a ele relacionadas: **4A O significado dado à leitura no contexto sala de aula**; **4B Trabalho de correção textual realizado pela docente**; **4C Produção textual em sala de aula**.

Procuramos resumir, na figura 5, as relações semânticas contidas no Eixo de Significância: TRATAMENTO DIDÁTICO DADO AOS TEXTOS DOS ALUNOS PELA DOCENTE.

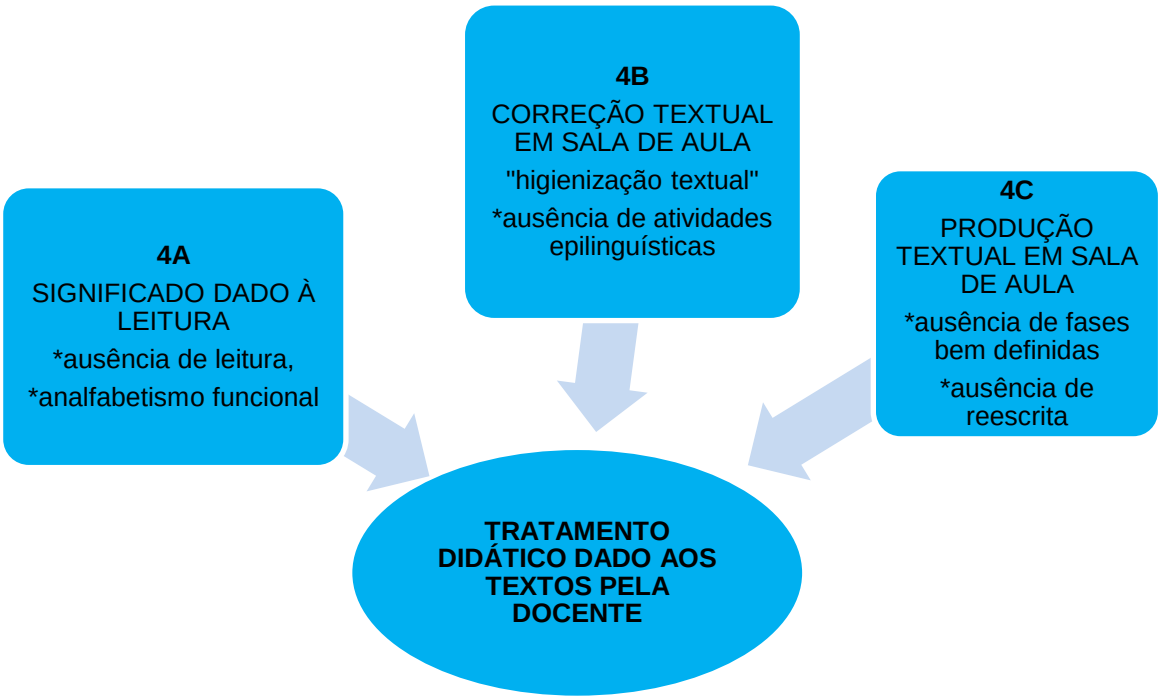

FIGURA 5 - Diagrama de representação do Eixo de Significância "Tratamento didático dado aos textos dos alunos pela docente" com seus significados

Fonte: Elaborado pela autora

4A- O SIGNIFICADO DADO À LEITURA NO CONTEXTO SALA DE AULA

Todos nós concordamos que a leitura exerce um papel essencial na aquisição da proficiência linguística do sujeito aprendiz. Isso porque a leitura é tão importante quanto à escrita nesse processo de aquisição, são processos indissociáveis. E, sendo assim, a escola tem função relevante e crucial. Para Geraldi (2004), as aulas de Língua Portuguesa devem levar em consideração três práticas: a de leitura de textos, a de produção textual e análise linguística.

A leitura torna-se um instrumento valioso para o leitor, uma vez que ela atua em diversas áreas no processo educativo do sujeito aprendiz. Segundo Antunes (2009), a leitura exerce papel relevante na educação do sujeito em diversos aspectos, afetivamente, no desenvolvimento de sua sensibilidade artística e afloramento da estética e, também, como prazer "inútil", isto é, prazer pelas coisas que não se limitam a necessidades materiais e imediatas.

Sendo assim, podemos perceber a importância do professor nessa tarefa de incentivo à leitura e, sobretudo, no despertar do prazer de ler. Antunes (2009, p.202) sobre isso afirma:

> Incluir a escola é incluir prioritariamente a figura do professor, aquele que, concretamente, dá visibilidade ao ato de ler. Aquele que apresenta o livro, que expõe e lê o texto, analisa-o, fala sobre ele, traz notícia sobre os autores, sobre novas publicações; enfim, aquele que transita pelo mundo das páginas, que deixa o rastro de sua experiência de leitor. É o mediador, entre o aluno leitor e o autor do livro. Para que o ato do descobrimento pessoal aconteça... E para que, nesta relação professor-aluno-autor, os atuais aprendizes possam reconhecer-se também como possíveis autores, de outras versões, de outros textos, agora e em outros tempos.

O posicionamento de Antunes (2009) ressalta a relevância do professor na tarefa de estimulador da leitura em sala de aula. A leitura foi tema recorrente nas aulas assistidas por nós, isto não quer dizer que a professora tenha desenvolvido atividades de leitura, junto à turma. Poucos textos foram lidos em voz alta pela própria professora. Durante nossa permanência em sala de aula, não assistimos a nenhuma aula de Língua Portuguesa, em que tivéssemos a oportunidade de ver os alunos lendo textos. A leitura realizada, diariamente, era a leitura do livro Vida, já comentado por nós anteriormente.

No entanto, percebemos um forte apelo à leitura realizado pela docente, em várias oportunidades. Ela, sempre que se referiu à leitura, deu grande ênfase a esta, procurando fazer a "ponte" entre leitura e escrita, relacionando-as à proficiência linguística. Vejamos três exemplos disso, contidos nas falas da docente:

> *"Querendo ou não **a única maneira de você aprender a falar direito é lendo**. Quanto mais você lê, mais palavras você acaba conhecendo, enriquece seu vocabulário, você começa a ler como é direitinho a escrita da palavra, começa a escrever corretamente, né?"*[53] (Grifos nossos)

> ***É assim óh, os hábitos são coisas simples as vezes, uma revista que você pegue, uma revista de qualidade, não aquela revista de fofoca**. Uma Superinteressante, uma Veja, são coisas do cotidiano que ela fala, fala, entra Geografia, entra História. Aprende sem tá percebendo, através da informação. E tá praticando a leitura e ao mesmo tempo tá olhando a ortografia, porque **ao mesmo tempo que você lê, você aprende como é que escreve**.*[54] (Grifos nossos)

[53] Fragmento da fala da professora, resultado de transcrição de áudio realizado da aula do dia 03/06/2013.
[54] Fragmento da fala da professora transcrito de áudio gravado de aula realizada no dia 21.08.2013.

O posicionamento da docente evidencia uma realidade, isto é, o prazer de ler se adquire lendo. O hábito de ler regularmente faz com que o indivíduo não encare a leitura como uma obrigação, um fardo, algo penoso, enfadonho e difícil. E a "boa leitura", sem sombra de dúvidas, amplia horizontes, expande o vocabulário, desperta a criatividade do sujeito-leitor. A leitura é uma atividade imprescindível à aquisição da proficiência linguística, assim sendo Antunes (2003, p.76) discorre: "A exposição, pela leitura, é claro, a bons textos escritos é fundamental para a ampliação de nossa competência discursiva em língua escrita".

É notória a preocupação da docente com a boa escrita dos alunos, é patente sua preocupação em tentar "despertar" no aluno o prazer de ler, muito embora, como já dissemos anteriormente, a leitura não se fizesse presente em práticas de sala de aula, observemos:

> *Tem um troço que eu escuto muito de aluno, tá gente: " Ai professora, eu não sei usar pontuação". Aí não usa. Não usa e não vai aprender a usar mesmo. E nem arrisca. E outra coisa né gente, lei/tu/ra, leitura é importante.* ***É através da leitura que nós aprendemos a escrever direito, a desenvolver com os textos, certo, muita leitura.*** *Ah, eu não gosto de ler aqueles livros grossos, pega um gibi pra ler. Se não gosta de ler aqueles best-sellers de duzentas, trezentas páginas e se acha que não vai conseguir ler, pega um gibi, pega uma revista, um jornal (pausa), tem tanta revista boa aí, com os assuntos interessantes que além de aprender a ler e a escrever ainda trabalha pra cultura, né? Revista Época, Veja, Superinteressante, uma revista maravilhosa. Tem tanta revista boa com conteúdo interessante que vai te chamar a atenção e além de aprender o português, vai aprender a ciência, a história, a geografia, certo?*[55] (Grifos nossos)

O que consideramos oportuno comentar em relação a esse dizer da professora refere-se ao prazer de ler. O aluno não adquirirá esse prazer, unicamente porque a professora profere tal sugestão. O prazer tem que tornar-se prática e, para tanto, acreditamos que conduzir o aluno a uma obra selecionada a esse fim, seria a opção mais viável. O professor, conhecendo sua turma, os sujeitos que dela fazem parte, terá condições de sugerir leituras mais adequadas a esses sujeitos singulares. Os estudantes que fazem parte da modalidade de jovens e adultos são indivíduos que trabalham o dia inteiro e, muitas vezes, se deslocam para escola, oriundos de seus próprios trabalhos, devido ao fator "tempo".

Selecionar leitura para os alunos de um modo geral, para os jovens e adultos, especificamente, é atividade que exige do professor conhecimento em

[55] Fragmento da fala da professora, resultante de transcrição de gravação de áudio realizada da aula do dia 12.08.2013.

relação aos seus alunos, objetivos bem definidos, habilidade em perceber o potencial linguístico da turma, que está relacionado ao conhecimento de mundo compartilhado pelo grupo. Pensar questões que envolvam intertextualidade, considerar o vocabulário textual, atentar ao tipo de linguagem presente no texto; enfim, uma série de elementos que visem chamar a atenção do leitor, atraindo-o, seduzindo-o, conquistando-o. Seguindo essa linha de raciocínio Elias (2013, p.204) assevera:

> [...] é preciso conhecer os alunos, saber por que terras circulam, ter sensibilidade para avaliar suas competências, suas dificuldades e suas necessidades, antes de tomar a decisão de mandar ler tal ou qual texto. Ao mesmo tempo, há que se explorar adequadamente os dispositivos presentes na escola para que o trabalho de formação se desenvolva de forma contínua.

Os dispositivos da escola, segundo a fala da autora e nossa interpretação, referem-se a espaços extraclasse que propiciem tal atividade, como, por exemplo, a biblioteca, salas de leitura, ou seja, locais que promovam uma leitura silenciosa (nem sempre a leitura escolar necessita ser coletiva), inspirando o aluno a viajar por regiões nunca visitadas e, como diria Camões, “navegar mares, nunca antes navegados”. Como diria Certeau (1994, p.269-70) “[...] os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram [...]”.

Duas ocasiões distintas, e, no primeiro momento, podem parecer até mesmo contraditórias, estão refletidas nas falas da professora, nos discursos que se seguem. São falas alusivas a momentos que antecederam atividades avaliativas (provas). No primeiro deles, a docente deseja ver a autonomia de seus alunos, como estes “vão atender” aos comandos das questões de prova, como interpretarão esses comandos, como se “virarão” sozinhos, segundo seu próprio discurso.

> *[...]* ***eu não vou ler as questões pra vocês, né, vocês são bem grandinhos já, têm que se acostumar, quando forem enfrentar as provas lá fora, ninguém vai ler provas pra vocês, certo?*** *Então eu vou deixar mesmo que vocês se virem, porque eu quero ver como é que está, como é que tá o andamento da turma[...]*[56] (Grifos nossos)

[56] Fragmento da fala da professora, resultante de transcrição de áudio realizado da aula do dia 01.07.2013.

Já, no segundo momento, a postura da professora é oposta à primeira, qual seja, ela lê a prova toda em voz alta para os alunos, a fim de evitar repetição de respostas às mesmas dúvidas, que, porventura, pudessem ocorrer. Observemos:

> *"Pessoal querem que eu faça uma leitura das questões, pra vocês darem uma olhada no geral? [...] Pra ficar no geral, senão eu fico sempre repetindo e depois tem gente que tem dúvida e tem vergonha de perguntar".*[57]

Como explicamos, são duas situações que antecederam a aplicação de provas de Língua Portuguesa e a professora teve condutas distintas. Qual significado está implícito nesses enunciados? Podemos entender essa "suposta" contradição, ao considerarmos os pressupostos de Vygotsky (1998), em relação ao processo de mediação.

A professora, levando em consideração o grau de complexidade que a tarefa exigia dos alunos, e, percebendo que muitos possuíam dúvidas semelhantes e pertinentes, resolveu auxiliá-los na tarefa de leitura da prova. Com essa atitude serviu de mediadora, facilitando a compreensão do texto pelos alunos. Isso significa que, se num primeiro momento os alunos precisaram de auxílio da docente na realização da tarefa de leitura, chegará uma ocasião em que conseguirão executar sozinhos tarefa igual ou similar (Zona de Desenvolvimento Proximal). Com as experiências consolidadas, possibilitadas, num primeiro momento pelo processo de mediação, os alunos passam a confiar neles próprios, levando em consideração toda a "bagagem" de mundo que dispõem na execução das atividades solicitadas.

Nesse contexto de mediador o docente é aquele que assessora a relação "aluno-texto". Não fará o papel do aluno, isto é, não se "apropriará" do texto em seu nome, mas o auxiliará, de acordo com suas reais necessidades, a subtrair do texto o dito, o subtendido e o implicitado.

A aprendizagem, embasada na teoria de Vygotsky, parte da heteronomia (estado cognitivo em que o sujeito precisa ser auxiliado no desenvolvimento de algumas atividades, que ainda não consegue executar sem o auxílio de uma pessoa mais experiente) para a autonomia (estado cognitivo em que o sujeito dá conta de executar sozinho a tarefa solicitada).

Dentre muitas falas proferidas pela professora achamos relevante comentarmos uma, pelo seu caráter peculiar. Esse pequeno fragmento de fala é

[57] Fragmento da fala da professora, resultante de transcrição de áudio realizado da aula do dia 12.09.2013.

proveniente de um enunciado maior, em que a professora explica oralmente a prova a seus alunos. Uma das questões da avaliação consistia em um texto que o aluno tinha que ler e o reconhecer como tipo específico de gênero textual. Como o texto utilizado na prova já tinha sido trabalhado em sala de aula, os alunos o reconheceram e comentaram tal situação, ao que a professora enuncia:

> *"Já foi feita uma atividade.* ***Eu peguei o mesmo texto, que é pra facilitar****".*[58] (Grifos nossos)

Diante dessa fala da docente, novamente evocamos o conceito de mediação de Vygotsky. Interpretamos que "facilitar", nesse contexto, significa entender que o aluno, naquele momento, não tinha condições de avançar para textos mais complexos. Pensamos que não há uma lógica dicotômica entre autonomia e heteronomia. O professor, no uso de sua sensibilidade e conhecimento que possui sobre a turma, saberá adequar seu auxílio (mediação) nas diversas situações que a vida escolar solicitar.

Reproduziremos agora um diálogo entre um aluno e a professora, ocorrido na aula do dia 21.08.2013, que retrata, com precisão, a importância da leitura na interpretação de enunciados. Observemos a grande dificuldade do aluno em expressar suas ideias com exatidão e segurança. É essencial salientar que essa atividade é do livro didático "Educação de Jovens e Adultos", Coleção Tempo de Aprender – Multidisciplinar, Volume 3 - 8º ano e já foi comentada por nós anteriormente, quando abordamos as atividades trabalhadas pela docente em sala de aula, mas sua apresentação é indispensável à compreensão do diálogo:

DADAS AS SEGUINTES MANCHETES O LIVRO DIDÁTICO SOLICITAVA:

MANCHETES:

Robinho melhor do que nunca.
Enchentes em quatro Estados.
Exército de Israel invade o Líbano.
Aumento nas tarifas de telefonia.
Técnico do Fortaleza revela escalação.
Aprovação do novo salário-mínimo

a) "Identifique os verbos das manchetes" /
b) "Você conseguiu compreender o significado e identificar o possível contexto das frases das manchetes?" Justifique sua resposta.

[58] Fragmento da fala da professora, resultante de transcrição de áudio realizado da aula do dia 12.09.2013.

> *Aluno: Óh professora, eu entendi a (pausa), eu entendi ali a pergunta da "b": **Você conseguiu compreender o significado e identificar o possível contexto das frases das manchetes? Justifique sua resposta.***
> *Professora: É porque tem frase que tem verbo e tem frase que não tem verbo. E mesmo assim você conseguiu entender?*
> *Aluno: É simples.*
> *Professora: Por quê?*
> *Aluno: **Porque, porque** (risadas) **é isso que eu não consigo lê, não consigo lê essas perguntas, não consigo lê na minha mente, professora**.*
> *Professora: Então faz a frase.*
> *Aluno: Umas perguntas sem/ (...). Ei professora, não, é sério professora. Se eu consegui compreender, lógico, a frase tá bem dita. Mas o que a professora quer que eu fale aqui?*
> *Professora: Tá. Mais, por que, **como** é que você conseguiu entender, se não tem verbo? (Risadas) (Pausa).*
> *Aluno: **Eu vou deixar pra depois a professora explicar a resposta**.*
> *Professora: Não, tá bom.*
> *Aluno: Eu não entendi essa pergunta ai professora.*
> *Professora: Você disse que entendeu. Porque é assim, se justifique, porque se você entendeu tem que tentar explicar (risadas dos alunos).*
> *Aluno: **Eu entendi, mas eu não sei, professora**. (Risadas).*
> *Professora: Tá bom.*

Podemos afirmar que estamos diante de um caso de analfabetismo funcional, ou seja, o aluno lê, mas não consegue interpretar aquilo que lê. Lê as palavras, mas não consegue entender o contexto em que elas circulam. Ele esboça explicitamente suas dificuldades de interpretação, a professora até tenta estimulá-lo a raciocinar e chegar a uma resposta coerente ao propósito do enunciado, mas acaba desistindo perante o argumento repetido diversas vezes pelo aluno "eu não entendi, eu não compreendi esta pergunta".

Infelizmente a realidade desse aluno é a realidade de grande parte da população com baixo grau de letramento. Quanto a isso Colello (2010, p.111) comenta:

> A possibilidade de manipular a língua escrita, fazendo inferências, ajustando sua forma aos propósitos desejados, interpretando ideias e relacionando textos é sempre maior para o indivíduo de classe média ou alta, com pais escolarizados, que teve mais acesso às experiências sociais de escrita independentemente da escola.

Analisando o discurso de Colello (2010), percebemos que a escola não garante o letramento do sujeito aprendiz, não é o local único de sua conquista, portanto, "[...] se queremos ensinar a ler e escrever, temos de cuidar da qualidade da escola, mas também do "antes e depois" do período de escolaridade, isto é, do acesso e da permanência no universo letrado". (COLELLO, 2010, p.111)

Outro diálogo bem expressivo, conforme nossa avaliação, diz respeito à criticidade, que, segundo a fala da docente, deve ser inerente a todo processo de leitura. Concordamos com ela, uma vez que, enquanto seres sociais e comunicativos que somos, temos que ter o discernimento de "filtrar" dentre as mais diversas informações textuais as quais estamos expostos diariamente, as que são relevantes e significativas para cada um de nós. Observemos o diálogo ocorrido na aula do dia 21.08.2013:

> *Aluno: Uma pergunta e já tem a resposta. Tem muitas perguntas que parece que só o "sim" já tá bom, é incrível/*
> *Professora: É, "mais" aí esse "por quê?" é justamente pra fazer vocês pensarem. A interpretação é isso/*
> *Aluno: Eu sei que/*
> *Professora: **Nós não podemos ler o texto, tá bom? Tem que parar, pensar e criticar aquilo que eu "tô" lendo. Nós temos que ser é, é, pensantes.*** (Grifos nossos) *Não posso ser bonzinho, só ler e eu aceito. Se vocês forem assinar um contrato aí pra qualquer coisa, vocês não vão pegar o contrato pra ler antes de assinar? E você tem que parar, pensar, raciocinar e vê o que o contrato tá te dizendo, interpretar esse contrato. Vai que tenha uma cláusula lá que tá dizendo que você vai perder tudo o que você tem. Não é assim. **Então no nosso dia a dia nós temos que ser seres pensantes. Temos que pensar, temos que, que pensar e dizer o porquê.***
> *Aluna: Ser críticos, né?*
> *Professora. Ser isso. **Temos que ser críticos**.* (Grifos nossos)
> *Aluno: Não, mas e se é pra fazer uma crítica, ai tá legal.*
> *Professora: Não, a crítica não se refere somente ao lado ruim.*
> *Aluno: Não/*
> *Professora: Você vai parar, analisar/*
> *Aluno: Tá, vai embora, já entendi, já entendi, professora, como é que funciona agora.*
> *Professora: Tá bom.*

Mais uma vez reforçamos a importância do comentário da professora sobre a criticidade. Como cidadão autônomo, o aluno precisa ser crítico, necessita se posicionar frente às várias situações nas quais interage, deve ser capaz de exercitar sua argumentação em defesa de suas ideias, sustentando seu ponto de vista. O leitor crítico lê aquilo que não está escrito, mas está implicitado, lê nas entrelinhas do texto. Ele consegue abstrair de um texto, seu potencial ideológico para, assim, concordar ou discordar de seu interlocutor, através de argumentos consolidados em leituras prévias relacionadas à temática textual, pois a leitura crítica permite que o leitor reconheça que não existe texto neutro ou "inocente", quando alguém fala deseja expor seu pensamento, suas impressões em relação a alguém ou a alguma coisa. Fonseca e Fonseca (1977, p.149) falam com relação ao poder da linguagem: "A linguagem é uma das formas de atuar, de influenciar, de intervir no

comportamento alheio, que outros atuam sobre nós usando-a e que igualmente cada um de nós a pode usar para atuar sobre os outros".

Entendemos, a partir desse enunciado, que não existe neutralidade ideológica nos discursos, por detrás do texto há sempre uma intenção, um ponto de vista, um juízo de valor sendo declarado e defendido.

4B - PRÁTICAS DE CORREÇÃO TEXTUAL REALIZADAS EM SALA DE AULA:

Evidenciamos que todos os enunciados são oriundos de uma só aula, realizada no dia 12.08.2013, o que nos desobriga citar em todas as falas, que por nós serão utilizadas, referência em relação a fonte de informação, uma vez que todas elas são do mesmo sujeito (a docente) e proferidas em um mesmo contexto situacional (sala de aula). Desejamos explicar que os nomes, que eventualmente possam surgir nas transcrições do *corpus*, foram modificados com o intuito de preservar a privacidade dos indivíduos participantes dessa pesquisa.

Nesse primeiro momento de análise, desejamos trazer a fala da professora que retratará o objetivo a que ela se propôs, ou seja, corrigir coletivamente as produções textuais de seus alunos, a fim de que estes pudessem perceber em que aspectos necessitavam melhorar:

> *Pessoal, lembram das redações que vocês fizeram, né, antes das férias, inclusive eu até falei, eu comentei com vocês que eu ai passar no escâner, algumas tá, não todas e que eu não iria corrigir. Então eu não corrigi pra devolver pra vocês. Eu peguei algumas, não escolhi nem por nome. Eu peguei algumas assim e "escaneei", pra que pessoal? Pra vocês começarem a observar o que que vocês estão errando. Ai meu Deus, vai aparecer a minha redação? Não se preocupem eu dobrei o cabeçalho pra trás, tá? E então só vai aparecer o texto/ e eu quero que vocês vejam, que vocês observem o que que tem e o que que não tem, dentro de todos aqueles passos que nós aprendemos e eu já passei várias vezes e eu vou passar de novo hoje. O que que se é necessário pra se ter uma boa redação*.

Consideramos a metodologia utilizada pela professora satisfatória, porque esta, auxiliada pelos recursos didáticos, quais sejam, datashow e notebook, possibilitou à docente expor os textos selecionados à turma, de maneira que a correção fosse realizada coletivamente, gerando discussões e embates, que são relevantes ao processo de ensino e de aprendizagem. Percebemos, também, que a turma gostou muito da forma como a professora realizou essa atividade, porque a

docente não expôs seus alunos, teve o devido cuidado em ocultar os nomes dos textos, a fim de não constrangê-los. Geraldi (2004, p.75) aborda outra forma de correção textual, por meio de permuta de textos entre os pares[59], evidenciando uma alternativa:

> Um trabalho em grupo: distribuir as redações em duplas. Cada aluno lerá o texto de seu colega, tentando marcar no texto as respostas às questões (por exemplo: quem? quando? onde?). Reúnem-se os dois alunos, e um apresentará para o outro as respostas. Se não as encontrou, duas possibilidades: ou fez uma leitura inadequada, e o autor do texto lhe mostrará a resposta; ou o texto não tem de fato a resposta esperada, e então cabe completar o texto, o que poderá ser feito em dupla, escrevendo-se mais um parágrafo, ou reescrevendo-se toda a redação.

. Essa aula de correção textual tinha objetivos bem delineados pela docente e eles foram devidamente expostos aos alunos, isto é, a docente enfatizou à turma, no primeiro momento, suas ponderações em relação aos elementos que, obrigatoriamente, teriam que fazer parte dos textos dos alunos, para, então, começar a atividade de correção coletiva. Sendo assim, sua fala apresentada a seguir, dirigida ao grupo, aborda os elementos que fazem parte da estruturação textual:

> *Como eu já falei pra vocês é o título, o título gente, não é necessário que vocês tenham que inventar um título pra um texto logo, antes de começar uma redação. Vocês podem fazer a redação primeiro, né e em cima disso colocar o título. Ai não se entrega a redação sem título. Depois do título o que que é mesmo? Parágrafo. Quantos parágrafos eu preciso? Eu tenho regras pra se ter parágrafos? Três parágrafos. Por que são três parágrafos? Porque é a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, né? Mas claro que eu não tenho que fazer três parágrafos. Eu posso ter mais de três parágrafos, certo? A minha introdução pode ter um ou dois parágrafos; o meu desenvolvimento pode ter vários parágrafos e que vai depender muito de quanto eu vou escrever e mais, o último paragrafozinho lá, que é pra concluir a minha história, pra finalizar e viveram felizes para sempre e encerrar a história, certo? Como é que eu sei que eu tenho que fazer parágrafo? (Pausa)[...] quando eu estou trocando de assunto ou eu estou iniciando um assunto novo, eu começo um novo parágrafo, não é assim?*

Observemos que, ao começar a tarefa de correção textual, a primeira abordagem da docente foi em relação a estruturação formal de uma redação. Evidenciou a importância do título e organização dos tópicos em parágrafos. Estamos de acordo com a relevância dada pela docente a esses elementos, na construção textual. Realmente é imprescindível que o aluno consiga estruturar seu

[59] A revisão por pares apresenta desafios e critérios próprios que não serão aqui mencionados por extrapolarem o escopo dessa pesquisa.

texto dentro do gênero textual adequado à proposta sugerida, nesse caso específico, o gênero “narração”. Sendo assim, reforçar a necessidade, para tal gênero, de título e organização textual em parágrafos é bastante pertinente.

A importância desses elementos (título e parágrafos) pode ser explicada uma vez que, é, primeiramente, através do título que o interlocutor recebe a pista inicial sobre a tese que será abordada. E são os vários tópicos discursivos, organizados em parágrafos bem estruturados, que garantirão a coerência do texto como uma unidade de sentidos, permitindo que o interlocutor consiga desvelar os significados presentes no texto. Cavalcante (2013, p.83) reforça nosso pensamento quando postula:

> Os textos apresentam o tópico principal e os subtópicos, que são unidades menores. Portanto, um texto se estrutura em tópico e subtópicos, de forma hierárquica. [...]. Cabe ao leitor identificar a estrutura do texto, composta de tópico e subtópicos, e sua hierarquia, para garantir a adequada compreensão textual.

Consideramos relevante a professora ter realizado um apanhado geral em relação aos elementos que compõem a estrutura superficial do texto, isto é, elementos concernentes à ortografia, pontuação, letra legível e estética/apresentação. Concordamos que todos esses elementos auxiliam à prática discursiva, corroborando para a melhor compreensão textual, mas ressaltamos que não são os únicos e, na nossa concepção, os mais importantes para tornar o aluno um proficiente escritor. Pensamos que àquilo que o aluno tem a dizer, seus conhecimentos sobre o uso da linguagem, expressos a partir do que é dito por ele, é o que merece maior relevância no ato de correção textual. Vejamos os discursos da docente em relação a todos esses elementos acima mencionados:

ORTOGRAFIA	**Ortografia**, pelo AMOR de Deus gente. Eu não sei como é que escreve essa palavra, eu não sei se casa é com “s” ou com “z”. Então eu vou pelo que eu acho, eu vou pelo que eu acho? Não gente, pesquisa. Não pode ter preguiça de pegar um dicionário e abrir o dicionário e consultar/ Não pode ter vergonha de levantar a mão e perguntar pro professor. Óh, casa é com “s” ou com “z”? Se for uma palavra, tem palavras que até eu me perco, as vezes eu não::;putz e agora, me fugiu, as vezes eu tenho que escrever a palavra, quer dizer, nós não nascemos sabendo tudo gente. Tem palavra que as vezes eu consulto no dicionário, porque eu também me perco, as vezes eu não lembro como é que escreve. Então, como é que eu vou aprender a escrever a palavra corretamente, pesquisando, indo atrás. Eu nunca vou aprender se eu escrever, se eu acho que casa que tem som de “z” é com “z”, aí eu vou escrever com “z”, pronto e acabou-se, porque eu

vou escrever só com “z” e é com “s”, certo? Então pesquisem, perguntem. Ali atrás tem um dicionário em cima do armário, falando de dicionário, tem um lá. Então não pode ter preguiça de consultar um dicionário e não pode ter vergonha de perguntar, certo? Tem que ter vergonha de escrever errado, porque acha que é e eu vou escrever assim e acabou-se. Não existe isso, certo?

PONTUAÇÃO

Pontuação. (Pausa). Já falei várias vezes, quando eu estou conversando com alguém eu mudo, eu dou pausas na minha voz, na minha fala, eu dou entonação na minha voz, na minha fala, certo? Joaquim foi pescar, se eu falar assim: Joaquim foi pescar, eu afirmei pra você que Joaquim foi pescar. Agora eu quero fazer uma pergunta: Joaquim foi pescar? Eu então mudei a entonação da minha voz, da minha voz, mudei. Então eu tenho que mudar a entonação aqui dentro da redação também, senão eu não entendo o que tá escrito. E eu mudo a entonação dentro do quê? Dá pontuação. Se tem assustado dentro da redação, que ponto que eu vou usar? Exclamação. Se eu pergunto? Interrogação. Se tem duas pessoas conversando, tem um diálogo, qual é o sinal de pontuação que eu uso sempre na frente do diálogo? Travessão. Então se eu não coloco travessão na frente do diálogo, eu não vou entender que tem duas pessoas conversando, certo? Pra dar, eu estou falando pra vocês, tão percebendo que eu dou pausas (pausa), então é a virgula é o ponto final que eu uso dentro da redação. Se não tiver a pontuação correta na minha redação eu não vou entender o que está escrito. Eu vou ficar confusa, certo? Ah, eu não sei usar, comece a usar. A gente só aprende (pausa) usando, não é? Eu não sei usar, eu não vou pôr pontuação. Tem um troço que eu escuto muito de aluno, tá gente? “Ai professora, eu não sei usar pontuação”. Aí não usa. Não usa e não vai aprender a usar mesmo.

LETRA LEGÍVEL

Letra legível. Pelo AMOR de Deus, como é que eu vou adivinhar o que o fulano escreveu se ele escreve tudo errado. [...] Pois é, canso de pegar o “a” desse jeito, porque eles querem fazer a perninha aqui em cima. Em vez deles fazerem a perninha “assim” eles descem a fazem a perninha “assim” (escreve no quadro demonstrando o que está dizendo), né, e assim vai, vai várias vezes por aí. As letras gente, a gente tem um desenho de letras reconhecidas no mundo inteiro, a gente, nós não podemos inventar letras do jeito que eu quero inventar. E eu escrevo assim, eu vou mudar e entenda quem entender e quem não entender que se lasque, né? Não é assim, tá? Letra legível, não é aquela, que tem que ser aquela letra redondi:::nha de caderno de caligrafia, mas uma letra que eu, as pessoas entendam o que eu escrevi, certo? Depois da letra legível?

ESTÉTICA

Estética e apresentação. O que que é mesmo a estética e a apresentação? Sem sujeira. É a parte bonita, né? /Quem é que gosta de pegar uma coisa feia, suja, toda rasgada, cheia de borrão, risco, né? Ninguém gosta. Tem redação que eu pego que tá assim, ainda né? Aquela caneta meio que estourando já, soltando tinta pra mais de metro. Aí fica aquela coisa toda, aquele texto meio que sujo, meio borrado/[...] Fica aquela letra medonha ainda por cima, nossa senhora. É uma visão, assim, do inferno.

Coerência. O que é a coerência mesmo? (Pausa). Ah? o que que é a coerência mesmo? [...] Eu não posso começar a minha redação falando que o Joãozinho foi pescar e daqui a pouco eu “tô” contando como foi a janta aqui na EJA (pausa), de terça feira à noite, né? Eu mudei todo o foco da minha história. Podem ter vários acontecimentos dentro da história, podem

COERÊNCIA	ter outros personagens? Pode, mas lembrem que eu passei um texto pra vocês, vocês tem aí, antes das férias, que tem lá, peguem lá, é a estrutura da narrativa. Alguém leu aquilo lá? [...] Então pessoal em cima de tudo isso aqui, em cima daquele texto que eu passei pra vocês, antes das férias, né meninos, eu gostaria que agora você::::s analisassem né, tivessem olhos críticos. Porque vocês vão olhar lá e aí vocês vão observar tudo o que tá errado. Vamos começar pela número um.

Quanto à supervalorização desses elementos que fazem parte da estrutura superficial do texto e a carência de uma abordagem textual interativa, Costa Val (1999, p. 36) confirma nosso ponto de vista:

> A preocupação de julgar com objetividade as redações escolares tem resultado em esquemas de correção e atribuição de notas através dos quais se tiram pontos por desrespeito às regras do dialeto padrão ou por desobediência às convenções relativas ao uso da escrita, como a ortografia e a pontuação. Quer dizer: o julgamento acaba privilegiando os aspectos mais superficiais do texto escrito, que nada têm a ver com sua essência, isto é, sua textualidade, mas que são os únicos suscetíveis de mensuração objetiva. A mim parece que o ensino de redação só teria a ganhar se se procurasse respeitar na escola o que acontece na vida. A interação comunicativa *de verdade* é um processo essencialmente intersubjetivo: são pessoas que produzem/interpretam textos, e entram nesse jogo com toda a sua individualidade.

Essa fala de Costa Val (1999) traz em seu bojo uma postura pedagógica bastante parecida com a da docente em questão, ou seja, uma postura tradicional[60] em que a correção textual se prende, quase que exaustivamente, aos aspectos que permeiam a superfície textual. Contudo, não podemos deixar de valorizar nessas falas da docente sua explicação sobre a importância da coerência textual, na obtenção de sentidos. E o que consideramos mais interessante é que ela levou em conta, para explicar o "conceito de coerência", o nível de conhecimento de seus alunos, explicou-o numa linguagem simples e objetiva. Na nossa concepção a professora foi feliz em realizar tal comentário, pois realmente é através da coerência entre os enunciados que vão sendo encadeados numa sequência lógica, que o locutor significa o seu dizer. Antunes (2009, p.91) ratifica nossa reflexão sobre a coerência enfatizando: "Assim, a escolha das palavras e sua sequência sintática na arrumação da frase constituem um desses limites e, obviamente, uma das condições de coerência".

[60] Postura que ainda concebe a língua como um sistema abstrato, estático, reduzindo seu uso a nomenclaturas e classificações pormenorizadas.

Compreendemos, pela fala da docente, que ela possui uma visão bastante normativista em relação à atividade de correção textual. A mesma dá grande relevância aos “erros” de ortografia, paragrafação, concordância, pontuação, estética textual, ficando relegado a um plano secundário, quase que inexpressivo, uma reflexão mais efetiva sobre o potencial discursivo presente nos textos dos alunos. Quanto a isso Antunes (2009, p. 90) se posiciona:

> Não basta, como simplistamente se tem feito, cuidar para que sejam cumpridas as regras da gramática da norma-padrão. É evidente que a elaboração de textos que sejam adequados a uma situação formal de interação exige o cumprimento dessas normas. Contudo, a relevância desta mesma gramática precisa ser constantemente revista e só é inteiramente reconhecida quando se ultrapassa o escopo meramente linguístico, ou melhor ainda, o escopo meramente superficial do texto, que, antes de tudo, é ponto de encontro entre duas ou mais pessoas em interação.

Para situarmos os comentários da professora em relação aos textos por ela lidos no momento de correção textual coletiva, diferenciando-os dos fragmentos textuais dos alunos, destacaremos seus comentários em negrito, a partir desse momento.

Transcreveremos, nas próximas linhas, os comentários da docente referentes ao primeiro texto escolhido por ela a ser lido e “analisado” em grupo:

> *N**ão se preocupem que não tem nome tá e não são todas as redações que eu peguei**. Dá pra ler? Então vamos lá**: (pausa) **primeiro erro qual é? Foi logo de cara**. **Antes do parágrafo. O título, cadê o título dessa redação**. **E eu falo tanto pra vocês, né? Canso de falar**. **Faltou o/ Faltou o TÍTULO. O tí/tu/lo**. Não tem **título a redação. Depois? Parágrafo**. **Tem parágrafo aí? Óh, não tem, não tem parágrafo. Depois vamos ver ortografia, agora**: “Era uma vez que eu estava indo para a casa da minha amiga Sueli e eles me tratam muito bem, e a minha mãe estava indo para o sítio e é tão bom e é um lugar bonito tem cachoeira e tem piscina e eu gosto de brincar de jogar bola e brincar com o meu cachorro e o nome dele”/ **Gente,** (pausa**) que mais que faltou lá, além na ortografia? Pontuação. Aí pensa. Coitado do professor, né? Pega uma redação e tem que ler, nem sei que quem é, tá? Não se preocupem que eu nem sei de quem é. Mas ela é daqui da sala. Então é assim óh, óh. Vamos lá**. “Era uma vez” (pausa) **o que que teria que ter aqui? Primeiro que não precisava ter colocado “era uma vez” que não era um continho de fadas**. **Certa vez, certo dia, numa tarde chuvosa ou num belo domingo de sol, né, lá estava eu indo para a casa da minha amiga Sueli** (pausa), **gosto muito de ir lá. Óh, faltou palavra ali**. “Que eles me tratam muito bem” (pausa). “Aí minha mãe estava indo embora pro sítio, é tão bom”. **Oh, viu como é que tá gente, o que mais que faltou aqui? A coerência**. **Ela tá contando que ela foi pra casa da amiga dela, daqui um pouco ela já mudou o assunto e tá, e já tá contando que a mãe tá indo embora, pra onde? Pro sitio**. **Outra coisa aqui óh, óh** “e tem piscina eu gosto de brincar de bola e com meu ca/chor/ro o nome deles é “Duque e Bobe**”. Pois é, isso se chama con/cor/dân/cia, tá gente? Tem concordância aqui? Não, não tem. Se é plural as palavras tem que estar no plural**, **se é singular no***

> ***singular**. **Aqui no caso são dois cachorros. Nunca que eu poderia ter colocado "com meu cachorro". O nome dele, o nome deles, né**, **já tá aí, óh**. "E eu gosto de caminhar no morro do areal e ver a minha amiga linda e o Reginaldo que mais e "amda" de bicicleta". **Que que tem de errado esse anda aqui? Nós não aprendemos que o "m" só vai antes de "p" e "b". Pois é. Engraçado que a gente decora lá quando é pequenininho, já com as professoras de alfabetização, mas chega na sétima e oitava séries escrevendo o "m" antes de "d", óh. Interessante, né? Isso aqui foi por que não aprendeu? Não. Eu duvido quem é que não aprendeu aquela falinha básica da professora do primário que "m" só se diz antes de "p" e "b", como é que é a musiquinha? "M" devo escrever. Quem é que nunca ouviu esse versinho? Não pode, meu Deus, era cantado toda a aula. Então aqui óh:** "Andar de bicicleta" **pára, aqui eu não sei se é lima, cima, tá? Ouviram o que que eu falei, o que que entra aqui, óh? Letra le/gí/vel. Isso aqui é o quê, gente? Interpretando a redação:::se deduz que seria um "c". Mas se eu isolar essa palavra aqui** (pausa), **fica lima**, **inclusive porque tá com letra maiúscula e nome próprio é com letra maiúscula. Então eu poderia confundir com Lima? Eu poderia, né? Então vamos lá.** [...]. **E aí lá vai né, lá vai cacetada**. **Bom, vamos ver outro.***

Podemos perceber, por essa fala, que a docente em pouquíssimos momentos faz alusão a elementos textuais relacionados à textualidade, como, por exemplo, a coerência. Faz menção de forma bem sutil em relação a esta, não explorando com maior propriedade esse mecanismo fundamental à prática discursiva, que nesse momento, para nós, era propício a uma maior exploração, uma vez que ela já tinha, no início das atividades, dado uma explicação preliminar a seu respeito. A coerência é imprescindível para que o texto possa ser percebido pelo interlocutor como algo uno e significativo. Portanto, falar em coerência para o aluno "ultrapassa o componente verbal, para incluir elementos cognitivos e fatores situacionais" (Antunes, 2009, p.93).

No entanto, ela, num determinado momento, reconstrói o texto do aluno, dando sugestões e alternativas para melhorá-lo, como: ***"Primeiro que não precisava ter colocado "era uma vez" que não era um continho de fadas**. **Certa vez, certo dia, numa tarde chuvosa ou num belo domingo de sol, né, lá estava eu indo para a casa da minha amiga Sueli** (pausa), **gosto muito de ir lá".*** Para nós, sua atuação foi significativa, muito embora a reconstrução textual, por meio de atividades epilinguísticas, suscite que o professor incentive seus alunos a recuperarem o potencial discursivo dos seus textos, se colocando como leitores, a fim de torná-los mais eficientes em seus propósitos comunicativos. Nesse contexto, o professor não reconstruirá o texto do aluno e, sim, possibilitará que ele o faça, orientando-o para tal. Sobre isso Geraldi (1997, p.181-182) salienta:

> A aposta que se faz aqui é que a ação pedagógica, ao chamar a atenção do leitor para os aspectos configuracionais, será uma ação mediadora entre o leitor e o texto. Mediação que não deve impor as estratégias do texto que se lê como o único caminho a ser seguido pelo que aprende; mas mediação que, alertando para tais aspectos, vai permitindo ao que aprende a sua própria transformação pessoal pelo fato de dispor, cada vez que lê, de outras possibilidades de escolha de estratégias de dizer o que tem a dizer.

É lendo o seu texto, refletindo sobre sua escrita e refazendo-o, a fim de potencializá-lo discursivamente, que o aluno terá condições de entender como a linguagem se engendra, tornando-se um escritor eficiente. E, essa eficiência linguística, acreditamos que o aluno não adquire apenas na primeira escrita.

Comentando a segunda redação, a docente enfatiza, com veemência, os mesmos elementos relativos aos padrões normativos de linguagem, ressaltando a estética e a apresentação do texto. Observemos:

> ***E agora, tem título? Tem, "A ilha da morte". Começou com parágrafo? Começou com parágrafo? Sim**. [...] **Outra coisa que a gente decora de tanto ouvir, inclusive depois sabe assim a gente, nós professores, no ensino fundamental dois, que se diz, as vezes nós nos pegamos falando mal das professoras lá do primário, sim, lá das pedagogas. Mas quando avaliar gente, o aluno é sem vergonha mesmo. Não é culpa da professora que alfabetizou, porque isso aqui é outro detalhe que eu cansei de ouvir lá no meu primário** (pausa). "E Julião perguntou", **dois pontos, parágrafo, travessão**. **Não é assim que a gente ouve, ouve no ditado até hoje**. **Parágrafo, travessão. Cadê o parágrafo? Tá, então vamos ver aqui**: "Um dia o casal chamados de Júlia e Pestro veio a Santa Catarina para saber a lenda que tinha/", **óh, tinha, eu "tô" deduzindo**, **mas não parece um "d" de dinha?** "Na cidade "encomtrarão" um senhor chamado Francisco e Juliano "pergunto" " (Pausa) **É perguntou, e não "pergunto"**. **Primeiro que esse Pe/dro, Pestro, tá, tá confuso. Óh, a letra legível. Aqui, tem dois erros nessa palavra aqui, "encomtrarão", o "m" que é com "n", encontraram**. **E depois? O "ão". Isso aqui eu ensinei na conjugação de verbos que vocês não fizeram pouco exercício/Passado é com "m", ão é futuro. Isso aqui eu não falei pouco, vocês não conjugaram pouco. Foi muito conjugado.** [...] **Que erro tem aqui no Juliano? Letra minúscula**. **Isso aqui eu também falei pra vocês** já**, nome próprio, lá quando a gente viu substantivo**. **Nome próprio é com letra maiúscula. "Pergunto", é perguntou. Aí vem aquele caso que o professor falou no início da aula. A mania das pessoas escreverem exatamente da maneira que falam, não é verdade? Eu não posso escrever da mesma maneira que eu falo. Se eu tô falando errado eu não posso escrever errado. "É perguntou". A gente vai muito pelos som das palavras. É "pergunto"? Não é "pergunto" é perguntou, posso falar bonitinho também, né? Começar corrigir a escrita e também corrigir a fala do dia a dia. Aí faltou o quê aqui? Os dois pontos**, **porque ele vai introduzir a fala do personagem. Dois pontos, parágrafo, travessão.** "É verdade o que as pessoas dizem sobre a ilha." **Tem um ponto de interrogação aqui, né? O senhor, agora colocou o "r". Porque que aqui não colocou e aqui colocou. É sinal que a pessoa não sabe? É lógico que sabe, porque ela escreveu a mesma palavra de novo corretamente. Isso aqui é o quê? Falta de** (pausa) **atenção**. **E o que eu mais chamo é preguiça de parar pra pensar e avaliar o que tá escrevendo. Outra coisa que eu mando vocês fazerem. Não é a***

> ***correção antes de entregarem a redação pra mim? É. Então a gente já vê que a pessoa não fez a correção. Não fez. E como é que aqui escreveu de um jeito e aqui escreveu de outro? É porque ela sabia o correto.*** *"Então Senhor Francisco respondeu",* ***faltou os dois pontos, parágrafo, travessão****. [...].* ***Olha, eu não sei o que tá escrito aqui. Essa palavra aqui parece um "chau", eu também não sei o que é isso****. Não sei o que tá escrito. Se eu fosse corrigir, eu já colocaria em círculo aqui em volta e um ponto de interrogação do lado. Não entendo.* *[...]* ***O espaçozinho do parágrafo foi o mesmo que foi usado aqui? Por que que aqui usou os dois dedos e aqui não, né? "****Juliano "fico" meio "a sustado"",* ***assustado é junto e com dois esses****. Lá vem o que eu digo, não escrevam do jeito que, "ah eu acho que escreve assim eu vou escrever assim". Não, pergunta. Pega o dicionário e consulta, não tenha preguiça, não tenha vergonha, vergonha é escrever errado e não perguntar****. [...]*** ***Faltou o "r" no final, verbo no infinitivo é "a pensar"****. E aqui, o que que tá errado? O que tá errado no "sedo"? Cedo é com quê? Cedo é com "c".*** *[...]. "Juliano responde" ...* ***Óh, início de frase com letra? Maiúscula****. [...].* ***Faltou pontuação. Então aqui oh, emendou a frase tudo numa coisa só, não deu pra entender. A estética e a apresentação, isso mesmo. Cadê a estética e a apresentação? Pois é, né, que tristeza.***

Ressaltamos a preocupação da professora em desejar que seus alunos aperfeiçoem seus padrões linguísticos, mostrando a eles como devem observar aspectos textuais concernentes às normas do "bem escrever". Esclarecemos que nosso objetivo nessa análise de correção textual realizada pela docente, não é desvalorizar o aprimoramento da escrita do aluno, mas trazer à tona uma problemática, qual seja, a ausência de análise epilinguística[61] nos processos de correção. Verificamos que a correção efetivada em sala de aula se presta basicamente à "higienização" textual, não oportunizando reflexões críticas sobre o uso da linguagem, através de reescrita discursiva. Acreditamos que na reescrita textual o professor é peça fundamental, pois instigando o aluno a refletir sobre os elementos coesivos que fazem parte do texto, possibilita que o discente analise suas escolhas, repense sobre as muitas formas de falar a mesma coisa. Ao perceber e refletir sobre o "universo" linguístico que tem a seu dispor, o aluno entenderá que, apesar de haver variadas possibilidades de fala, nem todas são adequadas ao contexto enunciativo em que está inserido.

Um enunciado docente dentre os demais chamou-nos a atenção, qual seja, quando a docente enfatizou o uso do dicionário como instrumento útil para o aluno esclarecer-se em relação as suas dúvidas. Consideramos oportuna tal sugestão, é

[61] Refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivo o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado. Assim, toda a reflexão sobre diferentes formas de dizer [...] são atividades epilinguísticas e, portanto, "análises linguísticas".

pesquisando, é manuseando os diferentes recursos didáticos que estão à sua disposição, que o educando enriquecerá seus conhecimentos, aplacará suas curiosidades e dúvidas, para, assim, descortinar novos horizontes. Com relação ao nosso pensamento, Ilari (1997, p. 58) assevera:

> [...] é desejável, no tocante ao vocabulário, que a escola se preocupe mais em formar atitudes e consolidar hábitos do que em atingir metas quantitativas arbitrariamente fixadas. Um primeiro objetivo consiste em acostumar o aluno a indagar o sentido das palavras desconhecidas com que depara, e a aceitar que os seus interlocutores lhe exijam esclarecimentos da mesma natureza. Falar a respeito da língua em que nos expressamos é um comportamento normal e útil, que corresponde a uma das funções mais importantes e típicas das línguas naturais, a função metalinguística.

Pudemos observar, no entanto, que o predomínio da fala docente versou a respeito de erros ortográficos, da estruturação de parágrafos, sobre letras maiúsculas e minúsculas, ou seja, para esse texto, a professora não levantou novas alternativas discursivas, não procurou explorar a criatividade do aluno já que a narrativa proposta por esse sujeito-autor se dispunha a abordar um enredo interessante, uma história de mistério e suspense, a julgar pelo seu título: “A ilha da morte”.

Nesse terceiro texto “analisado” pela professora, acreditamos que deveria ter sido oportunizado ao aluno contar a sua história de vida, valorizando, assim, “o seu dizer”. Ficamos a refletir sobre esses enunciados docentes e nos indagamos: “Esses comentários aqui realizados auxiliam o aluno em sua prática discursiva?” Acreditamos, sinceramente, que não. Acompanhemos a professora:

> *“Era uma vez um menino, que moura em Itapema, nasceu em Tijucas”.* ***Óh, muita vírgula aí sem necessidade.*** *“Trabalhou fora, o pai não morava junto, pois, pois tinha se “ceparado.””* ***Que que tá errado nesse separado? É com “s”.*** *“Cresceu e ficou maior”.* ***Se ele cresceu, é lógico que ficou maior. Tomem cuidado quando vocês forem declarar alguma coisa e e acontece esse tipo de coisa. E cresceu e ficou maior. É a mesma coisa que subiu pra cima e desceu pra baixo****. Como é que é mesmo o nome dessa figura de linguagem que eu me esqueci? Pleonasmo, isso mesmo. É um pleonasmo, tá? Então tá repetindo duas vezes a mesma coisa****. Não precisa ter posto ficou maior****. “Começou a trabalhar, ajudava em casa, o que ele não podia ter quando criança começou a comprar. Hoje “morra” /” (risadas dos alunos)* ***Como é engraçado né? É engraçado quando a coitada da professora aqui tem que corrigir essas desgraças aqui, óh.*** *“Hoje “morra” sozinho e pretende terminar os estudos e se formar no terceirão e se Deus “quizé” faze uma faculdade. Trabalho registrado, estudo no CEMEJA da escola “x”. Os professores são ótimo. [...] Tenho uma namorada ótima e é essa a história de mim”.* ***É vê só né? Olha gente, juntos vamos lá.”***

Sabemos que os indivíduos costumam falar daquilo que vivenciam, que experimentam, portanto, falar de sua própria vida é, de certa forma, mostrar-se, fazer-se conhecer, dialogar sobre si mesmo. E, para nós, um diálogo que merece ser respeitado. Quanto ao papel do professor, enquanto leitor de textos de seus alunos, Geraldi (1997, p.179) afirma:

> Se o texto escrito pelo aluno era para ser lido, e se a leitura é mais do que simples "informação" que se extrai do texto, mas efetivamente envolve o leitor, não vejo como um professor, leitor dos textos de seus alunos, possa ignorar tantas perguntas que as informações dadas pelo texto fazem surgir. E note-se, perguntas formuladas com base no que disse o aluno não tem resposta previamente conhecida pelo professor. As perguntas já não são perguntas didáticas, mas perguntas efetivas que fazem do diálogo da sala de aula uma troca e a construção do texto oral co-enunciado. [...]. A participação do professor neste diálogo já não é de aferição mas de interlocução.

Portanto, não foi dada ao aluno a oportunidade de contar a sua história, de dar voz às suas ideias. Faltou ouvir com atenção e respeito o que o aluno tem a falar. Dialogar com o texto do aluno, vai além de críticas aqui enunciadas, que, a nosso ver, discriminam e mexem com sua autoestima*: **"É engraçado quando a coitada da professora aqui tem que corrigir essas desgraças aqui, óh".*** Relevante o ponto de vista de Geraldi (1997, p.178) a respeito da atitude responsiva do leitor/ouvinte, perante o texto de seu enunciador:

> Devolver a palavra ao outro implica querer escutá-lo. A escuta, por seu turno, não é uma atitude passiva: a compreensão do outro envolve, como diz Bakhtin, uma atitude responsiva, uma contra palavra. O diálogo que se pode dar a partir da curiosidade das questões formuladas produz um texto co-enunciado. Afinal, pediu-se ao aluno para contar o seu dia, para dar-lhe uma nota ou para saber como foi este dia?

Essa postura docente nos reportou a Freire (2001, p.96), quando ele fala sobre o respeito à identidade cultural do sujeito aprendiz:

> Pensemos um pouco na identidade cultural dos educandos e do necessário respeito que devemos a ela em nossa prática educativa. Creio que o primeiro passo na direção deste respeito é o reconhecimento de nossa identidade, o reconhecimento do que estamos sendo na atividade prática em que nos experimentamos. É na prática de fazer as coisas de uma certa maneira, de pensar, de falar uma certa linguagem[...], é na prática de fazer, de falar, de pensar, de ter certos gostos, certos hábitos, que termino por me reconhecer de uma certa forma, coincidente com outras gentes como eu. [...]. É na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como eus e tus. A rigor, é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu na medida em que eu, como tu do outro, o constituo como eu.

Embasados no dizer de Freire (2001) percebemos o quão importante é considerarmos o educando como um sujeito sociocultural que possui valores, conhecimentos, vivências que corroboram, no contato com os vários “tus”, dentre os quais os professores são incluídos, para trocas significativas de experiências e conhecimentos de mundo entre todos os que participam do processo interlocutivo.

Segundo Gil neto (1996, p.50), o aluno “escreve na escola, da sua realidade, da sua fantasia, de acordo com a sua visão de mundo. Revela-se para os possíveis leitores e não tenta adivinhar a fórmula mágica que é escrever e que só a escola parece ter”.

Tomando como ponto de partida os dizeres de Geraldi (1997), de Freire (2001) e de Gil Neto (1996), compreendemos que o respeito ao educando é condição primordial para sua aprendizagem.

Analisando a fala da professora, em relação à quarta redação, também podemos perceber a abordagem normativista empregada pela docente.

> ***E agora gente****/ “Morro do Cambirela”.* ***Tem título? Tem parágrafo? Tem. Tá bem alinhadinho? Esteticamente como é que a gente diria que está essa redação? Tá boa né? Esteticamente tá boa, tá bem limpinha, não tem borrão/Os parágrafos estão todos alinhadinhos, o título tá certinho, bem centralizado. Agora vamos avaliar o quê? A/ ortografia/ Vamos ver****: “No dia vinte e um do dois de dois mil e treze eu e meus amigos resolvemos subir no morro do Cambirela”.* ***A única coisa que esse “c” do Cambirela deveria ter sido maiúsculo*** *[...]* ***e Cambirela com letra maiúscula, tá? Porque eu tô nomeando Cambirela e é nome próprio, letra maiúscula.*** *“Começamos a subida no dia vinte e dois/”* ***Isso é, óh. Ele falou que era no dia vinte e um e depois já era no dia vinte e dois/ Ah não, tá certo/ Tá certo. Nós é que tamo deixando erro****,* ***no dia vinte e dois foi que ele subiu.*** *“Começamos a subida no dia 22.02.2013 as 6 horas da manhã/”* ***Seis horas. Como eu tenho horário aqui, esse “as” deveria ter uma crase que é aquele acento invertido lá, certo, que é chamado de acento gráfico. Então aqui ocorre o fenômeno da crase, antes de horário. Faltou o acento.*** *“Começamos a subida no dia 22.02.2013 as 6 horas da manhã e chegamos no final da tarde. E no mesmo dia houve muitos obstáculos no caminho, árvores caída/”,* ***aqui tem um erro de concordância. Se são árvores, tinha que ser caídas. Continuando:*** *“...muitos obstáculos no caminho, árvores caída, lamo, barreiras e pedras muito grandes etc.”* ***“Lama”, mas parece um “lamo” né****? Barreiras e pedras muito grandes etc.* ***Aqui faltou uma virgulazinha e separar o etecetera do grandes. Um dos problemas quando se faz esse tipo de escrita aqui, com a letra solta, é vocês tomarem cuidado pra não escreverem muito próximo essas palavras uma da outra porque dá a impressão que a palavra tá toda emendada. Cuidar pra não ficar a letra junta, né?*** *“Na metade encontramos uma casa abandonada onde tinha um carro velho. Tentamos abrir o carro/”* ***Esse tentamos tá com cara de “tenhamos”, mas assim, lendo dá essa impressão, né? Por isso que eu disse que vocês tem que tomar cuidado com a ortografia e com a letra legível, senão a gente acaba entendendo outra coisa, óh.*** *“Tentamos abrir o carro e ele era tão velho que as portas não se abriam. Encontramos também um cachorro que estava muito faminto e doente.*

> *Demos comida a ele. Como "ja" era perto do meio dia/"* ***Esse já faltou o acento e meio-dia tem hífen.*** *"[...] Como "ja" estava perto do meio dia resolvemos "amoçar"."* ***Aqui tem um errinho, óh. Só que essa redação, comparando com as outras, ela tem bem menos erros, né gente? Então é uma das redações que eu óh, tá vendo já tá melhor assim. Essa redação receberia uma nota muito boa*****.**

Mais uma vez conseguimos captar quais são os "objetos" textuais mais significativos à docente. Suas ponderações referem-se aos mesmos elementos por ela enfatizados ao longo de todas as correções. Preocupa-se em demasia com a "higienização" textual, não auxiliando de maneira mais efetiva o aluno a melhorar o seu discurso. Para Antunes (2003, p.65) a escrita deve ser orientada para a coerência global:

> Entre tantos aspectos, o ideal será o professor conceda a maior atenção aos aspectos centrais da organização e da compreensão do texto, tais como a clareza e a precisão da linguagem (a escolha da palavra certa), a adequação das expressões à função do texto e aos elementos de sua situação, o encadeamento dos vários segmentos do texto, bem como o sentido, a relevância e o interesse daquilo que é dito.

Antunes (2003) nos informa que a fixação em elementos ortográficos, por exemplo, desvia a atenção do professor daquilo que realmente interessa ser apreciado num texto, isto é, a coesão, a informatividade, a coerência, a "transparência" do que é dito pelo sujeito-autor.

Esse enunciado: ***"... Esteticamente tá boa, tá bem limpinha, não tem borrão"*** enfatiza o valor de um texto sem borrão**,** iludindo o aluno de que a linguagem escrita é um processo simples e que será cumprido, satisfatoriamente, através de uma única escrita, o que não é uma verdade. Além disso, este enunciado entra em conflito e contradição com outro proferido pela docente em relação à autocorreção, observemos:

> *Como eu cansei de falar, quando nós estamos escrevendo, o primeiro texto que nós colocamos no papel ele nunca é bem escrito, ele sempre tem ERRO.[...] você vai escrevendo, as ideias vão fluindo e você vai colocando no papel e enquanto você coloca no papel você não tá observando se tá precisando de virgula, de ponto, de letra maiúscula, de/, entenderam? Você vai observar tudo isso quando você for fazer a leitura do que você escreveu. Porque fazendo a leitura você tá olhando, opa, faltou, vai arrumar, certo? Então, (pausa) primeiro rascunho, (pausa) a lápis, (pausa) podem usar o caderno pra fazer esse rascunho e ter o rascunho no caderno, que é pra não perder. A lápis porque depois vocês vão fazer autocorreção (pausa), a autocorreção, pega a borracha, vai lendo, vai olhando, vai arrumando. Não é leitura apenas uma vez. É duas, três, quatro, quatro vezes, quantas vezes forem necessárias para que a redação fique bem escrita. Existe, ah, eu*

> *apenas corrijo uma vez. Ah não existe isso. Cada vez que você olha tem coisa pra melhorar.*

Nas palavras da docente ***"Como eu cansei de falar, quando nós estamos escrevendo, o primeiro texto que nós colocamos no papel ele nunca é bem escrito, ele sempre tem ERRO. [...] Você vai escrevendo, as ideias vão fluindo e você vai colocando no papel e enquanto você coloca no papel você não tá observando se tá precisando de vírgula, de ponto, de letra maiúscula, de/, entenderam?"*** percebemos que ela mesma reconhece que nem sempre encontramos as palavras certas de imediato, o que implica lermos e reescrevermos quantas vezes forem necessárias, a fim de que possamos transmitir ao nosso leitor a ideia que, realmente, desejamos comunicar. Sendo assim, Antunes (2003, p.59) nos auxilia, ratificando nosso posicionamento:

> A prática das "redações" escolares, normalmente realizada num limite escasso de tempo, frequentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aquele de simplesmente escrever, leva os alunos a produzir textos de qualquer maneira, sem um planejamento prévio e, ainda, sem uma diligente revisão em busca da *melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar*. Essa busca da "melhor forma" fica sinalizada no texto pelas rasuras, que indicam exatamente a outra opção que pareceu mais adequada que a anterior: o professor, normalmente, tem inibido o uso da rasura, deixando passar a falsa ideia de que palavra certa já se encontra na primeira tentativa. (Grifos da autora)

Para nós, os últimos enunciados evidenciam, com nitidez, a postura normativista da docente, quais sejam, ***"Só que essa redação, comparando com as outras, ela tem bem menos erros, né gente? Então é uma das redações que eu, óh, tá vendo já tá melhor assim. Essa redação receberia uma nota muito boa".***

Diante do exposto, nos convencemos de que, para a docente, uma redação boa e, por conseguinte, merecedora de uma boa nota, é aquela que apresenta poucos erros, não importando, portanto, o conteúdo posto, as informações nela veiculadas.

Para Costa Val (1999) muito embora muitos dos professores deem preferência aos aspectos formais de um texto, sua relevância está na eficiência informativa. Sendo assim, Costa Val (1999, p.128) evidencia:

> O grau de textualidade de uma produção linguística é decisivamente determinado por sua coerência. O fator que tem peso preponderante em sua eficiência pragmática é a informatividade. Esses componentes se localizam no plano lógico-semântico-cognitivo, e não no formal, que tem merecido atenção predominante na escola.

Acreditamos, como Costa Val (1999), que a **interação comunicativa** deveria ser **o foco das correções textuais**, uma vez que o texto engloba três dimensões: a formal, a conceitual e a pragmática. Logo, trabalhar essas três dimensões textuais enriquece as atividades de correção, pois possibilita que os alunos percebam que o texto é um somatório de conceitos (ideias) estruturados formalmente com uma intenção comunicativa.

Partiremos, agora, para análise do último texto comentado pela professora. Notemos que, mais uma vez, há um enfoque textual normativista.

> ***Pessoal, prestem atenção aqui, óh. Quando você bate o olho nessa redação aqui/ O único borrão que você não deveria, que você pecou foi esse aqui, certo? Não fosse esse aqui eu diria que a tua estética e a tua apresentação está (pausa) ótima. Porque não fosse só esse errinho aqui a folha está limpa, tá bem alinhada, a letra está legível. Olha como a letra ficou legível, bem separadinha uma palavra da outra, não tá tudo misturado/ Não, tá bonito assim olhando? Não tá uma redação limpa? Bonita. É isso aqui que eu falo, quando eu cito apresentação e estética, gente. A redação limpa, bonita e agradável de se ler / Claro que agora a gente vai ver se tem erro lá dentro, a gente vai verificar as outras coisas lá. Vamos lá***: *"No dia onze de julho de dois mil e treze iniciamos a aula com uma notícia muito "ruin"/"* ***Ruim, aqui é com "m' e você colocou "n" e aí dois pontos. Não errou pelo fato de ter colocado dois pontos, porque isso aqui seria um aposto, que a gente vai estudar. Que que é o aposto? O aposto é uma explicação de algum termo dentro da (pausa) da frase. Tá, então você poderia ter usado vírgula ou os dois pontos, então tá correto. Viram como a gente aplica a gramática dentro da redação? Ai vocês dizem por que que eu vou estudar preposição e verbo? Pra usar certo dentro da redação. Então eu acho que sem querer, acho que você nem sabia que/ Mais usou. Olha aqui óh, pelo fato gente, as vezes a gente usa esses recursos aqui não porque eu sei que o nome é aposto, mas porque de uma forma indireta eu aprendi tudo isso aqui fazendo o quê? Lendo. Por isso que é importante a leitura. Eu posso não ter aprendido que tem uma, que ali se chama apost****o,* ***mas eu aprendi que, se eu quero explicar qual foi a notícia ruim eu posso colocar dois pontos e colocar a explicação depois. Porque eu li isso em algum livro, leu num jornal, em alguma revista. Então aqui***: *"...uma notícia ruim: A professora Rita vai parar de nos dar aula. Por esse motivo ela nos devolveu a prova que tínhamos feito dia quatro de julho onde todos os alunos tiveram nota alta. Em seguida a professora Susana/"* ***Em seguida, aqui faltou uma virgulazinha***. *"...em seguida a professora Susana nos devolveu a prova de português.* ***A disciplina é com letra maiúscula, tá?*** *"... a prova de português que tínhamos feito no dia primeiro de julho. Depois disso nós fizemos a correção da prova. Mais ou menos as 20:00 horas/"* ***Detalhe, não precisava esses dois zeros aqui/ E aqui tem uma crase, foi o que eu falei pra vocês.*** *"A professora nos passou uma atividade onde tínhamos que criar uma redação para entregar na próxima aula de português, que é essa redação aí. As 20:15 horas fomos para o intervalo".* ***Aqui pode pôr os dois pontos no quinze porque tem os minutos, né? Mas como é hora exata não seria necessário. Ou você colocaria as vinte ou tiraria isso aqui ou deixaria isso aqui. Só vinte horas.*** *"Do intervalo fomos direto para e Educação Física. As vinte e duas horas, as vinte e duas horas fomos*

> *embora". **Faltou a crase também. Seria uma redação que tiraria uma nota, uma nota boa. Evidência completa tá, também. Tá muito bem escrita, tá certinha só uns pouquinhos erros. Esse tipo de erro aqui gente, quando eu falei da crase, esses errinhos assim a gente admite porque a gente tá aprendendo, né? É um processo. O que não se admite é um erro de palavrinha bá/sica que vocês tão acostumados. O "m", o "n". O uso do "m", do "n", né? Vocês vem desde pequenininho aprendendo. São esses, então tem erro que a gente tem que tomar cuidado. São erros que a gente vem ouvindo lá, desde pequenininho. Agora esses outros erros aqui, esses básicos que ele colocou é normal. Estamos aprendendo e não temos que fazer uma redação cem por cento, logo de cara.***

Começamos nossa análise reforçando um pequeno trecho dentro dessa longa citação: ***"A redação limpa, bonita e agradável de se ler / Claro que agora a gente vai ver se tem erro lá dentro, a gente vai verificar as outras coisas lá"*.** Esse enunciado, no nosso ponto de vista, é muito interessante, pois evidencia que a primeira preocupação da docente é verificar se a estética e a apresentação do texto estão a contento e, num segundo momento, ao invés de preocupar-se em orientar sua análise para o dizer do aluno, procura "enfocar os erros" contidos no texto.

Outro posicionamento, que consideramos merecedor de nossos comentários, diz respeito ao trecho em que a docente fala da aplicabilidade de elementos da gramática, dentro da redação: ***"Viram como a gente aplica a gramática dentro da redação? Ai vocês dizem por que que eu vou estudar preposição e verbo? Pra usar certo dentro da redação. Então eu acho que sem querer, acho que você nem sabia que/ Mais usou. Olha aqui óh, pelo fato gente, as vezes a gente usa esses recursos aqui não porque eu sei que o nome é aposto, mas porque de uma forma indireta eu aprendi tudo isso aqui fazendo o quê? Lendo. Por isso que é importante a leitura".*** Achamos muito pertinente esse elo feito pela professora, tentando dimensionar ao aluno à utilidade pragmática dos recursos gramaticais. No exercício de análise textual, acreditamos ser essa uma tarefa essencial. Sobre uma ação reflexiva sobre o uso da linguagem Geraldi (2010b, p. 186) adverte que as atividades epilinguísticas são as mais produtivas para o desenvolvimento das "competências no uso da linguagem (perspectiva instrumental) e na consciência dos modos de funcionamento da linguagem (perspectiva cognitiva)".

A docente termina a análise desse texto enunciando: ***"Seria uma redação que tiraria uma nota, uma nota boa. Evidência completa tá, também. Tá muito***

bem escrita, tá certinha só uns pouquinhos erros. Esse tipo de erro aqui gente, quando eu falei da crase, esses errinhos assim a gente admite porque a gente tá aprendendo, né? É um processo. O que não se admite é um erro de palavrinha bá/sica que vocês tão acostumados. O "m", o "n". O uso do "m", do "n", né? Vocês vem desde pequenininho aprendendo. São esses, então tem erro que a gente tem que tomar cuidado. São erros que a gente vem ouvindo lá, desde pequenininho. Agora esses outros erros aqui, esses básicos que ele colocou é normal". Apresentar "poucos erros" é o critério definidor de boa nota para a docente. Isso ficou bem esclarecido durante todas as suas falas. Contudo, a docente faz distinção entre diferentes tipos de erros. Errar sobre aquilo que se ouve desde pequeno, não será permitido, mas, em contrapartida, erros "básicos", segundo ela, são normais. Como entender tal critério? Pensamos que, até para o aluno, fica difícil compreender tal postura docente.

Recordemo-nos de que os alunos da Educação de Jovens e Adultos são escritores iniciantes e, quanto a isso, Passarelli (2012, p. 149) assevera: "O processo de escrita de um escritor principiante se dá em função de seus propósitos e de sua satisfação, do jeito que ele é capaz, ou seja, escreve de acordo com o que ele sabe a respeito do assunto em questão [...]." Partindo deste raciocínio, o professor, sendo um revisor do texto de seu aluno, o ajudará na tarefa de ressignificá-lo, através, num primeiro momento, de diálogo esclarecedor, orientando-o sobre as mais variadas possibilidades enunciativas para o seu texto, para, depois, incentivar a sua reescrita.

Terminamos nossas análises em relação à correção textual com o "discurso" de encerramento dessa aula, proferido pela professora:

> *Então gente, o negócio é feio mesmo. Só que assim óh, sabe o que é engraçado. Sabem porque eu fiz isso? Porque colocando as redações aqui, vocês olham os erros, não olham? Mas na hora de escrever vocês não enxergam o que tão errando. Aí eu peço pra fazer rascunho, pra depois passar a limpo e vocês pensam ah, professora chata nos fazer escrever duas vezes a mesma coisa. Pra quê? Não, tem erro que nem eu disse. Tem erro que é normal vocês errarem, porque tão em processo de aprendizagem, só que tem erro básico ali que se aprende, óh meu Deus... E coisas assim, óh, que eu canso de falar toda a aula. Quantas vezes eu já passei essa lista aqui no quadro para vocês? Pois é, e tem gente que não olha a lista que eu passei. [...]. Então olha aqui ó gente, são coisas que eu falo sempre que vocês vão fazer redação. Como diz a nossa amiga lá. Eu já passei umas cinco vezes essa lista aqui no quadro. Já falei uma por uma. Todas as vezes que eu faço eu falo uma por uma, uma por uma. Vocês*

> *cansaram de ver ali que tinha redação sem título, sem parágrafo, né? A letra maiúscula que eu tô repetindo sempre/ Substantivo, no início do ano, eu cansei de falar que substantivo próprio é com letra maiúscula. Cadê a letra maiúscula do substantivo? "Essa história é de mim". Que apareceu em uma redação, até que o mim não estaria errado. Ele poderia ter colocado: Essa história é sobre a minha vida. É que nem o cresceu, cresceu depois ficou maior, é tenebroso.*

Consideramos essa fala de "fechamento" da atividade de correção textual como um resumo de tudo o que dissemos até o presente momento, em relação à postura epistemológica da professora, postura essa descontextualizada da realidade discursiva[62] de seus alunos. Essa atitude docente, no nosso entender, reforça práticas de textos mecanizadas, desprovidas de um sentido discursivo pragmático, por isso, taxadas, por nós, de descontextualizada.

Percebemos, também, que a docente discursa enfatizando que ela já passou várias vezes uma lista de passos a serem executados para a elaboração de uma redação, como se isso fosse a garantia para o aluno escrever bem*: **"Quantas vezes eu já passei essa lista aqui no quadro para vocês? Pois é, e tem gente que não olha a lista que eu passei. [...]. Então olha aqui ó gente, são coisas que eu falo sempre que vocês vão fazer redação. Como diz a nossa amiga lá. Eu já passei umas cinco vezes essa lista aqui no quadro. Já falei uma por uma. Todas as vezes que eu faço eu falo uma por uma, uma por uma."***

Não existe uma receita pronta para transformar alguém em um sujeito autor, mas pensamos que é reconstruindo o que o aluno escreve, dando-lhe a oportunidade de refletir sobre o seu dizer, sobre suas escolhas linguísticas, que o professor conseguirá avançar nesse sentido. Por isso utilizamos a fala de Antunes (2003, p. 54) para complementar o nosso raciocínio:

> [...], produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções.

Pretendemos mais uma vez nos utilizar do pensamento de Antunes (2003) para suscitarmos uma reflexão que tem como eixo central o texto percebido pelo

[62] Realidade discursiva significa, nesse nosso contexto de fala, a realidade que o aluno vivencia e, por conseguinte, acaba transmitindo ao seu texto.

leitor/ouvinte como interação. Acreditamos, como a citada autora, que escritas uniformizadas, impecavelmente organizadas, sem variações de superestrutura, que não acrescentam nenhuma novidade, que não emocionam e nem fascinam, e, sobretudo, não auxiliam na proficiência linguística do educando, servem, principalmente, para preencher folhas de caderno e tempo do calendário escolar.

Depois de todas as reflexões aqui realizadas entendemos o quanto é "trabalhoso" para o professor desenvolver, com os alunos em sala de aula, atividades que envolvam textos.

Os dados nos revelaram que a professora não contempla atividades epilinguísticas nas atividades de correção textual, fato esse que, a nosso ver, não colabora para o aprimoramento linguístico dos educandos, uma vez que a docente prima pela "higienização" das estruturas superficiais dos textos de seus alunos.

Com as análises aqui realizadas fornecemos subsídios, ainda que modestos, para que todos nós, professores de língua materna, possamos embasar criticamente as nossas práticas de correção textual em sala de aula, conscientes de que corrigir textos demanda mais que sua simples "higienização". A correção, portanto, é uma das várias etapas nos exercícios envolvendo textos dos alunos, pois uma proposta interativa no uso da linguagem engloba planejamento, escrita, revisão e reescrita; objetivos bem definidos em cada uma delas e um adequado domínio linguístico do professor, para essas atividades.

4C - PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL REALIZADAS EM SALA DE AULA

Na aula de produção textual ocorrida no dia 11.07.2013 a professora abordou alguns elementos responsáveis pela organização do texto, explicando aos alunos a importância do título, dos parágrafos, da pontuação, da coerência na compreensão do texto.

> *Pessoal, assim ó, é na última aula vocês lembram que eu dei para vocês alguns passos/ da::: produção narrativa, vocês copiaram depois da prova, (pausa) pois é,(pausa) pra que nós possamos dar continuidade aquele conteúdo, tá, eu vou precisar de uma coisa de vocês, (pausa). Eu quero explicar o que eu vou fazer (pausa): vocês vão fazer uma produção de texto pra mim hoje, vocês lembram que lá no início do ano, lá no início das produções que eu dei os passos, da, da redação pra vocês? Expliquei parágrafo, expliquei pedacinho por pedacinho, acho que eu levei meio*

> *período, meia noite de aula só falando o que que era redação, o que que era título, o que que era pontuação, o que que era, áh, que mais que tinha lá? (Pausa). Coerência, lembram? (Pausa) A colega lá já tá procurando.*[63]

Esses enunciados já nos são bem conhecidos. No item anterior, quando trabalhamos a abordagem dada pela professora à correção textual, pudemos dimensionar o grau de relevância dado a eles.

Acompanhemos o discurso da professora, em relação a narração:

> *"Então, pessoal, eu dei, lá, as partes da narração. Narrar é contar um fato, respondendo as seguintes perguntas, / Eu fiz um esqueminha lá, Onde? Quando? Como? E com quem?"*[64]

Pensamos que a maneira mais produtiva para se trabalhar produção narrativa com os alunos em sala de aula é levar para este espaço, num primeiro momento, narrativas prontas de autores diversos. A exposição do aluno ao gênero a ser trabalhado pelo professor em aula ajudará o estudante a familiarizar-se com este gênero textual. Observar como se estrutura uma narrativa, abordando todos os tópicos que ela deverá apresentar como, por exemplo, onde a história acontece (espaço narrativo), quem faz parte dessa história (personagens), como a história acontece (enredo), dentre tantos outros elementos.

Trabalhar em sala de aula com o texto narrativo de autores de contos, crônicas, fábulas, romances, novelas possibilitará ao aluno entender como a narrativa se desenvolve. Acreditamos que não basta apresentar uma "receita" ao aluno de como escrever uma narrativa, sem dar a ele a oportunidade de acesso a esse gênero textual.

Nesse trecho transcrito a seguir, observamos a ênfase que a docente dá a confecção de rascunho na realização da produção textual:

> *"Mão na massa. Uma redação pra me entregar.* ***Vocês sabem que eu não gosto de redação primeiro na folha, direto na folha, pra entregar. Vocês já sabem disso, então primeiro o quê? O rascunho".***[65] **(**Grifos nossos)

---

[63] Fragmento de fala da professora transcrito a partir de gravação realizada na aula do dia 11.07.2013.

[64] Fragmento de fala da professora transcrito a partir de gravação realizada na aula do dia 11.07. 2013.

[65] Fragmento de fala da professora transcrito a partir de gravação realizada na aula do dia 11.07.2013.

Podemos dizer que realizar uma primeira escrita é pertinente, pois é através dela que surgem as primeiras ideias, as primeiras inspirações. É no rascunho que nasce a primeira versão do gênero. Segundo Köche; Marinello e Boff (2012), nessa versão estarão contidas as informações que subsidiarão a produção textual do aluno, como, por exemplo, “o que escrever?”, “para que escrever?”, “para quem escrever?”, “de que maneira escrever?”, “que palavras utilizar?”.

Esse enunciado a seguir retrata a importância da autocorreção textual na prática discursiva, observemos:

> *“Passar a limpo. Nessa autocorreção vocês podem trocar os textos com os colegas, aí também para eles darem umas dicas pra vocês, se tá, o que que não tá bom, o que tá. Passar a limpo (pausa), com caneta/”* [66]

Relevante essa sugestão de troca de textos entre a turma, realizada pela professora. Sobre essa ideia de permutar redações entre os participantes, para juntos, dialogarem sobre seus textos, Citelli e Bonatelli (2004, p.141) se posicionam:

> [...] Escrever, na prática de sala de aula, é abrir-se para além da convivência íntima e solitária com as palavras, e conviver com o discurso alheio, do aluno ao lado da professora, do corretor. Ao escrever, o aluno amplia a consciência de que o outro, que o lê, existe, não como leitor passivo, receptor resignado, mas alguém capaz de co-partilhar de seu texto. A produção de textos é, portanto, um processo interativo em que bailam vários pares: aluno-aluno, aluno-professor, aluno-corretor e vice-versa, os quais, em dissonância ou não, formalizam uma corrente sanguínea de escritores-leitores e o exercício construtor da crítica, da autocrítica e da responsabilidade com a própria escrita. As ideias circulam, não em leito calmo e vicioso, mas em ritmo de confronto da linguagem contra si mesma, sempre em busca de sua máxima potência, de sua máxima significação, de seu universo ainda obscuro.

Como pudemos perceber do que explicaram Citelli e Bonatelli (2004), atividades que suscitam dos alunos troca de ideias, debates a respeito de recursos linguísticos presentes no texto, enriquecem os trabalhos de produção textual em sala de aula. Isso porque esses debates propiciam que os alunos reflitam sobre o uso da linguagem, percebendo seu potencial discursivo.

Como o tema da narrativa era livre, isto é, os alunos poderiam escolher sobre qual temática construiriam seus textos, a professora aproveita o momento e

---

[66] Fragmento de fala da professora transcrito a partir de gravação realizada na aula do dia 11.07.2013.

tenta dar ideias, dar sugestões aos alunos. Isso fica evidenciado nas duas (2) citações a seguir:

> *Querem contar, inventar um conto de fadas, lá com a princesinha, o principezinho que vivem felizes no final da história, podem contar. Querem contar que a Cinderela teve um acidente trágico no meio do caminho, quebrou a roda da carroça e ela e ela rolou morro abaixo, vocês podem contar, tá? Usem a criatividade pessoal, vocês escrevam a narrativa que vocês quiserem. O texto é livre desde que seja uma narrativa.* ***O que é uma narrativa? Contar alguma coisa. Vocês vão me contar uma história, verídica ou não, entre quinze e vinte e cinco linhas. Não esqueçam do título, por favor e é pra entregar, tá?***[67] (Grifos nossos)

> *"Conte sobre qualquer coisa, fale sobre qualquer coisa, fale do teu trabalho, teu dia de hoje como é que foi? Pode relatar teu dia, teu fim de semana, teu domingo, qualquer coisa, pode inventar uma história, não precisa ser verdadeira".* [68]

Percebemos a conduta da professora ao incentivar seus alunos a escreverem. Consideramos positiva essa atitude da docente, qual seja, deixar que o aluno escolhesse sobre o que desejava falar. Como sabemos, falamos melhor daquilo que conhecemos, das coisas que fazem parte da nossa realidade e de nossas vivências. A desenvoltura da escrita perpassa pelo conhecimento do tema abordado, que, por sua vez, gera segurança àquele que escreve. Portanto, Antunes (2003, p. 45) complementa nosso pensamento:

> A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico que supra a deficiência do "não ter o que dizer". As palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê. Como mediação, elas se limitam a possibilitar a expressão do que é sabido, do que é pensado, do que é sentido. Se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras [...].

Nesse outro enunciado docente, novamente a professora traz à tona em seu discurso a questão da autocorreção.

> *Então, (pausa) primeiro rascunho, (pausa) a lápis. (Pausa) Podem usar o caderno pra fazer esse rascunho e ter o rascunho no caderno, que é pra não perder. A lápis porque depois vocês vão fazer autocorreção (pausa). A*

[67] Fragmento de fala da professora transcrito a partir de gravação realizada na aula do dia 11.07.2013.
[68] Fragmento de fala da professora transcrito a partir de gravação realizada na aula do dia 15.07.2013.

> *autocorreção pega a borracha, vai lendo, vai olhando, vai arrumando. Não é leitura apenas uma vez. É duas, três, quatro, quatro vezes, quantas vezes forem necessárias para que a redação fique bem escrita. Existe, ah, eu apenas corrijo uma vez. Ah, não existe isso. Cada vez que você olha tem coisa pra melhorar[...]. Você pode melhorar as frases. As vezes elas estão bem escritas, mas pode melhorar mais ainda. Então façam a autocorreção várias vezes, não leiam uma vez só. Leiam duas, três vezes e se achar que tá legal, aí sim, aí sim vocês vão passar a limpo (pausa) para entregar.*[69]

A autocorreção é um processo importante, desde que não seja confundido com "higienização" textual, pois vai muito além porque aborda aspectos relacionados ao valor informativo do texto, fatores coesivos, recursos linguísticos utilizados por seu autor, enfim, uma série de elementos responsáveis pela tessitura do texto. Geraldi (2004, p.101) reforça que as atividades de autocorreção devem evidenciar "o dizer" do aluno:

> A expectativa, portanto, é que o texto do aluno, durante a reescrita, seja abordado com uma projeção positiva, isto é, que se considere a relevância dos problemas linguísticos apresentados em função da plenitude dos objetivos do texto, obtida na sua dialogicidade com o conjunto dos interlocutores. Desse modo, a figura do autor/leitor passa a ser vista como a de um agente mobilizador, cujas palavras são propulsoras de ações historicamente constituídas e, portanto, não podem ser apagadas, corrigidas, substituídas, pontuadas e/ou reelaboradas para atender exclusivamente aos reclamos imediatos da gramática pela gramática.

Desejamos enfatizar que acreditamos que as produções textuais não podem surgir como atividades aleatórias que não possuem etapas bem definidas pelo professor. Essa atividade, ao contrário, precisa estar vinculada a propósitos bem definidos, como, por exemplo, reflexões sobre o uso da linguagem, ampliação de vocabulário, interação autor/texto através de reescrita. Sobre a reescrita textual Soares, Freitas e Maciel (s/d) acrescentam:

> [...] a reescrita é uma prática essencial para o ensino e a aprendizagem da escrita. Para tanto, compreendemos a escrita como um processo que envolve seleções, escolhas, decisões durante sua realização e não como um produto apenas. A reescrita pode proporcionar a análise linguística, da mesma forma que a análise linguística de um texto produzido por um aluno pode mostrar a necessidade da reescrita.

As diversas etapas de produção textual demandam mais tempo, mas, em contrapartida, possibilitam produções conscientes, consistentes, críticas, uma vez que o produtor ocupa seu lugar de sujeito-autor (conquista de autoria). Partindo

[69] Fragmento de fala da professora transcrito a partir de gravação realizada na aula do dia 12.08.2013.

desse raciocínio, verificamos pelo discurso da docente sua postura em relação a produção textual:

> *"Eu quero observar a redação final pra saber se realmente vocês fizeram todos aqueles passos lá, sem eu ter que ficar falando e corrigindo adiantado.* ***Não quero corrigir nada adiantado****.* ***Eu quero ver o que que vocês tão escrevendo, por conta de vocês****, tá?"* [70] (Grifos nossos)

Durante a construção do texto é interessante que o aluno vá recebendo orientação do professor, que passa a mediar a relação entre aluno-texto. As redações não podem ser aleatórias, quanto a isso, Citelli (2003, p.19) assevera:

> Penso que o processo de criação de textos deve estar assentado em passos muito bem definidos pelo professor. Tanto no circuito da educação formal como da informal, o trabalho com redação tem de levar em conta a existência de fases integradas que possuam objetivos a serem alcançados e formas de avaliação que permitam verificar a realização ou não dos objetivos em causa. Assim, afasto-me das chamadas sugestões aleatórias, em que os assuntos ou temas aparecem propostos de forma descontínua e sem etapas a serem desenvolvidas. Nesse caso, o professor solicita ora uma dissertação, mais à frente uma narração, e o aluno obtém uma certa nota em decorrência de um melhor ou pior desempenho linguístico. São proposições tópicas que não chegam a trabalhar visões de linguagem, relação produtor/leitor, nem a desenvolver propriamente um continuado exercício da escrita.

Com esse diálogo transcrito a seguir (aula do dia 12.08.2013), entre a professora e um aluno, desejamos evidenciar a ação da professora, tentando estimular o aluno a escrever de maneira a facilitar a leitura dos seus interlocutores, sugerindo um tema que seja agradável ao leitor.

> *Professora: Vitorino*[71]*, eu posso te dar a minha opinião, então?*
> *Vitorino: Claro.*
> *Professora: Não gostei. Tem muito nome japonês ai e que deixa a redação chata e eu nem sei o que você tá falando, que eu não conheço. Você tem que escrever uma coisa que chame a atenção do teu leitor/*
> *Vitorino: Mas não é pra chamar a atenção.*
> *Professora: Eu como sua leitora nem terminaria de ler esse livro aí, esse livro tá muito chato, muito nome japonês que eu nunca vi na minha vida, eu não "tô" entendendo nada.*
> *Vitorino: Se quiser eu te traduzo, aqui, óh.*
> *Professora: Escreve sobre outra coisa.*
> *Vitorino: Áh, professora, eu não tenho ideia. Eu vou escrever sobre isso.*
> *Professora: Então um filme japonês que não tenha tanto nome, pra ti melhorar as ideias.*
> *Vitorino: Qual a diferença entre (citou um nome em japonês) e eu falar Mateus?*
> *Professora: Mas não é isso que a gente estava conversando. Tem fulano que é o Yoshiro, outro é Shimito (acredito serem esses os nomes*

[70] Fragmento de fala da professora transcrito a partir de gravação realizada na aula do dia 12.08.2013.
[71] Nome fictício.

> *mencionados pelo aluno) que não sei o que, que não sei o que lá::: do Yoshiro. Eu não entendi nada. Que texto ch/, o texto tá (pausa) chato.*
> *Aluno: Beleza. Se é assim, eu não quero.*
> *Professora: É isso aí.*

No nosso entender essa postura de mediadora entre o texto e o aluno exercida pela docente é interessante, pois percebemos que sua intenção foi permitir, com suas sugestões, que o texto do aluno fosse inteligível ao potencial leitor deste. No entanto, na nossa avaliação, o ideal seria que houvesse uma conciliação entre o respeito à ideia do aluno e sua intervenção pertinente à melhoria da qualidade discursiva do educando.

Nesse contexto mencionado, compreendemos a docente sendo a coprodutora do texto de seu aluno, a exercer o papel de leitor crítico, auxiliando o estudante a tornar o seu texto mais atraente ao leitor. Sobre isso Koch e Elias (2012, p.13) postulam:

> A coprodução se resume à consideração daquele para quem se escreve. [...]. Nela, a dialogicidade constitui-se numa relação "ideal", em que o escritor leva em conta a perspectiva do leitor, ou seja, dialoga com determinado (tipo de) leitor, cujas respostas e reações ele prevê.

"Levar em conta a perspectiva do leitor", nesse contexto de fala de Koch e Elias (2012), significa entender que o leitor/interlocutor será consultado para dar a sua opinião crítica em relação ao texto do autor/ locutor textual, fato ocorrido entre a docente e seu aluno esboçado no diálogo anterior.

Ao finalizarmos esse eixo de significância "Tratamento didático dado aos textos pela docente" evidenciamos, através das apreciações aqui formuladas, que as abordagens textuais realizadas pela docente, muitas vezes sem as devidas reflexões sobre o uso da linguagem em relação ao tripé leitura, correção e produção textual, não consideram a dimensão discursiva da língua, para nós primordial à competência linguística do aluno.

5.1.5 Metodologia/Planejamento e Recursos Didáticos

A seguir, elaboramos um diagrama representativo do eixo de significância METODOLOGIA, PLANEJAMENTO E ADEQUAÇÃO DE MATERIAL, demonstrando, por seu intermédio: **5A Metodologia infantilizadora de adultos** exercida, mesmo que de forma talvez inconsciente, pela docente; **5B Ausência de**

um planejamento mais eficaz voltado à Educação de Jovens e Adultos; **5C A utilização dos recursos didáticos** no contexto escolar. Salientamos que a criação desse eixo deu-se numa tentativa de visualizarmos como esses componentes curriculares, no ensino da língua materna, são "corporificados" pela docente em suas práticas pedagógicas em sala de aula. Pensamos que esses três elementos curriculares (metodologia, planejamento e recurso didático) sendo adotados na prática pelo docente demonstram que "tipo" de educação está sendo realizada e que sujeito está sendo "formado". (Figura 6)

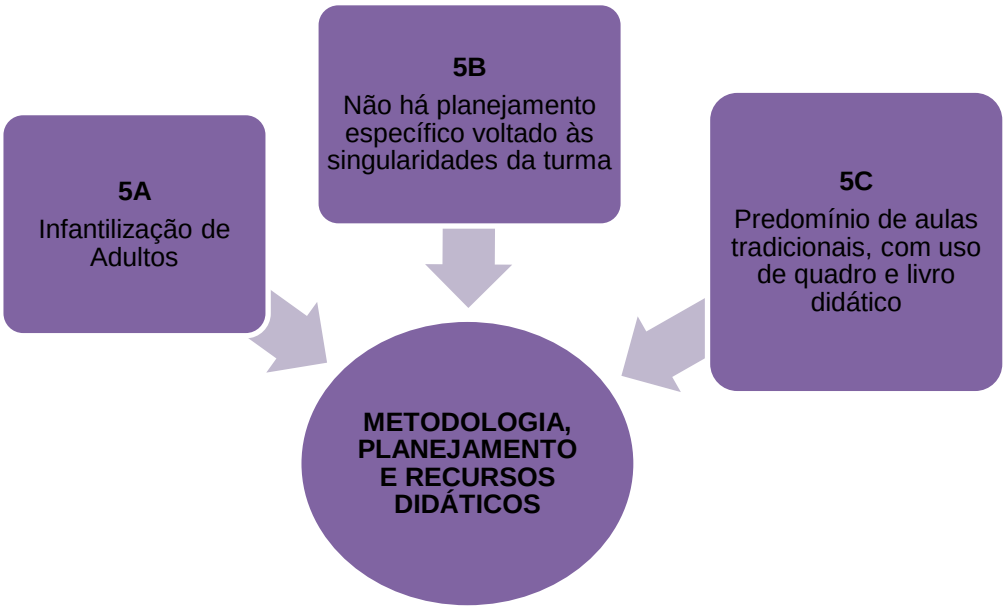

FIGURA 6 - Diagrama de representação do Eixo de Significância "Metodologia, Planejamento e Recursos Didáticos".

Fonte: Elaborado pela autora

5A - QUANTO À METODOLOGIA:

Entendemos que a metodologia docente influencia de forma significativa a apreensão dos conteúdos pelos alunos. Desse modo, acreditamos que a metodologia infantilizadora perpetrada pela professora é prejudicial na aquisição, pelo aluno, de autonomia e segurança. Além desse comportamento infantilizador, percebemos, em algumas aulas, uma metodologia de repetição de conteúdos, como mecanismo de assimilação.

Em nossa prática de observação das aulas de Língua, na aula concernente aos tempos e modos verbais, percebemos que a professora abordou junto aos alunos a metodologia de conjugação dos verbos em voz alta. Essa atividade foi realizada de maneira mecânica, desprovida de um sentido mais prático. Transcrevemos o enunciado da professora, em que ela pede aos alunos que repitam em voz alta as conjugações verbais:

> *"[...] nós vamos fazer agora como os **pequenininhos**, nós vamos conjugar todos em voz alta, um por um, **rapidinho**."*[72] (Grifos nossos)

Quanto a questão do aprendizado mecânico, Feitosa (2008, p.100) assevera: "Alfabetizar mecanicamente não garante espaço para reflexão crítica, e assim não se garante a liberdade e a autonomia do educando."

> *"Assim oh, **coisinha** rápida então, cinco **minutinhos**, vocês copiam e já respondem. É só circular e sublinhar né? E ai eu vou, tem mais uma **coisinha** em cima que eu quero explicar, quando a gente for fazer a correção".*[73] (Grifos nossos)

Outro elemento significativo nessas falas e, em tantas outras que serão evidenciadas, é a forte tendência para **infantilizar os adultos**, através de excesso de **palavras ditas no diminutivo**. Acompanhemos:

> *Então, todos esses verbos que tem a mesma terminação, tem o mesmo **finalzinho**. O primeiro verbo que tem lá, "eu louvo", "tu louvas", "ele louva"; "nós louvamos", "vós louvais", "eles louvam". Perceberam que num **pedacinho** da palavra tem um **tracinho** e depois vem a terminação dele? Pois então, esse **tracinho** se chama radical, que é a parte invariável da palavra, que não muda, correto? Ele não muda. O verbo vai ter pra sempre esse **pedacinho** igual.*[74] (Grifos nossos)

Acreditamos que essa prática pedagógica infantilizadora de adultos seja oriunda de repetição (talvez inconsciente) do docente, uma vez que ele tende a reproduzir suas práticas pedagógicas executadas junto às crianças, também com os adultos. Sobre isso Di Pierro (2005, p. 1118) aponta que:

> [...] o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao

[72] Transcrição realizada na aula do dia 03/06/2013.
[73] Fragmento de transcrição da fala da professora de aula realizada dia 28/08/2013.
[74] Fragmento de transcrição da fala da professora da aula do dia 03/06/2013.

> atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho.

Verificamos que essa prática se repetiu ao longo das aulas por nós observadas:

> *Como eu falei pra vocês no início da aula, eu vou começar com uns **exerciciozinhos** no quadro, se der tempo nós já partimos para a folha, se não der tempo nós terminamos na semana que vem, tá? Essa aula precisa de mais tempo e então fica um **pouquinho** complicado.*[75] (Grifos nossos)

Oliveira (2007, p.89) também argumenta sobre o uso do diminutivo nas práticas docentes:

> o uso do diminutivo relembra permanentemente ao aluno da EJA que aquele lugar que ele ocupa naquela classe configura uma distorção [...]. Tenho questionado esse linguajar infantilizante mesmo na escola regular, por entender que ele desqualifica o aluno ao tratá-lo de maneira artificialmente infantil através do excesso de diminutivos.

A dependência manifestada pelos alunos em relação à professora foi outro fato evidenciado por nós, o que pode ser ratificado pela fala de alguns alunos em aula do dia 10/06/2013.

> ***"Faça é com "s"?"***
> ***"É com "s" né, conhecestes?"***

Reforçamos que essa infantilização dos alunos era constantemente reforçada pela docente. Observemos:

> *"E só vou repetir o que eu falei semana passada: Conjuguem esses verbos com o lápis, porque depois eu vou corrigir um por um no quadro, se estiver errado vocês podem apagar e arrumar".*[76]

Outro diálogo ocorrido no dia 10/06/2013, entre a docente e um aluno, que sustenta nossa assertiva:

> *Professora Tu não prefere fazer a lápis?*
> *Aluno Não, não erro.*

[75] Fragmento de transcrição da fala da professora da aula do dia 03/06/2013.
[76] Transcrição da fala da professora de aula realizada no dia 10/06/2013.

> *Professora Tem certeza?*
> *Aluno Absoluta, tá muito fácil.*
> *Professora Então parabéns, se tu se garante, quem sou eu pra desdizer.*

O tratamento dado ao aluno adulto e adolescente é o mesmo dado à criancinha, ou seja, o aluno não deve escrever à caneta, porque, se errar, não tem como apagar. Esse comportamento da docente "alimenta", mesmo que de maneira inconsciente, sentimentos como de impotência e de insegurança nos alunos.

Segundo Santos (2006, p. 3).

> A presença de adultos numa sala de aula é razão suficiente para que se considere a educação não mais como uma "arte operativa" e sim uma "arte cooperativa", isto é, uma atividade de interação voluntária entre os indivíduos durante o processo de aprendizagem. Nestas circunstâncias, os participantes adotam uma atitude de colaboração tanto no planejamento como na condução do processo e o professor é utilizado como elemento facilitador, proporcionando orientação, aconselhamento para que sejam atingidas as metas desejadas pelo grupo. E, na medida em que a realidade e as necessidades se alteram, vão sendo feitas revisões ao longo do curso, sem que haja perdas de prestígio ou de padrões de qualidade por qualquer dos parceiros do processo.

Embasados no discurso de Santos (2006) compreendemos que a relação entre os indivíduos que fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem deverá ser de colaboração, mas essa colaboração docente deverá ser facilitadora e não reguladora[77].

Esse enunciado docente, que será agora apresentado, denota certa contradição. Ao mesmo tempo em que a professora deseja "confiar" em seus alunos, acreditando que eles são capazes de realizar as atividades sozinhos, ela pede para eles fazerem os exercícios à lápis, a fim de apagarem, caso errem. Vejamos:

> *"O que eu quero é que vocês **tentem fazer sozinhos** agora pra saber se entenderam. **Tentem responder a lápis, por favor. E aí na hora da correção vocês podem apagar,** tá"?* [78] (Grifos nossos)

No enunciado abaixo, podemos destacar a preocupação excessiva (no nosso entendimento) da professora em auxiliar seus alunos nas tarefas a serem realizadas por eles. Se os alunos "estão dando conta" de realizarem as atividades com certa autonomia, a insistência da docente em querer auxiliá-los, será que não

[77] Reguladora, nesse contexto, significa a ação docente que tende a regular e controlar o comportamento do educando e não a orientá-lo.
[78] Fragmento de transcrição da fala da docente de aula realizada no dia 03/10/2013.

reforçará nos estudantes a ideia de que eles sozinhos não terão condições para tal? Observemos:

> *"Tudo bem pessoal, vocês **não estão precisando** de ajuda mesmo? Vocês **estão entendendo**? / Semana passada, todo mundo, não dava conta de atender carteira, **ninguém tá chamando**".* [79] (Grifos nossos)

Observamos que há frequente dependência dos alunos em relação à professora, por isso interpretamos esse seu discurso como fruto dessa. No intuito de querer ajudar, muitas vezes, o professor acaba prejudicando seus alunos, uma vez que faz a tarefa por ele. Sabemos que a educação para a cidadania subentende uma postura docente estimulante, qual seja, incentivar o educando a superar a "curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica, da *doxa* pelo *logos*, da consciência intransitiva mágica, pela consciência transitiva crítica". (ROMÃO; 2011, p.76)

Em aula realizada no dia 15/07/2013, cuja temática versava sobre produção textual, constatamos a falta de autonomia dos alunos (ia desde a escolha do tema até a elaboração da redação, propriamente dita). O modo como os alunos se comportaram, fazendo perguntas em relação à ortografia, acentuação. Não tiveram a iniciativa de pegar um dicionário, a fim de esclarecerem suas dúvidas. Em contrapartida, a professora respondia, solícita, uma a uma as questões a ela formuladas. Transcreveremos, a seguir, algumas perguntas realizadas por diversos alunos, todas elas são fragmentos de transcrição realizada no dia 15/07/2013.

> *"Peixe tem acento circunflexo né, professora?" (Aluno)*
> *"Estavam tem acento, professora?" (Aluno)*
> *"Moleque é com acento, professora?" (Aluna)*
> *"Como é que escreve a palavra trouxe?" (Aluno)*
> *"Traço é com cedilha?" (Aluna)*
> *"Professora, como é que eu faço pra substituir "todo mundo"?" (Aluno)*

Pensamos que a docente deveria ter estimulado, nesse momento, os alunos a usarem o dicionário. Existe um armário grande na própria sala de aula que contém materiais didáticos, dentre eles, alguns dicionários. Freire (2013, p.204) argumenta:

> Considere-se ainda, a insegurança do adulto iletrado, que se agrava se ele se sente tratado como criança. Nenhuma maneira mais eficaz de respeitá-lo do que acatar o seu conhecimento de experiência feito com o objetivo de ir mais além dele. Trabalhar no sentido de criar, com os educandos, um clima

[79] Fragmento de fala da docente transcrita de aula realizada no dia 10.06.2013.

> de confiança em que a segurança possa existir é absolutamente favorável ao processo de aprendizagem.

Esses dois diálogos (o primeiro, realizado na aula do dia 28/08/2013 e o segundo no dia 03/10/2013, respectivamente) entre aluno e docente também evidenciam a infantilização presente na relação docente-discente:

Diálogo 1:

> *Professora: Ai vocês podem pular uma linha entre uma frase e a outra só pra colocar a classificação do sujeito. (Pausa longa).*
> *Aluno: Uma linha chega só, professora?*
> *Professora: Sim, uma linha.*

Diálogo 2:

> *Aluno: Cada pergunta, quantas linhas tem que deixar?*
> *Professora: Deixa umas três ou quatro.*

> Não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos a serem trabalhados e os modos privilegiados de abordagem dos mesmos seguem as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular. Os problemas com a linguagem utilizada pelo professorado e com a infantilização de pessoas que, se não puderam ir à escola, tiveram e têm uma vida rica em aprendizagens que mereceriam maior atenção, são muitos. (OLIVEIRA; 2007, p.88)

Esse posicionamento de Oliveira (2007) retrata bem a realidade vivenciada por muitos alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, qual seja, a inadequação tanto no linguajar docente, quanto na cristalização de hábitos infantilizadores, que acabam por "criar" no aluno a equivocada sensação de dependência, incapacidade e impotência.

5B - QUANTO AO PLANEJAMENTO/ ADEQUAÇÃO DE MATERIAL:

Observamos que, de um modo geral, não há um planejamento pautado em atividades que sejam desenvolvidas levando em consideração as especificidades da turma, muito embora todas as sextas-feiras[80] sejam destinadas a tal proposta. A professora não tem o hábito de levar à sala de aula um caderno de atividades elaboradas por ela, respeitando o caráter singular de seus alunos. Ora a professora

[80] Sexta não há aula para os jovens e adultos, pois os docentes se reúnem a fim de planejarem para essa modalidade.

usa o livro gramática, a fim de extrair exercícios a serem escritos no quadro; ora usa os, já referidos, livros didáticos.

Numa ocasião em que conversávamos com a docente na sala dos professores ela nos relatou que as "atividades impressas e fornecidas à turma" [81], àquela ocasião, tinham sido retiradas de um livro de 5ª série e ainda assim constatamos que eles apresentaram muita dificuldade. (Importante lembrar que o 4º ciclo corresponde a 7ª e 8ª séries). Consideramos o planejamento da docente, para aquele momento, adequado à realidade dos estudantes, pois levou em consideração o nível cognitivo da turma, para, assim, selecionar as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Planejamento é uma prática complexa, por isso Sacristán (2000, p. 282) argumenta:

> Planejar a prática é algo mais amplo que atender aos objetivos e conteúdos do currículo, porque supõe preparar as condições de seu desenvolvimento, uma vez que também se atende a este. É concretizar as condições nas quais se realizará o currículo, e isso supõe estabelecer uma ponte para moldar as ideias na realidade, um elo que liga as intenções e a ação. De acordo com as ideias que orientem essa ponte, o processo de ensino e de aprendizagem pode variar consideravelmente. Assim, por exemplo, o princípio pedagógico da conexão da experiência pessoal com as aprendizagens formais como ideia organizadora da prática incide na previsão das condições de ensino e se mantém no desenvolvimento dos planos realizados, supõe um estilo de ensino, uma ordenação de conteúdos, a seleção de certas atividades, uma recopilação de recursos, um contexto ambiental peculiar, etc.

Na aula do dia 28/08/2013, especificamente, constatamos certa desorganização da professora em relação à utilização de recursos didáticos, a docente ficava alternando entre o uso do quadro e do livro didático, o que, em nossa concepção, denotou falha de planejamento. Confirmaremos nossa assertiva, através dos enunciados transcritos da docente:

> *"Então eu vou passar umas frases só pra vocês separarem o sujeito do predicado, tá? No caderno, óh. Depois a gente volta pra apostila".*
>
> *"Tá pessoal, agora (pausa) eu vou passar no quadro. Tem aqui, tem. Mas eu vou passar no quadro o "resumozinho" mais breve, inclusive pra vocês terem no caderno pra próxima prova de português, né, pra poderem estudar*".
>
> *"Quem for terminando, é::: o exercício do quadro, pode ir respondendo na apostila na página vinte e vinte e um. Até eu vou pôr aqui óh:::: três questões (pausa), página vinte e vinte e um".*

[81] Atividades das aulas dos dias 03/06 e 10/06 relacionadas a verbos.

Essa alternância entre o aluno ter de copiar o conteúdo ora do quadro, ora responder as atividades diretamente na apostila, causou certa confusão no raciocínio do discente, verificado através desse diálogo (transcrição de aula do dia 28/08/2013) entre ele e a docente:

> *Professora: Tu fez?*
> *Aluno: Não professora.*
> *Professora: Mas não é pra copiar, só responde na apostila.*
> *Aluno: Mas eu "tô" copiando.*
> *Professora: Não, é pra responder na apostila.*
> *Aluno: E agora, professora?*
> *Professora: Agora foi. Se decide, né? Pronto gente, terminaram?*

Quanto ao planejamento de atividades, Feitosa (2008, p.58) esclarece:

> A prática docente não é espontaneísta. O educador é o organizador do processo pedagógico. Ele tem a responsabilidade de selecionar e organizar as situações promotoras da aprendizagem. Essa seleção requer pesquisa e observação. O planejamento das ações pedagógicas deve incorporar a organização prévia dos conteúdos a serem trabalhados, mas deixar espaço para as situações emergenciais.

Embasados em Feitosa (2008) percebemos que ela ratifica nossa postura, qual seja, de concebermos como prática pedagógica eficiente àquela consolidada por um planejamento de atividades que promova a aprendizagem dos educandos, respeitando uma sequência lógica na ordenação destas.

5C - QUANTO AOS RECURSOS DIDÁTICOS:

Percebemos que o recurso mais usado pela professora foi o quadro, sendo auxiliada pelo uso de livros didáticos voltados à E.J.A. e da Gramática Normativa (livro de gramática). Como comentamos em outra ocasião, ao utilizar o livro didático, sua tendência era de seguir à risca os comandos dos livros, sem procurar ampliá-los. Sabemos que muitas escolas, por não possuírem recursos tecnológicos a colaborarem às práticas docentes, comprometem a qualidade das aulas. Também, muitas vezes, os recursos tecnológicos são escassos e tem que contemplar todos os docentes, situação essa limitadora.

As aulas da professora foram, predominantemente, tradicionais, através de exposição dialógica, com utilização do quadro. No entanto, das doze (12) aulas,

assistidas por nós, duas (02) merecem destaque, em relação aos recursos didáticos utilizados.

Desejamos comentar os recursos empregados na aula do dia 12/08/2013, uma vez que achamos estes excelentes, isto é, a docente, ao trabalhar correção textual com os alunos, utilizou-se de notebook e datashow, a fim de disponibilizar à turma, algumas produções escaneadas, selecionadas à essa atividade, dando, com o uso desses recursos, maior visibilidade aos textos. Ressaltamos que, na nossa concepção, esses recursos foram ideais à proposta da docente.

Outra aula interessante foi a do dia 27/06/2013 na qual a professora contou com notebook (instrumento utilizado para reprodução da música) e folhas contendo a letra da música Pais e Filhos (Legião Urbana), que foram distribuídas aos alunos, para análise conjunta da turma. Evidenciamos que nessa aula, devido ao seu caráter inovador, os alunos foram bem participativos. Quanto à inovação de recursos didáticos, Sacristán (2000, p.275) esclarece:

> A imagem que o professor tem do que é uma tarefa e de como desenvolvê-la implica a existência ou não de materiais e o modo de usá-los. Daí que a renovação pedagógica exija explicitar as possibilidades dos recursos em tipo diverso de atividades, para estimular os processos correspondentes de aprendizagem.

Feitosa (2008) evidencia os princípios freireanos que os materiais didáticos, voltados à E.J.A. deverão respeitar: o estudo da realidade dos estudantes; seleção de conteúdos pelo teor histórico-crítico; conceito de texto como unidade mínima; atividades desafiadoras e instigantes, afastando-se da memorização mecânica de conteúdos; conhecimentos prévios dos educandos sendo utilizados como ponto de partida para novos saberes; a opção pela leveza, beleza e ludicidade; a necessidade de incorporar a diversidade dos sujeitos que compõem a E.J.A.; a integração entre as diversas áreas de conhecimento com a realidade dos estudantes; a não infantilização dos métodos, conteúdos e processos; a concepção emancipatória em lugar da concepção compensatória e a ênfase na educação para uma cultura da sustentabilidade. Sendo assim, Feitosa (2008, p.117) argumenta:

> A adoção de materiais didáticos que consideram esses princípios, aliada à presença de um educador engajado no compromisso da construção de um mundo mais justo e humano, pode constituir espaço de formação para a cidadania ativa.

O recurso didático é um aliado imprescindível à prática pedagógica, desde que bem utilizado pelo docente, quando este consegue abstrair dele todo o seu potencial educativo. É relevante comentarmos que o uso de tecnologia em sala de aula, para ser produtiva, precisa que o docente dela possa fazer uso adequado. Sobre isso assevera Sacristán (2000, p.275):

> Os meios audiovisuais, por exemplo, como pode ocorrer com a incorporação dos processadores de texto, não mudaram demasiado a educação porque foram "assimilados" ou "recuperados" para tarefas esquemáticas e empobrecedoras a que os professores estão acostumados. Os meios didáticos têm, por si mesmos, escasso poder de renovação dos esquemas teórico-práticos dos professores, exigindo investimentos que muitas vezes ficam subutilizados.

Diante do discurso de Sacristán (2000) percebemos que somente a presença, em sala de aula, de recursos didáticos sofisticados e de alto custo não garante a aprendizagem do aluno.

É relevante salientarmos que, tanto a **metodologia**, quanto o **planejamento** das aulas e dos **recursos** a serem postos em prática pelo professor, através do currículo em ação, contêm, em suas essências, um currículo oculto a transmitir que tipo de sujeito está sendo formado através da utilização pragmática de tais instrumentos. Sobre isso Apple (2006, p.203) argumenta:

> O currículo aberto, o currículo oculto e a história de cada um deles estão ligados às categorias que empregamos muito facilmente para conferir significado a nossas atividades diárias, as quais, por sua vez, estão ligadas aos interesses sociais e os justificam. [...]. Observando como esses elementos se encaixam, relacionalmente, às estruturas reais de dominação de uma sociedade, podemos começar a entender os mecanismos pelos quais a reprodução econômica e cultural opera nas escolas [...]

Portanto, com base nas explicações de Apple (2006) compreendemos que não existe currículo neutro, todos os componentes nele incluídos possuem uma concepção ideológica, que, em seu bojo, preconiza um tipo de sujeito a ser formado com as escolhas realizadas na organização curricular.

Ao finalizarmos as análises desse eixo, compreendemos que a metodologia infantizadora inibiu a independência do discente, dificultando sua criticidade. Somado a isso, percebemos que a ausência de um planejamento mais diretivo às peculiaridades da turma, com pouca ampliação no uso dos recursos didáticos pela docente também prejudicaram, em alguns momentos, a apreensão dos conteúdos pelos alunos.

5.1.6 Temáticas relacionadas às vivências dos alunos

A figura 7 TEMÁTICAS RELACIONADAS ÀS VIVÊNCIAS DOS ALUNOS é representativa de temas atuais abordados em sala de aula que estimularam discussões variadas, como: **6A Violência contra a mulher**, **O "papel" da mulher na sociedade contemporânea**; **6B Adolescência**, **Família, Solidariedade, Valorização da vida**; **6C Datas comemorativas** e **6D Curiosidades** (nascidas de maneira espontânea no desenvolvimento de uma das aulas por nós assistida).

Essas temáticas foram desenvolvidas em aulas, ora de forma sistemática, ora de forma espontânea, mas todas muito interessantes e provocativas, desencadeando debates que contaram com a adesão de um número considerável de alunos.

Desejamos salientar a relevância, em nossa avaliação, que essas discussões possuem, pois possibilitam trocas dialéticas de opiniões, em que as mais diversas ideias se entrecruzam, tecendo uma rede de valiosas significações.

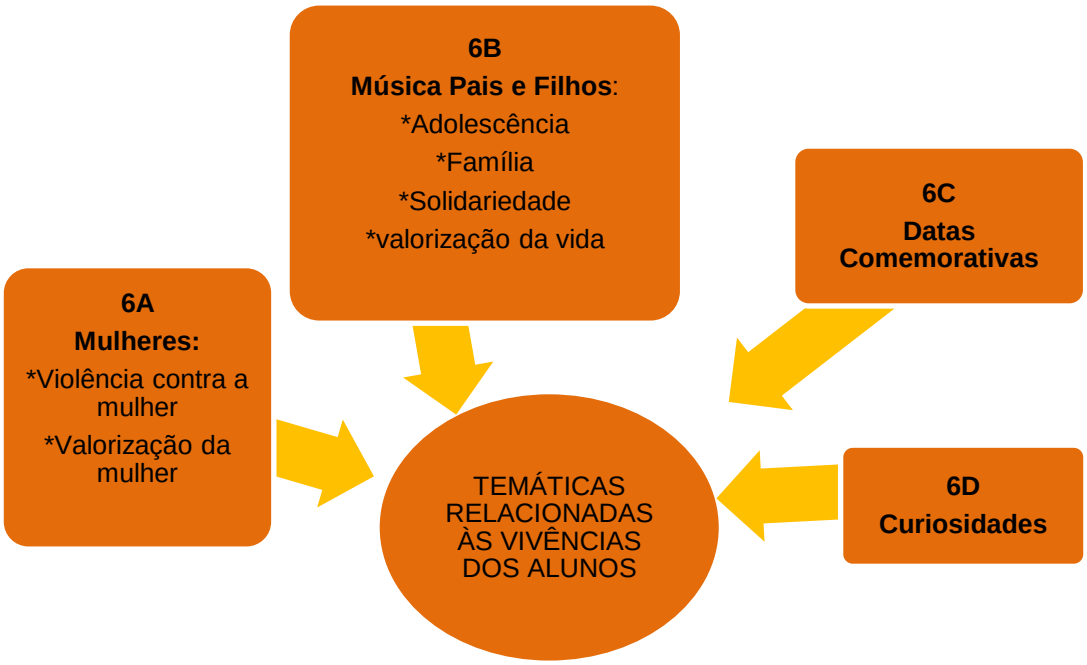

FIGURA 7 - Diagrama de representação do Eixo de Significância "Temáticas relacionadas às vivências dos alunos"

Fonte: Elaborado pela autora

6A – MULHERES

* VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Os enunciados transcritos nesse subitem (violência contra a mulher) são frutos de uma única aula realizada no dia 21.08.2013. É interessante mencionarmos que essa temática foi retirada do livro didático "Educação de Jovens e Adultos", Coleção Tempo de Aprender – Multidisciplinar, Volume 3 - 8º ano.

Ao analisarmos o diálogo da docente com seus alunos percebemos os tópicos importantes que iam emergindo no decorrer do debate, como **medo**, **vergonha**, **machismo**, **impunidade**, **alcoolismo**, **omissão**. Consideramos esse momento muito produtivo, pois neste os pares trocaram ideias, ampliaram seus conhecimentos sobre o assunto que estava sendo discutido.

A partir do texto referente a Campanha do Laço Branco, que incentiva a não violência contra as mulheres, foram debatidos assuntos concernentes ao tema central, tais como: o silêncio que, muitas vezes, permeia a relação do casal, porque a mulher que apanha do marido tem **vergonha** de denunciar a sua condição de "mulher sofredora". Também o grupo elencou, como um dos motivos da não denúncia de violência, o **medo** que a mulher agredida sente do cônjuge. O medo de morrer ou de sofrer agressões futuras impede, em muitos casos, que a mulher denuncie seu agressor. Os tipos de violência verbal e física se fizeram presentes na discussão. A **impunidade** do agressor foi outro ponto debatido e exemplificado pelo grupo. A **bebida alcoólica** (alcoolismo) foi citada como um dos elementos que pode levar o homem a agredir sua companheira. A **omissão** dos vizinhos, parentes, amigos foi lembrada, pois ajuda a manter esse quadro de violência. Muitos preferem se omitir a colaborar denunciando o agressor. No calor do debate, a Lei Maria da Penha foi citada por um aluno, consideramos a colaboração do educando enriquecedora para os fins da discussão. Observemos o debate:

Professora: (lendo o comando do livro didático) Observem a imagem a seguir (A imagem ilustrativa que o livro trazia dessa campanha contava com alguns homens amordaçados com lenços brancos). Nosso silêncio é cúmplice da violência. Homens pelo fim da violência contra a mulher. Campanha brasileira do laço branco. Essa imagem faz parte da campanha brasileira do laço branco. Homens pelo fim da violência contra a mulher. A campanha tem como lemas principais: jamais cometer um ato de violência contra as mulheres e não fechar os olhos contra esse ato de violência. O objetivo é mobilizar homens e organizações para que trabalhem pelo fim da violência de gênero. Converse com seus colegas e seus educadores sobre as questões a

seguir: Qual é o significado da palavra cúmplice empregado no cartaz? (pausa) Que quer dizer: nosso silêncio é cúmplice da violência? E por que será que, que (pausa) essa campanha está relacionada aos homens? (pausa). Homens pelo fim da violência contra a mulher.

Professora: Porque justamente os homens são os que pre/, os que praticam violência contra a mulher, né? E não denunciam. Seria então mais ou menos isso, né?
Aluno: Porque a violência parte dos homens, porque isso aqui é que fazem os homens na violência/
Professora: É uma forma de conscientização né, pessoal? Porque assim óh, às vezes nós conhecemos bem dentro da nossa família e ***ninguém reage****,* ***ninguém faz nada****. Então, de repente conversando sobre o assunto, abre os olhos das pessoas pra, pra esse tipo de problema né, que mais? Que mais? Que tipo de violência a mulher sofre? (Ponto levantado: a omissão)*
Aluna: Agressão física/
Outra aluna: Verbal.
Professora: Agressão física, verbal. A verbal é a pior, né? E é a que não é denunciada, na maioria das vezes, porque você escuta, mas não tem, vai fazer o quê?
Aluno: Na maioria das vezes não tem prova, né?
Professora: Não tem como é/
Outra aluna: E às vezes o ***medo****, né? (Ponto levantado: medo)*
Outro aluno: Mas tem ***mulher que gosta de apanhar****. (Ponto levantado: machismo)*
Professora: Interessante que tem homem que apanha e não tem lei pra protegê-lo. (risadas)

Professora: (Professora lendo o comando do livro didático)

Você considera relevante a participação dos homens nessa campanha? É relevante? Tem importância? Dá resultado?

Professora: Dá, sei lá. Por menor que seja o resultado, acho que algum resultado sim (risada). Porque assim, óh, esse tipo de violência doméstica a gente vê muito problema com ***alcoolismo*** *dentro de casa, quando é problema entre marido e mulher. Então, aí é complicado, né? Aí tem o vício né, de coisa de quem tá junto. Então tem homens que, de repente, possam se conscientizar, pode ser que sim. Tem outros que não adianta. (Ponto levantado: alcoolismo)*
Aluno: Tem outros que a gente sabe que dá valor, né?
Outro aluno: Óh professora, mas eu gosto dessa ***Lei Maria da Penha****, ela ajudou bastante. (Lei Maria da Penha)*
Professora: Não, claro. Mas tem muita mulher que sofre ameaças do marido e denuncia, denuncia, denuncia e a polícia não faz nada. Não dá nada, não dá nada e esse não dá nada às vezes acaba num assassinato e morte pelo companheiro, sendo que às vezes a gente vê muito isso na televisão, né? Sendo que muitas vezes essa mulher, ela deu parte, ela denunciou numa delegacia/
Aluno: Professora, uma modelo/
Professora: Aham?
Aluno: AQUELA, professora!!!! Aquela que o cara matou ela/
Aluna: A cabeleireira?
Professora: A cabeleireira denunciou não sei quantas vezes o ex-marido na delegacia. ***Não fizeram nada*** *e como acontece isso, é complicado/ (Ponto levantado: impunidade)*
Aluno: Geralmente não acaba muito bem esse negócio aí. Porque tem que te uma atitude de denúncia, na verdade.

> *Professora: É, mas muitas vezes as mulheres tomam atitudes, separam do marido. Mas, como há o descaso nesses casos, que a gente já viu.* ***A cabeleireira, ela denunciou várias vezes****.* ***A polícia não fez nada****,* ***não resolveu nada*** *e eles já estavam separados e ele foi lá e matou ela. Então é complicado isso, né? Então "vamo" lá. O texto da página sessenta e seis agora. (Ponto levantado: impunidade)*

Até o presente momento as discussões versaram sobre variados matizes que compõem essa temática complexa. A partir dessa contextualização do tema por meio do debate, a docente trabalhou o conceito de Organização Não Governamental (O.N.G), explicando-o de forma simples, trazendo um exemplo voltado à realidade dos alunos. Acompanhemos:

Professora: (Lendo o Livro didático) O texto a seguir apresenta mais informações sobre a campanha brasileira do laço branco. Antes de iniciar a leitura converse com os seus colegas sobre a sigla O.N.G. Vocês sabem o que que é uma O.N.G.?

> *Aluno: Não.*
> *Professora: Mas vocês ouvem bastante a palavra O.N.G.?*
> *Aluno: Sim.*
> *Professora: O.N.G. significa Organização não Governamental. Quer dizer, não recebe fundos do governo, tá? Trata-se de um comitê de pessoas que não apresentam ligações com o go/ver/no. Uma O.N.G. bem conhecida aqui na região é a "Viva Bicho", ali em Camboriú. É uma O.N.G. que vive de, não tem, não recebe nada do governo e vive de doações né, da caridade das pessoas, um veterinário que cuida e por ai vai. Então "vamo" lá. Artigo institucional: Campanha Brasileira do Laço Branco.*

(Professora lendo livro didático) O Promundo ajudou a fundar no Brasil em mil novecentos e noventa e nove a Campanha Brasileira do Laço Branco: Homens pelo fim da violência contra a mulher. Como parte da "White Ribbon Campaign", fundado no Canadá em mil novecentos e noventa e um, hoje desenvolvida em mais de trinta países. A campanha do laço branco é articulada por um comitê de cinco Ongs brasileiras nas regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste.

Histórico: a Ong "White Ribbon Campaign" foi criado a partir de um trágico episódio ocorrido na escola politécnica de Montreal em mil novecentos e oitenta e nove. Um homem entrou numa sala de aula e pediu para que os rapazes da turma se retirassem. As quatorze (14) mulheres que permaneceram foram mortas queima roupa. Desde então, grandes debates vem sendo travados no Canadá sobre questões relativas a violência de gênero. Um grupo de homens de Ontário e Quebec sensibilizados com o acontecido decidiu criar a campanha do laço branco com o objetivo de prevenir que outros massacres e violências desse tipo se repetissem.
Objetivos: a campanha tem como lemas principais: jamais cometer um ato de violência contra as mulheres e não fechar os olhos diante dessa violência.

> *Professora: Que é o que mais acontece?* ***As pessoas simplesmente fecham os olhos****, não tem nada a ver comigo e eu não vou me meter, não é assim? (Ponto levantado: omissão)*
> *Aluna: É.*
> *Professora: É assim. Então, não, não faz parte da minha vida e eu não me meto. Por que laço branco? É um símbolo que foi escolhido né, pelos próprios homens pra::: quando criaram a campanha pela primeira vez, não é? Então eles escolheram como símbolo, símbolo o laço branco, acabou ficando o laço branco. É isso aí. Não tem segredo nenhum. Eleito pelos homens quando iniciou a:: campanha. Pode ser da paz, por ser branco, né?*

> *O laço, o laço por ter dois significados. Inclusive pode ter um significado ambíguo, não só o laço bonito né, mas o laço familiar, o laço sentimental que existe né, entre o homem e a mulher. A maioria da violência que ocorre contra as mulheres é dentro da própria casa delas, certo? E agora a opinião pessoal a respeito da campanha do laço branco. Quem gostaria de falar a sua opinião? Por favor, homens. (pausa). Ninguém vai falar? Não, essa resposta é pessoal, não tem o que dizer, quer ler o seu?*
> *Aluno: Dê a sua opinião, professora?*
> *Professora: Ah, eu já dei a minha opinião desde o começo da aula né, ai chega/*
> *Aluna: Ah, eu acho legal a denúncia (inaudível), depois não sei se resolve, né?*
> *Professora: Ah, não vai resolver né, se conseguir/*
> *Aluna: Porque a maioria das pessoas ficam quietas, que **o medo deixa a pessoa retraída**, que as ameaças/ (Ponto levantado: medo)*
> *Professora; E o homem que ameaça também não vai, não vai botar, dizer só porque viu aquela plaquinha, vai dizer: "ah, vou parar de bater nela/"*
> *Aluna: E é a questão de amar. Às vezes a pessoa ama o marido e sofre uma violência calada pelo fato de não querer denunciar/*
> *Professora: De repente a campanha poderia ter outros órgãos, tipo assim: às vezes a mulher não tem pra onde correr, não tem quem ajude. E de repente essa terceira pessoa que viu a campanha e se sensibilizou e sabe do problema e de repente não possa dar uma mão, uma ajuda. Também tem esse lado, né?*

A ambiguidade de sentimentos foi outro aspecto abordado na discussão. A mulher que é agredida, por amar o marido, não o denuncia. Amor, tristeza, decepção são sentimentos vivenciados pela mulher em uma situação como essa. Como denunciar seu algoz, se ela nutre amor por ele? Há uma dificuldade em lidar com esses sentimentos contraditórios. Outra questão interessante, que ressaltamos agora, diz respeito à indagação da docente em relação à significação do laço branco, como símbolo da campanha contra a violência a mulher. Isso porque possibilitou que os alunos refletissem sobre a polissemia existente nessa simbologia, como a própria professora explicou, esse laço poderia denotar mais de um sentido: união, paz, solidariedade, vínculo afetivo, compromisso assumido com a não violência, enfim, sentidos múltiplos. O debate em sala é salutar, pois nas relações dialógicas nos abrimos para o embate, para o amadurecimento de nossas reflexões que no início são singulares e passam a adicionar outras "vozes" enriquecedoras. Couto Júnior e Nunes (2013, p. 17279) colaboram com nosso argumento:

> Valorizando a troca de experiências, a promoção do diálogo e da escuta, Freire (1996) destaca que uma educação que aborda princípios dialógicos reconhece a construção coletiva do conhecimento entre alunos e professores, reforçando o papel de ambos no processo de ensinar e aprender através do comprometimento com o diálogo e a escuta. A partir dessa perspectiva para pensar a produção do conhecimento entre os sujeitos da aprendizagem (professores e alunos), seria preciso também considerar o modo pelo qual todos compartilham gostos, crenças e ideias,

> produzindo sentidos diversos pela necessidade de se relacionarem com o conhecimento e a cultura no encontro com o outro.

Ao refletirmos sobre esse posicionamento de Coto Júnior e Nunes, percebemos que a soma dos vários “eus”, isto é, no encontro do eu com o outro, há oportunidade de ampliação de sentidos nas muitas falas esboçadas e compartilhadas. Sendo assim, nos deparamos com o dialogismo de Bakhtin permeando as relações em sala de aula, isto porque para Bakhtin (2003, p.341): “Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos* ou *com os olhos do outro”* (Grifos do autor).

***VALORIZAÇÃO DA MULHER**

Essa discussão foi suscitada na aula do dia 28.08.2013, norteada pelo livro didático Educação de Jovens e Adultos 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, Volume 4, 9º ano, Multidisciplinar. Desse livro, a docente abordou a história de uma mulher batalhadora, que enfrentou toda sorte de dificuldades ao lado de seu marido, um líder do movimento sem-terra. Para trabalhar a temática “valorização da mulher”, a docente utilizou um texto (gênero entrevista), em que a mulher de nome Elizabeth contava sobre as dificuldades de sua vida, esboçando sua luta diária de mulher pertencente ao MST (Movimento Sem Terra), mãe de muitos filhos e exemplo, não só para seus pares, mas às muitas mulheres desse país. Acompanhemos o debate:

Professora lendo a questão de número um do livro didático: “O que mais lhe chamou a atenção na história de vida de Elisabeth?” O que mais chamou atenção de vocês, na história de vida dela?

> *Professora: O que chamou mais a atenção de vocês?*
> *Aluno: Os onze filhos.*
> *Professora: Os onze filhos, ahm?*
> *Aluna: A luta dela.*
> *Professora: A luta dela, o que mais?*
> *Outra aluna: Apesar do sofrimento dela, que ela passou/*
> *Aluna: O assassinato do marido.*
> *Outra aluna: A perda dos três filhos (inaudíveis), embora não deixe transparecer/*
> *Professora: Isso, ela perdeu o marido, perdeu três filhos assassinados, né? Então são fatos assim que realmente marcam, podem ir colocando gente. As respostas são pessoais, então vocês vão colhendo e já vão preenchendo ali [...].*
> *Questão Dois: você acha que essa mulher é o retrato das nossas mulheres do nosso país? Sim ou não?*

Alguns disseram sim e outros não.
Professora: Sim, por quê? As mulheres do nosso país não lutam? Não brigam? Nós saímos de casa todo o dia, saem cedo de casa pra trabalhar e ainda dão conta dos filhos, do marido e da casa.
Professora: E se for avaliar tem mais trabalho do que o homem, o homem chega em casa e/
A mulher tem roupa pra lavar, filho pra criar, casa pra limpar e almoço pra fazer. (Comentários e risos)
Aluno: Puxa professora, desculpa.
Professora: Viu, Viu?
Aluno: Meu lado machista, puxa/
Professora: É, o melhor de tudo é o exemplo.
Aluno: É o exemplo que é péssimo, mas eu posso botar só sim?
Professora: Sim, as mulheres são trabalhadoras de um modo geral, de cada forma cada uma luta no seu dia a dia.
Aluno: Eu admiro tanto as mulheres, mas eu não queria ser uma, professora.
Professora lendo livro didático: Questão três: a partir da história de vida que acabou de conhecer, responda. É possível acreditar que as pessoas comuns de nosso país possam contribuir para transformações importantes na qualidade de vida das pessoas? Uma pessoa comum, ela pode dar, fazer alguma mudança? Se ela quiser, sim. De que maneira? (murmúrios). Eu acho que um belo exemplo é o dessa mulher que nós acabamos de ler, que é a Elisabeth, que junto com o marido, lutou né, fugiu da perseguição da ditadura militar::: depois ela trabalhou aonde? Lá, lá/ Foram as perseguições políticas antigas né, a Reforma Agrária. (pausa)
Questão Quatro: Em que a história dessa mulher do campo nos ajuda a pensar na possibilidade de construir uma realidade mais digna para o país em que vivemos? (pausa). Dê sua opinião. (pausa).Por que essa simples história dessa mulher do campo nos ajuda a pensar a respeito da da possibilidade de construir outra realidade pro país em que vivemos? Que::: que nós vivenciamos há pouco tempo agora, de a maior revolução e agora silenciou?
Aluna: Manifestações.
Professora: As manifestações. Quem é que foi pra rua?
Aluno: O povo.
Professora: O povo, não é? Então, assim, de uma certa forma é, é atitudes como aconteceu há pouco tempo, se bem que agora silenciou de novo. Fizeram o maior furdunço e agora/
Aluno: Dia sete de setembro vai ter de novo.
Professora: Mas será que pessoas simples, comuns podem sair às ruas e lutar pelos seus direitos?
Alunos: Sim.
Professora: Sim, com certeza. Então façam, me deem um embasamento ai de uma resposta completa, por favor, alguém. Ei "fulano", bota o tico e o teco pra pensar aí. (pausa). Hein, quem é que vai me dar uma resposta completa?
Aluno: O texto fala que ela foi homenageada pelo MST e ela viu o quanto é jovem as mulheres que apoiavam a ideia dela e tiravam ela como exemplo. Então a união pro Brasil é essa união, o pensamento igual de idealismo, de ideias.
Professora: Ela sendo uma mulher simples né? /
Aluno: Todo mundo gostava de ideia que ela tinha.
Professora: Que até hoje ainda tem, muita gente já morreu lutando pela Reforma Agrária.

A docente expõe os "múltiplos papéis" desempenhados pela dona de casa, que ao chegar do trabalho, ainda tem que cumprir uma segunda jornada trabalhista,

desta vez, dentro de sua própria casa. Com o debate desse texto a docente quis, também, enfatizar a luta da mulher pelo seu direito de opinar, de mostrar a sua voz. Apesar de o texto fazer alusão ao movimento MST (Movimento dos Sem Terra) e, por conseguinte, a reforma agrária, seu enfoque principal recaiu sobre os ideais de Elisabeth, mulher enfocada no texto. Pensamos que esse momento de trocas, apesar de não ter suscitado ramificações, foi conveniente, à medida que trouxe à baila a força inerente ao ser humano, nesse caso a força da mulher, quando essa exerce a defesa de seus princípios, valores e ideais. Esse texto possibilitou à professora evidenciar a eficácia da união do povo em favor de seus direitos, exemplificando com a citação das manifestações ocorridas há pouco tempo, devido ao aumento das passagens de ônibus. (Caráter político permeando a discussão)

Esse debate nos reportou a Freire (apud PELANDRÉ 2002, p. 55), quando esse educador insiste na importância de uma educação não neutra: “A educação é uma prática política”.

Acreditamos que essas discussões em sala de aula alargam a criticidade do aluno, ajudando-o a refletir sobre seu “papel” de cidadão no exercício de seus direitos e no cumprimento de seus deveres. No nosso entendimento, a cidadania perpassa pela liberdade de expressão vinculada ao respeito às opiniões adversas. Dessa forma, as reflexões entre os pares são excelentes oportunidades de exercermos nossos pontos de vista. Novamente citamos um argumento de Bakhtin (2003, 341) que reforça a importância do diálogo nas relações entre indivíduos:

> A não autossuficiência, a impossibilidade da existência de uma consciência. Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu).

Esse tipo de dinâmica, isto é, a discussão ou o debate permite a reflexão, problematização, e a sistematização de conhecimentos e ideias, auxiliando os sujeitos aprendizes a se posicionarem coletivamente e, dialeticamente, vão permutando opiniões que tendem a enriquecer o tema trabalhado.

6B – MÚSICA PAIS E FILHOS (LEGIÃO URBANA)

Essa aula foi realizada no dia 27/06/2013, cujo intuito era de propiciar um debate em sala de aula, a respeito da letra da música **Pais e Filhos**, do grupo Legião Urbana. Essa música possibilitou reflexões das mais diversas. A maneira[82] como a professora foi discutindo cada temática que ia surgindo, através da letra da música, manteve os alunos bem "ligados" e participativos no debate.

Destacaremos em negrito as letras da música nas falas da docente, a fim de ressaltarmos as temáticas que foram discutidas em aula. Como essa aula foi bastante extensa, para fins didáticos de apresentação dos dados, nossos comentários serão destacados na cor marrom, com o intuito de diferenciá-los do restante do texto (diálogos entre professora e alunos).

> *Professora: Pessoal, é:::::, hoje nós vamos trabalhar uma música do Legião Urbana, música Pais e Filhos, acho que a maioria já conhece, né?*
> *Aluno: É preciso amaaar...*
> *Professora: É. Eu vou entregar uma folha pra vocês e, essa folha, por favor, colem-na no caderno, para não perderem, tá? Vou fazer a leitura do texto, depois deixo tocar uma vez, ok? [...] É:::vou deixar tocar a música uma vez para ouvir, né? Para os que já conhecem relembrar e os que não conhecem, ouvir o som. E depois, eu vou ler dois depoimentos de duas pessoas diferentes dando uma interpretação pra essa música (sobre a interpretação dessa música). Então vamos lá. Primeiro vamos fazer a leitura do texto. Vamos acabar com a brincadeira e falar sério, tá? Vamos lá.*

PAIS e FILHOS (Legião Urbana)

Estátuas e cofres e paredes pintadas (um aluno lê junto com a professora)
Ninguém sabe o que aconteceu
Ela se jogou da janela (silêncio) do quinto andar
Nada é fácil de entender
Dorme agora
É só o vento lá fora.
Quero colo
Vou fugir de casa
Posso dormir aqui com você?
Estou com medo tive um pesadelo
Só vou voltar depois das três.
Meu filho vai ter
Nome de santo
Quero o nome mais bonito.
É preciso amar as pessoas
Como se não houvesse amanhã
Porque se você parar pra pensar,
Na verdade não há.
Me diz por que o céu é azul
Me explica a grande fúria do mundo.

[82] A docente discutia junto à turma frase a frase, refletindo e ponderando sobre os sentidos veiculados nas mesmas.

São meus filhos que tomam conta de mim
Eu moro com minha mãe
Mas meu pai vem me visitar
Eu moro na rua, não tenho ninguém
Eu moro em qualquer lugar
Já morei em tanta casa que nem me lembro mais
Eu moro com meus pais
É preciso amar as pessoas
Como se não houvesse amanhã
Porque se você parar pra pensar,
Na verdade não há
Sou a gota d'água
Sou um grão de areia
Você diz que seus pais não entendem
Mas você não entende seus pais.
Você culpa seus pais por tudo
Isso é absurdo
São crianças como você
O que você vai ser
Quando crescer.

Professora: Bom..., o que a letra da música fala?
Aluno: Pais e filhos.
Professora: Pais e filhos, né? A tão conturbada relação entre pais e filhos, certo? Ai eu trouxe com detalhes a visão de duas pessoas sobre a interpretação dessa música. Eu vou discutir agora com vocês, certo? Esses dois depoimentos.
Primeiramente, vocês conhecem Renato Russo?
Alunos: Uns respondem que sim, outros que não.
Professora: Já ouviram falar de Renato Russo?
Alunos: Já.
Professora: Então, assim, ele gostava muito de::::ouvir sobre as angústias das pessoas para acabar escrevendo sobre isso, né?
Aluno: Ele é morto?
*Professora: Ele é morto. Ele escrevia muito. Aconteceu um episódio lá em Brasília de uma moça que caiu da janela do quinto andar. É verídico. Um fato. O que não se sabe, o que realmente aconteceu se foi um suicídio ou se acabaram matando ela. A hipótese mais provável é que realmente foi um suicídio. Aí, em cima desse fato, lá de Brasília, porque ele é de Brasília, né? Aí o que aconteceu? Ele resolveu escrever sobre isso. Por isso que já começa o primeiro refrão falando que "**ela se jogou da janela do quinto andar"**. E, assim, começa a discussão da relação entre filhos e pais, o que será que aconteceu pra essa menina cometer suicídio? Por que se observa que é uma menina de família rica? Tinha tudo, né? Como será que era a relação? Como são as relações dos filhos com os pais? Certo? Quem tem filho adolescente mesmo/aqui mesmo tem muito adolescente, né? Então, nós sabemos que a adolescência, que bem retrata a música, é uma fase bem conturbada, certo? Não são mais crianças e tão começando a ser adultos, mas não possuem responsabilidade de um adulto ainda. Aí, tudo que o pai e a mãe falam tá errado, é caretice. Isso é coisa de velho, onde já se viu, né? É aquela fase rebelde, não aceita que fale, não aceita que opine. O pai e a mãe são coisas do passado, né? Inclusive, é pagar mico a mãe dar beijo nele em público, principalmente na frente dos amigos, então é aquela angústia da adolescência.*
Aluno: Não precisa ser adolescente não.

> *Aluna: Meu filho tem quatro anos, não me deixa pegar ele no colo na escola. Não deixa eu dar um beijo.*
> *Aluno: Verdade? Já?*
> *Professora: Já tá assim?*
> *Aluna: Sim. Ele diz: "Mamãe os amigos tão aqui".*
> *Aluno: Óh, esse é precoce já.*
> *Professora: Já tá precoce, não precisa ser adolescente não. (risadas)*
> *Imagine quando ele chegar na adolescência, então? Como é que vai ser.*
> *Aluna: Eu não vou nem até a escola. Tem que deixar ele lá na esquina. (risadas)*
> *Professora: É como uma aluna agora ali falou. Que o filho de seis anos, ela deixa ele na escolinha, ele quer beijinho, abraço, quando for pra escola. Não pode deixar ele ir pra escola, sem dar o beijinho, o abraço. Já, o de dezesseis, manda ela deixar ele na esquina da escola para ninguém ver ele chegando de/, né, com a mãe na escola. Então é bem complicado.*

A título de tornar nossa análise mais dinâmica, optamos em mesclar os diálogos de sala de aula com nossas intervenções. Nesse primeiro momento, desejamos comentar a relevância da temática "pais e filhos", uma vez que a turma é predominantemente jovem, portanto a maioria desses alunos é adolescente e mora com os pais. As questões relacionadas a este estágio de desenvolvimento (adolescência), como a rebeldia, o sentimento de não pertencimento ao grupo familiar, a dificuldade de entender os pais, a vergonha que o adolescente possui, muitas vezes, de ser acompanhado pelos pais ao ir à escola, ao cinema, enfim, questões que compreendemos como relevantes à turma.

Outro ponto levantado, qual seja, sobre o possível suicídio da jovem, sendo ela de família rica, questão essa que suscita a seguinte reflexão: "**Somente dinheiro e *status* social bastam à felicidade**?" Interessante os alunos meditarem sobre esse tema, já que vivemos atualmente um momento delicado, pois, no mundo todo, há uma supervalorização do "ter" em detrimento do "ser". Amorim Neto & Rosito (2009, p. 14) reforçam a ausência de temáticas como essa no cenário escolar:

> Em um cenário mundial onde, frequentemente, são privilegiados valores materiais e de poder, outros valores – de preservação, justiça, dignidade humana – nem sempre recebem a consideração necessária. Assim, a busca pelo sentido da existência alimenta-se fragilmente da necessidade de o sujeito se destacar, ser visto e comentado [...]. Está amplamente incorporada a ideologia imperativa da felicidade encontrada apenas no possuir, no poder e em captar a atenção das multidões [...].

Compreendemos esse tipo de discussão como potencializadora para o crescimento do aluno, no sentido de abri-lo para a valorização daquilo que realmente tem importância no mundo, isto é, os indivíduos são a essência do planeta e, como essência, valem mais que as coisas que são produzidas para servi-los.

Professora: Bom, o primeiro depoimento aqui do:::, a primeira interpretação, deixa eu até ver o nome dele aqui agora que eu não me lembro. É do Luciano de Aguiar, que escreveu em 12/04/12... Então ele vai fazendo, né, a interpretação, estrofe por estrofe, óh. "Inicialmente o autor descreve um apartamento de classe alta de Brasília, onde uma adolescente, logo após discutir com os pais, se jogou da janela do 5º andar" (comentarista Luciano Aguiar). O que significa a palavra "verídica"?
Aluno Verdade.
Professora: Verdadeira. ***"Dorme agora"***, ***"quero colo"***, ***"vou fugir de casa"***, ***"posso dormir aqui com vocês"***, ***"estou com medo"***, ***"tive um pesadelo"***, ***"só vou voltar depois das três"***, *aí descreve a ambiguidade de ser adolescente, meio criança, meio adulto, né? Ainda tem aquela coisa, né, da carência, da proteção do pai e da mãe, mas, ao mesmo tempo, não quer, né? E sente medo, corre pros braços de quem? Pro apoio de quem? Da família. Mas, ao mesmo tempo, ele acha que já sabe, que é dono do próprio nariz, pensa que é dono do próprio nariz. Aí o quê que acontece, né? Quer sair, quer ir não sei aonde, não quer que opine diante da vida dele, né? Já se acha o adulto. É aquela fase bem conturbada mesmo, né? Acho que o próprio adolescente se sente assim, meio deslocado, não se encontrou ainda, né? Pô se não posso, não posso mais brincar de boneca, mas a minha mãe não deixa eu fazer o que eu quero. Não é assim? Ou o pai, né, a filha, o filho adolescente, quem é mãe ou pai, não sei se é mais complicado ter uma filha mulher hoje em dia. Qual será? Mais a mulher do que um homem, porque/...*
Aluno: É mais complicado ter filha mulher.
Professora: Será?
Aluno: O mundo tá perdido.
Aluna: Não sei.
Aluno: Bem mais.
Aluna: Sei lá, eu acho o homem.
Professora: Eu acho que é muito relativo também, né?
Aluna: É.
Aluno: Vai da criação da:::

A ilusão de independência que o adolescente tem, pois não se acha criança, mas também não é adulto. Esse debate também consideramos interessante, na medida em que possibilitou que os jovens refletissem sobre o outro lado da moeda, ou seja, sobre como os pais se sentem frente aos "desmandos" de seus filhos, filhos que, muitas vezes, se comportam como verdadeiros "reizinhos" dentro de seus lares, tiranizando os pais.

O outro ponto levantado, que põe em discussão se nos tempos atuais é mais fácil criar filhas ou filhos, nos faz refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelos adultos na criação de seus filhos, sejam eles mulheres ou homens. Faz-nos pensar em vários meandros que permeiam a relação pais-filhos, tais como: o amor incondicional que os pais têm pelos seus filhos, mesmo sabendo que criam esses para o mundo e não para eles mesmos; a rebeldia, típica da adolescência, que, em muitos casos, afasta filhos de pais; a ternura e segurança da criança, frente a toda confiança depositada em seus pais.

Professora: Então "vamo" lá, é::: "meu filho vai ter nome de santo". "Se deve a uma geração de pais católicos que faziam promessas para obter milagres desses santos e os homenageavam colocando seu nome no filho, em alguns casos, era a intenção de que seguissem a vocação de padres", mas também é claro, é/, nós sabemos que as pessoas mais velhas, elas realmente, quem era muito é::: a minha avó, por exemplo, a minha avó, sempre foi muito religiosa, mas todos os filhos dela (teve acho que nove), dois falecidos. Fulano e Sicrano faleceram, nove filhos ao todo e dois faleceram, desfalecidos. Todos tiveram nome de santo, porque era uma coisa que, por ela ser muito religiosa na época, era coisa de proteção, né? Ah, vai ter nome de José, porque São José vai proteger, e até porque ela tinha, com ela mesma essa crença. Uma única filha dela, que é a filha mais velha, não teve nome de santo e morreu com treze anos, treze anos de idade. Não sei se alguém já conheceu monjolo, que era um "negoção" grande, que vinha e batia pra fazer farinha. A menina parece que foi pegar não sei o quê no cacho e o monjolo veio e bateu na cabeça dela e matou a menina na hora. Então, com relação a isso, trauma de mãe, né? Perdeu uma filha tão novinha. Essa foi a primeira mais velha dela. Todos os filhos dela tiveram nome de santo. [...] Então, assim, é aquela coisa das pessoas mais velhas, mais antigas, né, quererem que o filho fosse protegido de alguma forma. E acreditavam, né, então, isso ele retrata na música também.

Aluna: Professora, eu sei que os católicos davam nome de santo, né? Os evangélicos, os nomes da Bíblia, que também acreditavam em alguma coisa que era santa.

Professora: Sim, uma coisa que relaciona, né, a religião, que é uma coisa da crença, da fé. Isso é verdade. Os evangélicos têm bastante nome da Bíblia, isso é verdade.

Então, como Renato Russo ele é na fase da adolescência dele é nos anos setenta, ele é bem daquela fase mesmo das pessoas, né, de ter convivido com pessoas mais velhas que tinham essa coisa, né, de religiosidade, e também porque muitas famílias sonhavam que o filho fosse padre, né, as famílias mais antigas. Bem religiosas, sabe? O sonho de toda a família era ter um padre-filho, né? Aquela coisa e tal. Aí diz assim ***"quero o nome mais bonito"*** *é evidente esse pedacinho da música, né, evidente o conflito de uma nova geração de filhos descomprometida com a religiosidade dos pais (onde o que interessa é o nome mais bonito), onde o que interessa é o nome mais sonoro, para impressionar os demais em seu convívio. Não precisa ser, nem ser nome religioso, a gente sabe que os adolescentes de hoje em dia, eles reclamam, né? É uma coisa dos adolescentes, da maioria pelo menos, reclamar. Reclamam: - "por que botou esse nome?". Né? "Deveria ter botado outro".*

É, vamos e convenhamos que tem uns nomes que inventam aí, que olha..., pelo amor de Deus, não sei da onde é que tiraram também. Mais é aquela coisa que, se vocês forem reparar, muitos nomes que antigamente nós achávamos feios, né, de velho, estão voltando. João, Antônio, Bernardo, né? Na época da minha infância, a minha falecida avó, minha outra falecida avó, se chamava Vitória. E a minha mãe, quando era criança, achava Vitória, nome de velho, né? E olha quanta Vitória tem hoje ai. É moda.

Aluna: Joana, Sofia...

Professora: Joana, Sofia... Todos voltando, isso mesmo. Então aquela coisa, né, homenagear, de repente, parentes. Mas os adolescentes de hoje acham feio, né? "Ah, por que foi botar esse nome em mim?", né? "Não tinha uma coisa melhor pra escolher, tanto nome bonito ai e a minha mãe foi colocar/" "não sei onde a minha mãe tava com a cabeça e o meu pai, quando escolheram esse nome pra mim, né?" Então a gente sabe que é rebeldia de querer ter um nome na modinha, né, para impressionar, para ficar uma coisa mais bonita de sair, para ficar o sonoro mais bonito, né, como diz ali na música.

Entendemos essa discussão em relação aos nomes dos filhos escolhidos pelos pais, como modo dos adolescentes compreenderem as questões culturais envolvendo famílias, grupos, a sociedade como um todo. Percebemos como essas escolhas são históricas, atreladas ao momento vivenciado pelo sujeito, a sua cultura, aos seus valores e crenças (o nome de santo como proteção, como escudo contra os males e perigos da Terra). Os filhos, por sua vez, desejam nomes belos, que estão em voga, que façam sucesso perante a garotada, em respeito à cultura da moda, que cultiva ter a aprovação do grupo social a que pertence o sujeito. Sendo assim, Freire (2001, p.106) nos auxilia, ratificando a importância do educando reconhecer a influência que a cultura exerce sobre o indivíduo: "[...] é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores".

> *Professora: E::::: a melhor parte é o refrão e é, também, a mensagem principal, no meio dessas besteiras que ele coloca entre aspas, inclusive, que damos importância de mais ao relacionamento entre pais e filhos.* ***"Amar as pessoas como se não houvesse o amanhã"****, porque o amanhã não existe e agora temos que fazer o que é importante, né? Então, essa é a mensagem principal da música, né?* ***"É preciso amar as pessoas, como se não houvesse amanhã."*** *Por que esperamos pra amanhã pra fazer o que você pode fazer de bom hoje? Não fique esperando pra amanhã, pra fazer o que você pode fazer de bom hoje. Amanhã ninguém sabe, ninguém sabe o que vai ser de nós amanhã não, hoje nós estamos aqui, amanhã não se sabe.../ A vida da gente está em/Ela é sempre uma mudança, uma atrás da outra.*
> *Aluno: Uma caixinha de surpresas.*

Viver a vida com amor, como se não houvesse o amanhã, essa temática nos remete à valorização do ser humano. Somos seres que vivemos conectados uns aos outros, somos uma grande família planetária. Portanto, "saber conviver" (Delors, 2012) é uma grande virtude. Esse debate é salutar, pois permite refletirmos sobre a "urgência" em obrarmos em favor de nós mesmos e dos outros seres, que conosco convivem. A humanização da educação, nesse sentido, permite que os educandos e educador consigam refletir sobre o compromisso que devem assumir com o mundo, como seres históricos e situados que são e, portanto, pertencentes a uma realidade social. Compromisso com o mundo que vai além do discurso, isto é, através do exemplo de práticas humanas envolvidas com a realidade, com a solidariedade. Quanto a isso argumenta Freire (2011 p.22):

> [...] Compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história. Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavrório, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos. O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas "águas" os homens verdadeiramente comprometidos ficam "molhados" ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro [...].

Embasados no argumento de Freire (2011), compreendemos que estar no mundo vai muito além de ocupar um espaço geográfico (físico). Estar no mundo é atuar de maneira cooperativa, crítica e solidária frente às injustiças, ao desamor, aos preconceitos e tudo mais que desumanize as relações entre homens e mulheres.

> *Professora: Uma caixinha de surpresas, isso mesmo. Então, hoje, nós estamos aqui e amanhã? Por que não fazer o bem hoje? Por que não aproveitar as coisas boas hoje, né? Por que não dar valor para as pessoas hoje? O pai e a mãe principalmente por que não vou dar valor pra eles hoje? Eu não sei se amanhã, amanhã eles podem não estar mais comigo. Então, a gente sabe que isso é um fato da vida, certo? As coisas vão acontecendo, as mudanças vão ocorrendo, o que será de nós e dos nossos entes queridos amanhã? Ninguém sabe. Ninguém sabe, né?* ***"Me diz por que o céu é azul", "me explica a grande fúria do mundo."*** *São questões que os filhos fazem aos pais, quando ainda tem neles uma imagem de perfeição, né? "Explica por que o céu é azul, pai." Aquela fase do por que que as crianças tem, né? "Por que que o céu é azul, né?" "Por que isso?" "Por que, por que ele tá fazendo aquilo ali?" Então, é a fase do por quê? E é a fase, também, que a criança idolatra o pai e a mãe. Pra ele e pra ela é a fase/A criança tem a fase da rebeldia dele, mas ela tem essa fase de que o pai e mãe são super heróis na vida dele, né? Gente, eu 'tô" discutindo aqui sozinha, mas eu gostaria que vocês acompanhassem o meu raciocínio, estou até com dor na garganta.*
> *É::: **"são meus filhos que tomam conta de mim"**, mostra a importância, para o ser humano, da família no fim da vida. Então, dentro da música mesmo, Renato Russo coloca é::: o homem de três formas: uma hora ele é o filho, daqui um pouco ele começa a cantar na música, se retratando como pai e mãe, né, quando diz isso: **"são meus filhos que tomam conta de mim"**, mostra a importância da família no fim da vida. Nós sabemos que, hoje, são nossos pais que tomam conta de nós, né? São os fatos relevantes da vida a troca de papéis na vida da gente, né? **"Eu moro com a minha mãe e o meu pai me visita"**, aí retrata que tipo de família? Famílias separadas, pais separados, né? Daqui a pouco ele já se coloca em outra situação, **"moro na rua, não tenho ninguém",** que tipo de criança seria essa?*
> *Aluno: De rua.*
> *Professora: Criança de rua, de rua, né? A gente sabe que tem tantas, aqui a gente não vê muito. Mas acho que se for cidade grande, aí né, a gente vê muita criança de rua abandonada. Apesar que tem muitas crianças, tem muitas crianças que moram com os pais, mas é como se não tivesse pai e mãe em casa, né? A gente que trabalha em escola, onde a comunidade é carente, a gente vê muito isso sabe? Uma coisa que choca, assim, né? É pai e mãe que (...) tem família, mas é como se não tivesse. São problemas mesmo sociais, né, que atrapalham a vida da gente.* ***"Eu moro em qualquer lugar já morei em tanta casa que nem me lembro mais"****. Aquela criança que vai de casa em casa, né? O pai não quer, a mãe*

> *também não quer, aí manda pra casa do pai, o pai manda de volta pra casa da mãe, vai pra casa do tio. Daí da casa do tio vai pra casa da avó. Também a gente vê muito, vê dentro da escola. É::: aquela coisa complicada. Lugar desorganizado, não tem paradeiro certo, não tem casa certa, não tem lugar certo, não tem ninguém presente. Realmente a mãe não tá nem aí, não tem ninguém pra apoiar, não tem ninguém que queira aquela criança, que deseje aquela criança, né?* ***"Eu moro com meus pais",*** *aí já retrata que tipo de família? A tradicional, né, pai, mãe, aquela família bonitinha e tradicional.*

Os vários tipos de família foram abordados, trazendo relações entre pais e filhos bastante diversificadas. Esse tema suscitou recordarmos que a instituição família foi tomando outra configuração ao longo dos anos. Percebemos que os papéis de seus membros foram assumindo outras posições. Ao ocuparem seus espaços no mundo do trabalho, os pais, em alguns casos, acabam por negligenciar nos cuidados e na educação de seus filhos. Com essa situação, é a criança que acaba sofrendo as consequências da falta de estrutura familiar. Muitas crianças vivem de casa em casa, sem ter um lugar estável, que possam reconhecer como seu. Portanto, consideramos a desestabilização da estrutura familiar, com a mudança da configuração da instituição "família" uma temática atual e provocativa.

> *Professora: Então, são várias situações que os jovens passam, que nós passamos na vida da gente, né?* ***"Sou uma gota d'água", "sou um grão de areia",*** *nos lembra de que não somos tão importantes como nos consideramos. A questão da humildade. Tem muitos adultos que não são humildes? Tem, mas os adolescentes mesmo, é, é aquela fase que eles não são nem um pouco amigos, alguns, né? Nem todos. Mas assim, se acham o rei da cocadinha preta, aí na música ele coloca* ***"sou uma gota d'água",*** *nós somos uma gota d'água no meio do oceano, né, nós somos os únicos seres existentes nesse mundo?*
> *Aluno: Não.*
> *Professora: Não, meu Deus. Existem milhões de pessoas aí no mundo inteiro. Eu só sou uma formiguinha no meio do formigueiro inteiro. Então, temos que ser um pouco mais humildes, baixar um pouco a crina. Não sou superior a ninguém, né?*
> *Aluno: Eu vejo um pouco diferente. Eu vejo ele dizendo "eu sou uma gota d'água, mas estou de saco cheio com isso, mas eu sou só um grão de areia e não tenho força pra mudar isso". Eu entendo isso dessa frase. Como ele é poeta quando escreveu esse texto "eu estou de saco cheio com isso, mas só que eu não tenho força, eu sou só um grão de areia".*
> *Professora: Sim, sim. A interpretação é isso, cada um tem uma visão, né? Por isso que eu trouxe dois comentaristas que falam sobre esse texto, né? Porque eh::: um interpreta de uma forma, outro interpreta de outra, né? Não tem só uma resposta exata pra música, não tem, né? Nós temos infinitas visões a respeito disso. O Renato Russo era muito de mexer com essa coisa, né, de jogar as palavras, então pode ser também. Eh::: Eu acho que o nosso amigo diz é assim, óh, "que por ter um ego tão inflado, que nós desejamos ser entendidos e nunca entender os pais"(visão de Luciano Aguiar, um dos comentaristas que a docente trouxe para trabalhar essa música). Ele, ele fala da relação pai e filho, né, os filhos às vezes se acham o rei da cocada preta e não entendem seus pais. "Ele quer ser entendido,*

> *mas ele não para para entender os pais"(comentarista Luciano de Aguiar), né? Se coloca como um ser superior em relação ao pai e a mãe, né? Daí, né, não entende os pais, não se coloca na situação dos pais. "O mais absurdo de tudo é não enxergar o que já fizeram por nós, são crianças como nós, aquilo que dissemos quando crescemos desmistifica a imagem da perfeição dos pais, nos põe numa situação de equidade" (comentário do Luciano de Aguiar). Aí tem um outro comentário aqui, de um mais velho, deixa só eu achar o nome dele aqui, é do Samir dos Anjos Elias, interpretando a letra. Já o Samir coloca outra situação: "antes de tudo, amigos, é bom levar em consideração que metáforas dão margens a várias interpretações e para se ter uma precisão é preciso conhecer um pouco da história que o autor quis passar. Essa música, por exemplo, tem várias. Uma delas diz respeito a um episódio verídico dos anos oitenta, sobre o suposto assassinato ou suicídio de uma menina de quinze anos". Aqui já não diz que foi suicídio. Ele já coloca a hipótese que pode ter sido também um/*
> *Aluno: Assassinato.*

O debate entre o aluno e a professora em relação a letra **"Sou um grão de areia"** foi bem explorado, pois evidenciou o sentido polissêmico presente nos vocábulos. A docente ressaltou que cada pessoa possui sua própria interpretação em relação aquilo que lê. Isso é uma verdade, pois cada um de nós possui leituras de mundo e vivências singulares, fato que nos permite ter uma percepção especial e diferenciada em relação aos demais. Reconhecemos que a docente, ao "dar a voz" ao aluno no momento em que ele expôs sua própria interpretação em relação à música, possibilitou a problematização do tema em debate. No diálogo, observamos o respeito ao dizer do aluno e, sobre isso, Freire (2002, p. 68) postula:

> Não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. [...] Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem.

No contexto do debate, entendemos que ser um grão de areia é ocupar uma parte ínfima do planeta, é ter uma parcela de contribuição singela, perante o universo que nos rodeia. Essa discussão possibilitou-nos compreender que devemos nos manter humildes em relação às pessoas. Dependemos uns dos outros, não vivemos isolados em uma ilha, como assevera Freire (2011, p. 34) "O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca".

*Professora: Assassinato. Aí explica porque, óh, "que após noitada foi para o apartamento com dois rapazes, que tentaram estuprá-la. Não se sabe, até hoje, se a mesma, no desespero, se jogou ou foi jogada. Renato Russo teria acompanhado o caso e se inspirou escrevendo a música falando do conflitante mundo vivido por pais e filhos" (comentarista Samir Elias). Segundo Renato, na letra houve um suicídio. Prestem atenção para compreenderem o momento em que ele (Renato Russo) fala "como se fossem os pais" e em outro "como filhos", por isso Pais e Filhos. Então, inclusive tem algumas outras interpretações aqui, desculpa, que coloca a::: aquelas coisas dos pais, em alguns trechos da música, em que coloca a situação dos pais sofrendo com relação a morte, com a perda da filha. Então vamos lá, **"estátuas e cofres e paredes pintadas",** descrição de que tipo de casa?*
Aluno: De rico.
Professora: Classe média alta.
Aluno: Professora, [...] a gente vê que::: as pessoas rica, vamo supor, a senhora tem uma criança, mas por causa do seu trabalho, a senhora tem que correr atrás do dinheiro, a sua filha vai ficar com a babá. Aí, quando tiver na idade dele, três, quatro anos vem pra escola e aí na hora que tiver dezoito, dezessete anos, vai dizer que não tem pai, cresceu sem pai.
Professora: Sim.
Aluno: Sem pai e sem mãe.
Professora: Porque antigamente, qual era a função da mulher? Ficar em casa, educar os filhos.
Aluna: Que emoção.
Professora: Né? E a partir do momento que a mulher, né, depois faz parte da sociedade, e poder trabalhar. É::: A revolução do sutiã, né? Vamos pra rua, vamos mostrar pros homens que nós também podemos. Não foi uma coisa boa por parte das mulheres? É::: tem mulheres que precisam ralar o dia inteiro pra não precisar depender de marido. Tem mulheres honestas com hábito de vida que tiram o dia pra ficar no sossego de casa pra poder/ Mas, aí o que aconteceu? É::: teve seus / é::: prós e seus contras, né, porque como é que era a educação antigamente, quem educava os filhos em casa? A mãe, né? E o pai saía pra trabalhar pra buscar o sustento. Hoje, a mãe já não tem mais tempo pra ficar com os filhos, né? A criança se cria em creche, então, realmente a criança acaba se criando a maior parte do tempo, aonde? Na escola, junto com professores estranhos, né? Metade com menos de seis meses de idade já estão na creche, gente...
Aluno: É:::
Professora: Ai que pecado::: com seis meses ainda tá precisando tanto da mãe, né? Tá amamentando ainda. A mãe ainda tá amamentando e já tem que sair para o mercado de trabalho. Não. Então é aquela coisa, né? Eu disse a mulher ela ganhou muito com tudo isso, mas também, perdeu por outro lado. Então, é::: é uma corda bamba, né? Realmente acaba criando, né? O Filho um pouquinho mais longe da família.
Aluna: É muito melhor, na minha opinião, a mãe deveria ficar em casa tomando conta dos filhos.
Professora: A minha mãe só começou a trabalhar, depois que eu e a minha irmã já éramos grandinhas, né? E assim, óh, foi muito bom, porque eu tive a minha mãe comigo, me olhando.
Aluna: Ninguém melhor pra dar educação igual a tua mãe, né?
Professora: Não. A orientação é na família, família é a base. Mas hoje não, né? Se joga na creche, se joga na escola. A escola virou uma instituição de de de, pra:::, né? Perdeu muito da sua função, que é orientar as crianças para aprenderem alguma coisa, pra educar, né? A educação de respeito, essas coisas, a base já não tá mais vindo da família, a família está jogando isso pra instituição escolar, então são os valores né que/
Aluna: A minha sogra sempre criou os filhos na creche, né? Daí ontem de noite ela falou assim pra mim: -Por que você não deixa o menino o dia todinho? Eu falei "porque não", de tarde tá ótimo, né? Ele tem casa. O dia

inteiro na escola? Mas isso é um absurdo, um pouco o pai e a mãe tem que "tar", né? Um absurdo, ele não tem idade, não é um bebê, mais não vai ficar o dia inteiro na escola.

Professora: Não. Tem mãe que nem trabalha fora e coloca o filho na creche o dia inteiro, porque não quer ficar em casa. Então, a gente vê isso, a gente vê. Então é complicado, né? Claro que a gente sabe tem muitas mães que saem pra trabalhar e nem tem mais marido em casa. A função, o papel da família mudou muito no decorrer dos anos, né? Hoje em dia, a gente sabe que a mulher sustenta a casa toda, às vezes sozinha.

Aluna: Professora, é comum elas deixarem as crianças na creche, muitas, nas férias de verão.

Professora Auxiliar: Mulheres que trabalham o ano inteiro poderiam pegar as férias para ficarem com as crianças.

Aluna: Até levar as crianças na praia.

Professora: Eh::: então a função família teve muita mudança. Como eu disse, né, com a revolução do sutiã. E aí a mulher ganhou muita coisa, mas, também, se perdeu muita coisa. Então é complicado. Bom, vamos ver onde nós paramos então.

Eh::: então a função família teve muita mudança. Como eu disse, né, com a revolução do sutiã. E aí a mulher ganhou muita coisa, mas, também, se perdeu muita coisa. Então é complicado. Bom, vamos ver onde nós paramos então.

Aluno: Hoje em dia tem homem em casa, professora, e mulher trabalhando.

Professora: Tem também, né? Tem a ver que se inverteram muito os papéis, né? Tem homem que acaba ficando às vezes em casa e a mulher/

Aluno: Mas o verdadeiro homem não fica em casa pra mulher trabalhar, pra mim não é homem.

Aluno: Mulher e homem trabalhando, porque agora a lei é igual pro homem e pra mulher.

*Professora: Mas olha o peso da mão do homem e o peso da mão da mulher. Não dá pra comparar, onde é que eu parei? **"Ela se jogou da janela do quinto andar".** Como entender o suicídio de uma menina que supostamente tinha tudo? Bens, dinheiro, mas será que tinha amor? "Não é fácil de entender", **"dorme agora", "é só o vento lá fora".** Na infância, você tem medo do desconhecido, grito, barulho, de seu pai ou mãe, conforme. **"Quero colo", "vou fugir de casa",** entrando na adolescência você vive uma avalanche de cobranças e contradições, causando revolta. É muito comum o filho dizer "vou fugir de casa", "vou arrumar a mala e vou embora".*

Aluno: Eu fazia muito, sonhava, pegava a muda e dizia que ia embora e depois voltava.

*Professora: Eu ia até a esquina e fazia a volta na quadra. É uma idade difícil, né? É necessária uma orientação familiar. É uma idade, adolescência, difícil [OS ALUNOS DISCUTEM COM MUITO INTERESSE O ASSUNTO, muitos falam ao mesmo tempo, por isso a transcrição de pequeno trecho ficou impossibilitada] Então vamos lá, já vou pular a "fogueira" [referindo-se a balburdia]. "**É preciso amar as pessoas como se não houvesse amanhã"**. Os filhos na adolescência precisam chocar os pais, pois se você parar pra pensar, os pais separados não dão muita atenção aos filhos, né? **"Na verdade não há".** Então é aí que mais ou menos a gente faz uma reflexão parecida. Então é isso, né gente? A discussão da letra da música Pais e Filhos. Eu pra falar a verdade, eu gosto dessa música desde que me conheço por gente, né, que eu lembro da música, mas eu nunca entendia o que ele queria dizer direito. Ele gosta muito da contradição, né, uma hora ele está falando como filho, daqui a pouco tá falando como pai, então às vezes, a visão e a interpretação da letra da música, né, faz a gente realmente avaliar e Renato Russo é um cara bem pensante assim mesmo.*

Aluno: Era, professora, era.

Mais uma vez vem à tona a questão do papel da mulher como dona de casa, como mãe, como mantenedora do lar, sustentando a família; a revolta do sutiã como esclarece a docente. Compreendemos que esse tema é complexo, pois, ao mesmo tempo em que a mulher precisa ter a sua independência financeira, seu lado materno entra em conflito com seu lado profissional. Muitas vezes existe a culpa materna, por não poder acompanhar em casa o desenvolvimento dos filhos. O homem, em alguns lares, executa o papel da mulher. A inversão de atribuições faz perecer o machismo, outrora presente em muitas famílias.

Os papéis da creche e da escola são debatidos pelo grupo, compreendemos que a família, em muitos casos, delega à escola o papel que é seu, isto é, é da família a função de dar uma educação moral, repassando valores, deveres, responsabilidades aos filhos. No entanto, não podemos deixar de mencionar que não há como separar formação moral da formação intelectual de um sujeito, cabendo à escola e a família se auxiliar no processo de desenvolvimento do indivíduo, como um ser holístico. E, quanto a isso, Arroyo (2011, p.148) se pronuncia:

> A formação moral, ética, é inseparável da formação intelectual, cientifica, estética, social, cultural de qualquer ser humano. Seria incompreensível separar a formação de cada uma dessas dimensões do humano e delegar às famílias e às igrejas a formação ética, e às escolas a formação intelectual e científica.

Como pudemos acompanhar, um único texto suscitou inúmeros tópicos para debate. A riqueza dessa música possibilitou ao grupo repensar sobre a família, sobre a escola, sobre a vida, sobre o papel que cada um de nós exerce nesse universo. São materiais como esse (letras de músicas, poesias, contos, crônicas...) que enriquecem a sala de aula, despertando no aluno a curiosidade, o querer saber, o querer dizer, o querer discordar, o querer contribuir. Sendo assim, citamos Couto Júnior & Nunes (2013, p. 17281) no encerramento desse colóquio:

> Os processos de ensino-aprendizagem que não se fundamentam no dialogismo e na alteridade tendem a empobrecer a troca de experiências entre professores e alunos, impedindo que a diversidade de experiências e pontos de vista sejam reconhecidos e legitimados. Logo, é imprescindível colocar em prática metodologias no cotidiano do trabalho docente calcadas na abordagem dialógica, possibilitando que professores e alunos aprendam uns com os outros.

Ao estabelecer o diálogo como premissa na sala de aula, o educador abre possibilidades de trocas significativas, pois saberes múltiplos ora se confrontam, ora se aproximam, ora se complementam tecendo uma teia de relações dialéticas, que enriquecem sobremaneira o processo de ensino e de aprendizagem.

6C- DATAS COMEMORATIVAS

A aula do dia 15 de julho de 2013 foi destinada a produção textual, como nessa data comemora-se o “Dia do Homem”, a docente aproveitou o ensejo para dialogar com a turma a respeito do teor publicitário e, por conseguinte, capitalista que permeia tais datas. Acompanhemos:

Professora: Parabéns para os homens.
Aluno: Obrigado professora.
Aluno: Hoje é dia dos homens?
Professora: Hoje é dia dos homens.
Aluno: Ninguém deu parabéns pra mim.
(falas simultâneas e risos dos alunos)
Professora: Olha, eu só fiquei sabendo que é dia dos homens porque eu vi no “face”.
Aluno: Eu nem devia ter vindo pra escola, valeu, valeu.
Professora: Senão, eu nem sabia que existia essa data.
Aluno: A professora comprou um sapato pra dar no dia dos homens?
Professora: Que sapato nada.
Aluno: No dia dos homens tenho que usar esse sapatinho velho.
Auxiliar: (risos) É porque ninguém tá acostumado ainda com esse dia. É novo.
Aluno: Na verdade é dia pro comércio.
Professora: Na verdade é mais uma data que o comércio tá tentando empurrar goela abaixo, pra vê se vende mais, pra vender mais.
Auxiliar: O Boticário tá fazendo essa propaganda só pra vender o perfume Malbec.
Professora: O dia das mulheres, o dia das mães, o dia das namoradas, dia da sogra. Até o Natal.
Aluno: A mulher tem dois dias professora, dia das mães e dia das mulheres.
Auxiliar: Foi só mais uma data pra fazer gastar.

A abordagem crítica dada pela docente às datas comemorativas, que, por sua vez, são evidenciadas pelas propagandas publicitárias, alimentando o consumo desenfreado, é de fundamental importância para que os alunos compreendam o preceito capitalista embutido nos ilusórios “momentos especiais”. Esse debate reforça que as pessoas não precisam de um dia específico para ser valorizadas e reconhecidas. Portanto, o caráter de conscientização presente nessa discussão merece ser enfatizado. Para Freire (2011, p.80), o professor, sendo um trabalhador

social, deverá problematizar a realidade em sala de aula, a fim de transformar consciências ingênuas em críticas:

> [...] cabe ao trabalhador social, problematizando para o homem o que se opõe ao seu "hoje-anterior-presente" da mudança estrutural, tentar a mudança de sua percepção da realidade. Por isso repetimos que esta mudança de percepção não é outra senão a substituição de uma percepção distorcida da realidade por uma percepção crítica da mesma. Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrechoque de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica ad-mirá-la em sua totalidade: vê-la de "dentro" e, desse "interior", separá-la em suas partes e voltar a ad-mirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona. Implica uma "apropriação" do contexto; uma inserção nele; um não ficar "aderido" a ele; [...].

O argumento de Freire evidencia que as pequenas mudanças de comportamento podem ser suscitadas pelo professor, no momento em que esse se propõe junto a seus alunos a trabalhar dentro de uma proposta crítica e conscientizadora, pois assim permitirá que todos os envolvidos no diálogo possam ampliar suas visões da realidade, muitas vezes distorcidas pela falta de senso crítico. Nesse contexto, qual seja, a discussão sobre datas comemorativas, acreditamos que a docente alcançou seu objetivo que era o de evidenciar à turma o teor mercadológico ou apelo consumista, embutido nessas pretensas homenagens desinteressadas.

6D – CURIOSIDADES

Esses dados aqui descritos são oriundos de aula desenvolvida no dia 10/06/2013, cuja temática versou sobre conjugação verbal. Ressaltamos que o diálogo destacado surgiu de forma espontânea, depois que a docente contou uma piada à turma.

> *Professora: Eu vi no "face" assim, óh. A professora escreveu no quadro/*
> *Aluno: Ah, eu vi, eu vi.*
> *Professora:; Aí o aluno perguntou: é pra copiar, professora? Daí ela disse: não, eu vou te emprestar, vou te emprestar pra você tirar xerox. É brincadeira/*
> *Outro aluno: Fotocópia né, professora. Xerox é patrimônio.*
> *Aluno: Quem disse que tá errado?*
> *Professora:: Só que xerox tava na/ (interrompido pelo aluno)*
> *Aluno: Só aqui mesmo que dizem fotocópia.*
> *Professora:: Caiu na nossa:: não é o correto/*
> *Aluno: Eu conheço por xerox/*

> *Outro aluno: Xerox é uma marca.*
> *Professora: Tá. Então vamos pra história da língua portuguesa. Xerox é marca, primeira que saiu, né? (pausa) Tirava a dita fotocópia. Como caiu "nu", "nu" popular, xerox, combinando a, por causa da marca, aí caiu, pegou junto/*
> *Aluno: Igual/*
> *Professora: É a mesma coisa que/, não sei se a avó de vocês diz pra edredom "sono leve", até hoje. Tem vó que ainda chama "Sono Leve" (marca de edredom) e minha mãe diz/*
> *Interrompido pela conversa de vários alunos.*
> *Então "Sono Leve" pra elas era o quê? (...) era o edredom. Só que como foi aquela primeira marca de edredom que saiu no mercado, né, que tinha como nome "Sono Leve", caiu nu::: gosto do povo, sono leve.*
> *Outra coisa que vocês chamam. Vocês chamam de "Rímel" ou máscara para cílios?*
> *Alunas: Rímel.*
> *Professora: E "Rímel" é uma marca americana.*
> *Aluno: Eu não sei/ (interrompido pela professora)*
> *Professora: O correto é máscara para cílios, né? Então quando você vai comprar, se você pede o Rímel, você está pedindo aquela determinada marca. E assim vai para um monte de coisas. A calça "Eslaque", não sei se vocês, dá época dos avós, também da época do meu pai era "Eslaque", né, "Eslaque" é a marca. A "Bombril", a Bombril (marca) é palha de aço/ E outras coisa mais, né, que a gente sabe. (Pausa)*
> *Mediador: A gente tem mania de chamar as coisas pela marca.*
> *Professora: Então vamos lá/*
> *Aluno: Eu ia morrer e não sabia sobre a xerox/, se eu não viesse pra cá.*

A discussão sobre as marcas **Xerox, Rímel**, **Sono Leve**, **Bombril** acreditamos que serviu para ampliar a consciência dos alunos, pois, muitas vezes, pela consolidação de hábitos em nosso cotidiano, acabamos incorporando conhecimentos equivocados como se fossem verdadeiros. Percebemos que grande parte dos alunos nem imaginava que essas marcas não eram o produto em si, eram apenas representações. Ressaltamos que esses momentos ampliam a curiosidade da turma, considerando que, quando esses fatos lhes são esclarecidos, eles, os alunos, percebem intimamente que se faz necessária a busca por "novas verdades". Dessa maneira, incita-se o conhecimento através da curiosidade dos envolvidos no processo dialético, propiciando que as comunicações travadas forneçam um cabedal de novos saberes. A busca pelo novo saber, desencadeada através das relações homem e realidade, é bem esboçada por Vale (1996, p.71) ao afirmar:

> A relação dialética do homem com a realidade é que vai possibilitar a gestação de uma educação que, em sendo transitória, busca incessantemente um novo saber, uma nova qualidade de aprender, fundamentada na criticidade, na problematização, no questionamento, condições essenciais a uma ação transformadora.

Muito embora essa discussão tenha sido desencadeada despropositadamente, gerou interesse no grupo. Momento ímpar, compreendemos aquele em que o aluno enuncia: **“Eu ia morrer e não sabia sobre a Xerox/, se eu não viesse pra cá”**, o que evidencia o papel legítimo da escola, qual seja, o de fornecer saberes sistematizados.

O interesse da turma pela discussão sinalizou que essas aprendizagens foram significativas, uma vez que esses assuntos, por fazerem parte das vivências dos alunos, já possuíam certa ancoragem. Quanto a isso Silva; Pedreira; Fiel et al (2013, p.17525) argumentam:

> O processo de aprendizagem dos alunos se define e ao mesmo tempo estrutura-se nas informações de acordo com os conhecimentos e ideias adquiridas pelos discentes no processo cotidiano, em que a informação anteriormente assimilada, serve de base para que se possa estruturar uma nova. Dessa maneira, a aprendizagem significativa se faz presente de acordo com as praticas desenvolvidas em salas de aula, quando consegue ancorar as informações atuais àquelas já existentes na estrutura cognitiva.

Reforçamos que a docente soube aproveitar o comentário do aluno sobre a marca Xerox, citando outros exemplos que corroboraram sobremaneira para que a classe conseguisse entender como se estabelecem as relações de “afinidades” entre marcas e produtos. Aprendizagens significativas, nascidas de um processo de trocas, possibilitam que o sujeito, por meio de elaborações mentais, transforme concepções já internalizadas inadequadamente, em conhecimentos sólidos, nascidos de um processo de reflexão. Solé & Coll asseveram:

> A aprendizagem contribui para o desenvolvimento na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Para a concepção construtivista aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal do objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de apreendê-lo; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam dar conta da novidade. (SOLÉ, COLL, 2004, p.19)

Ao encerrarmos esse eixo de análise, desejamos comentar que, de acordo com o nosso ponto de vista, a docente soube explorar, respeitando as possibilidades da turma, muitas temáticas atuais e problematizadoras, trazendo aos debates criticidade, politização, curiosidades, ancoragem dos temas em saberes prévios dos

alunos. Freire (apud Lyra, 1996, p. 116) evidencia a importância da educação pelo diálogo:

> Quebramos uma série de tabus metodológicos. Superamos a escola pelo que nós chamamos de Círculo de Cultura; o aluno, pelo participante de debates; a aula pelo diálogo; o programa acadêmico por situações sociológicas desafiadoras, que nós pomos diante dos grupos com quem debatemos e de quem arrancamos uma sabedoria que existe e que é, esta sabedoria, opinativa e existencial do povo.

Acreditamos que essas discussões foram salutares, pois possibilitaram ao grupo a ampliação do senso crítico, da argumentatividade e do espírito de “equipe”. Compreendemos que em momentos como esses os envolvidos se abrem a novos saberes, crescendo enquanto seres cognoscentes que são.

5.1.7 Ética Docente

A figura 8 retrata o eixo de significância denominado Ética Docente, com atitudes e valores intrinsecamente relacionados, no nosso ponto de vista, ao comportamento ético do professor, tais como: moral, solidariedade, diálogo, responsabilidade, saber ouvir, respeito, equilíbrio, liberdade, conscientização, confiança, tolerância, pessoalidade, valorização do outro, exemplificação, saber conviver.

Explicamos ao leitor que esse diagrama foi elaborado de forma diferenciada dos demais, porque esses valores e atitudes, constantes da figura 8, serão discutidos e apresentados como dados representativos desse eixo.

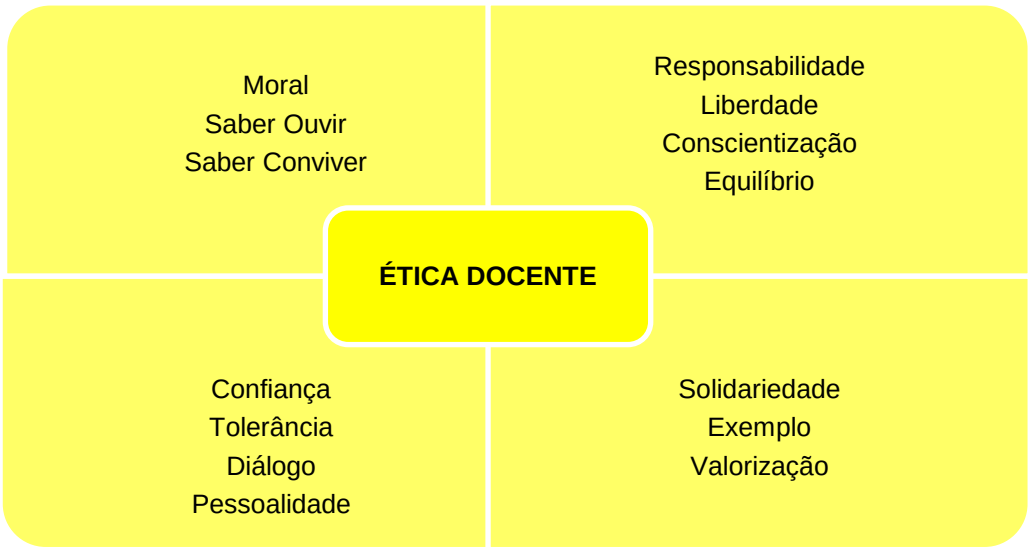

FIGURA 8 - Diagrama de representação do Eixo de Significância "Ética Docente", com valores e atitudes que bem representam esse eixo.

Fonte: Elaborado pela autora

Uma vez que esse eixo trará como temática a ética docente, primeiramente diferenciaremos ética e moral, muitas vezes compreendidas de maneira equivocada. É relevante que esclareçamos que a utilização desses dois conceitos é bem variada, também no meio acadêmico. Segundo Santos (2004, p.21) "Isto inclusive pode ser uma dificuldade para o desenvolvimento de algumas pesquisas acadêmicas que abordam o tema". Sendo assim, levaremos em consideração nessa pesquisa as concepções de moral e ética empregadas por La Taille (2006 apud AMORIM NETO; ROSITO 2009, p.29 e 32, respectivamente) em que "a moral diz respeito aos deveres", isto é, a moral vinculada em ideais de dignidade, justiça e generosidade. E a ética relacionada a "busca da vida boa, da felicidade", ou seja, para La Taille (2007) "Que vida eu quero viver?" é a questão norteadora da ética, pois as avaliações que o indivíduo faz em relação a vida que está vivendo, tem peso determinante no plano ético que traçará como orientador de seu comportamento. Também desejamos ressaltar que moral e ética, apesar de não se confundirem, andam juntas. Portanto, Amorim Neto e Rosito (2009, p. 35) sobre moral e ética discorrem: "De modo simples, pode-se dizer que os dois planos são inseparáveis e complementares, porque é difícil falar de vida boa sem falar dos deveres em relação a isso".

Pretendemos discutir no presente capítulo algumas situações vivenciadas por nós em sala de aula que consideramos relevantes de serem abordadas, pois como educadores, muitas vezes, nos valemos de comportamentos que são incorporados à nossa rotina sem que nos apercebamos disso.

O primeiro fato[83] a ser mencionado diz respeito a correção de uma avaliação realizada pela docente, oportunidade em que um de seus alunos a questiona em relação a falta de sinais que indiquem seus acertos e erros, pois sua prova não apresentava indícios de que havia sido corrigida. Com relação a essa passagem, o que chamou-nos a atenção foi a ausência de *feedback* da docente à avaliação do educando. O discente desejava um **diálogo esclarecedor** que lhe possibilitasse entender onde errou e por que errou. Portanto, nesse contexto, associamos a ética à **valorização do outro,** pois, segundo Perrenoud (2001, p.24), no processo de aprendizagem "é preciso dar sentido ao que se faz e ao que se aprende; sentir-se reconhecido, respeitado como pessoa e como membro de uma família e de uma comunidade [...]."

Nesse enunciado de Perrenoud (2001) percebemos como é essencial o sujeito aprendiz sentir-se reconhecido e, consequentemente, valorizado. Dar oportunidade ao educando para que este se manifeste demonstrado seus anseios e necessidades é uma das muitas maneiras de tratá-lo com pessoalidade.

A respeito da **pessoalidade** podemos considerá-la como uma virtude, pois possibilita que a Educação volte suas atenções ao desenvolvimento integral do ser humano, porque o identifica como ser único, possuidor de uma individualidade, de predicados singulares. Assim, o diálogo e a negociação se tornam essenciais nas relações pessoais. Sobre isso nos esclarece Machado (2006 p.63-64):

> A possibilidade de convivência interpessoal é garantida pela sincera busca da comunicação, da negociação das relações na construção dos significados, na confiança na capacidade de argumentação, no cultivo permanente de relações de solidariedade, de respeito mútuo, de proximidade. Tendo como meta o desenvolvimento das pessoas, a Educação será sempre um espaço de relações intersubjetivas, um sistema de vizinhanças, de proximidades.

Embasados em Machado (2006), percebemos que a dialogicidade e solidariedade nas relações interpessoais favorecem o desenvolvimento dos

[83] Ocorrido na aula do dia 11/07/2013 em que a docente realizou a correção da prova ministrada por ela no dia 01/07.2013.

indivíduos, pois o diálogo entre os sujeitos possibilita o esclarecimento de dúvidas, a ressignificação de saberes, a conquista de um clima de harmonia e cumplicidade entre os pares, fatores essenciais à aprendizagem.

Outra circunstância[84] que avaliamos como relevante, relaciona-se ao uso de aparelho celular por um discente em sala de aula. Nesse episódio percebemos que o professor mediador ficou bastante contrariado com essa situação e optou por chamar a atenção do aluno à frente de toda a turma.

Enfatizamos com esse relato a questão da não preservação da privacidade do estudante, pois um diálogo reservado, entre o mediador e o aluno, permitiria a conscientização do aluno evitando o constrangimento deste último.

A conscientização, nesse contexto, significa demonstrar ao aluno que é indevida a utilização do celular em sala de aula, justificando o porquê de tal inadequação, através de diálogo que propicie ao educando contra argumentar, expondo o seu ponto de vista. Isso porque é através de trocas de ideias que se constrói uma relação embasada no respeito mútuo, na **valorização** de todas as "vozes" presentes no **diálogo**, na **confiança** e na **solidariedade**. Como evidencia Machado (2006, p.95): "Erros não podem ser consertados por outros erros. Erros nunca se compensam, sempre se somam".

A **tolerância** é outra qualidade que será ressaltada. Pensamos que esse atributo é essencial à função docente. Freire (2007, p.117) sobre a tolerância nos diz que

> A tolerância não pretende negar nem tampouco esconder os possíveis conflitos entre os diferentes nem por outro lado, desconhecer que há diferentes que são mais do que diferentes porque antagônicos entre si. O que a tolerância pretende é a convivência possível, respeitadas as diferenças dos que convivem. [...]. Sem a humildade, porém, a tolerância não se viabiliza. [...]. Intolerância e arrogância andam de mãos dadas da mesma forma que se completam tolerância e humildade.

Ser tolerante, porém, não significa ser conivente com todo tipo de conduta discente e, sim, manter um comportamento coerente com a função exercida, qual seja, resolver os impasses inerentes ao contexto escolar, com respeito e cordialidade, considerando a diversidade de seres humanos que coabitam o mesmo espaço. Quanto a isso postula Machado (2006, p.92-93):

---

[84] Ocorrida no dia 10/06/2013.

> Ninguém é – ou mantém-se professor – sem conservar uma infinita ilusão pelas possibilidades de cada ser em formação, sobre quem atuamos ou influímos diretamente, explícita ou tacitamente. Não é admissível a perspectiva de um *laisser faire*, é preciso assumir **a responsabilidade inerente à autoridade que se exerce**, é necessário orientar e controlar. Entretanto, diante da inesgotável riqueza da diversidade humana, toda a reconhecida necessidade de controle deveria submeter-se ao imprescindível crivo da **tolerância**. (Grifos nossos)

Freire (2007, p.41) também esclarece a respeito da importância de se manter um **equilíbrio** entre autoridade e **liberdade** argumentando que o educador

> não pode eximir, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer *limites*, de propor *tarefas*, de *cobrar* a *execução* das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravia e vira autoritarismo. (Grifos do autor)

Diante dos argumentos de Machado (2006) e Freire (2007), podemos compreender a relevância da tolerância nas relações pessoais, pois essa qualidade impulsiona a confiança, o contato amigável, o respeito, a solidariedade, enfim, possibilita maior harmonia nas relações interpessoais.

Merece menção, também, um acontecimento[85] envolvendo um discente e o professor mediador. Esse fato tem como pano de fundo a indisciplina do educando. Relataremos o ocorrido para que, logo após, possamos passar à discussão deste. Por motivo de doença o mediador faltou uma das aulas e, no dia seguinte, perguntou à turma se a aula do dia anterior fora boa. Diante desse questionamento, uma das alunas responde que foram, mas que houve um pouco de bagunça provocada por um aluno que estudava há pouco tempo na escola. Informando-se sobre esse fato, o professor ficou irritado e acabou por desabafar à turma, dando a entender que já conhecia algumas situações desagradáveis relacionadas a esse novo aluno, pois já o conhecia de outra escola, na qual o aluno estudara e o mediador já havia lecionado.

Compreendemos que muitas vezes a indisciplina é apontada como um dos principais motivos que compromete a relação salutar entre discente e docente, no entanto, o bom senso, o respeito, o saber conviver e ouvir, o profissionalismo e o comportamento ético são atitudes indispensáveis às práticas interativas. Sabemos que existe uma relação entre indisciplina e ética, por isso nos valemos dos

[85] Transcorrido em aula do dia 12/09/2013.

argumentos de Silva, Brandão e Ximenes (2013, p. 7403), para discutirmos essa relação:

> a estreita relação que se estabelece entre a indisciplina e a postura ética do indivíduo, torna imprescindível uma maior reflexão do tema no âmbito escolar, pois a complexidade do ato de educar precisa estar pautada pela ética, visto que a educação contribui para construir a sociedade que queremos formar, refletindo os mais diferentes períodos histórico-culturais e espaços sociais. Enquanto espaço que promove o exercício da cidadania**, a escola necessita estimular relações de convivência abertas ao diálogo**, visando construir coletivamente regras fundamentadas no bem coletivo. Quando o grupo valoriza a partilha de ideias e ideais o sentimento de pertença se consolida, emergindo neste espaço e em cada pessoa o reconhecimento e a valorização das possibilidades de intervenção no mesmo. Neste contexto as regras passam a ser encaradas como valores, pois favorecem o convívio, assim o prazer passa a impulsionar o fazer em detrimento da realização de uma ação impositiva e/ou obrigatória, à qual tenha que submeter-se. (Grifos nossos)

A partir dessa reflexão de Silva, Brandão e Ximenes (2013) refletimos novamente sobre a importância do diálogo entre os sujeitos envolvidos no contexto sala de aula. Percebemos que em momento algum o professor deu voz ao aluno, solicitando que este se pronunciasse e justificasse seu comportamento inoportuno. A escola, por intermédio do professor, tem um papel decisivo na formação do educando, eliminando práticas que perpetuem a violência, a discriminação, o sectarismo no âmbito escolar. Quanto a isso postulam Brandão, Silva e Ximenes (2012, p.06):

> Enquanto instituição formadora essencial de apoio ao desenvolvimento da sociedade e do indivíduo, a escola acolhe em seu cotidiano os mais diversos fenômenos sociais: violência, discriminação, desrespeito, relações assimétricas de poder, dentre outros. Tais acontecimentos precisam ser discutidos no sentido de eliminar as práticas que reproduzem os referidos males sociais, transformando-as em instrumentos valiosos no processo de construção de um espaço de reflexão e ação, que possibilite aos envolvidos enfrentarem os conflitos pessoais e sociais vividos no âmbito educativo**.**

Outro aspecto que desejamos evidenciar diz respeito à rotulação, pois quando o professor fez menção a fatos indesejáveis transcorridos com o educando na outra escola que este estudava, demonstrou ao grupo que ele conhece o estudante e sabe de seus “deslizes”. Pensamos que lidar com os alunos, que são seres individualizados e singulares, rotulando e grupalizando esses sujeitos como bons ou maus, inteligentes ou deficientes, dentre outras dicotomias, apenas corrobora para uma prática escolar excludente e discriminatória. Garcia e Alves (2008) nos explicam que os reducionismos oriundos dessas rotulações cooperam

para esconder a complexidade inerente às práticas sociais, que envolvem sujeitos pertencentes a contextos reais e diversos. Em síntese, compreendemos que o que faltou para o mediador foi compreender que os alunos precisam ser visualizados como únicos, especiais, detentores de limitações, mas também de potencialidades. Garcia e Alves (2008, p.72) argumentam sobre a organização escolar como uma organização pensada e estruturada, a fim de satisfazer interesses de grupos específicos que separam e classificam os sujeitos, obedecendo a uma "lógica" elitista:

> A organização escolar será, assim, desenvolvida a partir do espaço/tempo pensado. Surgem as turmas, as séries, os pelotões, as avaliações para mudanças de níveis e para titulações, os graus de ensino, as classificações, os rótulos. Tudo muito organizado, planejado, controlado, embora nada disso tenha a ver com a aprendizagem efetiva dos alunos e alunas. Passa-se a ver e a entender o processo pedagógico a partir dos grupos que "sabem" e dos que "não sabem", dos que "podem passar de ano" e dos que devem ser reprovados e "repetir", dos que "ficam na escola" e dos que "dela se evadem ou são expulsos", dos "normais" e dos "excepcionais", dos que "entendem tudo" e dos que "não conseguem compreender nada", dos "quietinhos" e dos "bagunceiros" [...].

Percebemos, a partir do exposto, que a escola tende a regular e padronizar comportamentos, abolindo diferenças, extinguindo "moldes" comportamentais que não se encaixam em seus padrões estipuladores. Sobre essa questão, argumenta Santos (2007, p. 28):

> A escola regular busca, muitas vezes, anular diferenças, padronizar e modelizar, excluindo, assim, quem não cabe em seus parâmetros. Significa a instauração de critérios que dividem e compartimentam, gerando dualidades que evidenciam tipos estanques. O *regular* diz respeito a alguns, mas o perigo mora exatamente aí, já que a escola é de todos. (Grifo da autora)

Sendo assim, ficamos a refletir sobre o que sentiu o educando em relação a essa rotulação feita pelo mediador, pois acreditamos que o sentimento de não pertencimento do sujeito ao grupo, o auxilia a sentir-se desvalorizado, excluído, não aceito.

Não podemos nos esquecer de que, como docentes, somos observados, avaliados e até mesmo servimos de exemplos aos nossos alunos. Muitos educadores costumam propalar que bons exemplos valem mais que lindos discursos, o que é uma grande realidade. No exercício da educação à cidadania, a

coerência entre o que se faz e o que se fala é fundamental. Freire (2009, p.31), sobre a importância da exemplificação nas práticas docentes, se posiciona:

> O professor tem que ser mais e mais ético. Eu nunca diria que o professor ou a professora deva ser um puritano, mas nós precisamos mostrar pureza para os estudantes. Nós temos que dar exemplos. É absolutamente importante saber que a educação demanda exemplos, testemunho. O discurso, o discurso democrático do professor, que não se funda na prática, que distorce, que nega a prática, é uma contradição.

O ensino de valores, virtudes e comportamentos idôneos costumam se efetivar pelo diálogo esclarecedor e a cordialidade no trato e na convivência com os sujeitos. Portanto, para Lodi e Araújo (2007, p.70), a forma mais eficaz do docente "trabalhar" com valores, de modo a desenvolver a capacidade autônoma de tomada de decisão em situações de conflito do ponto de vista ético-moral é

> Estimulando reflexões e vivências. Mais do que os discursos, são a prática, o exemplo, a convivência e a reflexão, em situações reais, que farão com que os alunos e as alunas desenvolvam atitudes coerentes em relação aos valores que queremos ensinar. Por isso, o convívio escolar é um elemento-chave na formação ética dos estudantes. E, ao mesmo tempo, é o instrumento mais poderoso que a escola tem para cumprir sua tarefa educativa nesse aspecto. Daí a necessidade de os adultos reverem o ambiente escolar e o convívio social que ali se expressa, a partir das próprias relações que estabelecem entre si e com os estudantes, buscando a construção de ambientes mais democráticos.

Lodi e Araújo (2007) ressaltam um ponto de grande relevância nas relações entre as pessoas, qual seja, a utilização de situações reais em sala de aula propiciando reflexões sobre vivências relacionadas ao grupo. Pensamos que a forma como o mediador tratou a questão de indisciplina em sala de aula, não suscitou à classe uma reflexão salutar sobre essa questão (indisciplina) de modo a favorecer à turma um clima de comunicação, humildade, respeito, confiança, amorosidade, cordialidade. Portanto, para Freire (2011, p.95):

> É no diálogo que nos opomos ao antidiálogo tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e, ao mesmo tempo, tão antagônico ao clima de transição. O antidiálogo, que implica uma relação de A sobre B, é oposto a tudo isso. É desamoroso. Não é humilde. Não é esperançoso; arrogante; autossuficiente. Quebra-se aquela relação de "empatia" entre os polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso o antidiálogo não comunica. Faz comunicados.

.

Esse eixo nos proporcionou uma séria reflexão, muito pertinente à educação, sobre ética e princípios morais. Valemo-nos de enunciados ora proferidos

pela docente, ora pelo mediador, ensejando evidenciar a necessidade de comportamentos e atitudes dialógicas de compreensão e acolhimento às práticas de ensino e de aprendizagem.

Ao finalizarmos essa análise, consideramos que, não obstante a relação docente/discente na maioria das aulas fosse salutar e respeitosa, essas situações aqui ressaltadas envolvendo a docente e o mediador não puderam por nós ser ignoradas, sob pena de malbaratarmos reflexões tão importantes acerca da ética e do comportamento docente. Trazendo à tona esses acontecimentos vivenciados por nós no contexto sala de aula, acreditamos estar colaborando para que os docentes possam (re)significar suas condutas, investindo no diálogo, na solidariedade, no saber ouvir , pois o cultivo dessas virtudes acreditamos que os predisporá a auto aceitação, bem como a aceitação do outro, no exercício permanente de um **saber conviver** desprovido de preconceitos, discriminações, rotulações e animosidade**.**

6 ÚLTIMAS REFLEXÕES

Ao final desse estudo, nos voltamos ao nosso objetivo de pesquisa, qual seja, de entender como a Língua Portuguesa é ensinada para o quarto ciclo da EJA, abordando, para tal, a metodologia da docente, a fim de averiguarmos se ela trabalha essa disciplina dentro de uma visão funcional da língua. Percebemos que a realidade que permeia o ensino da língua materna em sala de aula é desanimadora. Isso porque observamos que as aulas de Língua Portuguesa são predominantemente expositivas, com atividades que primam pela repetição e memorização dos conteúdos, inibindo, significativamente, reflexões, pelos alunos, sobre o uso da linguagem numa perspectiva dialógica e pragmática.

Partindo desse raciocínio, deduzimos que a grande dificuldade no aprendizado da língua materna existe porque alguns docentes, ao trabalharem com a modalidade de ensino para jovens e adultos (EJA), ainda idealizam o ensino da linguagem como simples sistema de normas ou conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo culto. Dessa forma, esses educadores utilizam-se de uma concepção de linguagem como espelho do pensamento, acreditando que a **repetição** e o **estudo mecânico do livro gramática**, que, ao nosso ver, é desprovido de um sentido mais abrangente e pragmático, auxiliarão os educandos a se expressarem com desenvoltura, criatividade e criticidade.

Sendo assim, os estudantes apresentam dificuldades no que se refere à produção textual porque há o predomínio de uma prática mecanicista da linguagem, sem qualquer função operacional discursivo-enunciativa. Portanto, o aluno não vê sentido em produzir texto escrito, valendo-se de estruturas repetitivas, frases e expressões semelhantes, para não dizer idênticas, em um exemplo típico de prática de construção de textos tradicional, em que predomina o julgamento de que aprender a ler e escrever é apenas um processo de aquisição ou apropriação de uma tecnologia.

Esclarecemos que, mais do que apenas um mecanismo à disposição do professor a fim de ampliar a competência comunicativa do educando, concebemos a gramática funcional como dispositivo curricular ímpar, a propiciar um cabedal de reflexões sérias e pertinentes em relação aos mais variados “usos” da linguagem, nas diversas situações interativas vivenciadas pelo falante. Dispositivo que impele o

docente a realizar abordagens da língua materna com pragmaticidade, levando os discentes a contextualizarem os conteúdos ministrados às suas realidades.

Após analisarmos e discutirmos os vários eixos de significância por nós elaborados, pudemos construir um panorama da realidade da sala de aula, a partir de nossas observações, e que, a partir de agora, passaremos a levantar algumas reflexões, cujo intuito é o de finalizarmos esse estudo trazendo ao leitor as principais ideias debatidas ao longo dessa pesquisa.

As atividades desenvolvidas em sala de aula, que trouxemos à pesquisa e expusemos ao leitor, evidenciou, em certa medida[86], o caráter (a)pragmático e disfuncional contido nas abordagens de linguagem realizadas pela docente. Sinalizamos um fato preocupante, isto é, a ausência de questões de discursividade, principalmente devido ao enfoque dado pela professora à produção e correção textuais. Verificamos que as produções textuais partiram de sugestões, muitas vezes aleatórias, sem previsão de fases organizadas a serem desenvolvidas, que poderiam evidenciar ao aluno a importância da autocorreção textual e da reescrita. É relevante salientar que a autocorreção e reescrita, as quais nos reportamos, dizem respeito a atividades que vão bem além daquelas relacionadas a estrutura superficial do texto, detectadas por nós no contexto sala de aula. Valorizamos, sim, a autocorreção seguida da reescrita textual como mecanismo de reflexão do aluno sobre os elementos linguísticos utilizados por ele (atividades epilinguísticas) na composição de seu discurso, o que, efetivamente, em nossa avaliação, lhe permitirá o uso consciente e competente da língua.

Destacamos, também, a relevância do letramento nas práticas de leitura e escrita, trazendo um exemplo evidenciado por nós em sala de aula de "analfabetismo funcional"[87], em que percebemos que um aluno não conseguiu interpretar o comando de uma questão contida no livro didático. Pensamos que as discussões sobre leitura e escrita aqui realizadas, nos proporcionaram reflexões pertinentes à educação que prima pela criticidade e autonomia discente, uma vez que a alfabetização, na perspectiva do letramento, possibilita ao aluno dialogar com o texto, exercendo sobre ele ação reflexiva, consciente, dialógica e dialética.

---

[86]Nesse contexto de fala nos utilizamos da expressão "em certa medida", pois observamos somente doze aulas (12), o que representa apenas um pequeno recorte das aulas de Língua Portuguesa ministradas pela docente.

[87] Muito embora não seja nosso objetivo de pesquisa avaliar o grau de letramento dos alunos, fazemos menção a esse fato, pois o reconhecemos como relevante, uma vez que esse estudo faz abordagem da linguagem numa perspectiva de letramento.

Outro ponto que consideramos pertinente a essa reflexão, diz respeito ao "tempo" tão valorizado pela docente. Percebemos como a aceleração desse elemento (o tempo) tolhe o processo de aprendizagem do aluno, pois "quebra" o desenvolvimento cognitivo individual do sujeito, desrespeitando o ritmo certo de cada educando no processo de conhecimento. Sendo assim, nessa dinâmica de valorização do tempo fica evidenciado um currículo oculto a reger o compasso de aprendizagem que terá que ser desenvolvido pelos alunos. O fator tempo, com toda certeza, compreendemos como um dos fatores prejudiciais aos jovens e adultos no/para o entendimento dos conteúdos ministrados. Levamos em consideração um fator de suma importância a ser mencionado nesse ponto de nossas muitas reflexões, isto é, não podemos esquecer que as aulas de Língua Portuguesa na escola campo acontecem apenas uma vez por semana, sendo assim, o tempo tem que ser "muito bem aproveitado", uma vez que há "cobranças" para que a professora dê vencimento dos conteúdos programáticos para o ano letivo em tempo hábil; o que implica uma aceleração no ritmo das atividades escolares.

Discorremos, em nossas análises, sobre a concepção de ensino que vigora no contexto escolar por nós observado. Preocupou-nos o enfoque de ensino dado pela escola, nas pessoas do mediador e da docente, qual seja, o ensino voltado à certificação. Ficou evidente a desconexão entre conteúdo ministrado em sala de aula e sua aplicação prática à vida do sujeito aprendiz. Mais uma vez reforçamos que essa concepção de ensino corrobora sobremaneira para uma educação alienada e descontextualizada, acrítica e desmotivadora, ou seja, uma educação oposta a nossa proposta de pesquisa.

Também sentimos falta de um docente com formação especializada em educação de jovens e adultos. Averiguamos que a escola não disponibiliza professores com essa formação, utilizando-se, no seu quadro de docentes, professores que se dizem "simpatizantes" (informação presente no Projeto Político Pedagógico da escola) a essa modalidade de ensino. Esse fato nos fez inferir [88]que a metodologia usada pela docente (infantilizadora de adultos) é resultado de seu despreparo para trabalhar com esse público específico.

[88] Embora as evidências nos levem a esse raciocínio, não podemos afirmar categoricamente que a infantilização de adultos exercida pela docente na EJA seja oriunda de uma transposição de práticas pedagógicas desenvolvidas junto às crianças.

No entanto, não podemos desmerecer discussões articuladas em sala de aula, provocadas pela docente, que muito úteis foram, em nossa análise, no despertamento da criticidade dos alunos. Evidenciamos que a docente abordou temas que não constavam no livro didático, o que, para nós, sinalizou sua sensibilidade e conhecimento das necessidades da turma. Debates sobre a valorização das mulheres, sobre o caráter publicitário e mercadológico presentes nas datas comemorativas, discussões a respeito da importância da família, com relação as contradições inerentes à adolescência, sobre o saber conviver, como prática imprescindível à harmonia das relações humanas; acreditamos que essas temáticas fizeram os alunos ampliarem seus pontos de vista, pois foram importantes para a realidade do grupo (professor/alunos). Ao discutirem e buscarem novas problematizações dessas questões consideradas relevantes, outros aspectos vinculados à linguagem verbal foram levantados, ou seja, buscou-se mostrar o caráter plural que permeia os discursos, de maneira a permitir trocas dialéticas de opiniões, em que o respeito ao discurso do outro nesses debates ficou bem caracterizado.

Debatemos a ética docente, eixo esse em que elencamos virtudes que consideramos pertinentes ao comportamento do professor. Partindo do pensamento que essa pesquisa defende a horizontalidade nas relações docente/discente (pensamento freireano bastante conhecido no âmbito educacional, já anteriormente discutido), buscamos trazer à tona discussões éticas envolvendo a ausência de dialogicidade, a falta de pessoalidade no trato ao educando, atitudes essas contrárias à educação libertadora e humanizadora, que tanto defendemos ao longo desse estudo.

Ao pensarmos criticamente sobre todos os pontos levantados nessa pesquisa, compreendemos que o currículo em ação, que vigora nas práticas de sala de aula, tem papel preponderante no “tipo” de sujeito que se deseja formar. Muito embora não seja o escopo desse estudo discutir tipos de currículo, não podemos nos abster em reconhecer a importância do elemento curricular à formação à criticidade, autonomia e cidadania. Em nossa observação do espaço sala de aula averiguamos o exercício de um currículo em ação, que entra em contradição com o Projeto Político Pedagógico da escola (P.P.P.), como já comentamos anteriormente, isto porque o P.P.P. preconiza uma educação à cidadania, isto é, uma educação que dê conta de formar sujeitos e não indivíduos assujeitados. Sendo assim,

vivenciamos esse paradoxo na prática, uma vez que, não obstante o discurso docente versasse sobre criticidade e autonomia, no desenvolvimento das atividades escolares, de fato, o que observamos foram metodologias e planejamentos de ensino reprodutores (concepção bancária de Freire) e redutores[89], com poucas inovações.

Compreendemos que, muito embora o enfoque dessa pesquisa tenha recaído à metodologia da docente no ensino da língua materna, essa não deverá ser a única responsável pelo descompasso entre conteúdos e aplicabilidade prática destes. Entendemos que o professor, muitas vezes, sofre as consequências de uma formação deficitária, de cursos de formação inicial e continuada ainda precários, de problemas crônicos que permeiam a educação, como a carga horária docente extenuante, os baixos salários dos professores, o acúmulo de turmas e séries, e, por conseguinte, a falta de tempo para pesquisa e extensão. Portanto, percebemos que a problemática é complexa. Logo, "culpar" apenas o professor pelo ensino que ora se apresenta, em grande parte de nossas escolas, é injusto e desleal. Levamos em consideração também, nesse momento de ponderações, que, ao abrir as portas de sua sala de aula à nossa observação, a docente mostrou-se receptiva a expor sua prática pedagógica, fato que denota sua preocupação em colaborar com nossa pesquisa como forma de rever, com nossas sugestões e avaliações, sua conduta em sala de aula.

Como já informamos antes, ao justificar o interesse da nossa pesquisa, foi o inconformismo com a situação de ensino para os jovens e adultos que nos impulsionou a adentrarmos nesse processo de conhecimento. Pensamos que os alunos da EJA não devem ser duplamente penalizados, isto é, já foram prejudicados anteriormente, quando tiveram que abandonar a escola (seja por qualquer que tenha sido o motivo) e agora, ao retornarem aos bancos escolares, são, muitas vezes, afetados pela ausência de um ensino condizente com seus anseios de uma vida mais digna, por meio das aquisições do auto respeito e conhecimentos sistematizados e, ao mesmo tempo, úteis às suas necessidades cotidianas.

Como percebemos que os alunos não leem em sala de aula, pensamos que a falta de leitura é um, e talvez o principal, dos fatores geradores de problemas

[89] Redutores, nesse contexto de fala, significa metodologia que reduz o ensino da língua materna a simples memorização de regras gramaticais, com poucas oportunidades de reflexões no uso da linguagem.

concernentes à escrita. Portanto, como sugestão para estudos futuros, acreditamos que uma metodologia de segmentação textual conhecida como “campos lexicais” é uma ideia pertinente e viável no auxílio à interpretação de textos, de modo a facilitar a leitura dos educandos, bem como meio de tornar o texto mais atraente a eles.

Diante das reflexões que aqui suscitamos, inferimos que precisamos lançar um olhar mais ampliado à educação de jovens e adultos. Olhar esse que contemple uma educação mais desafiadora[90] e problematizadora. Educação à vida, à realização pessoal, educação para o trabalho e à cidadania.

Que essa educação não seja utópica, justamente por contar com a colaboração e engajamento de docentes capacitados nessa modalidade, objetivando mudanças necessárias à formação de sujeitos que se reconheçam como indivíduos que, muito além de “estar no mundo”, possam participar ativamente deste.

Hoje, já compreendemos que não cabe mais uma escola que não priorize a formação do sujeito em uma perspectiva criativa e criadora. Essa educação contemporânea precisa exterminar práticas pedagógicas que desprezem o autoconhecimento, a autoestima, a autonomia e a autoconfiança do aluno.

.

[90] Desafiadora no sentido de questionar e problematizar não somente o ensino de língua materna, mas todas as disciplinas e conteúdos desenvolvidos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos; Série Linguagens e Representações)

ALCANTARA, Rebeca Cerqueira Andrade de. *Ausências e Emergências na formação de jovens e adultos em Salvador-BA*: Considerações em torno do ensino da gramática. 159 fls. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2012.
Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=https%3A%2F%2Frepositorio.ufba.br%2Fri%2Fbitstream%2Fri%2F12651https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=https%3A%2F%2Frepositorio.ufba.br%2Fri%2Fbitstream%2Fri%2F12651%2F1%2FRebeca%2520C.%2520A.%2520de%2520Alc%25C3%25A2ntara.pdf&ei=UC16U9SfJ6PJsQSW8YK4CQ&usg=AFQjCNF3yg2hOALBazN1g_UAHVfg50PX0Q%2F1%2FRebeca%2520C.%2520A.%2520de%2520Alc%25C3%25A2ntara.pdf&ei=UC16U9SfJ6PJsQSW8YK4CQ&usg=AFQjCNF3yg2hOALBazN1g_UAHVfg50PX0Q> Acesso em 19.05.2014 às 13 h e 18min.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. *A produção de textos nas séries iniciais*: desenvolvendo as competências da escrita. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2005.

AMORIM NETO, Roque do C.; ROSITO, Margaréte M. B. *Ética e Moral na Educação*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

ANDRÉ, M.D.A. de. *Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola*. Eccos, São Paulo, v. 10, n ESPECIAL, p. 133-145, 2008.

ANTUNES. Irandé. *Aula de português*: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula, v. 1)

_____. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de Ensino, 10)

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. Tradução: Vinicius Figueira. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Imagens quebradas*: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Imagens quebradas*: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ASCOMBRE; DUCROT, O. *L'argumentation dans la langue*. Editeur: Mardaga, 1997. (Collection philosophie et langage)

BAKHTIN, Michael. *Marxismo e filosofia de linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARCELOS, Valdo. *Educação de Jovens e Adultos*: currículo e práticas pedagógicas. 2.ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRATO, Ângela Rabelo; CODES, Ana Luiza; DUARTE, Bruno. *Alcançar os excluídos da educação básica*: crianças e jovens fora da escola no Brasil. Revista Série Debates, nº 3, abril, UNESCO: 2012.

BAUER, Martin. *Análise de conteúdo clássica*: uma revisão. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (orgs.). Tradução: Pedrinho Guareschi. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BECHARA, Evanildo. Mestre entre mestres. Entrevista a Amilton Pinheiro. *Discutindo língua portuguesa*. São Paulo, ano3, nº13, 2008.

BECKER, Fernando. *O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire*: da ação à operação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BENVENISTE, Émile “L'appareil formel de l'énonciation”. In: *Langages*, 5e année, n°17, 1970. p. 12-18. Disponível em <http://www.utc.fr/~jguignar/SC21/Textes/Benveniste%20(Appareil%20%C3%A9nonciatif).pdf> Acesso em: 27.03 2014 às 12:00 horas.

_____. *Problèmes de linguistique générale II.* Tradução Brasileira São Paulo, Nacional, 1974.

BEZERRA, Mariana Silvia. *Letramento na escolarização de jovens e adultos no currículo de Língua Portuguesa*. 124 fls. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, 2012.

BIONDI, Silvana Oliveira. *Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos*: uma compreensão sobre a prática. 190 fls. Mestrado Acadêmico em Educação - Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BORGES, Hosana Claudia Barbosa. *O ensino de Língua Portuguesa no PROJA do IFAL, Campus Palmeira Dos Índios*: o estudo do compasso e do descompasso a partir da variável padrão e outras variáveis. 100 fls. Mestrado Acadêmico em Educação- Instituição de Ensino: Universidade Federal de Alagoas, 2011. Disponível em: http://bancodeteses.capes.gov.br/ Acesso em 19.05.2014 às 12h 12min.

BRANDÃO, Márcia Maria R. Tabosa; SILVA, Fernanda Maria da, & XIMENES, Lavínia de Melo e Silva. *A Formação Humana na Educação Básica*: Relatos de Experiência em Orientação Educacional. [CD ROM] Anais do I Congresso Nacional dos Colégios de Aplicação, I Mostra de Práticas de Ensino de Estágios, PIBID e do PRODOCÊNCIA. Universidade Estadual de Londrina - PR, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio – Linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:* lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010 (Série Legislação ; n. 39). Disponível em <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf> Acesso em: 09.04.2014 às 10hs e 15min.

CAVALCANTE. Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Artes de Fazer. 5ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1994, v.1. (Nova edição, estabelecida e apresentada por Luce Giard.)

CHOMSKY, Noam. *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Coimbra: Armênio Amado. 1978.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. 15. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CITELLI, Beatriz. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção aprender e ensinar com textos, v.7)

CITELLI, B.; BONATELLI, I. R. M. “A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades” (p.119-173). In: CHIAPPINI, L. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Aprender e ensinar com textos, V.1)

COLELLO, Sílvia M.G. “Alfabetização e letramento: o que será que será?” In: ARANTES, Valéria A. (org.) *Alfabetização e letramento*: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010. (Coleção pontos e contrapontos). (P 75-127).

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. *Psicologia do desenvolvimento*. 2.ed.São Paulo: Ática, 1997. (Série Educação)

COSERIU, E. *Competência Linguística*. Elementos de la teoria del hablar. Tradução espanhola. Madrid: Gredos, 1992 [1988].

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Texto e linguagem)

COSTA, João et al. *Guião de implementação do programa de português do ensino básico* – conhecimento explícito da língua. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC, 2011. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=32#i> Acesso em 04.08.2014 às 13h e 25min.

COSTA, Elisabete; ÁLVARES, Sônia Carbonell; BARRETO, Vera. Alunas e Alunos da EJA. *Trabalho com a educação de jovens e adultos*. Brasília, 2006.

COUTO JUNIOR, Dilton R., NUNES, Alexandre Pedro S. F. *Dialogismo e Alteridade nos processos de ensino-aprendizagem*: caminhos e possibilidades. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/6939_4252.pdf>. Acesso em 22.02.2014 às 11h e 46mim.

DELORS, Jacques (coord.). *Educação um tesouro a descobrir*. Tradução: José Carlos Eufrázio. 7.ed. revisada. São Paulo: Cortez; Brasília, D.F.: UNESCO, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. *A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação*: Avaliação, Desafios e Perspectivas. Revista Educação e Sociedade, Campinas-SP, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em 27.10.2013 às 21h: 05 min.

DI PIERRO, Maria Clara. *Notas Sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Revista Educação e Sociedade, Campinas-SP, vol.26, n.92, p.1115-1139, Especial Outubro, 2005.

DOLLE, Jean Marie. *Para compreender Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard. *Genres et Progression em Expression Orale et Écrite.* Eléments de réflexions à propôs d' une expérience romand. Enjeux: 31-49, 1996. Tradução provisória de: Roxane Helena Rodrigues Rojo.

DUCROT, Oswald. *"Esboço de uma teoria polifônica da enunciação". In: O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1984.

DURANTE, Marta. *Alfabetização de adultos*: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

EGGINS, Suzanne; MARTIN, James Robert. *El contexto como gênero*: una perspectiva linguística funcional. Revista Signos, V.36, n.54, 2003, p.185-205.

ELIAS, Vanda Maria. *Ensino de língua portuguesa*: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2013.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. *Método Paulo Freire*: a reinvenção de um legado. Brasília: Líber Livro, 2008. (Coleção Educação de Adultos, V. 2)

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso P.; GUIMARÃES, F. Marques. *Dicionário Brasileiro Globo*. 52.ed. São Paulo: Globo, 1999.

FERRAZ, Serafim Firmo de Souza; LIMA, Tereza Cristina Batista de; SILVA, Suely Mendonça de Oliveira e. Contratos de aprendizagem: *Princípios andragógicos e ferramenta de gestão da aprendizagem.* In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO-ENANPAD, 28, 2004, Salvador. Salvador: ANPAD, 2004. 1 CD-ROM.

FERREIRO, Emília. *Passado e Presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONSECA, Fernanda Irene e FONSECA, Joaquim. *Pragmática Linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1977.

FRANCO, Maria Laura P.B. *Análise de Conteúdo*. 3.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 34.ed ver e atua. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A importância do ato de ler.* São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1983.

_____. *A importância do ato de ler*. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Pedagogia da Autonomia*: Saberes necessários à prática pedagógica. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura)

_____. *Professora sim tia não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água, 2001.

_____. *Política e Educação*. 8.ed. rev. e ampl. Indaiatuba, SP – Villa das Letras, 2007. (Coleção Dizer a Palavra)

_____. *Pedagogia da Autonomia*: Saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Cartas a Cristina*: Reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Nita; OLIVEIRA, Walter F. de. *Pedagogia da Solidariedade*. Indaiatuba, São Paulo: Villa das Letras, 2009. (Coleção Dizer a Palavra, v.3)

FUCK, Irene T. *Alfabetização de adultos*: relato de uma experiência pós-construtivista. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GARCIA, Regina L; ALVES, Nilda. “Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo” (p.65-89). In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina L. *O sentido da escola*. 5.ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

GATÉ, Jean-Pierre. *Educar para o sentido da escrita*. Tradução: Maria Elena Ortega O. Assumpção. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2004. (Coleção na sala de aula)

----------. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

----------. *Portos de Passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes,1997. (Coleção Texto e Linguagem)

GERALDI, João W.; CITELLI, Beatriz. 6.ed. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GERHARDT, Heinz-Peter. *Uma voz europeia: Arqueologia de um pensamento*. Disponível em: < http://siteantigo.paulofreire.org/Crpf/VidaPFBiografias >. Acesso em: 25.03.2014 às 09h: 05 min.

GIL NETO, Antonio. *A produção de textos na escola*. 4.ed, São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GNERRE, M. (1985). *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

GUIMARÃES, Nilma. “Da tradição gramatical à perspectiva dialógica: a linguagem como centro da prática educativa”. In: COLELLO, Silvia M. G. (org.) *Textos em contextos* - Reflexões sobre o ensino da língua escrita. São Paulo: Summus, 2011.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)*:microdados. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2008.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à Semântica*: brincando com a gramática. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, A.B. “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”, in: KLEIMAN, A.B. (org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e Linguagem*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 15.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Texto e coerência*. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria B.; MARINELLO, Adiane Fogali. *Leitura e Produção Textual*: gêneros textuais do argumentar e expor. 3.ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2012.

_____. *Estudos e produção de textos*: Gêneros textuais do relatar, narrar e descrever. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LA TAILLE. *Pensando a ética*. Jornal Extra Classe. Porto Alegre, nº111, mar.2007. Entrevista.

LEAL, Leiva de F. V. (2003). "A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino" (p.53-67). In: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. (Coleção Linguagem e educação, 10)

LEITE, Lígia Chiappini. "Gramática e Literatura: desencontros e esperanças." In: GERALDI, João W. (org.). *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2004. (Coleção na Sala de Aula*)*

LEITE, Sérgio A. da Silva; COLELLO, Silvia M.G.; ARANTES, Valéria Amorim (orgs). *Alfabetização e letramento*: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010. (Coleção pontos e contrapontos)

LIRA, Bruno Carneiro. *O professor sociointeracionista e @ inclusão escolar*. São Paulo: Paulinas, 2007. (Coleção Pedagogia e educação)

LODI, Lucia H.; ARAÚJO, Ulisses F. "Ética, Cidadania e Educação – Escola, democracia e cidadania". (p.69-76). In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Ética e cidadania*: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília/DF: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2007.

LYONS, J. *Linguagem e Linguística* – uma introdução. Tradução: Marilda Winkler Averburg e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

LYRA, C. *As quarenta horas de Angicos*: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, Nilson J. *Educação*: Projetos e Valores. 6.ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2006. (Coleção Ensaios Transversais, v.5)

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*; tradução de Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2001), "Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos". In: SIGNORINI, Inês (org.) *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Ideias sobre Linguagem, v.7)

_____. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo*: Currículo, conhecimento e cultura. Boletim, v. 17, p. 01-48, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf > Acesso em: 26/02/2014 às 12h e 52min.

MORIN, Edgar. *O método 6*: ética. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MUCCHIELLI, S. *L' Analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: Les Libraries Techiques, 1974.

MURRIE, Zuleika de Felice. *Língua portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física: livro do estudante – ensino fundamental*. Brasília: MEC/INEP, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Ensino de língua e vivência de linguagem*: temas em confronto. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Que gramática estudar na escola?* 4.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, R. de. *Informática educativa: dos planos e discursos à sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.* In: Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. "Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem." In: RIBEIRO, Vera M. Masagão (org.). *Educação de Jovens e Adultos*: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras e Associação de Leitura do Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

PASSARELLI, Lilian Maria G. *Ensino e correção na produção de textos escolares.* São Paulo: Cortez, 2012.

PEDROSO. Cezar Augusto M. *O ensino de Língua Portuguesa na educação de jovens e adultos em uma escola estadual de Santa Maria*. Dissertação desenvolvida pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2010. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2011-03-17T112217Z-3083/Publico/PEDROSO,%20CESAR%20AUGUSTO%20MAUTONE.pdf> Acesso em 14.05.2014 às 20h00min horas.

PELANDRÉ, Nilcéa L. *Ensinar e aprender com Paulo Freire*: 40 horas 40 anos depois. São Paulo: Cortez, 2002. (Biblioteca freireana; v.2)

PEREIRA, Marcelo de Andrade. *A dimensão performativa do gesto na prática docente*. In: Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/12.pdf> Acesso em 27.10.2013 às 21h: 13min.

PERRENOUD, P. *A pedagogia na escola das diferenças*: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIAGET, Jean. (1959b [1974]). “Aprendizagem e conhecimento” (primeira parte). In: PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, p.33-91 [E.E.G, vol.7].

POSSENTI, Sírio. “Sobre o ensino de Português na escola”. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O Texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2004 (Coleção na sala de aula) (p. 32-38)

_____. *Os limites do discurso*: ensaios sobre discurso e sujeito.2.ed. Curitiba/PR: Criar Edições Ltda., 2004.

_____. *Discurso, Estilo e Subjetividade*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (Texto e Linguagem)

Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. Secretaria de Estado de Educação do Governo de Santa Catarina. Disponível em <http://forumeja.org.br/sc/node/393> Acesso em 27.10.2013 às 11h: 54min.

ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane. *Paulo Freire e a Educação de Adultos* - Teorias e Práticas. São Paulo: IPF; Brasília: Líber Livro, 2011. (Coleção Educação de Adultos – Vol. 3)

SACRISTÁN, Gimeno. *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Carlos César R. *Andragogia*: Aprendendo a ensinar adultos. (NOV/2006) Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/artigos10/402_ArtigoAndragogia.pdf.> Acesso em: 29/10/2013 às 18h. 39min.

SANTOS, C.R. *Ética, moral e competência dos profissionais da educação*. São Paulo: Avercamp, 2004.

SANTOS, Maria T. C. T. “Inclusão Social e Educação – Inclusão escolar: desafios e possibilidades” (p.25-31). In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Ética e cidadania*: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília/DF: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2007.

SANTOS, Manoel J. dos. *O ensino de língua portuguesa a partir das necessidades e expectativas de alunos da EJA*. 2012. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo/SP. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sapientia.pucsp.br%2Ftde_busca%2FprocessaArquivo.php%3FcodArquivo%3D15367&ei=ZjJlU97lL5WksQTlyICoCw&usg=AFQjCNFphfdBU5MApbffY_ezYnR9HTkMyg&bvm=bv.65788261,d.cWAcesso > Acesso em 03.05.2014 às 15h00min.

SCHNEUWLY, B. (1988). *Le language écrit chez l'enfant* - La production des textes informatifs et argumentatifs. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé

SERCUNDES, M. M. I. “Ensinando a escrever” (p. 75- 97). In: CHIAPPINI, L. *Aprender e ensinar com textos de alunos.* 6.ed. São PAULO: Cortez, 2004. (Coleção Aprender e ensinar com textos, v.1)

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22. ed. rev. E ampl. de acordo com ABNT- São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: SP: Papirus, 2005.

SILVA, Neide P. da ; PEDREIRA, Helécia Paiva Silva; FIEL, Ana Maria Rodrigues Brito et al. *Práticas Docentes e Aprendizagem Significativa*. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/13962_6787.pdf> Acesso em 25/02/2014 às 20h e 28 min.

SILVA, Fernanda M. da; BRANDÃO, Márcia Maria R. T.; XIMENES, Lavínia de Melo e Silva. *Ética e Indisciplina*: Tensões e Conflitos no Cotidiano formativo da escola. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7945_5750.pdf.> Acesso em 12/03/2014 às 11h e 15min.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “Quem escondeu o currículo oculto”. In: *Documento de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999. Silvio Gallo disponível em vídeo intitulado: *Os pensadores e a educação*, disponível em:< https://www.youtube.com/watch?v=CUQQZGlbqY0> acessado em 01/06/2013 às 13h. 39min.

SOARES, M. *Letramento:* um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Patrícia B.; FREITAS, Juliane P. M. de; MACIEL, Francisca Izabel P.. *Escrita e Reescrita na Alfabetização de Jovens e Adultos.* Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, s/d. Disponível em: <http://www.catedraunescoeja.org/GT01/COM/COM020.pdf> Acesso em 09.05.2014 às 13h58min.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, Isabel. *Disponibilidade para aprendizagem e sentido da aprendizagem*. In: COLL, César. (Orgs). O Construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 2004.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos. *As proezas das Crianças em Textos de Opinião*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

STAKE, Robert E. *Pesquisa Qualitativa*: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TAMAROZZI, Edna; COSTA, Renato Pontes. *Educação de Jovens e Adultos*. 2.ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez: 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAÚJO, Maria Helena Santos & PINTO, Maria T. de Faria Alvim. *Metodologia e Prática de ensino da Língua Portuguesa*. Uberlândia/MG: Edufu, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática* - Ensino Plural. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

UNESCO. *Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos* (CONFINTEA VI): Marco de Ação de Belém. Brasília, 2010.

VALE, Ana Maria do. *Educação popular na Escola Pública*. São Paulo: Cortez, 1996.

VALINO, M. L. *Quem não sabe ler nem escrever pede favor. Até quando*? 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (Feusp), São Paulo (SP). Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20062007-113059/pt-br.php Acessado em 22.01.2014 às 12h: 45min.

_____. “De analfabeto a alfabetizado: a identidade de jovens e adultos em transformação” (p.101-116). In: COLELLO, Silvia M. G. (org.) *Textos em contextos* - Reflexões sobre o ensino da língua escrita. São Paulo: Summus, 2011.

VAN DIJK, Teun A. *Studies in the pragmatics of discourse*. Paris: Mouton Publishers, 1981.

VOESE, Ingo. *Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção aprender e ensinar com textos, V.13)

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. De José Cipolla Neto et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A Gramática Funcional da Língua como dispositivo curricular na formação da Educação de Jovens e Adultos
Telefone para contato: (47) 333683701
Pesquisador Participante: Carla Avena Camilotto
Telefones para contato: (47) 9622 0232

Esta pesquisa tem por objetivo: Identificar como os conteúdos de Língua Portuguesa ministrados, a metodologia empregada, os materiais didáticos utilizados no quarto ciclo da EJA possibilitam, ao aluno, uma visão funcional da língua nas diversas interações sociocomunicativas. Através dos seguintes objetivos específicos:

- Analisar se a metodologia docente predispõe o aluno a contextualizar os conteúdos ministrados em sala de aula à sua realidade;
- Analisar se as atividades escolares de língua portuguesa desenvolvidas pela docente em sala de aula propiciam ao aluno uma visão funcional da língua;
- Compreender a concepção de gramática trabalhada junto à modalidade em foco;

A metodologia para coleta de dados dos professores:

Observação sistemática das aulas de Língua Portuguesa realizadas para o quarto ciclo da EJA;

Gravação em áudio das aulas de Língua Portuguesa ministradas para o quarto ciclo da EJA;

Utilização de um Diário de Campo para anotações do pesquisador em relação ao contexto sala de aula.

Carla Avena Camilotto

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO

Eu, _____, RG_____, CPF _____ abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Local e data: _____

Nome: _____

Assinatura do Sujeito ou Responsável: _____

Telefone para contato:_____

APÊNDICE 2 – TABELA REPRESENTATIVA DE AULAS DOS DIAS 03/06/2013 E 10/06/2013 (PARTE DO MATERIAL USADO PARA CRIAÇÃO DOS EIXOS DE SIGNIFICÂNCIA)

COMPONENTES CURRICULARES (CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA)

AULAS DIAS **03/06** e **10/06**	TEMA	Nº AULAS	SUBTEMAS	UNIDADE DE CONTEXTO	PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
CONTEÚDOS	**Verbo** (modos e tempos verbais)	Duas(2) aulas sobre verbos.	*Produção Textual oral/escrita, *Concepção de Gramática; *Importância da Leitura;	"Pessoal, há um grande problema de **tempo verbal dentro das redações de vocês**. Se eu estou contando a minha história e eu iniciei a minha história em tempo passado, quer dizer que a minha história já foi, já aconteceu, né? Certo? Só que eu pego muitas redações, que da metade da redação em diante tá acontecendo no tempo presente, ou seja, **se já foi, por que que tá acontecendo agora?"** (03/06) (Professora) "Tem que tomar muito cuidado na hora da produção de texto, certo? **Essa**	*Excesso de exemplos, muitos partindo dos próprios alunos, para que pudessem fixar bem os tempos e modos verbais; *Presença do mediador em sala de aula, incentivando os debates e auxiliando no domínio de turma; *Presença de professor auxiliar; *Leitura do Livro Vida como atividade rotineira de produção textual; *Domínio	*Pouca participação da turma nas atividades, parece que são sempre os mesmos alunos que participam das correções; *Turma muito numerosa o que dificulta sensivelmente orientações mais individualizadas, para sanarem as dificuldades específicas de cada aluno; *Turma jovem, muito dispersiva e pouco concentrada e interessada nessa temática; *Escrevem muito devagar para copiarem exercícios da lousa. (Fiquei a indagar se é somente na escola que exercitam a escrita)

				gramática que nós aprendemos aqui, nós aprendemos e a hora que vamos realmente saber usar ou empregar ela dentro da produção de texto de vocês. Então tomem muito cuidado, tá?" (03/06) (Professora) "Pessoal, porque eu digo nós, porque de uma maneira geral **conjugamos verbo de uma maneira errada**. Nós come, nós fumo, nós fizemo, nós comemo, não é assim que a gente faz?" (03/06) (Professora) "Então, **nós temos que começar a usar os verbos corretamente**, certo? Não é só na parte escrita não, é na nossa fala do dia a dia, também." (03/06) (Professora) "Querendo ou não **a única maneira de você aprender a falar direito é lendo**. Quanto	de conteúdo da professora.	

				mais você lê, mais palavras você acaba conhecendo, enriquece seu vocabulário, você começa a ler como é direitinho a escrita da palavra, começa a escrever corretamente, né?" (03/06) (Professora) "Então, assim, como é que nós vamos começar a **melhorar nosso vocabulário**? A partir do momento que eu aprendo, que eu conheço o que é certo, eu começo a aplicar na minha fala. (...) **e os verbos é onde nós mais pecamos**" (03/06) (Professora) "(...) nós vamos fazer agora como os pequenininhos, nós vamos conjugar todos em voz alta, um por um, rapidinho." (03/06) (Professora)		
	Aulas expositivas dialógicas					Quanto à metodologia: *Percebeu-se

METOLODOLOGIA	com utilização de lousa e pincel.					que a insistência da professora para que os alunos ficassem conjugando vários tempos verbais em voz alta, não garantiu que os mesmos entendessem o que iam repetindo, a impressão que se teve é de que essa atividade era quase que realizada de maneira mecânica, desprovida de um sentido mais prático; *Observou-se uma forte tendência para infantilizar os adultos, através de excesso de palavras ditas no diminutivo. *Um poema foi escrito na lousa, de autoria de Vinícius de Morais, para que os alunos extraíssem do mesmo, os verbos; (Para mim, o texto não deverá ser utilizado com pretexto para estudos gramaticais) Penso que não haveria problema algum se ela tivesse utilizado o poema para evidenciar os tempos verbais usados no texto, os objetivos de tais utilizações,

						contexto de utilização, enfim, não só para circular os verbos encontrados, mas enfatizar que toda escolha por um modo verbal tem objetivos definidos pelo autor. *Observou-se, durante a correção das atividades, que a professora se antecipava colocando o resultado das atividades na lousa.
OBJETIVOS	A professora expôs claramente o objetivo da temática dada, ficou evidenciado, através da sua fala, a importância dos verbos nas realizações de produções textuais dos alunos (tanto para falar corretamente, quanto para escrever de maneira adequada à norma culta).					
RECURSOS DIDÁTICOS	Folhas com modelo de conjugação dos verbos regulares e do verbo por, foram distribuídas aos alunos, a fim de que acompanhas sem a					Em relação aos recursos didáticos: *Observou-se que esse material foi pouco atraente para introduzir essa temática. Ela poderia ter utilizado esse mesmo material,

	temática abordada. Também foram distribuídas à turma, folhas contendo atividades e exercícios, para reforçar o conteúdo.					num segundo momento. *Outro fato que chamou minha atenção é que a professora me relatou que as atividades impressas e fornecidas à turma foram retiradas de um livro de 5ª série e ainda, assim, eles apresentaram muita dificuldade. (Importante lembrar que o 4º ciclo corresponde a 7ª e 8ª séries)
AVALIAÇÃO	A professora da turma aplicou uma prova duas semanas após à conclusão desse conteúdo(verbos). Essa prova continha questões relacionadas a verbos, classes gramaticais e uma questão de produção textual. Nos dias das aulas sobre verbos foram realizados exercícios diversos sobre essa temática.					* os alunos não conseguirem perceber a real importância desse tema de estudo. A professora, em alguns momentos de suas aulas, falou sobre a necessidade de cuidar das conjugações verbais na hora da realização das produções textuais, portanto o que constatamos foi a ausência de ponte feita pelo aluno entre conteúdo dado e pragmaticidade do conteúdo.

APÊNDICE 3 - DOCUMENTO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAPEMA/SC PARA REALIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

Itajaí, 28 de março de 2013.

À
Secretaria Municipal de Educação de Itapema- SC
Silvana Terezinha da Silva Oldrich

Prezada Secretária,

Eu, Carla Avena Camilotto, aluna regular do Mestrado Acadêmico em Educação da Univali, Itajaí (SC), estou desenvolvendo um estudo que tem por objetivo identificar como os conteúdos de Língua Portuguesa ministrados, a metodologia empregada, os materiais didáticos utilizados no quarto (4°) ciclo da Educação de Jovens e Adultos-EJA possibilitam, ao aluno, uma visão funcional da língua nas diversas interações sociocomunicativas. Em virtude disso, venho por intermédio desse solicitar a autorização dessa Secretaria, para a realização de pesquisa de campo na Escola [redacted] em Itapema- SC, a fim de que eu tenha acesso ao projeto pedagógico da referida escola, aos planos de ensino elaborados pelo professor (a) de Língua Portuguesa, destinados ao quarto ciclo da EJA, ao currículo voltado à modalidade em pauta, bem como realizar observações das aulas de Língua Portuguesa na sala do quarto ciclo da EJA e possa aplicar um questionário junto ao professor e alunos, focos da pesquisa em questão. Com essa pesquisa pretende-se provocar uma reflexão séria embasada em dados e evidências propiciadas por análises, da importância de um enfoque funcional da língua, a fim de que os estudantes da EJA possam contextualizar o objeto de estudo (linguagem) com sua realidade. Dessa forma, acredita-se que o educando possa se tornar um falante proficiente, que saiba utilizar a linguagem nas diversas situações interativas de comunicação. O uso dos gêneros textuais, a adequação da fala ou escrita a um determinado auditório, a compreensão da intertextualidade como mecanismo de enriquecimento das questões discursivas, a valorização do conhecimento de mundo e conhecimento de mundo compartilhado são expedientes que propiciam ao aluno uma visão abrangente e potencializada da linguagem, se bem trabalhados pelo professor em sua sala de aula. Espera-se, ao término dessa pesquisa, que a mesma possa contribuir, de

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

maneira singela, para a compreensão da importância do uso da gramática funcional no ensino da linguagem na modalidade de jovens e adultos.

Esta autorização pode ser enviada para o endereço a seguir:
Mestrado em Educação – Att: Profa. Dra. Verônica Gesser – Profa. Orientadora
Rua Uruguai, 458
Cx. Postal 360
88.302-202 – Itajaí, SC

Cordialmente,

Profa. Dra. Valéria Silva Ferreira
Coordenadora do PMAE

Mestranda: Carla Avena Camilotto
Pesquisadora Responsável

ANEXO 1- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

CEMEJA

CONSTRUINDO O SABER PARA O MUNDO

PROJETO
POLÍTICO PEDAGÓGICO:
CEMEJA

ITAPEMA
2013

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO 04
2 INTRODUÇÃO 04
3 JUSTIFICATIVA 05
4 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EJA 06
4.1 Cenário de ampliação de ofertas 09
5 OBJETIVO 09
5.1 Objetivos Específicos 09
6 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE ORIENTAM A AÇÃO PEDAGÓGICA 10
6.1 Concepção de ser humano 10
6.2 Concepção de educação 11
6.3 Concepção de sociedade 11
6.4 Concepção de avaliação 12
6.5 Concepção de alfabetização 12
6.6 Concepção de currículo 12
7 CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPE DOCENTE 12
8 CARACTERIZAÇÃO DOS/AS ALUNOS/AS 13
9 ACESSO A EJA DA REDE MUNICIPAL DE ITAPEMA 14
10 PERIODICIDADE DE ABERTURA DE VAGAS 14
11 CERTIFICAÇÃO 14
12 RECURSOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 14
13 OBJETIVO DOS CICLOS 16
14 OBJETIVO DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO 16
15 INSTRUMENTOS DO PROFESSOR 18
15.1 Registro diário 18
15.2 Registros individuais 18
16 AVALIAÇÃO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL 19
16.1 Concepção de avaliação escolar da Rede Municipal 19
16.2 Instrumentos de avaliação 19
16.2.1 Critérios a serem observados para a elaboração de um instrumento de avaliação adequado 19

16.2.2 Sugestões de instrumentos de avaliação 19
16.3 Critérios de avaliação 22
16.4 Sugestões de critérios de avaliação utilizados na EJA 22
16.5 Estratégia de ensino-aprendizagem 23
16.6 Sistema de avaliação da EJA 23
17 REFERÊNCIAS 24
18 ANEXOS 25

1 APRESENTAÇÃO

Este documento apresenta a trajetória da Educação de Jovens e Adultos do município Itapema, Santa Catarina. Ele traz uma breve explanação histórica das origens da EJA, até o cenário atual, ou seja, o ano de 2011. Ademais, da historicidade, o documento delineia, os objetivos, os pressupostos teóricos e metodológicos, até as formas de avaliação dos educandos e educandas. Neste sentido, a organização do Projeto Político Pedagógico da EJA, mostra de forma clara e objetiva os pressupostos que norteiam a composição e a prática educativa desta modalidade.

2 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve seu marco inicial no município de Itapema no ano de 2002. A princípio, atendendo uma pequena parcela da população e com poucos núcleos.

Na atualidade, o então CEMEJA (Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos) atende um público de aproximadamente 350 alunos e alunas, distribuídos/as em cinco núcleos. São eles:

- Escola Bento Elói Garcia.
- Francisco Vitor Alves.
- Oswaldo dos Reis.
- PROVITA (Projeto vida Itapema)
- CCI (Centro de Convivência de idosos/as)

Além do Ensino Fundamental regular, o CEMEJA, estabeleceu parceria com o Instituto Federal de Educação Pólo Santa Catarina (através da UAB) e o Projeto Primavera da Cidadania, em conjunto com a Secretaria da Assistência Social, cursos profissionalizantes. Todos os cursos, ministrados por profissionais qualificados pelas instituições parceiras.

Portanto, o cenário até então apresentado, demonstra a busca que o CEMEJA vem empreendendo, desde sua criação, para que os alunos e alunas

tenham uma escola a cada dia mais proativa, significativa e que corrobore com a construção de um/a cidadão/ã consciente de sua estada no mundo que o cerca.

3 JUSTIFICATIVA

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), nº 9394/96, passou a considerar a EJA como uma modalidade de ensino da Educação Básica. Esta é vista como um direito que deve ser concedido a todo/a cidadão/ã que na idade própria não pôde ou teve que abandonar seus estudos. Neste sentido, conforme a LDB,"Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria".

Deste modo, a EJA, enquanto espaço de inclusão social do público de direito, tem função reparadora, de um processo histórico de exclusão de muitos/as alunos/as da escola, que em na idade própria foram excluídos dos bancos escolares. Porém, não desconsiderando as especificidades desta modalidade. Portanto,

> [...] passa a ser considerada uma modalidade da educação básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, usufruin¬do de uma especificidade própria. Entretanto, é importante ressaltar a aprovação da Emenda Constitucional número 14 que suprime a obrigatoriedade do poder público em oferecer o Ensino Fundamental para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, e ainda, suprime o compromisso de eliminar o analfabetismo no prazo de dez anos, bem como a vinculação dos percentuais de recursos financeiros estabelecidos em lei para este fim. Além disso, a partir da mesma Emenda, cria-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Funda¬mental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamen¬tado pela Lei 9.424/967, na qual é vetada a contabilização das matrículas do Ensino Fundamental nos Cursos de Educação de Jovens e Adultos, para fins de repasse de recursos. Este veto inviabilizou a inclusão da demanda de Educação de Jovens e Adultos no financiamento da Educação Básica. (Diretrizes de SEED/DEJA, 2005, p. 20)

A partir da publicação das Diretrizes Nacionais do CNE/CEB no 11/2000, e o parecer do relator Conselheiro Jamil Cury, legalmente, se estabelece no Brasil um processo oficial que para edificar e iniciar, nos estados, sistemas próprios de EJA, disposto dentro de uma proposta curricular adequada a demanda do público de direito. Cabe lembrar que as conquistas, para a EJA,

surgiram em decorrência de intensa luta e pressão dos movimentos sociais, das discussões e propostas dos fóruns estaduais, nacionais e mundiais.

Neste sentido, nada mais significativo e importante para a construção da cidadania.

Do que a compreensão de a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. Assim, a EJA pode ser vista como tendo função equalizadora, pois, dá cobertura a trabalhadores/as e tantos/as outros/as segmentos sociais como: donas de casa, idosos/as (aposentados/as ou não) e encarcerados/as.

Mesmo sendo a EJA, uma modalidade da Educação Básica, usufrui de uma especificidade própria, com uma proposta pedagógica diferencia das escolas ditas "regulares". Portanto corroborando com as ideias de Freire, quando argumenta que,

> [...]. Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando. [...]. Por tal razão é que este conteúdo há de estar sempre se renovando e ampliando-se. A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu. (FREIRE, p. 120 1987)

Portanto, a luta em prol da erradicação da baixa ou nenhuma escolaridade, dos/as alunos/as que ingressam na EJA, a manutenção e ampliação de cursos para esta modalidade de ensino, justifica-se em dados estatísticos nacionais e internacionais que demonstram que o Brasil, ainda tem muito que avançar enquanto qualidade na educação escolar, permitindo-nos parafrasear ao grande educador Paulo, Freire: devemos sempre nos renovar, nos ampliar, para que juntos, alunos/as, educar/a, possam construir juntos um mundo mais justo a todos/as.

4 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EJA

A Prefeitura municipal de Itapema/SC, através da Secretaria Municipal de Educação, tendo em mãos resultados de um levantamento feito no ano de 2001, sobre o índice de escolarização local, na qual detectou uma quantidade significativa de munícipes com baixa ou nenhuma escolaridade, estabeleceu

junto a UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí/SC) um convênio de inclusão social na modalidade de EJA.

Os princípios que norteavam esta proposta eram o de singularidade, multiplicidade, o cotidiano e a interdisciplinaridade.

No ano de 2002, deu-se inicio a alfabetização de jovens e adultos, com a implementação do 1° ciclo correspondente a 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental.

Foram abertos núcleos nos bairros: sertão do Trombudo, Alto São Bento, Várzea e Morretes.

No mesmo ano, ao se observar as dificuldades e a distorção idade série, nas escolas "regulares", e de aprendizagem dos alunos/as, a EJA ampliou sua oferta para o segundo ciclo 2° ciclo, ou seja, 3ª e 4ª série. Tal fato se deu no dia 17 de março de 2003, com aproximadamente 170 alunos/as.

Em 2006, a EJA passou a funcionar em um edifício, antigo Hotel Savóia. Eram ao todo três turmas no período matutino e quatro no período vespertino. A grade curricular contemplava oficinas de violão, crochê, pintura em tecido, biscuit, práticas esportivas e apoio pedagógico, em duas salas ambientes.

No dia 9 de outubro de 2006, a sede da EJA mudou-se para a Rua 458, no bairro Praia Mar. Já, no ano de 2007, passaram a ser oferecidas no período matutino e noturno.

No ano de 2008, através de um decreto municipal, foi criado o CEMEJA (Centro municipal de Educação de Jovens e Adultos), em dois turnos: matutino e noturno. Por um período curto, a secretaria do então criado CEMEJA, funcionou no antigo colégio Olegário Bernardes. Passando, assim, para uma sala no colégio Bento Elói Garcia, no bairro Morretes.

Neste ano, a EJA contava com núcleos em várias escolas da cidade, eram elas: Escola Bento Elói Garcia, Oswaldo dos Reis, Educar, Luiz Francisco Vieira e Maria da Glória. Também foi criada uma turma de "aceleração" diurna, na escola Maria Linhares de Souza.

Em 2009, a EJA, já sem a parceria da UNIVALI, seguiu sua caminhada pedagógica com o estudo dos Cadernos Pedagógicos do MEC (Ministério da Educação e Cultura), também, em pareceria com o Instituto federal Catarinense de Educação/Continente e a UAB (Universidade Aberta do Brasil - pólo Itapema/SC), implementam os curso de panificação e cozinha,

concomitante a realização do 3º e 4º ciclo (5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, com duração de 2 anos).

Também, no ano de 2010, a EJA ampliou seu espaço de atuação ao abrir núcleos no CCI (Centro de Convivência do/a Idoso/a) e o PROVITA (Projeto Vida Itapema, para reabilitação de pessoas dependentes químicas); uma parceria entre o SENAI e o SENAC foi firmada para desenvolver o Projeto Primavera da Cidadania, oferecendo cursos de: assentador cerâmico, eletricista, corte e costura moda praia e imagem pessoal.

É neste sentido que a EJA do município de Itapema/SC, pensando os sujeitos em sua realidade e reconhecendo seus saberes e potencialidades, ousou traçar uma trajetória de busca de qualidade de ensino inovador, voltado para o cotidiano de cada educando/a.

No ano de 2011, com a chegada dos livros didáticos oferecidos pelo MEC, a EJA muda de material pedagógico, porém, mantendo sua metodologia de ensino, pautada pela interdisciplinaridade, pelas discussões das questões relacionadas ao cotidiano para que cada aluno/a seja transformador de sua prática individual e social.

Portanto, toda essa caminha representa um esforço conjunto dos que atuam na educação da rede municipal para que se possa construir um mundo melhor e mais justo de se estar, e mais, garantindo ao público de direito uma educação de qualidade e significativa, visto que muitos/as passaram por processos excludentes ao longo de suas vidas.

4.1 Cenário de ampliação de oferta

A partir do ano de 2010, a EJA no município de Itapema estendeu sua oferta de ensino ao celebrar alguns convênios com diversos segmentos da sociedade, com o intuito de ampliar e diversificar sua proposta de trabalho. São eles:

- O CCI (Centro de Convivência do Idoso).
- O Provita (Projeto Vida Itapema – programa de reabilitação de pessoas dependentes químicos).
- SENAI (Serviço Nacional de aprendizagem Industrial).

- SENAC (Serviço Nacional de aprendizagem Comercial).
- IF-SC (Instituto Federal de Santa Catarina.
- IF-SC / NAES (Núcleo de Atendimento ao Estudante – da Rede estadual de ensino).

As parcerias estabelecidas com as entidades acima citadas proporcionam desde cursos voltados a inserção dos/as alunos/as no mundo do trabalho, como a uma escolarização voltada as problemáticas sociais cotidianas.

Neste sentido, percebe-se que a EJA de Itapema traça uma caminha rumo a uma escolarização na sua integralidade, reconhecendo os saberes construídos ao longo da vida de cada cidadão/ã, e que esses sujeitos são, em sua potencialidade, agentes transformadores da sociedade.

Assim, EJA trabalha com as pessoas em sua totalidade, com suas experiências, seus conhecimentos edificados historicamente, suas culturas, seus problemas, suas responsabilidades, suas expectativas e anseios.

Em suma, ao se estabelecer parcerias, tem-se como intenção que esta modalidade de ensino vá além de uma escolarização em que os sujeitos não sejam assujeitados/as ao ensino, mas que sejam protagonistas de sua caminha escolar e social.

5 OBJETIVO

Garantir ao público de direito uma educação includente, através de uma proposta educacional que considere as especificidades da modalidade EJA, a trajetória sócio histórico e cultural de cada sujeito.

5.1 Objetivos Específicos

- Possibilitar ao/a aluno/a a construção permanente do conhecimento, garantindo a retomada constante das competências e habilidades que os/as permeiam, através das áreas do conhecimento;

- Trabalhar as diversificadas formas de linguagens, não apenas como forma de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores;
- Adotar estratégias de ensino diversificadas que mobilizem as competências cognitivas superiores e potencializem a interação entre aluno/a-professor/a e aluno/a-aluno/a, conferindo o caráter coletivo e significativo da produção do conhecimento.
- Organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber;
- Proporcionar ao/a educando/a uma educação voltada ao mundo do trabalho.
- Participar do mundo do trabalho com melhores condições de desempenho na distribuição da riqueza produzida.
- Valorizar a democracia, desenvolvendo atitudes participativas.
- Conhecer os direitos e deveres da cidadania.
- Conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando atitudes de não-discriminação.
- Exercitar sua autonomia pessoal com responsabilidade, aperfeiçoando a convivência em diferentes espaços sociais.

6 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE ORIENTAM A AÇÃO PEDAGÓGICA

6.1 Concepção de ser humano

O ser humano é um ser histórico, reflexivo e responsável pelo meio social e cultural, dotado de emoções, sentimentos e valores, constituindo-se na relação de alteridade. É agente transformador/a do modelo de sociedade no qual está inserido/a.

11

6.2 Concepção de Educação

Educação é um direito de todos. Um processo pelo qual o ser humano (re)constrói conhecimentos, práticas e valores desenvolvendo seu potencial possibilitando uma postura consciente, crítica, participativa e voltada para a convivência no sentido de alteridade.

Segundo a LDB 9394/96, Art. 1.º argumenta que,

> [...] a Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Portanto, a Educação não é neutra. Deve possibilitar que o ser humano exerça sua cidadania, refletindo acerca das problemáticas sociais e percebam alternativas de superação da realidade.

6.3 Concepção de sociedade

Entende-se como sociedade um grupo de pessoas que formam um sistema, uma rede de interação e, que são marcadas por relações de poder, organizados de forma hierárquica, formal ou informalmente.

A sociedade atual é caracterizada pela globalização, pelo dinamismo tecnológico, pelos movimentos de governo, pelos movimentos sociais pelos sistemas da esfera pública e privada, também, pelas desigualdades, preconceitos, guerras, pela sobrevivência diária de cidadãos/as que a todo instante são segregados dos espaços e relações sociais.

Assim, ao conceber a sociedade, não podemos compreendê-la como um fenômeno neutro, mas marcadas por relações de poder e pelas intencionalidades.

É neste sentido, que a educação converge para a (re)construção de um sociedade de direitos e deveres, de (re)conhecimento da diversidade e potencialidade de cada um/a, que, diariamente lutam pela sobrevivência e dias melhores.

6.4 Concepção de avaliação

Na perspectiva sócio-interacionista, a relação pedagógica baseia-se na interação e mediação entre os seres humanos e o conhecimento. Considerando que a aprendizagem ocorre a partir do conhecimento prévio. Neste sentido, a avaliação é o ponto de partida do processo; é diagnóstica, processual, contínua e inclusiva.

6.5 Concepção de Alfabetização

A alfabetização é um processo amplo e contínuo na apropriação e na compreensão das diferentes linguagens, do código linguístico, e sua função social. Promove a socialização, a inclusão, a troca de informações, a construção do conhecimento, as leituras de mundo e instrumentalização para exercer a cidadania de maneira mais digna.

6.6 Concepção de currículo

Currículo é um conjunto de ações didático pedagógicos, voltado para a formação humana em sua integralidade, em suas múltiplas dimensões. É constituído por escolhas e é um movimento dialógico, flexível, interdisciplinar, contextualizado, inclusivo e cambiante, que promove a (re)construção e (re)significação dos saberes.

7 CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPE DOCENTE

Os/as docentes que trabalham na EJA do município de Itapema são todos/as graduados/as nos cursos de licenciatura, das diversas áreas do conhecimento, muitos com especialização em *lato e/ou strictu sensu*. Em sua maioria são funcionários/as efetivos/as concursados/as, outros/as concursados/as temporariamente.

Aqueles/as que optam por trabalhar com esta modalidade de ensino têm sua escolha pautada pela identificação com este público.

Conforme, RIBEIRO, et. al, 2001, p. 46,

13

> Algumas das qualidades essenciais ao educador de jovens e adultos são a capacidade de solidarizar-se com os educandos, a disposição de encarar dificuldades como desafios estimulantes, a confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar. Coerentemente com essa postura, é fundamental que esse educador procure conhecer seus educandos, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno próximo, suas necessidades de aprendizagem. E, para responder a essas necessidades, esse educador terá de buscar conhecer cada vez melhor os conteúdos a serem ensinados, atualizando-se constantemente. Como todo educador, deverá também refletir permanentemente sobre sua prática, buscando os meios de aperfeiçoá-la.

Portanto, é importante o/ educador/a ter a clareza que o processo educativo mão se encerra no espaço e no horário de aula, mas, se estende ao convívio social cotidiano. Assim o/a professor/a de EJA deve ser o/a promotor/a de interação dos/as alunos/as nos diversos espaços que irão transitar e se relacionar.

8 CARACTERIZAÇÃO DOS/AS ALUNOS/AS

As pessoas que retornam a escola EJA, em boa parte são aqueles/as de baixa escolaridade, os/as que interromperam o percurso escolar pelas mais diversas situações. São eles: jovens, adolescentes, adultos e idosos.

Muitos/as desses/as alunos/as vêm para a EJA proveniente da escola diurna, para a correção da distorção idade série, embora ainda estejam na idade escolar, garantida na LDB (lei de Diretrizes e Bases da Educação).

A possibilidade de estar em uma sala de aula diferente da educação básica dita "regular", é um motivador para volta aos estudos.

Cabe lembrar, que a educação escolar concomitante aos cursos voltados ao mundo do trabalho é uma mola propulsora para a retomada de muitos/as alunos/as aos bancos escolas; neste caso percebe-se a exigência da qualificação profissional pela sociedade.

Outro público que passa pelas salas de EJA em Itapema, é aquele que se encontra na cidade temporariamente (Itapema como cidade praiana oferece muitos empregos temporários), portanto, um público sazonal, que volta a cidade natal logo termine a temporada de verão, diminuindo o número de estudantes na escola.

9 ACESSO A EJA DA REDE MUNICIPAL DE ITAPEMA

Para o acesso a Educação de Jovens e Adultos observar-se-á a lei nacional prevista e regulamentada pelo poder executivo, conforme idade mínima.

10 PERIODICIDADE DE ABERTURA DE VAGAS

As matrículas ocorrem no inicio e no final do ano letivo. Em alguns casos, matriculas foram deste período, o/a aluno/a ingressará mediante uma avaliação diagnóstica elaborada pela equipe da EJA.

11 CERTIFICAÇÃO

A certificação será efetuada conforme o parecer final elaborado pelos/as professores/as mediadores/as e os/as das áreas do conhecimento; mediante nota mínima requerida pelo sistema municipal de educação de Itapema, seguindo a especificidade da EJA.

12 RECURSOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

PLANEJAMENTO SEMANAL – O planejamento semanal tem por finalidade oportunizar aos/as professores um período para estudos, organização de materiais, trocas de vivências, momentos reflexivos e análise do desenvolvimento dos/as alunos/as.

REUNIÃO PEDAGÓGICA – Reuniões periódicas de avaliação e estudos da prática pedagógica e administrativa.

FAMÍLIA NA ESCOLA – Reunir a comunidade, no sentido de oportunizar vivências, atividades, contextualizando Família e Escola.

AMOSTRA DE PROJETOS – Reunir em um dia as produções realizadas até o momento para a troca de experiências e resultados do ensino-aprendizagem.

15

APOIO PEDAGÓGICO – O seu papel é primordial no andamento pedagógico dos núcleos articulando práticas e estratégias desenvolvidas em sala de aula, bem como o atendimento específico a todo sujeito envolvido com a proposta.

PAPEL DO/A PROFESSOR/A MEDIADOR/A – Tem como função, dentre outras, abrir a discussão de temas, encaminhar, direcionar, intervir e interligar as diferentes disciplinas mantendo-as num contexto coerente e significativo para o/a aluno/a, abstraindo necessidades de aprendizagem coletiva e individual e articulando-a de forma vivaz e estimulante sem, no entanto se descuidar do âmbito afetivo como importante ferramenta pedagógica.

PROFESSOR/A/ DE ÁREA – Dar suporte e aprofundamento as discussões dos conteúdos iniciados pelo/a mediador/a. Acompanhar e auxiliar nas dificuldades individuais e coletivas.

COORDENADOR/A PEDAGÓGICO – Dar suporte aos professores concernente a questões didático/pedagógica.

COORDENADOR DE NÚCLEO – Manter o bom funcionamento da escola, dando orientação e suporte para professores/as e alunos/as

SERVENTE – Preparar os alimentos com as devidas vestimentas, cuidando da higiene pessoal e do espaço, como também de sua segurança e limitações. Dar o atendimento necessário aos/as alunos/as e professores/as contribuindo para um bom andamento dos trabalhos.

ASSEMBLÉIA DE AVALIAÇÃO – Analisar avanços e dificuldades do/a aluno/a durante o processo ensino aprendizagem. Realizando registros individuais que venham contribuir com o trabalho interdisciplinar e também para retomar e reorganizar a ação educativa.

BIBLIOTECA E VIDEO ESCOLAR – A biblioteca e a vídeo – escola da EJA Atendem alunos, professores e a comunidade, oportunizando um ambiente

favorável para a leitura e pesquisa além da aquisição de conhecimentos através de som e imagem.

13 OBJETIVOS DOS CICLOS

1º CICLO: Integrar o educando no projeto da EJA, desenvolvendo o processo de alfabetização que prioriza expressão oral, escrita e a leitura, inserindo a linguagem matemática, ciências naturais, humanas, sociais, políticas e físicas.

2º CICLO: Proporcionar a continuidade do processo de alfabetização, ampliando a construção do saber nas diferentes áreas do conhecimento.

3º CICLO – 4º CICLO: Aprofundar os temas do livro didático, utilizando os conteúdos nas suas especificidades, de tal forma que o/a aluno/a possa perceber a relevância social e a utilidade pessoal desses conteúdos para vida individual e social do sujeito.

14 OBJETIVOS DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO

LÍNGUA PORTUGUESA

Ampliar o domínio ativo do discurso nas diferentes situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

MATEMÁTICA

Oportunizar ao/a educando/a, situações reais de aprendizagem, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático.

HISTÓRIA

Proporcionar condições para que o aluno possa agir como ser histórico, compreendendo a realidade e questionando-a, tornando-o capaz de perceber sua importância como agente de transformação.

CIÊNCIAS

Despertar a consciência crítica para as situações do meio em que vivemos, interagindo com as ciências biológicas, científicas e tecnológicas, buscando entre seus mecanismos, respeito à importância de um desenvolvimento equilibrado e sustentável do meio ambiente e dos ecossistemas.

LÍNGUA ESTRANGEIRA

Oportunizar ao/a educando/a o acesso e a apropriação gradual, sistemática e consciente da língua estrangeira a nível básico, proporcionando o desenvolvimento de novas estratégias e organizações cognitivas e interativas, incentivando, também, o questionamento e a compreensão da própria identidade, priorizando a escrita e leitura.

ARTE

Expressar-se e saber comunicar-se em artes, construindo uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a sua produção e a dos/as colegas.

GEOGRAFIA

Reconhecer na paisagem a importância e os efeitos da ação humana, bem como aplicar conceitos de localização e preservação do meio diante das atividades desenvolvidas pelo homem.

15 INSTRUMENTOS DO/A PROFESSOR/A

15.1 Registro diário

Entendemos por registro diário o relato dos fatos, acontecimentos, eventos e demais situações do cotidiano de sala de aula. O registro diário é um instrumento indispensável à busca do aprimoramento da prática docente, serve como balizador para o planejamento de novas atividades e indica os fatos sobre os quais a ação do docente deve agir, na perspectiva de superar as dificuldades que os/as alunos/as porventura possam apresentar, dito de outra forma toda vez que o/a professor/a detectar que um/a aluno/a apresentar alguma dificuldade, imediatamente, deve se propor alternativas que possibilitem superá-las. Neste sentido, WARSCHAUER, 1993, p.61, "registrar é deixar marcas, marcas que retratam uma história vivida"

Os registros podem ser de natureza quantitativa ou qualitativa. Os aspectos de natureza quantitativa referem-se aos tópicos das atividades desenvolvidas. Tópicos esses já elencados pela equipe de professores, quando da ocasião do planejamento semanal.

Com aspecto de natureza qualitativa, podemos destacar as falas significativas, os pereceres, as reações, as emoções dos/as alunos/as diante de situações vivenciadas em sala de aula, enfim, os fatos relevantes que não foram planejados.

15.2 O registro individual tem por objetivo

- Acompanhar a aprendizagem de cada aluno/a quanto ao seu processo de ensino aprendizagem, a fim de observar e descrever seus avanços e dificuldades, propondo alternativas para a qualidade deste desenvolvimento.

16 AVALIAÇÃO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL

16.1 Concepção de avaliação escolar da Rede Municipal

> Na perspectiva sócio-interacionista, a relação pedagógica baseia-se na interação e mediação entre o ser humano e o conhecimento. Considerando que a aprendizagem ocorre a partir do conhecimento prévio, a avaliação é ponto de partida do processo ensino-aprendizagem. A avaliação é, portanto, diagnóstica, processual, continua e inclusiva[1].

Ainda, conforme a Lei 2847 de maio de 2010, que institui a Sistema de Ensino no município, a avaliação do processo de formação do educando será diagnóstica e formativa.

Diagnóstica porque tem como pressuposto buscar informações sobre o conhecimento que o/a aluno/as traz e quais são suas necessidades para avançar no processo de elaboração de novos conhecimentos.

Formativa (processual) porque ocorre ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo. Nesta avaliação, o/a professor/a permanece atentos/as e registram suas observações para conduzir o processo e corrigi-lo, quando necessário.

A avaliação formativa requer a elaboração e aplicação de instrumentos com o objetivo de acompanhar a aprendizagem sem, necessariamente, serem vinculados a resultados quantificados, através de um indicador numérico.

Contínua à medida que considera o processo como todo indivisível. Portanto, procura abranger a maior quantidade de situações de caráter avaliativo, na busca da qualidade do processo.

Inclusiva porque parte de principio de que todas as pessoas são capazes de aprender, cada um/a com suas singularidades que se manifestam nos tempos, interesses e condições objetivas.

16.2 instrumentos de avaliação

> Quando falamos de instrumento de avaliação, nos referimos aos procedimentos que são planejados com o propósito de subsidiar, com dados, a análise acerca do momento de aprendizagem (Fernandes & Freitas, 2008).

[1] Documento da Rede Municipal de Educação produzido em 2009.

Os instrumentos de avaliação são concretos, isto é, são materializados em uma produção escrita pelo/a professor/a. É importante perceber que o instrumento faz parte do processo de ensino-aprendizagem, portanto, além de orientar a realização da atividade, também se constitui em um material de aprendizagem.

Destacamos a observação como um importante instrumento de avaliação que é elaborado e desenvolvido pelos/as professores/as, com o objetivo de identificar aspectos da aprendizagem evidenciados pelos/as alunos/as, em situações do cotidiano da sala de aula e outros espaços. Devido à natureza desse instrumento, é imprescindível que ele seja previamente elaborado, como qualquer outro, para garantir sua eficácia à observação seja significativa para orientação do processo.

16.2.1 Critérios a serem observados para a elaboração de um instrumento de avaliação adequado

- Apresentar boa organização (cabeçalho da escola).
- Estar de acordo com os conceitos trabalhados em sala de aula.
- Apresentar questões com linguagem clara e objetiva.
- Contextualizar as questões.
- Estar de acordo com os objetivos propostos dos conteúdos previstos.
- Apresentar questões desafiadoras quanto à leitura e resolução de situações – problema.

16.2.2 Sugestões de instrumentos de avaliação

Pensar novas formas do processo ensino-aprendizagem implica, necessariamente, repensar o processo avaliativo como "fonte de informações ou hipóteses preciosas para delimitar melhor os conhecimentos e atuação dos alunos" (PERRENOUD, 2000, P.51)

Se a Educação de Pessoas Jovens e Adultas propõe ações educativas voltadas para constituição histórica do sujeito, que em determinado momento de sua história foi excluindo por vários motivos, da possibilidade de iniciar ou

concluir a escolarização básica, quais instrumentos e situações de avaliação serão mais adequadas?

É evidente que, para avaliar aspectos voltados para a formação do sujeito crítico e criativo, para o desenvolvimento de seu raciocínio, de suas capacidades de argumentação para o exercício da crítica e da criação, não bastam os instrumentos já conhecidos tradicionalmente. Para avaliar habilidades tão complexas, serão necessários o desenvolvimento e aplicação de instrumentos igualmente ricos e complexos. Entendemos que a melhor alternativa, o melhor recurso é o próprio professor, na perspectiva da avaliação emancipatória. Nesse sentido, escreve BORBA (2001 P 151),

> A avaliação emancipatória ajuda o aluno a prender e o professor a ensinar, porque ela procede por avanços e regelações no dia-a-dia: os erros são identificados e orientados no ato, reflete-se no grupo o atendimento dos critérios, o professor e o grupo dão explicações complementares na execução das atividades sem dar respostas prontas. O professor faz revisão das noções de base, quando o processo não avança. Tudo isso num clima de autoconfiança e negociação no grupo.

De acordo com KRASILCHIK (2002, p.194), é possível organizar situações mais formais nas quais o professor possa fazer uso de atividades ou instrumentos que o ajudem em seus julgamentos, que lhe dêem apoio para reduzir o peso de seus preconceitos, suas preferências, simpatias ou antipatia. Entre os diversos recursos propondo a utilização de trabalhos práticos, relatórios, pesquisas orientadas, monografias, exercícios, exposição orais desenvolvimento de projetos, auto-avaliação, além de uma atividade programada, cujos resultados serão registrados sob a forma pareceres descritivos segundo escalas semânticas.

Neste sentido, os diferentes momentos de processo de avaliação serão:

- Registro do livro vida.
- Diagnóstica do/a aluno/a.
- Avaliação escrita dos conceitos discutidos em sala.
- Trabalhos de investigação de temas propostos (pesquisa)
- Seminário de apresentação de pesquisa.
- Leituras de textos.

- Participação oral nas discussões de temas propostos.
- Avaliação descritiva do/a aluno/a pelo/a professor/a.
- Participação em grupos de trabalhos (saber trabalhar em grupo).
- Auto-avaliação.

Portanto, a gama de instrumentos de avaliação acima citados, possibilita ao/a professor/a perceber as limitações e os avanços de cada sujeito da aprendizagem, que estes possam em seu cotidiano escolar ampliar e melhorar sua caminhada escolar.

16.3 Critérios de avaliação

A avaliação formativa requer a definição de critérios (VILLAS BOAS, 2004, p.?), uma vez que ela busca evidenciar indicativos da aprendizagem e pressupõe a participação dos sujeitos no processo. Os /as alunos/as precisam conhecer os critérios que orientam a avaliação.

Diante do conhecimento dos critérios a serem considerados na correção do trabalho, o/a aluno/a têm mais uma orientação para desenvolvê-lo, bem como, a oportunidade de também avaliar seu desempenho identificando a quais critérios não corresponderam.

Os critérios de avaliação devem estar de acordo com a natureza do instrumento.

16.4 Sugestões de critérios de avaliação utilizados na EJA

- Pontualidade na realização e entrega de trabalho.
- Uso correto da ortografia.
- Compreensão dos conceitos discutidos.
- Criatividade.
- Capacidade de argumentação oral e escrita
- Clareza das idéias.
- Resolução de questões problemas em matemática.
- Respeito às regras da escola.

- Assiduidade.
- Respeito ao colega.
- Tolerância ao outro.
- Respeito às diferenças.

16.5 Estratégia de ensino-aprendizagem

São as formas e os recursos utilizados pelo/a professor/a para desenvolver as atividades de ensino-aprendizagem, neste caso, as destinadas à avaliação. São diversas as estratégias que podem ser utilizadas, entre elas, podemos citar: trabalhos em grupo e individual, dramatização, análise de filme, imagens e textos, seminários, etc.

É importante que o/a professor/a tenham clareza de que os instrumentos, os critérios e as estratégias são interdependentes, pois um está dentro do outro, isto é, estes três aspectos fazem parte de uma mesma ação avaliativa. Eles não ocorrem em separado porque, se assim for, perdem a sua função no processo de avaliação.

Outro destaque que se fez pertinente é quanto à relação intrínseca desses três aspectos com os objetivos / expectativas de aprendizagem e os conteúdos propostos no planejamento da ação pedagógica. É essa condição de "coisa junta" que garante confiabilidade aos dados produzidos pelo processo de avaliação.

16.6 Sistema de avaliação da EJA

A avaliação será registrada através de parecer descritivo entregue aos/as alunos/as para que estes possam rever sua caminha em direção a construção do conhecimento

Obs.: No final de cada bimestre será atribuída uma nota (número), conforme diretrizes nacionais, que será entregue ao/a secretário/a da EJA para compor o histórico escolar.

17 REFERÊNCIAS

BORBA, A. M. IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO: investigando professores na prática da avaliação escolar. São Paulo: EDUC, SC: UNIVALI, 2001.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação/ Departamento de Educação de Jovens e Adultos - SEED/DEJA. **Diretrizes Curriculares de Educação de Jovens e Adultos**, 2005. (Primeira Versão). Disponível em: <http://www8.pr.gov.br/portals/portal/diretrizes/dir_eja.pdf>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5ª edição, 1978

LDB. Lei de Diretrizes e Base da Educação.

RIBEIRO, Maria Masagão. et. al. São Paulo / Brasília, 2001.