



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**

**CAMPUS DO SERTÃO**

**LICENCIATURA EM LETRAS/LÍNGUA PORTUGUESA**

**CINTHIA ALVES DA SILVA**

**“O QUE HÁ POR TRÁS DO ESPELHO”: O REFLEXO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DAS PROPOSTAS DE GÊNEROS DISCURSIVOS NO LIVRO DIDÁTICO EJA MODERNA- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Delmiro Gouveia - AL**

**2019**

CINTHIA ALVES DA SILVA

**“O QUE HÁ POR TRÁS DO ESPELHO”: O REFLEXO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DAS PROPOSTAS DE GÊNEROS DISCURSIVOS NO LIVRO DIDÁTICO EJA MODERNA- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão, como requisito para obtenção do título de licenciada em Letras/Língua Portuguesa.

Orientador: Professor Dr. Thiago Trindade Matias

Delmiro Gouveia - AL

2019

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca do Campus Sertão**  
**Sede Delmiro Gouveia**

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza – CRB-4/2209

S586o Silva, Cinthia Alves da  
“O que há por trás do espelho”: o reflexo do ensino da língua portuguesa através das propostas de gêneros discursivos no livro didático EJA moderna – educação de jovens e adultos / Cinthia Alves da Silva. – 2019.  
85 f. : il.

Orientação: Prof. Dr. Thiago Trindade Matias.  
Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de Licenciatura em Letras. Delmiro Gouveia, 2019.

1. Linguística. 2. Educação de Jovens e Adultos - EJA. 3. Gêneros discursivos. 4. Livro didático. 5. Língua Portuguesa. 6. Estudo e ensino. I. Título.

CDU: 81'26

CINTHIA ALVES DA SILVA


**“O QUE HÁ POR TRÁS DO ESPELHO”: O REFLEXO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DAS PROPOSTAS DE GÊNEROS DISCURSIVOS NO LIVRO DIDÁTICO EJA MODERNA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras, da Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Letras.

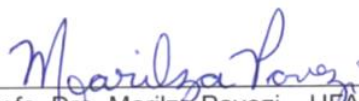
**Orientador:** Professor Dr. Thiago Trindade Matias

Aprovada em 15/ 04/ 2019

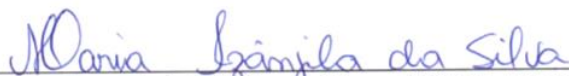
BANCA EXAMINADORA



Orientador: Professor Dr. Thiago Trindade Matias  
Universidade Federal de Alagoas – UFAL



Profa. Dra. Marilza Pavezi – UFAL  
(Avaliadora interna)



Profa. Esp. Maria Izânjila da Silva – UFRPE- UAG  
(Avaliadora externa)

Antes de quaisquer palavras, dedico a Deus toda a minha vida, conquistas, dificuldades e superações. Também aos meus familiares, professores, amigas e ao meu esposo por me compreenderem e apoiarem nessa etapa concluída.

## RESUMO

A reformulação do ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pensando em organizações de políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas, entende-se que um dos meios de ajuda ao professor é o livro didático. Para compreender as conjunturas destinadas ao exercício das práticas linguísticas interacionais através do exemplar didático buscou-se analisar o livro “EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos” (2013) organizado pela Editora Moderna, desenvolvido para o 9º ano do segundo segmento do Ensino Fundamental. Observando as propostas de atividades e a discussão sugerida, tomando como base o que define a documentação oficial para o ensino da EJA, que são os PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN - 1998) e a PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PCEJA – 2002). A finalidade da discussão é demonstrar como o livro didático foi organizado para desenvolver as competências linguísticas necessárias para a aprendizagem em Língua Portuguesa, e ao mesmo tempo observando se esta edição contempla as reflexões acerca da escrita e oralidade desenvolvidas pelos gêneros discursivos, verificando se atende, satisfatoriamente, às intenções de ensino da língua materna proposta para o ensino da EJA. Os argumentos são fundamentados por meio das ideias dos seguintes autores, BAKHTIN (2011), KOCK (2015), CARIOCA (2016), SEGATE (2010), entre outros. Após a Introdução, esta pesquisa dividiu-se, em primeiro momento, pelo contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos e documentação oficial. Seguido por discussões para a apropriação do conceito de enunciado, enunciação, gênero discursivo e o ensino de língua materna. Logo, discute-se o ensino da língua portuguesa destinado aos alunos da EJA conforme os documentos oficiais. E posteriormente, pela análise do livro didático. O trabalho conclui-se com as considerações finais. Logo, essa análise possibilitou compreender como a Editora Moderna tratou em seu livro didático o ensino da língua portuguesa segundo os documentos oficiais e se esse exemplar em específico, por ser primeira edição, contempla tais aspectos de reflexão acerca dos usos da língua. Os resultados dessas observações demonstram que os estudos acerca dos gêneros se dão apenas como ferramenta de análise das partes do texto. Contudo, verificou-se também que as atividades propostas empregaram a oralidade apenas como conversação, e a escrita centrava-se em questões prescritivas da língua. Assim, as atividades propostas pelo livro didático analisado discutem superficialmente as particularidades dos GDs desse estudo.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Livro Didático; Língua Portuguesa; Gêneros Discursivos.

## SUMMARY

The reformulation of the teaching of Youth and Adult Education (EJA) thinking about organizations of public policies, teacher training and pedagogical practices, it is understood that one of the means of helping the teacher is the textbook. In order to understand the conjunctures for the practice of interactional linguistic practices through the didactic copy, we sought to analyze the book "Modern EJA: Youth and Adult Education" (2013) organized by Editora Moderna, developed for the 9th year of the second segment of Elementary Education . Observing the proposed activities and the suggested discussion, based on what defines the official documentation for the teaching of the EJA, which are the NATIONAL CURRICULAR PARAMETERS (PCN - 1998) and the CURRICULAR PROPOSAL FOR EDUCATION OF YOUNG AND ADULTS (PCEJA - 2002). The purpose of the discussion is to demonstrate how the didactic book was organized to develop the language skills necessary for learning in Portuguese Language, and at the same time observing if this edition contemplates the reflections about writing and orality developed by the discursive genres, satisfactorily, to the intentions of teaching the mother tongue proposed for teaching the EJA. The arguments are based on the ideas of the following authors, BAKHTIN (2011), KOCK (2015), CARIOCA (2016), SEGATE (2010), among others. After the Introduction, this research was divided, in the first moment, by the historical context of the Education of Youths and Adults and official documentation. Followed by discussions for the appropriation of the concept of enunciation, enunciation, discursive gender and the teaching of mother tongue. Therefore, the teaching of the Portuguese language for students of the EJA according to the official documents is discussed. And later, by analyzing the textbook. The work concludes with the final considerations. Therefore, this analysis made it possible to understand how Editora Moderna treated in its textbook the teaching of the Portuguese language according to the official documents and if this specific copy, because it is the first edition, contemplates such aspects of reflection on the uses of the language. The results of these observations show that gender studies are given only as a tool for analyzing the parts of the text. However, we also find that the proposed activities employed orality only as a conversation, and writing focused on prescriptive language issues. Thus, the activities proposed by the textbook analyzed superficially discuss the particularities of the GDs of this study.

**KEY WORDS:** Education of Young and Adults, Textbook, Portuguese Language, Gender Discursive

## AGRADECIMENTOS

Reconhecer e agradecer são atos de humildade, onde reconhecer que a ajuda de alguém foi fundamental nesse processo de vida e que não conseguiria sozinha é uma atitude generosa de respeito ao meu próximo. Agradecer é tornar pensamentos em atitudes, em palavras de estima e reverência.

Tornar sentimentos tão singelos e engrandecedores em gestos gentis e amáveis como um sorriso, um abraço, um afago, lágrimas sinceras, em um “obrigada por estar aqui”, ou apenas em “descanse! Amanhã você tenta novamente.” são atitudes de incomparável significância.

Inicialmente, quero agradecer a Deus por ter respondido a cada clamor meu, por cada prece de desânimo e cansaço que ele me tranquilizou e acalentou. É maravilhoso sentir a cada início e fim de dia que mais um degrau foi superado para honra e glória do Senhor, e eu fui instrumento para sua obra terrena. E a cada momento, sentir um alívio diretamente no coração que cessava toda e qualquer lágrima que viessem a cair ao chamar por Seu nome.

Reconheço a trajetória e esforço dos meus pais e avós em me educarem nos caminhos éticos e morais. Minha amada mãe, Maria das Dores, que luta até os dias atuais para ser exemplo de mulher, de guerreira e de espelho de generosidade. Meu pai zeloso, Carlos, incansáveis vezes me exigia esforço nas disciplinas escolares almejando minha futura independência profissional. Meus irmãos, Osmar e Helton, sempre me protegeram dos males que aguardam a todos em algum momento da vida, cobravam atitudes e força de vontade minhas para resolver situações que me desanimavam.

E aos meus já saudosos avós, Maria e João, quero agradecer por todo amor e beijinhos que ganhei na infância e dizer que sinto saudades. Sei que eles estão orgulhosos da mulher que me tornei.

Percorrer dias, meses e anos rumo à aprendizagem de novas coisas, de práticas de ensino diversas e do meu tão almejado diploma de graduada em Letras me deu mais vontade de seguir esse árduo caminho do magistério.

Desde cada tarde ao longo de todo o meu curso do magistério até às manhãs na minha graduação, tudo foi prazeroso, pois conheci pessoas singulares e a quem dedico um salve especial.



Sinto a necessidade de trazer à tona todo o meu respeito e admiração por meu esposo por ter visto além do meu ser físico. Ele encontrou dedicação e amor que possuo pela profissão de educadora. Tenho grande satisfação em reconhecer o esforço dele em me encorajar nos dias mais enfadonhos que estive.

Agradeço a paciência e dedicação a este trabalho que recebi do meu querido orientador, Thiago Trindade. Que com seu conhecimento proporcionou a fermentação do meu interesse em aprender e ensinar com dedicação total. Segundo Paulo Freire, “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.” E a todos os professores que semearam em mim e em meus colegas a vontade de acrescentar e construir uma educação libertadora ao nosso futuro.

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas  
criar as possibilidades para a sua própria  
produção ou sua construção.”*

*(Paulo Freire)*

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Capa do livro analisado.....	46
Figura 2: Sumário (Unidade 1- Trabalho).....	47
Figura 3: Sumário (Unidade 2: Desenvolvimento e Sustentabilidade).....	48
Figura 4: Recorte de livro didático com fragmento de texto (p.36).....	51
Figura 5: Recorte de livro didático com fragmento de exercício (p.38).....	52
Figura 6: Recorte de livro didático com fragmento de texto e atividade (p.39).....	53
Figura 7: Recorte do livro didático com fragmento de texto para a compreensão do conceito (p.41).....	55
Figura 8: Recorte do livro didático com fragmento de texto (p.41).....	56
Figura 9: Recorte de livro didático com proposta de texto (p.35).....	57
Figura 10: Recorte de livro didático com proposta de texto (p. 40).....	58
Figura 11: Recorte de livro didático com fragmento do livro destinado as características do Debate Regrado (p.42).....	59
Figura 12: Recorte de livro didático com fragmento de texto com conceitos gramaticais prescritivos-normativos (p.43).....	61
Figura 13: Recorte de livro didático com atividade para a compreensão do conceito (p.45).....	62
Figura 14: Recorte do livro didático com quadro com aspectos gramaticais prescritivos-normativos (p.46).....	63
Figura 15: Recorte do livro didático com atividade por preenchimento de lacuna (p.46).....	64
Figura 16: Recorte de livro didático com fragmento de atividade referente aos operadores argumentativos (p.47).....	65
Figura 17: Recorte de livro didático com fragmento de atividade referente ao uso de operadores argumentativos (p.47).....	66
Figura 18: Recorte de livro didático com fragmento de proposta de planejamento de debate regrado (p.48).....	67
Figura 19: Recorte de texto sobre dicas de exposição do debate regrado (p.48).....	68
Figura 20: Recorte de texto sobre “dicas” de exposição do debate regrado (p.48).....	68
Figura 21: Recorte de livro didático com fragmento de proposta de atividade (p.70).....	70
Figura 22: Recorte de livro didático com fragmento de texto (p.72).....	71

Figura 23: Recorte de livro didático com fragmento de atividade (p.72).....	73
Figura 24: Recorte de livro didático com fragmento do livro destinado as características da Charge (p.76).....	74
Figura 25: Recorte de livro didático com fragmento do livro destinado as características da Charge (p.76).....	75
Figura 26: Recorte de livro didático com fragmento de atividade para a compreensão do conceito (p.77).....	76
Figura 27: Recorte de livro didático com fragmento de texto com conceitos gramaticais prescritivos-normativos (p.77).....	77
Figura 28: Recorte de livro didático com fragmento de proposta de construção de gênero discursivo (p.82).....	78

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC (Base Nacional Comum Curricular)

DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais)

EJA (Educação de Jovens e Adultos)

GD (Gênero Discursivo)

LD (Livro Didático)

MEC (Ministério da Educação)

MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização)

PCEJA (Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos)

PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)

PEC (Proposta de Emenda à Constituição)

PNE (Plano Nacional de Educação)

PNLD (Plano Nacional do Livro Didático)

PNLD/EJA (Plano Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos)

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): SEU HISTÓRICO.....</b>	<b>18</b>
2.1 A EJA e seu percurso histórico.....	18
2.1.1 Breve histórico da EJA: do Brasil colônia ao pós-constituição de 1988.....	18
<b>3. GÊNEROS DISCURSIVOS E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....</b>	<b>26</b>
3.1 Língua(gem) e função social.....	26
3.2 Gêneros discursivos: o que são, como se fazem?.....	28
3.3 Gêneros discursivos e o ensino de Língua Portuguesa.....	31
<b>4. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....</b>	<b>35</b>
4.1 Materiais escolares de Língua portuguesa para a EJA.....	43
<b>5. O REFLEXO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DO LD DA EDITORA MODERNA.....</b>	<b>45</b>
5.1 A Descrição da obra “EJA Moderna – Educação De Jovens E Adultos” .....	45
5.2 O estudo da <i>Expressão Oral</i> em exemplar didático da Editora Moderna.....	50
5.2.1 O Gênero discursivo - Debate Regrado - na temática da Editora Moderna.....	54
5.3 A Prática da escrita e suas intenções comunicativas.....	69
5.3.1 O estudo da <i>Expressão Escrita</i> através da Charge.....	70
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>83</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho com o texto em sala de aula é de grande relevância por proporcionar maior interação com o mundo ao redor, não se limitando somente ao estudo da gramática. Já que a partir da leitura de um texto pode-se entender que este não está restrito somente à vivência de sala de aula, podendo sim, ir além.

A partir da década de 1960, surgiram na Europa estudos que analisavam o texto com enfoque no estudo dos gêneros discursivos, sendo essa nova área denominada Linguística Textual. Ao passo que, em 1970, no Brasil, foi o momento que se iniciou a observação com caráter heterogêneo, no qual o texto passa a ser analisado através de uma investigação mais ampla que o próprio texto proporciona, ou seja, ir além da compreensão numa busca de relação e interação entre a estrutura linguística e suas funções na comunicação entre indivíduos.

Sendo assim, Kock (2015) afirma que a linguística textual surgiu pela necessidade de ter uma gramática textual, que enfatizasse gramáticas de frases. Pela capacidade de distinguir as formas em que os textos ganham substância e na competência dos falantes em produzir e estruturar suas produções em diferentes categorias de gêneros discursivos.

Todavia se fazia necessário entender uma nova perspectiva na qual o texto pode ser trabalhado. Os estudos sobre o papel dos gêneros discursivos na proposta de ensino da língua são recentes num estudo mais amplo em diversas situações de comunicação, na participação social e interacional. Segmentar e classificar um texto é permitido desde que não esteja limitado a sua individualidade ou estrutura composicional, mas que cultive e enfatize o contexto de produção e a função social como peças indissociáveis de um quebra-cabeça textual. Cabe lembrar que manuais didáticos trazem textos em suas diferentes aparições tratando-os, inicialmente, como estrutura e só depois, por sua função social.

Levando em consideração o interesse de investigação que se baseia em analisar como e quais as estratégias didáticas contempladas para o ensino e estudo dos Gêneros discursivos que o livro da Editora Moderna, essa obra concebida de forma coletiva, sob a responsabilidade de Virginia Aoki, para o nono ano, destinado à Educação de Jovens e Adultos utilizou para trabalhá-los no ensino dessa modalidade, a pensar exclusivamente, no debate regado por desenvolver a oralidade e na charge por exercitar a escrita, mas ressaltamos que o livro em

questão traz a proposta de estudo de quatro gêneros discursivos. Sendo eles: *reportagem, debate regrado, artigo de opinião e charge*. Este trabalho buscou investigar o tratamento dado ao estudo dos gêneros discursivos do livro “EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos” (2013) organizado pela Editora Moderna, desenvolvido para o 9º ano do segundo segmento do Ensino Fundamental. O livro discute três (3) gêneros de estudo da expressão escrita – sendo talvez um posicionamento grafocêntrico - e um (1) gênero da oralidade. A escolha dos gêneros analisados resulta da oferta única de estudo da oralidade - Debate Regrado - e pelo interesse de observar as diversas características da charge que possibilitam o estudo da escrita.

A análise foi desenvolvida no livro do aluno. Com base no objetivo principal:

- ❖ Discutir as estratégias propostas para o ensino da oralidade e da expressão escrita no ensino da Língua Portuguesa para a EJA contempladas na primeira edição de exemplar da Editora Moderna;

Para que esse objetivo viesse a ser alcançado, recorreu-se aos objetivos específicos para fundamentar essa pesquisa, sendo eles:

- Analisar as propostas de atividades e a discussão sugerida com enfoque nos gêneros discursivos, tomando por base o que define a documentação oficial para essa modalidade escolar;
- Verificar se o material didático da Editora Moderna contempla as reflexões acerca do desenvolvimento da escrita e da oralidade para os gêneros discursivos selecionados por esse exemplar didático para o 9º (nono) ano por meio da conceituação e interação;
- Investigar se o livro didático analisado atende às intenções de ensino da língua materna determinadas pelos documentos oficiais designados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O interesse por este estudo surgiu durante o Estágio I, em uma escola estadual, do município de Água Branca – AL, que oferecia somente o fundamental II em seus três turnos. Ao percorrer os corredores, percebeu-se a oferta da modalidade EJA na dada instituição de ensino, tendo como material didático o livro analisado neste trabalho, instigando a curiosidade em observar o interesse dos livros didáticos para a EJA como ferramenta de discussão sobre a oralidade e a escrita por meio dos gêneros discursivos. Esta pesquisa observa o livro didático destinado ao nono ano do ensino fundamental com o interesse em discutir as estratégias



desenvolvidas neste material para o ano antecessor ao ensino médio. Sabendo-se que ao observar os gêneros discursivos como parte da Língua Portuguesa e analisar o percurso histórico, se faz necessário para entender quais vias foram percorridas até os dias de hoje na prática pedagógica do ensino/aprendizagem da língua portuguesa de forma dinâmica e interacional. Houve o interesse em encontrar o Manual do Professor, mas não obtivemos êxito.

Este Trabalho de Conclusão de Curso utiliza a pesquisa bibliográfica, descritiva e documental como metodologia, já que se caracteriza como um trabalho de natureza descritiva de cunho empírico, a partir do momento que se utiliza de instrumentos de coleta de dados em que é feita uma análise documental e bibliográfica, predominantemente, formada por uma abordagem qualitativa.

Especificando o contexto da pesquisa, buscou-se estabelecer diálogo com alguns teóricos que abordam sobre a língua, tema em questão. Dessa forma, ressaltam-se os principais autores Bakhtin (2011), Kock (2015), Carioca (2016), Segate (2010), Antunes (2003). Assim, busca-se destacar, em cada um dos dois gêneros discursivos que foram analisados, o conceito, as características e as propostas de atividades, especificando, assim, como o livro abordou o estudo discursivo, à medida que confrontamos com os documentos oficiais para o ensino da EJA e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - 1998), a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos para o segundo segmento do ensino fundamental (PCEJA – 2002). Ressaltamos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2017) não foi alvo das nossas observações por ser posterior a publicação do livro didático da nossa análise.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos, presentes após esta Introdução. No capítulo 2, cujo título é *A Educação de Jovens e Adultos: seu histórico*, discute-se seu percurso histórico em que se apresentam alguns fatores que mostram ser importantes para compreender esse processo histórico e como a EJA era pensada de acordo com a época em que se encontrava. Adiante, no capítulo 3, intitulado *Gêneros discursivos e o ensino de língua materna*, busca-se compreender como são construídos, constituídos, a linguagem que os compõem, sua função social e o meio pelo qual circulam, mas também sua relação com o ensino de língua materna. O capítulo 4 – *O ensino de Língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos: o que dizem os documentos oficiais* – destina-se a uma reflexão sobre o que prescreve o PCEJA para o ensino de Língua portuguesa a

essa modalidade. O capítulo 5 – *O reflexo do ensino da Língua portuguesa através dos gêneros discursivos na Educação de Jovens e Adultos: uma análise do LD da Editora Moderna* - é feito um estudo inicial para compreender a forma, o conteúdo, a função dos seguintes gêneros discursivos- Debate Regrado e da Charge- e as propostas de compreensão da oralidade e da escrita adotados pelo material didático analisado. Por último, são apresentadas as Considerações Finais acerca da nossa análise.

## **2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): SEU HISTÓRICO**

Neste capítulo, trazemos uma conexão com os aspectos gerais da modalidade de ensino EJA, seu histórico, as repercussões após a publicação da Constituição Federal de 1988 além de definirmos seu ensino e papel social desempenhado na educação brasileira.

### **2.1 A EJA E SEU PERCURSO HISTÓRICO**

A educação destinada a jovens e adultos<sup>1</sup> é uma modalidade da Educação Básica que tem por objetivo atender àquelas pessoas que não concluíram o ensino no tempo que se presume que aconteça. Essa modalidade diferenciada requer um interesse maior por parte do Estado e do indivíduo.

A proposta de ensino para jovens e adultos não é algo recente, há tempos que foi se desenvolvendo para chegar à forma como a conhecemos hoje. Mediante desenvolvimento, essa educação foi sendo uniformizada de acordo com a época. Ao comparar com os tempos hodiernos, pode-se notar que muitos fatores influenciaram a construção dos saberes e competências destinadas à formação escolar para esse público amadurecido, por exemplo, o local, a época, as intenções e os objetivos sociais influenciaram nesse interesse de escolarização. Enfim, vale ressaltar também que o acesso à educação para os jovens e adultos é uma conquista gradativa. Dessa forma, é relevante entender o seu percurso histórico desde o berço da educação escolarizada no Brasil até as pretensões nos dias atuais.

A fim de compreender a formação da educação destinada aos jovens e adultos, é importante entender como se deu o processo de constituição da educação no Brasil.

#### **2.1.1 BREVE HISTÓRICO DA EJA: DO BRASIL COLÔNIA AO PÓS-CONSTITUIÇÃO DE 1988**

---

<sup>1</sup> A formação escolar para os sujeitos que não puderam acompanhar na idade correspondente, inicialmente, foi pensada apenas para os adultos como forma de instruí-los melhor para o trabalho, posteriormente em 1980 o ensino que naquele momento chamava-se Supletivo desdobrou-se e estendeu-se também aos jovens que evadiram do ambiente escolar. Assim, o antigo supletivo passou-se a ser nomeado Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A educação escolarizada chega ao Brasil ainda no período colonial. O ensino estava sob a responsabilidade dos missionários católicos (os jesuítas). Em 1549, era responsabilidade da igreja a função de catequizar e instruir os nativos e os filhos dos colonizadores na leitura e na escrita dos conteúdos religiosos para a disseminação em todo o território brasileiro.

Entender a trajetória da educação no Brasil contribui para compreender o andamento da educação destinada a jovens e adultos, uma vez que essa modalidade surgiu antes do Império em terras brasileiras. Conforme Santana (2018, p.3) especifica que

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil inicia-se bem antes do império, o ensino da EJA começa a se desenvolver no período colonial, momento em que os missionários religiosos exerciam uma ação educativa, com adultos, destinados aos brancos e indígenas, estudos estes que eram baseados no estudo clássico, nas primeiras noções da religião católica.

Longas décadas se passaram, a educação permaneceu durante um longo período a cargo dos jesuítas que, gradativamente, conseguiram educar e catequizar todos os que se deparavam com a doutrina católica com conceitos formalistas e sem variações entre o que era ensinado e o que era vivido. Temendo o poder que os jesuítas detinham durante 210 anos, o Marquês de Pombal, no ano de 1759, os expulsou de todo o território português.

Portugal tenta estruturar um novo esquema educacional após a expulsão dos Jesuítas, isso demorou anos para ser organizado. Mas, não chegou nem próximo à educação Jesuíta.

Com a vinda da família imperial para o Brasil, em 1808, e que em breve voltaria ao solo português, em 1821, resultaria na primeira constituição da nação brasileira, em 1824, permitindo um dos primeiros avanços na educação primária e na formação do magistério. Mas a educação não era gratuita. Entende-se que a instrução da época era voltada ao trabalho agrário. De forma que no tocante à educação, só as camadas mais favorecidas da sociedade tinham maior interesse e acesso a uma formação escolar, mesmo quando o ensino superior chegou ao Brasil. Santana (2018, p. 5) confirma que

No Império, com a chegada da família real no Brasil, a educação volta-se para a criação de cursos superiores, a fim de atender aos interesses da elite monárquica, dando um pontapé à construção de fatores determinantes que impulsionou a “Independência” política do

país. Neste período, pouco foi feito oficialmente pelos jovens e adultos.

À medida que vamos entendendo a trajetória e as conquistas alcançadas pela educação, que até este momento destinava-se a um público-alvo, nortearemos os anseios para essa modalidade de ensino no decorrer da passagem do tempo para abrangermos que o ensino para jovens depende das conquistas alcançadas outrora pelos adultos para se compreenderem ambas posteriormente.

A escolarização que ainda seguia em seus primeiros passos era pensada com interesses apenas funcionais e mercadológicos. Vemos que o interesse de formação ainda não tinha o intuito de formar apenas para a elite, visto que os demais precisavam saber apenas o básico para desenvolver trabalhos braçais, trazendo a discussão sobre os interesses do governo em relação ao ensino dos trabalhadores das classes pobres.

Caminhamos ao século XX, para entender a modalidade de ensino para os adultos, é necessário mencionar os avanços contidos nesse cenário de educação, a princípio era

A educação de adultos inicia-se realmente a partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde e institucionaliza-se legalmente a garantia de oferta de ensino a todos os cidadãos brasileiros. O início da década de 1930 foi marcado por lutas em favor da democratização do ensino no país, defendendo a intervenção do Estado nos assuntos educacionais e a implantação de uma rede de ensino público, obrigatório, leigo e gratuito (EUGÊNIO, 2004, p.28)

De acordo com o autor citado, a educação para adultos não se deu como direito, mas como uma obrigação do Estado, já que só poderia votar aqueles que fossem alfabetizados, passando a ser um processo de ensino e organização. A partir de 1940, com o Estado Novo, o ensino foi se fortalecendo e surgiram os primeiros livros e artigos do ensino supletivo que surgiu como acréscimo para a formação escolar como meio de capacitar em tempo reduzido os adultos, tecendo com mais prioridade os legados de Paulo Freire sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Somente em 1940, através de debates, é que começaram a surgir interesses primários do poder público voltados para um público maior. Evidentemente, que não ocorreram mudanças significativas no ensino, que ainda era algo desenvolvido sem

ter como foco os estudantes jovens e adultos, fazendo referência ainda ao ensino especialmente voltado para as crianças.

Em 1967, com o ensino voltado ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), desenvolvido no governo militar, tinha esse programa, como preocupação, a técnica de leitura e escrita como conhecimentos primordiais, assim

Dentro desse contexto, o governo militar criou, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O MOBRAL foi um projeto do governo militar, que teve como objetivo erradicar o analfabetismo. No entanto, sua ação foi a alfabetização funcional dos jovens e adultos, ou seja, ensiná-los a ler, escrever e fazer cálculos deixando de lado a formação crítica do aluno (MOURA, 2014, p. 7).

Este movimento era impulsionado pelo governo dos militares, com o objetivo de alfabetizar mecanicamente esses sujeitos. Esse interesse era meramente mercadológico, possibilitando aos estudantes serem analfabetos funcionais, muitos só aprendiam a fazer o próprio nome. Ainda nesse percurso de mudanças, a educação voltada para adultos foi utilizada a favor da política e do desenvolvimento da economia, assim nos afirma Moura (2009, p. 51) ao dizer que

Durante a ditadura militar, a Educação de Adultos passa a ser utilizada como estratégia de despolitização, de suavização das tensões sociais e como instrumento fundamental de preparação de mão-de-obra para colaborar com os mecanismos de desenvolvimento econômico.

Percebe-se que a visão de educação era apenas formar mão de obra qualificada para o trabalho, faz-se necessário apresentar alguns fragmentos da lei nº 5692/71.

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Visualizado em 12/11/2018.

Percebe-se que as atribuições dadas naquele momento da história da formação escolar para os adultos baseavam-se em apenas alfabetizar para alcançar uma produção maior no trabalho. Com conhecimentos básicos em diversas disciplinas, o indivíduo era “capacitado” para exercer seu papel social de apenas repetir, e não de produzir conhecimento. O ensino regular é (era) o ensino atribuído aos alunos na idade correspondente ao seu desenvolvimento cognitivo. Escolarizar os adultos com conhecimentos “necessários” para obter habilidades suficientes para manter-se em algumas funções robotizadas que não possibilitavam ao estudante fora de faixa uma variação em oportunidades de crescimento profissional e educacional era algo que não fazia parte dos interesses do Estado.

Ainda sobre meados do regime militar, Silva (2012, p. 23) declara que

A preocupação não era com a escolarização da população adulta e sim em formar força de trabalho que produzisse a maior quantidade de produtos possível que garantisse o enriquecimento da pequena parcela detentora das riquezas do país.

Ao público jovem e adultos trabalhador ofertava-se uma educação pontual sem perspectivas de continuidade, com financiamento insuficiente para atender à demanda da população jovem e adulta, que permanecia fora do espaço educacional. As iniciativas de educação estavam atreladas aos interesses de grupos políticos e econômicos que priorizavam uma educação mínima destinada ao trabalhador, para que este desempenhasse atividades manuais dissociadas do trabalho intelectual. (SILVA 2012, p. 23)

Referindo-se ao pensamento de Silva (2012), o alvo do ensino do MOBREAL era formar trabalhadores, que produzissem riqueza para a elite, ou seja, uma mão de obra que fosse qualificada somente para o mercado de trabalho, sendo favorável aos grupos políticos e nada referente a uma formação educacional que levasse o sujeito a se identificar como ferramenta social.

Após esse momento de qualificação da mão-de-obra, voltada ao trabalho, por meio da educação, é que se nomeou, a partir de 1980, a Educação para Jovens e Adultos (EJA), ensino que acolhia apenas aos adultos, mas que passou a atender aos jovens, já que uma grande demanda de jovens desistentes retornou à escola. Adiante, será com a Constituição Federal de 1988 que uma nova importância educacional será dada ao ensino da EJA, contudo, algo a ser analisado é a preparação de professores qualificados para trabalhar com essa modalidade, Conforme Moura (2008),

No aspecto legal, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) representou para a EJA avanços significativos, quando o seu artigo

208 garantiu a educação de todos. Essa garantia representa uma conquista em relação à Constituição anterior e à Lei Nº 5692/71 em que a obrigatoriedade só chegava até aos jovens de 14 anos. No entanto, a promulgação da nova constituição federal não encaminha qualquer proposição legal voltada para a formação de professores no sentido de atender à modalidade. (MOURA, 2008, p. 52)

Avançando gradativamente, as propostas para a EJA tentam abordar conteúdos além dos tradicionais que implicam leitura, escrita e gramática, saindo, assim, da tática de alfabetização do MOBRAL até o momento pós-redemocratização da educação e do país.

Na década de 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Doravante LDB) determina em lei a oferta de uma modalidade de ensino para alunos que não puderam em tempo correspondente a sua idade uma formação escolar necessária, a evasão escolar ou reprovações escolares por diversos fatores impossibilita que o aluno acompanhe em tempo hábil a série tida como “regular” para sua idade. A lei nº 31 o 9.394/1996, na seção V – Da Educação de Jovens e Adultos declara no artigo 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<sup>3</sup>.”*

O século XXI chegou e a peregrinação da educação de modo geral continua, as situações de ensino tradicional ganham novas vestes, mas apenas isso. O público heterogêneo que a EJA passa a atender ainda é um dos obstáculos subestimados, salas com filas padrões, expectativas cristalizadas sobre as aulas e conceitos superficiais sobre como tratar a língua portuguesa do Brasil seguem cada vez mais na direção oposta à realidade.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), que fazem menção ao documento resultante da releitura do parecer CNE/CEB nº11/2000 e da Resolução CNE/CEB nº1/2000, no que se refere à idade mínima e à certificação dos exames voltados à EJA resultando no parecer CNE/CEB nº23/2008 que declara

[...] Novos passos da Educação de Jovens e de Adultos traz relevantes considerações e, dentre elas, destacam-se: “A Constituição de 1988 tornou a educação um princípio e uma exigência tão básica para a vida cidadã e a vida ativa que ela se

---

<sup>3</sup> **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1994.** Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Edição atualizada até março de 2017. Visualizado em 13/02/2019.



tornou direito do cidadão e dever do Estado. [...] (BRASIL, 2013 p.344)

Em linhas gerais, o propósito da EJA é a erradicação do analfabetismo, avanço e conclusão das etapas de formação escolar dos jovens e adultos. O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, com validade de uma década, estabelece vias e objetivos para a educação avançar. Para a EJA, o documento visionário ressalta

“De acordo com a Carta Magna (art. 208, I), a modalidade de ensino "educação de jovens e adultos", no nível fundamental deve ser oferecida gratuitamente pelo Estado a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Trata-se de um direito público subjetivo (CF, art. 208, § 1º). Por isso, compete aos poderes públicos disponibilizar os recursos para atender a essa educação.”

Assim, o PNE (2014) afirma que o propósito da EJA é:

“Cabe, por fim, considerar que o resgate da dívida educacional não se restringe à oferta de formação equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental. A oferta do ciclo completo de oito séries àqueles que lograrem completar as séries iniciais é parte integrante dos direitos assegurados pela Constituição Federal e deve ser ampliada gradativamente. Da mesma forma, deve ser garantido, aos que completaram o ensino fundamental, o acesso ao ensino médio.”

Ressalta-se a proposta discutida no Programa Brasil Alfabetizado (2003) que visa a erradicação do analfabetismo e permanência dos jovens e adultos em salas de aula, com ênfase no Nordeste pelo número assustador que chega a 90% de analfabetos de todo país.

Na EJA, há um interesse crescente em envolver os alunos em seu contexto de individualidades à medida que os avanços os inserem e possibilitam a permanência desse público na sala de aula é abordado com novos olhares e percepções distintas das propostas no MOBREAL. A educação, de modo geral, tem aprendido a andar por si só no que diz respeito ao processo contínuo, crítico e construtivo dos saberes. Assim, podemos trazer um dos objetivos de Paulo Freire com a difusão de práticas pedagógicas que difundem reflexões sobre uma educação que liberte a criticidade dos indivíduos e possibilite a identificação deles como ferramenta social, segundo as autoras Menezes e Santiago (2014, p.50)

A educação libertadora tem, fundamentalmente, como objetivo desenvolver a consciência crítica capaz de perceber os fios que tecem a realidade social e superar a ideologia da opressão. Na verdade, esse não é objetivo dos opressores que tentam manter, por meio da educação bancária, a reprodução da consciência ingênua, acrítica. Na educação como prática da liberdade, os homens e as

mulheres são vistos como “corpos conscientes”, e se tem convicção profunda no “poder criador do ser humano como sujeito da história – uma história inacabada, construída a cada instante, cujo processo de conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade.

Entende-se que a educação ganhou identidade após a Constituição Federal de 1988, com a redemocratização do governo. Destacam-se as discussões da LDB/9394 de 1996, a qual discute que a EJA é uma modalidade do ensino regular que deve ser oferecida para jovens e adultos e que não tiveram a oportunidade de estudar no momento hábil. Nos PCN, em 1998, são apresentadas metodologias mais abrangentes para envolver estes estudantes para que o índice de evasão diminua gradativamente. É preciso destacar que na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, não há diretrizes específicas voltadas para o ensino da EJA, justifica-se dizendo que não é sua obrigação por ser um documento de base, passando o dever para ser pensado no currículo. Percebe-se que as abordagens que são necessárias para as modalidades de ensino são deixadas em segundo plano, não havendo interesse em discutir as ressignificações que a EJA passou a adotar nesse momento da história e as novas identidades do público-alvo.

Os alunos da EJA ingressam na escola com perspectivas de um ensino tradicional em práticas pedagógicas cristalizadas. É possível supor que a partir do momento que estes estudantes encontram um ambiente que valorize seus conhecimentos do mundo e suas experiências torna-se mais atrativo.

Seguindo caminhos promissores, a educação abre um leque de possibilidades em que seus integrantes serão preparados para além de apenas exercerem cargos, e sim, possibilitando a sociedade em que se encontram, reconhecê-los criticamente e humanamente. Assim, nos diz Silva (2012 p. 23):

Esses trabalhadores alunos que trazem para o espaço escolar conhecimentos com base em experiências vividas ao longo de seu processo sócio-histórico, certamente não carecem apenas da qualificação para o trabalho e sim de uma educação integral que contemple a formação humana. (SILVA - 2012 p. 23)

Desenvolver leis e currículos que de fato possibilitem integrar e desenvolver nestes alunos todas as suas competências deve ser vista com mais rigor e interesse pelas políticas públicas e pelo próprio público-alvo.

### 3. GÊNEROS DISCURSIVOS E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Este capítulo discorre sobre a definição de gêneros discursivos a fim de compreender como são construídos, constituídos, a linguagem que os compõem, sua função social e o meio pelo qual circulam. Além disso, busca-se compreender o uso dos gêneros discursivos aplicados à metodologia do ensino de língua portuguesa, sua relação com diferentes modalidades (verbal, musical, gráfica, corporal e tecnológica), adequando, assim, os gêneros discursivos às produções textuais.

Buscamos, ainda, correlacionar os postulados sobre os Gêneros Discursivos (Doravante GDs) ao ensino de língua materna, destacando sua aplicabilidade na formação de escritores/falantes/leitores mais competentes, conforme prescrevem documentos oficiais.

#### 3.1 LINGUA(GEM) E FUNÇÃO SOCIAL

Partindo da ideia de língua como instrumento linguístico dos usos reais da língua pelo qual se dá o processo interacional, garantindo a relação das pessoas com o mundo, seu uso implica variados eventos comunicativos que se efetivam por meio dela.

Sendo assim, de acordo com Bakhtin (2011), a língua pode ser entendida como um processo de interação social, a qual possibilita a troca comunicativa na produção de efeitos de sentido entre os indivíduos de crenças, ideologias e veiculação de valores diferentes. Assim, todos os aspectos que estão ligados ao contexto sócio-histórico e também ideológico apresentam-se como essenciais para o uso e funcionalidade da língua, garantindo, desse modo, a interação.

Quanto aos aspectos funcionais da língua, conforme Carioca (2016), pode-se dizer que são quatro as funções sociais que a língua exerce, a saber: *intercompreensão*, a *representação*, a *integração* e a *internacionalização*, as quais serão apresentadas a seguir.

A primeira função social exercida pela língua é a *intercompreensão*, essa função diz respeito ao modo como as pessoas se relacionam e ao modo como elas conseguem se compreender, interpretando e compartilhando os sentidos por meio de uma língua, língua essa que se torna comum nas situações comunicativas.

Nesse sentido, Carioca (2016, p.437) explana que a *intercompreensão* é:

[...] um processo de produção de sentidos a partir da diversidade linguística e cultural que faz parte da nossa vivência mediante o reconhecimento e a valorização dos aspectos que dizem respeito a cada comunidade, proporcionando a constante reconstrução das nossas identidades, valores, ideologias, crenças etc. A princípio, a intercompreensão pode subsidiar apenas a interpretação e estabelecer significados de diversas línguas, sendo que os locutores participantes da interação se manifestam nas modalidades oral ou escrita em sua língua materna [...].

O autor ainda acrescenta que os indivíduos que estão inseridos nesse processo podem aperfeiçoar suas capacidades comunicativas na língua, assim como podem progredir e avançar nas competências multilíngues. Dessa maneira, pode-se entender esse processo de intercompreensão como a utilização das diversas competências, linguísticas e não linguísticas, as quais envolvem os conhecimentos e a capacidade que o indivíduo já possui, agregando com o novo, que até então era desconhecido.

Com relação à função social de *representação*, entende-se como a maneira que as pessoas se relacionam com um mundo que pertence a elas, que foi mediado pela língua e que as caracterizam. Por conseguinte, alguns estudiosos como Bourdieu (1979), Charaudeau (1992), Charaudeau e Maingueneau (2004) apontam uma definição de representação ligada a três funções sociais. Assim, a primeira refere-se à *representação coletiva*, função que organiza os planos classificatórios, judiciários e acionários. A segunda função reproduz a *exibição* do sujeito social através dos símbolos, estilos e rituais que os caracterizam. Já a terceira função que é a *presentificação*, está relacionada à incorporação de uma identidade coletiva por meio de um determinado representante.

No que diz respeito à *integração*, Carioca (2016, p.439) discorre que essa função social aponta a relação entre os indivíduos que conseguem usar a língua com a finalidade da inclusão e sustentação social. Por isso, “Essa função manifesta-se através das regras, hábitos e mentalidade dominante – modelos socioculturais de atuação na comunidade [...]”.

Com relação à *internacionalização*, essa função se refere a algo ou alguém que ganha importância (destaque, notoriedade, etc.) em várias partes do mundo, nesse contexto, a língua. Nessa perspectiva, Carioca (2016, p.440) explana que esta função “é abrangente e crescente, pois a tendência é de mais destaque à medida

que começa a ser vista como elemento institucional de renome na concretização das relações comunicativas, sociais, financeiras ou culturais”.

Uma vez que essas funções sociais dadas pela língua, conforme Carioca (2016), assinalam a interação entre os sujeitos que é preciso destacar “a utilização da língua se efetua em forma de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 279), resultando da intenção do dizer dos interlocutores, assim, a essa produção enunciativa denomina-se *gênero discursivo*.

### **3.2 GÊNEROS DISCURSIVOS: O QUE SÃO, COMO SE FAZEM?**

Muito se tem discutido, recentemente, sobre a presença e a importância em frisar que os gêneros estão em todas as partes, onde houver linguagem, atividade humana, existem GDs que se manifestam e são constituídas em diversas modalidades. Sendo assim, podemos dizer que na vida existe uma multiplicidade deles, porque são diversas as esferas de produção da linguagem, a vista disso, deparam-se com vários deles no cotidiano. Assim, nas diversas situações, dos diversos lugares, existem discursos em diferentes formatos adequando-se as intenções comunicativas que o falante quer atender.

Desse modo, cada esfera da atividade humana na qual se produz a linguagem produz seus discursos, levando em consideração os aspectos sociais que são próprios da comunidade, dependendo assim de suas finalidades comunicativas e particularidades de situações em que os enunciados estão sendo elaborados.

Com relação aos gêneros discursivos, o autor russo Mikhail Bakhtin os denomina como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p.262). Esses gêneros que os interlocutores fazem uso nas interações verbais e não-verbais são tão diversos quanto a diversidade de esferas de circulação social da atividade humana.

Para Bakhtin (2011), a ideia de gênero discursivo se refere ao modo como a língua funciona, como práticas comunicativas, concretas, as quais se constroem por meio das interações sociais nas esferas das relações humanas. Nesse sentido, pode-se dizer que é no interior das esferas do uso da linguagem que se organizam os GDs, para que assim possam responder às necessidades comunicativas dos sujeitos, de acordo com as situações que estão inseridos.

Para Bakhtin (2011), o conhecimento em relação aos diferentes tipos de gêneros pode ser baseado em três dimensões, a saber, o *conteúdo temático*, a *construção composicional* e o *estilo*. A primeira pode ser entendida como os objetos relativos do discurso. Já a segunda é percebida como a estrutura formal, que em alguns gêneros apresentam-se mais padronizadas, como é o caso de alguns documentos que são mais oficiais. E o terceiro, solicita os usos das diferentes formas “de dizer” as quais os GDs são reconhecidos e que possibilitam certa individualidade discursiva.

Ao refletir sobre tais dimensões, é necessário analisar as condições sócio-históricas dos indivíduos que se utilizam dos enunciados, bem como também suas intenções comunicativas. Assim, fica entendido que, na perspectiva bakhtiana, os gêneros são tidos como práticas sociocomunicativas que são construídas historicamente, sendo influenciadas por fenômenos sociais que são dependentes das situações comunicativas que são emitidas.

Em conformidade, Bakhtin (2011, p. 268) explana que os gêneros “refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social”. Nesse sentido, em um processo de construção de enunciados (orais ou escritos) há o uso de escolhas linguísticas a partir das mudanças históricas da própria língua(gem) para que a troca comunicativa ocorra e que assim possamos através dessa interação atingir e manter relações de reciprocidade e clareza nos enunciados.

De acordo com Bronckart (1999, p.48), “conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social”. Assim, cada GD a circular nas diferentes esferas sociais pode apresentar um conjunto possível de temas e de formas no estilo de dizer e enunciar.

Nessa continuidade, o enunciado seja ele oral ou escrito constitui a unidade fundamental da língua e está sempre relacionado ao meio social, no qual é incorporado seu estilo, sua composição e seu tema, assim, todos esses aspectos concretizam-se em forma de gêneros.

Entende-se que os gêneros discursivos apresentam aspectos particulares que determinam sua composição. Assim, há uma harmonia entre a esfera comunicativa e a finalidade do enunciador e o contexto em que este circulará. É nessa conformidade que se constituem os gêneros.

Por isso, quando se pensa em produzir qualquer escrita e fala, escolhe-se um gênero para organizar o que se quer dizer, não produz aleatoriamente este gênero, mas sim de acordo com determinadas finalidades comunicativas nas quais estão inseridos, logo, os gêneros não são considerados como entidades, mas se constituem como elementos construídos historicamente pelos sujeitos.

Nesse sentido, Marcuschi (2002, p. 30) discorre que

[...] os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Por exemplo, uma carta pessoal ainda é uma carta, mesmo que a autora tenha esquecido de assinar o nome no final e só tenha dito no início: “querida mamãe”.

Percebe-se que alguns gêneros podem exibir uma configuração híbrida e também formato diferente, com características semelhantes à de outros gêneros. É importante estar atento não só à denominação do gênero que se está buscando, mas também ao propósito comunicativo, ao conteúdo e seu estilo, e não somente à forma composicional com qual ele se apresenta.

Alguns enunciados que se apresentam padronizados e relativamente estáveis, e assim marcados por alguns aspectos sociais do tempo, são assim por refletirem condições específicas de cada instituição social que, à medida que crescem e aumentam a sua complexidade, é ampliado também o repertório de gêneros discursivos, por isso, embora pensemos que os gêneros se sustentam sempre estáveis, não se mantêm.

Assim, segue-se impossível entender os GDs como artifícios culturais que são construídos historicamente pelo ser humano. Os gêneros, por apresentarem formatos diferentes, possuem determinadas características que os diferenciam um dos outros, como já destacado acima, o conteúdo temático, as modalidades discursivas, o estilo, ou seja, os aspectos formais e estruturais que compõem o texto oral ou escrito.

De acordo com Porto (2009), a escolha por um gênero específico é definida pelos âmbitos sociais de uso, os quais envolvem as necessidades imediatas dos indivíduos atuantes e também os objetivos e efeitos de sentidos aspirados pelos

locutores nas situações comunicativas. Nesse sentido, cada situação comunicativa estabelece uma forma particular de linguagem.

### **3.3 GÊNEROS DISCURSIVOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Compreende-se que os gêneros discursivos no ensino da língua portuguesa são importantes por trazerem uma pedagogia de módulos diversificada, essa metodologia já é mencionada nos PCN (1998), com objetivos e caminhos para o professor trabalhar em sala de aula.

No que se refere à sala de aula, Bradesco (2011) discorre que, de modo geral, é importante levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos escritos ou orais e também identificarem as particularidades de cada gênero, pois é um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção enunciativa. O LD buscou estabelecer uma proposta de estudo textual que atendesse paralelo entre as práticas sociais e a interação. Destarte, ainda se acrescenta que para que isso ocorra é necessário disponibilizar aos alunos diversas fontes de texto, variados gêneros, desde o suporte- livro didático, panfletos, documentos oficiais, caderno de receitas, cartas pessoais, dentre muitos outros.

Com relação ao trabalho com GDs, Bradesco (2011) chama atenção para termos um cuidado redobrado “para não transformar o trabalho com os gêneros em uma série de atividades meramente classificatórias e metalinguísticas não convergentes para o uso – leitura/escuta e produção de textos” (p.14). Isso posto, em produzir um determinado gênero, deve se ter em mente que, independente do gênero escolhido para tal situação comunicativa, é necessário antes de tudo ter tido contato com outros gêneros da mesma espécie para ir se familiarizando, para que possa compreender os conteúdos explícitos e implícitos, e poder de fato se nortear no momento da produção.

Independente do gênero escolhido ou da situação comunicativa que o sujeito está inserido ressalta-se que para construção de qualquer gênero há três dimensões já catalogadas que devem ser levadas em observadas, que são: conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Por isso, pode-se expor que quando os GDs são organizados com base nessas dimensões, conseguem responder às necessidades comunicativas dos sujeitos, de acordo com as situações que estão inseridos.



São de grande importância as pesquisas acerca da utilização dos gêneros discursivos como objeto de ensino de língua e, por isso, autores como Segate (2010), Schneuwly e Dolz (2004), Porto (2009) e outros em consonância com os PCN defendem a ideia de ter os gêneros como grandes aliados nesse processo de ensino e aprendizagem de língua, assim, foi a partir da proposta dos PCN, que os GDs passaram a ser considerados como importantes aliados para ensino da língua, pois antes predominava o estudo da forma e também do conteúdo fora do contexto interacional.

Percebe-se que são inúmeras as contribuições que os PCN oferecem aos profissionais da educação no que se refere ao ensino de língua portuguesa no contexto da sala de aula. Mas, percebemos que mesmo com todas essas contribuições, ainda existem algumas dificuldades em relação às orientações de como utilizá-los na prática, de como trabalhar, verdadeiramente, com os gêneros.

Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004), em relação com os PCN, agregam algumas informações e sugerem como trabalhar os diferentes gêneros discursivos em sala de aula. Dolz e Schneuwly (2004) e outros estudiosos acreditam que é por meio dos textos que o ensino de língua deve ser realizado e, assim, recomendam que o trabalho do ensino de língua portuguesa deve ser efetivado por meio do contato com uma diversidade de GDs, pois, para Dolz e Schneuwly (2004) e muitos outros autores, é por meio dos GDs que acontece o funcionamento da língua, de acordo com as diferentes esferas sociais nas quais o indivíduo circula. Assim os gêneros são considerados como produtos sociais heterogêneos, que permitem uma infinidade de construções durante o discurso oral e escrito.

Marcuschi (2008, p.162) afirma que

[...] desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social.

De acordo com o autor, o ser humano está em constante construção social e desde que nasce já se insere no meio social e, conseqüentemente, se aprimora nesta construção referente aos GDs, já que a partir deles o ser humano também se constitui.

Um dos papéis da escola é oferecer um ensino de língua baseado nas interações sociodiscursivas, levando os discentes a ampliarem suas capacidades de

uso, de modo a excitar e desenvolver as habilidades de comunicar-se por meio dos diferentes enunciados, além de entender não só a norma padrão, mas também, as outras variações linguísticas que compõem a língua.

Para que se possa atingir os objetivos propostos, faz-se necessário refletir a proposta com todos os que estão envolvidos com a temática, planejar a melhor maneira de se trabalhar com os gêneros, elaborando aulas de língua portuguesa por meio de enunciações que abordem a interação entre diversas modalidades, para que possam de fato desenvolver as competências comunicativas dos discentes. Assim, cada vez mais se faz urgente a necessidade de desenvolver atividades que estimulem a leitura dos variados gêneros nos referidos suportes em que foram divulgados, para que assim a produção da escrita possibilite o desenvolvimento da leitura, seja uma produção caracterizada pela diversidade, e não somente uma produção mecanizada. Buscou-se verificar na análise do LD as estratégias para o desenvolvimento das capacidades linguísticas abordadas que promovam a interação na oralidade e na expressão escrita.

Em virtude do que foi mencionado, Segate (2010, p. 6) discorre:

[...] depois de um estudo aprofundado das particularidades do gênero, o aluno terá adquirido conhecimento suficiente para redigir um texto que será avaliado pelo professor. Neste texto, o professor verificará se o aluno progrediu, construiu o conhecimento do gênero estudado e se adquiriu e aperfeiçoou capacidades linguísticas[...].

Contudo, para que os discentes se tornem capazes de dominar uma maior quantidade e variedade de GDs, Dolz e Schneuwly (2004) discorrem que é necessário que os docentes construam juntamente com seus alunos, durante a vida escolar, muitos caminhos e que os objetivos sejam levá-los ao crescimento das capacidades que são necessárias para bem fazer o uso dos gêneros trabalhados.

Os gêneros discursivos como uma maneira de ensino da língua na Educação de Jovens e Adultos (EJA) possibilitam uma oportunidade de compreensão ainda maior aos estudantes, por meio desta metodologia, o professor usa da experiência dos estudantes para dar início às diversas formas de aprendizagem e poder avançar, pois quando o estudante começa a estudar e se sente parte integrante do determinado assunto, fica mais fácil a compreensão, tendo o maior exemplo de metodologia, experiência e investigação com o ensino da EJA o pedagogo Paulo Freire no que refere-se a problematizar as experiências dos alunos estabelecendo relações com as práticas pedagógicas .

A discussão sobre gêneros é importante para entender o trabalho sobre a modalidade da EJA, já que, através destes, o estudante pode compreender o mundo a sua volta, compreendendo os GDs como uso efetivo da língua. Assim, segue-se ao capítulo posterior, para melhor compreensão da EJA e o processo de ensino aprendizagem dos GDs.

#### **4. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS**

A fim de atender ao nosso propósito de pesquisa, fazemos, neste capítulo, uma reflexão sobre o que se espera do ensino de língua materna destinada à educação de jovens e adultos.

No decorrer da história da formação e constituição da EJA, verificamos que, do ponto de vista do ensino da língua materna, o objetivo designado à EJA para com a linguagem estava limitado à leitura, à escrita funcional e era personagem coadjuvante do percurso trilhado pela educação de modo geral. Lembrando que desde os primórdios dos registros da educação para adultos em terras brasileiras o intuito foi catequizar os nativos; desde a educação em anos imperiais destinada à elite; do surgimento dos primeiros exemplares didáticos para o Supletivo no Estado Novo. Logo, pela democracia amordaçada pela ditadura militar e da educação no MOBRAL entendida como produto de militarização e domínio das classes; da inclusão dos jovens na educação outrora destinada, exclusivamente, aos adultos, anos antes da mais abrangente e humanitária Constituição Federal em 1988; e posteriormente, o surgimento de leis, diretrizes e planos para direcionar a educação nesse novo milênio.

Estabeleceremos, a partir deste momento, as possibilidades de estudo do componente curricular de língua portuguesa e a análise dos documentos oficiais que incluem e discorrem sobre o que é proposto dentro da modalidade EJA para essa disciplina.

Devemos entender que a EJA possui um currículo flexível, de acordo com a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (PCEJA)<sup>4</sup>:

Os conteúdos que serão apresentados para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental para alunos da EJA devem proporcionar situações, em sala de aula, em que todos possam exercitar sua oralidade, expressando livremente sua opinião, ler e ter uma experiência ativa na significação do texto e expressar-se por meio dos textos que produzirem (BRASIL, 2002, p.23).

A língua vernácula pode ser pensada em todas as suas potencialidades mesmo que o aluno não esteja numa classe regular de ensino, havendo possibilidades de diálogo entre o currículo e as vivências dos educandos.

---

<sup>4</sup> Documento do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação do 2002, refere-se ao segundo segmento da Educação de jovens e adultos

O PNE (2014) possui, como metas, objetivos, programas e cursos de alfabetização com interesses de inserir e manter a modalidade de EJA em toda a rede pública de ensino. Já do ponto de vista dos materiais didáticos destinados a esse público, o PNE (2014) teve como 5<sup>o</sup> meta:

Estabelecer programa nacional de fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático-pedagógico, adequado à clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental para jovens e adultos, de forma a incentivar a generalização das iniciativas mencionadas na meta anterior.

Para saber o que ensinar em Português na EJA, será exposto o que está na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos para o segundo segmento (5<sup>o</sup> a 8<sup>o</sup> série)<sup>5</sup>, lembrando que o currículo também tem um caráter flexível. Antes, esclarecemos o que se prescreve para o ensino de língua portuguesa, do ponto de vista do seu currículo, a partir da visão nas DCN (2013)

Os cursos de EJA devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja: I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos; II – provido suporte e atenção individual às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas; III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes; IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho; V – promovida a motivação e orientação permanente dos estudantes, visando à maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho; VI – realizada sistematicamente a formação continuada destinada especificamente aos educadores de jovens e adultos (BRASIL, 2013, p.43)

Conforme as PCEJA (2002), para o ensino de língua materna em uma visão de diferentes modalidades da linguagem, é preciso

Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 2002, p.18)

---

<sup>5</sup> A BNCC, a partir de uma visão atualizada, mas que corresponde aos documentos que vieram após sua aprovação, em 2017, não trata da EJA e suas particularidades curriculares, já que as disciplinas e os conteúdos destinados à EJA serão pensados apenas no currículo. De acordo com Souza et. al., “a BNCC limita e reduz as possibilidades de construção curricular. Construção esta que respeite e valorize as particularidades da EJA, que tem princípios fundantes baseados em tempos e espaços diferentes e singulares, público alvo específico e diverso.”

A proposta curricular (2002) declara, ainda, que:

[...] o curso de Língua Portuguesa para alunos da EJA deve, em primeiro lugar, servir para reduzir a distância entre estudante e palavra, procurando anular experiências traumáticas com os processos de aprendizagem da leitura e da produção de textos. Deve ajudá-los a incorporar uma visão diferente da palavra para continuarem motivados a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo. Deve, também, fortalecer a voz dos muitos jovens e adultos que retornam à escola para que possam romper os silenciamentos impostos pelos perversos processos de exclusão do próprio sistema escolar, capacitando-os a produzirem respostas aos textos que escutam e leem, pronunciando-se oralmente ou por escrito. (BRASIL,2002, p.12)

A Proposta Curricular para a EJA define que em língua portuguesa deve ser trabalhada dentro da flexibilidade do currículo, da linguagem oral na escuta e produção de textos, a linguagem escrita com a leitura e produção de textos, trabalhando também a análise linguística. O documento fomenta que:

No processo de ensino e aprendizagem, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de aprendizagem dos conteúdos escolares e, principalmente, suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. Para tanto, a escola deve organizar um conjunto de atividades para que os alunos possam, progressivamente, alcançar os objetivos a seguir. (BRASIL,2002, p.18)

Assim sendo, a Proposta curricular define objetivos claros para o currículo de língua portuguesa nessa modalidade de ensino, e que servirão como elementos de sustentação da nossa análise. São estes:

1. Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso.
2. Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento: sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se

organizam em sistemas coerentes; sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.; aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas.

3. Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo à capacidade de avaliação dos textos: Contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões; inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto; identificando referências intertextuais presentes no texto; percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor; identificando e repensando juízos de valor tanto sócio ideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua; reafirmando sua identidade pessoal e social.
4. Conhecer e valorizar as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito linguístico.
5. Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades.
6. Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Os conteúdos para o ensino de língua portuguesa sugeridos pela Proposta curricular para a EJA (2002) sugerem que:

Os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais devem ser trabalhados em conjunto, pois essa é uma boa forma de atenuar a distância entre as diferentes experiências escolares em relação às práticas linguísticas de cada aluno. [...] Os usos da língua no falar e escutar, no ler e escrever, bem como as reflexões na prática de análise linguística, devem fundir-se com a idéia de autoconhecimento, de conhecimento do outro e de ampliação da visão de mundo. (BRASIL, 2002, p.22)

Seguindo essa discussão, o documento ainda afirma que:

[...] os conteúdos que serão apresentados para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental para alunos da EJA devem proporcionar situações, em sala de aula, em que todos possam exercitar sua oralidade, expressando livremente sua opinião, ler e ter uma experiência ativa na significação do texto e expressar-se por meio dos textos que produzirem. Os conteúdos selecionados devem servir para que os alunos ampliem sua autonomia e continuem estimulados a buscar respostas às suas dúvidas existenciais, para continuar estudando e aprendendo. (BRASIL, 2002, p.23)

Ressalta-se, assim, que os conteúdos destinados ao ensino da língua materna devem abrilhantar a linguagem oral, a linguagem escrita e análise linguística, desenvolvendo reflexões sobre o funcionamento da língua e suas manifestações na prática da escuta, leitura e produção dos diversos GDs no uso e na reflexão.

Analisar as sugestões dos conteúdos que devem ser ministrados para essa modalidade, na etapa final, da educação fundamental II, é inquietante em termos de documentação atualizada, pois são escassos e em pequena proporção. As discussões, brilhantemente, levantadas por Irandé Antunes, em seu livro “Aula de Português - encontro & interação (2003)”, contribuem para o entendimento e reflexão das propostas para a EJA, muito embora seu livro não esteja direcionado, especificamente, a essa modalidade de ensino, mas as implicações levantadas por ela estão voltadas ao desenvolvimento de diferentes competências dentro da disciplina de língua portuguesa de modo geral.

Na escrita, Antunes declara que se deve romper com “a prática de uma escrita mecânica que visa à memorização pura e simples de regras ortográficas [...] escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional (p.25)” que exige repetições mecânicas dos sujeitos seguindo padrões homogêneos de educação.

Antunes (2003) distingue e exemplifica quatro campos: o da oralidade, o da escrita, o da leitura e o da gramática possibilitando um entendimento do que é sugerido para as aulas de língua portuguesa de modo geral. Entendendo, assim, a importância em focar a língua(gem) de maneira interacional, dialogando entre esses campos com as necessidades e adequações que o currículo da EJA anseia.

Outra abordagem interessante que a PCEJA sugere para a prática de escuta de textos orais e escritos é o seguinte:

I. Escuta de textos orais

- Compreensão dos gêneros do oral previstos, articulando elementos linguísticos a outros de natureza não-verbal.



- Escuta de textos de gêneros do oral marcados por maior formalidade para a construção de modelos orientadores para a própria fala.
- Identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores e preconceitos veiculados no discurso.
- Emprego de estratégias de registro e documentação escrita na compreensão de textos orais, quando necessário.
- Identificação das formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem do falar cotidiano.

## II. Leitura de textos escritos

- Explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto, em função das características do gênero, do suporte, do autor etc.
- Articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, para perceber ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como as intenções do autor.
- Estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto e entre o texto e outros textos, a partir de informações adicionais oferecidas pelo professor ou decorrentes da história de leitura do sujeito.
- Articulação dos enunciados, estabelecendo a progressão temática, em função das características das sequências predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e de suas especificidades no interior do gênero.
- Estabelecimento das relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, boxes) no processo de compreensão e interpretação do texto.

O documento de 2002 do MEC ainda propõe implicações para a produção de textos orais e escritos na sala de aula para a fixação dos conteúdos abordados, a saber:

### i. Produção de textos orais

- Planejamento prévio da fala, em função da intenção do enunciador, das características do interlocutor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos.

- Produção de textos dos gêneros selecionados, considerando a intenção do enunciador, as características do interlocutor, as exigências da situação e os objetivos estabelecidos.

- Seleção de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais, adequada ao gênero.

- Ajuste da fala, em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociar com ele.

## ii. Produção de textos escritos

- Elaboração de textos considerando suas condições de produção:

- finalidade;
- especificidade do gênero;
- lugares preferenciais de circulação;
- interlocutor eleito.

- Utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto:

- estabelecimento de tema;
- levantamento de ideias e dados;
- planejamento;
- rascunho;
- revisão;
- versão final.

- Utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo critérios de:

- manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes;
- seleção apropriada do léxico em função do eixo temático;
- manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico;
- suficiência (economia) e relevância dos tópicos e informações em

relação ao tema e ao ponto de vista assumido;

- avaliação da orientação e força dos argumentos;
- propriedade dos recursos linguísticos (repetição, retomadas pronominais, conectivos) na expressão da relação entre constituintes do texto.

## iii. Condições de produção.

- Apreciação dos trabalhos escritos para o exercício do diálogo entre os diferentes modos de produção.

#### iv. Prática de análise linguística

- Reconhecimento das características principais dos gêneros de texto oral e escrito, quanto ao conteúdo temático, estrutura e estilo:

- reconhecimento do universo discursivo sociocultural dentro do qual cada gênero de texto se insere, considerando as intenções do enunciador, a relação entre os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam;

- reconhecimento da intertextualidade, do diálogo entre textos, das várias “vozes” (citações, referências e estilos) presentes nos textos, com a finalidade de ampliar o repertório no exercício da interpretação;

- exame das facilidades e restrições, das características e adaptações que diferentes suportes e espaços de circulação impõem à estruturação de textos;

- análise das sequências textuais predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e dos recursos expressivos recorrentes no interior de cada gênero;

- reconhecimento das marcas linguísticas específicas (uso expressivo de repetições, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema dos tempos verbais, o sentido dos conectivos na articulação das ideias, a presença de algumas figuras de linguagem etc.).

As variações e fenômenos linguísticos são ressaltados pelo documento e devem ser abordados no ensino da língua portuguesa, observando aspectos das variações sociais que influenciam o funcionamento e renovação da língua e aspectos que os processos da linguagem oral e escrita se manifestam.

A Proposta Curricular ainda admite observações acerca da:

- Comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, privilegiando os seguintes domínios:

- sistema pronominal;

- emprego dos tempos verbais;

- predomínio de verbos de significação mais abrangente;

- casos mais gerais de concordância nominal e verbal;

– supremacia das construções por justaposição e coordenação sobre as de subordinação.

- Descrição de fenômenos linguísticos com os quais os alunos tenham operado, por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas linguísticas, de modo a inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos e construir exemplos em diferentes modalidades de fala e escrita, com base:

- na morfologia, estudando os procedimentos de derivação e flexão das palavras;

- no papel funcional assumido pelos termos constitutivos das sentenças (sujeito, predicado, complemento, adjunto etc.);

Em 2002, com a publicação do PCEJA, voltada para o 5º a 8º série do ensino fundamental II, são trazidas implicações que devem ser abordadas nas aulas de língua materna possibilitando o exercício da compreensão e produção de diversos textos em suas particularidades. A partir do contato com um texto produzido, o aluno analisará o todo, indo para as partes e, posteriormente, construirá um novo texto dentro de todas as competências sugeridas pela proposta curricular. Adiante, passaremos a compreender as considerações destinadas aos materiais didáticos que abordam o ensino da língua portuguesa para a EJA.

#### **4.1 MATERIAIS ESCOLARES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A EJA**

Vimos, anteriormente, a documentação oficial que sustenta a legalidade do ensino para a EJA e as propostas discursivas no ensino da língua portuguesa para essa modalidade. Compreende-se que a educação destinada aos jovens e adultos venceu inúmeros obstáculos até os dias atuais recebendo uma identidade própria.

O papel didático na formação social perpassa em termos um ensino que se volte para o contexto em que o indivíduo está situado, em desenvolver um ensino que o leve a refletir e ressignificar o mundo e a linguagem a sua volta. O que propôs o Plano Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (2014) (PNLD/EJA) reforçou a necessidade de haver uma relação com o contexto. De acordo com o PNLD EJA o propósito fora<sup>6</sup>

---

6

O portal do Ministério da Educação (MEC) disponibiliza em sua página uma

[...] disponibilizar livros didáticos aos alfabetizandos e estudantes jovens, adultos e idosos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, das escolas públicas com turmas de alfabetização e de ensino fundamental e médio na modalidade EJA. Os livros didáticos serão todos consumíveis e entregues para utilização dos alunos e educadores beneficiários, que passam a ter sua guarda definitiva, sem necessidade de devolução ao final de cada período letivo.

Assim, é importante que os livros didáticos sejam contextualizados, desenvolvam a linguagem e reflitam a realidade dos indivíduos. Como foi dito em outro momento, é necessária a compreensão de que o livro didático não será a única fonte de conteúdo a ser consultada.

Os materiais didáticos devem possuir características procedimentais e interacionais voltadas especificamente aos jovens e adultos. Assim, analisaremos no capítulo seguinte um manual didático proposto para o nono ano do ensino fundamental da modalidade EJA e é interesse corroborar com o que é proposto nos documentos oficiais e com a realidade exposta nesse manual para o contato inicial, o reconhecimento e a produção dos gêneros discursivos no desenvolvimento das diferentes competências.

---

discussão sobre o Plano Nacional do Livro Didático para a modalidade EJA (PNLD/EJA) objetivos, ações e documentos que discorrem e esclarecem sobre dúvidas sobre o livro didático.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17458-programa-nacional-do-livro-didatico-para-educacao-de-jovens-e-adultos-pnld-eja-novo> Visualizado em 26/02/2019

## **5. O REFLEXO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DO LD DA EDITORA MODERNA**

Neste capítulo, destinado à análise, buscamos compreender como foram abordados os gêneros discursivos, o debate regrado, como exercício da oralidade, e a charge, da escrita. Analisamos, a partir desses gêneros, como se dá o tratamento didático com a língua portuguesa voltado para os alunos da EJA, buscando entender a forma e a função de determinados gêneros discursivos e sua interação com outros aspectos normativos e reflexivos da língua.

Inicialmente, identificamos e detalhamos os capítulos e as seções da organização da obra a ser analisada. Em seguida, analisamos, a partir das atividades propostas no LD, o tratamento dado ao ensino dos GDs. O propósito deste capítulo é analisar as estratégias abordadas pela Editora Moderna ao organizar e publicar este material didático e se o ensino da oralidade e da escrita estão direcionados à reflexão acerca da língua portuguesa através dos GDs.

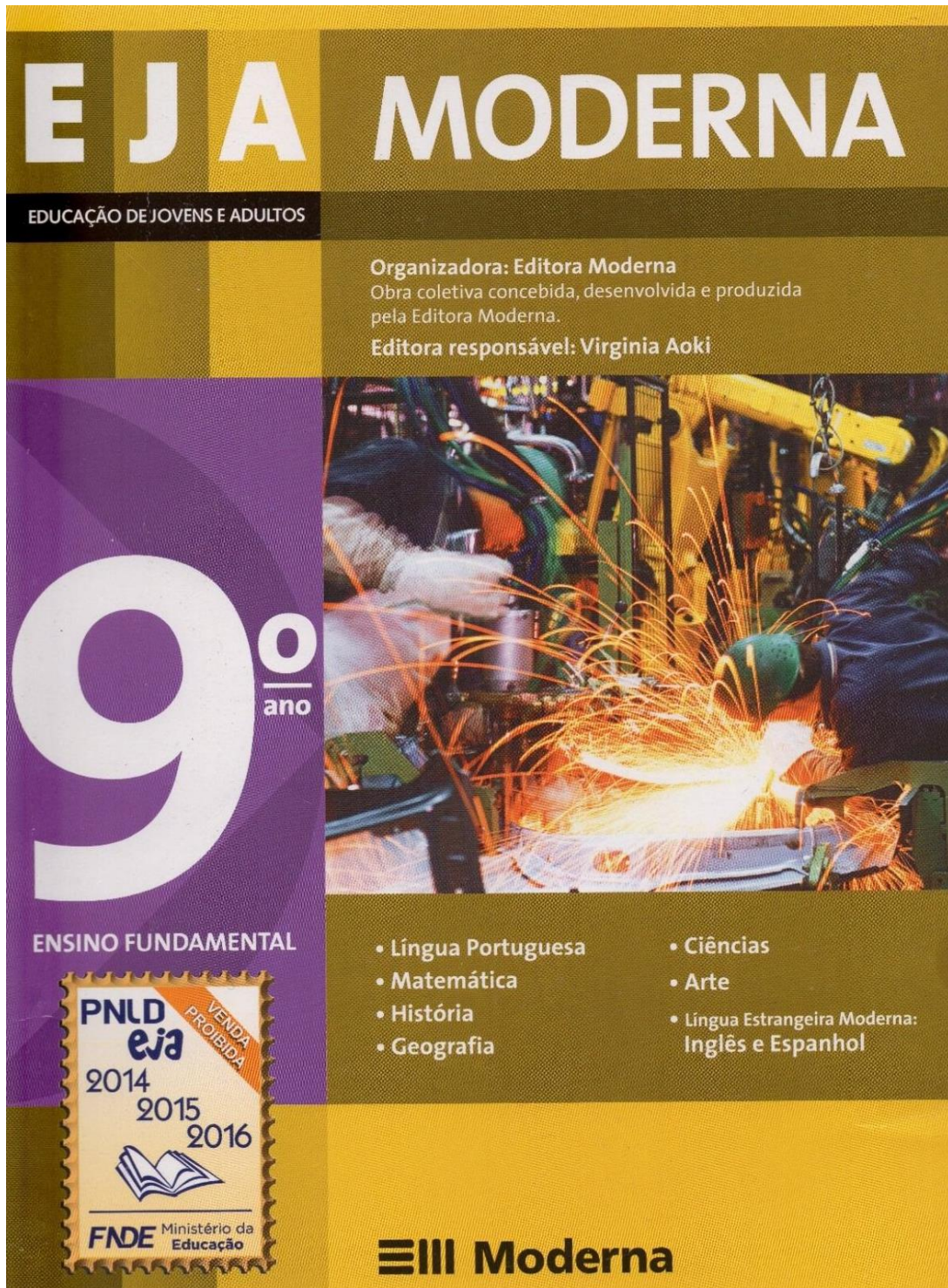
### **5.1 A DESCRIÇÃO DA OBRA “EJA MODERNA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”**

Esta pesquisa busca estabelecer uma relação entre os GDs, a Educação de Jovens e Adultos e o tratamento dado em um exemplar didático específico. Como qualquer modalidade de ensino, a EJA tem um público específico, por meio deste, a possibilidade apresentada por Menezes (2017) de mediar o ensino na EJA com diversidades de gêneros torna uma visão positiva, pois o estudante tem um contato mais prazeroso, além de possibilitar a importância do gênero discursivo no seu cotidiano, dando mais significado à interação entre os GDs e o estudante, isto é, no processo de aprendizagem da língua portuguesa. Segundo Menezes (2017, p. 19), “a aprendizagem da leitura, a partir da utilização de textos, mediados pelos gêneros de uso social permite aos discentes uma maior compreensão das funções da língua portuguesa.”.

O livro “EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos”, conforme Figura 1, em sua primeira edição, datada de 2013, foi organizado pela Editora Moderna e teve, no

Plano Nacional do Livro Didático, validade para os anos de 2014, 2015 e 2016. Essa obra concebida de forma coletiva, sob a responsabilidade de Virginia Aoki, destina-se ao nono ano do ensino fundamental e contempla as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol).

Figura 1: capa do livro analisado



No tocante à disciplina de Língua Portuguesa, o LD está dividido em 2 (duas) unidades, como vemos nas Figuras 2 e 3, a saber: “Trabalho” e “Desenvolvimento e sustentabilidade”.

Figura 2: Sumário (Unidade 1- Trabalho)

<b>Sumário</b>	
<b>LÍNGUA PORTUGUESA</b>	
<b>UNIDADE 1 – TRABALHO</b>	
<b>Capítulo 1 O trabalho nosso de cada dia</b>	<b>16</b>
<b>Para refletir:</b> “No mês da Consciência Negra, o iBahia entrevista: Luislinda Valois, primeira juíza negra do Brasil”, Gilvan Reis	17
<b>Para ler e aprender:</b> “O futuro do trabalho”, Rita Loiola	19
<b>Para compreender</b>	20
<b>Para além do texto</b>	21
<i>Tecelão perto de uma janela aberta</i> , Vincent van Gogh	21
<b>Para estudar o gênero</b>	22
Reportagem	25
Características da reportagem	26
<b>Para refletir sobre a língua</b>	27
Coesão textual	28
Coerência textual	29
<b>Para praticar</b>	29
<b>Para escrever:</b> Reportagem	31
<b>Para falar em público:</b> Apresentação de reportagem	32
<b>Para organizar o que aprendemos</b>	33
<b>Texto complementar:</b> “Música de trabalho”, Dado Villa Lobos, Renato Russo e Marcelo Bonfá	33
<b>Capítulo 2 O trabalho em debate</b>	<b>34</b>
<b>Para refletir:</b> Primeira página de jornal, <i>Correio Braziliense</i>	35
<b>Para ler e aprender:</b> “Patroas ‘versus’ empregadas”, Raquel Paulino	36
<b>Para compreender</b>	38
<b>Para além do texto</b>	39
<i>O lavrador de café</i> , Candido Portinari	39
<b>Para estudar o gênero</b>	41
Debate regrado	41
Características do debate regrado	42
<b>Para refletir sobre a língua</b>	43
Operadores argumentativos	43
<b>Para praticar</b>	47
<b>Para escrever:</b> Planejamento do debate regrado	48
<b>Para falar em público:</b> Debate regrado	48
<b>Para organizar o que aprendemos</b>	49
<b>Texto complementar:</b> “Assim eu vejo a vida”, Cora Coralina	49



Figura 03: sumário (Unidade 2- Desenvolvimento e Sustentabilidade)

<b>UNIDADE 2 – DESENVOLVIMENTO E SUSTENTABILIDADE</b>		
<b>Capítulo 3</b>	<b>O mundo que queremos</b>	<b>50</b>
<b>Para refletir:</b>	“Onde o Brasil é mais Brasil”, Bianca Piragibe	51
<b>Para ler e aprender:</b>	“Desenvolvimento sustentável”, Wilson Ferreira Jr.	52
<b>Para compreender</b>		53
<b>Para além do texto</b>		54
	“Árvore”, Manoel de Barros	54
	Árvore, Tarsila do Amaral	54
<b>Para estudar o gênero</b>		56
	Artigo de opinião	57
	Características do artigo de opinião	59
<b>Para refletir sobre a língua</b>		60
	Operadores argumentativos	62
	Tipos de operadores argumentativos	63
<b>Para praticar</b>		64
<b>Para falar em público:</b>	Argumentar a favor ou contra um tema	67
<b>Para escrever:</b>	Artigo de opinião	67
<b>Para organizar o que aprendemos</b>		68
<b>Texto complementar:</b>	“Natureza morta”, Angeli	69
<b>Capítulo 4</b>	<b>A reflexão por meio do humor</b>	<b>70</b>
<b>Para refletir:</b>	“O que é desenvolvimento sustentável?”, Portal WWF-Brasil	71
<b>Para ler e aprender:</b>	“SOS”, Ivan Cabral	72
<b>Para compreender</b>		72
<b>Para além do texto</b>		73
	“Indígenas utilizam recursos naturais de forma sustentável”, Agência Sebrae de Notícias	73
	Atlas, a partir de Giovanni Francesco Barbieri (Il Guercino), Vik Muniz	74
<b>Para estudar o gênero</b>		75
	Charge	76
	Características da charge	76
<b>Para refletir sobre a língua</b>		77
	Frase, oração e período	77
	Período composto por coordenação	78
	Período composto por subordinação	79
<b>Para praticar</b>		81
<b>Para escrever:</b>	Charge	81
<b>Para organizar o que aprendemos</b>		82
<b>Texto complementar:</b>	“Invólucros”, Luis Fernando Verissimo	83
<b>Indicações de livros, sites e filmes</b>		84
<b>Referências bibliográficas</b>		425

Cada unidade é composta por dois capítulos. Na Unidade 1, constam o Capítulo 1: *O trabalho nosso de cada dia*, o Capítulo 2: *O trabalho em debate*, o Capítulo 3: *O mundo que queremos*, e o Capítulo 4: *A reflexão por meio do humor*. Para cada capítulo é destinado o estudo de um gênero específico, contendo a seguinte sequência: Na Unidade 1, o 1º capítulo aborda a *reportagem*, o 2º capítulo trata do *debate regrado*. Na Unidade 2, o 3º capítulo discorre sobre o *artigo de opinião*, por fim, o 4º capítulo discute a *charge*, privilegiando a escrita.

Os quatro capítulos são compostos por seções, sempre intituladas na seguinte ordem:

- i. *“Para refletir”*, em que os organizadores da obra trazem textos vinculados a jornais e sites para a reflexão sobre o conteúdo que iniciará as discussões levantadas ao longo do capítulo;
- ii. *“Para ler e aprender”*, trata-se de uma seção com outra proposta textual que será interpretada na seção seguinte;
- iii. *“Para compreender”*, está vinculada à seção anterior, trazendo questões apenas de interpretação textual para serem respondidas de acordo com o texto da seção antecessora;
- iv. *“Para além do texto”*, que busca interpretar um texto não-verbal com temática ligada ao conteúdo geral para elaboração de respostas verbais na resolução da atividade interpretativa;
- v. *“Para estudar o gênero”* é exposta uma proposta textual para análise do gênero discursivo da seção, que já vinha sendo apresentado apenas com visão na interpretação do texto em si, mas, não do gênero e sua funcionalidade. Porém, o livro não nomeia o GD até o momento. Por fim, é apresentado o gênero e suas características;
- vi. *“Para refletir sobre a língua”*, aqui o estudante será levado a pensar sobre a estrutura gramatical que está conectada ao GD da seção. O gênero, assim, é usado para ensinar sobre aspectos normativos da língua;
- vii. *“Para praticar”* contém exercícios de verificação referentes à variedade padrão;
- viii. *“Para falar em público”*, aparece apenas no 1º capítulo que discute a reportagem, 2º capítulo referente ao debate regrado e no 3º capítulo que discute o artigo de opinião. Esta seção sugere o desenvolvimento das capacidades de argumentação e prática da expressão oral;
- ix. *“Para escrever,”* são sugeridas etapas para planejamento, elaboração, avaliação e reescrita do GD referente ao capítulo estudado;
- x. *“Para organizar o que aprendemos”*, ao final de cada capítulo é apresentada uma síntese dos conteúdos abordados;
- xi. *“Texto complementar”* é apresentado um texto, não necessariamente no gênero discursivo abordado no capítulo, mas que possui vínculo com o conteúdo estudado, mas que reforça apenas a interpretação do texto e

não do GD. Recorrendo, prioritariamente, ao uso do dicionário para a interpretação do texto e resolução do exercício proposto, não possibilitando inferências.

A partir dessa descrição geral da obra, das unidades, dos capítulos e das seções, percebemos a sequência e as abordagens deste exemplar didático. Analisamos, a seguir, os capítulos selecionados para a análise. Por meio das atividades propostas, buscamos atingir os objetivos pretendidos para esta pesquisa.

## **5.2 O ESTUDO DA EXPRESSÃO ORAL NO MATERIAL DIDÁTICO DA EDITORA MODERNA**

Inicialmente, é necessário salientarmos que a ideia de oralidade e suas relações com as práticas discursivas dependem de seus contextos de uso. Antunes (2003, p.99) declara que “não tem sentido a ideia de que uma fala apenas como lugar da espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até do descuido em relação às normas da língua padrão”. De fato, a fala é uma manifestação que adquire padrões formais ou informais tanto na escrita quanto na fala quando estão condicionadas às práticas de uso e intenções comunicativas

No LD analisado, para o estudo do GD que desenvolva habilidades orais, foi trazido o *debate regrado*, no qual a oralidade deve ser exercitada de acordo com as falas dos debatedores permitindo criar situações de argumentação, de conflito e de respeito à vez do outro, seguindo as regras necessárias para a exposição desse GD. Sobre a oralidade, Antunes (2003) enumera alguns aspectos específicos

Uma oralidade orientada para a articulação entre os diversos tópicos e subtópicos da interação- Os textos orais não dispensam os recursos de encadeamento dos tópicos pelo fato de serem orais. O uso de elementos reiterativos ou de elementos conectores (como repetições, substituições pronominais, substituições por sinônimos, por hiperônimos, associações semânticas entre palavras, conjunções) está igualmente presente nos textos orais, embora com algumas especificidades. (ANTUNES, 2003, p.101)

A PCEJA (2002) visa ao desenvolvimento da escuta na expressão oral estabelecendo que o “emprego de estratégias de registro e documentação escrita na compreensão de textos orais, quando necessário” podem ser feitas. Registrando assim, elementos para reformulação e manifestação de ideias de acordo com o contexto de formalidade em que o GD esteja inserido.

Observamos que as propostas textuais anteriores à apresentação do gênero propriamente dito, destinado ao estudo no LD, o debate regrado, sugerem conversações acerca de opiniões referentes ao texto apresentado pelo livro didático.

A seção *“Para ler e aprender”* propõe a seguinte discussão:

*“Observe o título do texto a seguir, a fonte de onde foi extraído. Sobre o que, possivelmente, esse texto vai tratar? Quando foi publicado? Converse com os colegas e com o professor sobre o que se espera ler e sobre o que você conhece desse tema.”* (p.36)

Essa subseção traz um texto complementar, conforme Figura 4, a partir do qual os alunos são instruídos a observarem aspectos pré-textuais como o título do texto e a fonte da informação, seguindo por uma dedução do assunto a ser tratado na enquete proposta, na atividade, além de localizar informações quanto à época da publicação. Observamos que após uma análise de elementos pré-textuais, é sugerido que os alunos discutam o texto mesmo antes de lê-lo, como mostra o recorte na Figura 4 abaixo:

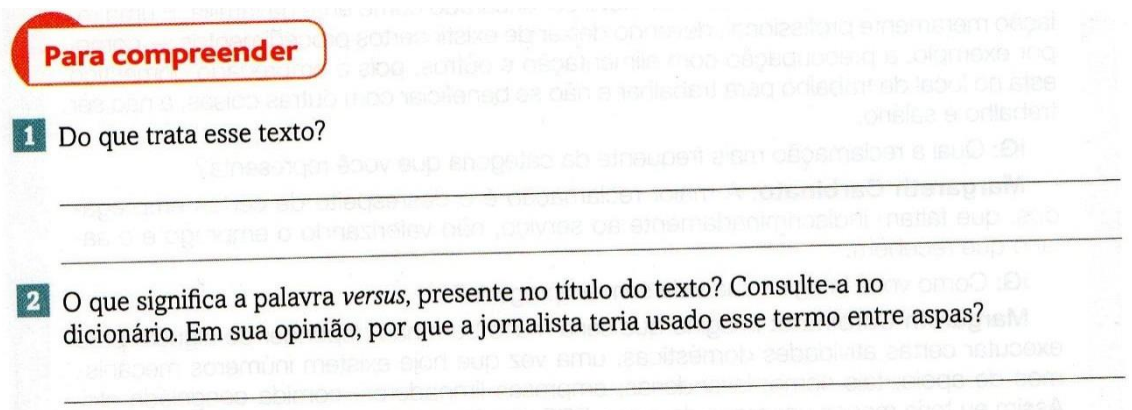
Figura 4: Recorte de livro didático com fragmento de texto (p.36)

The image shows a didactic book page and a web browser. The book page has a section titled "Para ler e aprender" with the following text: "Observe o título do texto a seguir a fonte de onde foi extraído. Sobre o que, possivelmente, esse texto vai tratar? Quando ele foi publicado? Converse com os colegas e com o professor sobre o que espera ler e sobre o que você conhece desse tema. Faça a leitura do texto." The web browser shows a URL: http://delas.ig.com.br/comportamento/2013-03-27/patroas-versus-empregadas.html. The browser's navigation bar includes links for HOME, AMOR E SEXO, BELEZA, COMPORTAMENTO, TESTES, FILHOS, NOIVAS, CASA, and BICHOS. Below the navigation bar, there are links for Destaques, Transformação, Decore sua casa, and Horóscopo mensal. The main content of the browser shows the title "Patroas 'versus' empregadas" and a sub-headline: "Para entender as disputas em torno da Lei das Domésticas, fizemos uma enquete com a presidente do sindicato dos patrões e com a diretora do sindicato das domésticas". The date and time are IG São Paulo 27/03/2013 06:00:59.

Entendemos que são sugeridas questões iniciais de reflexão textual, abordando elementos, puramente, isolados que discutem apenas o que constitui o texto. Parece-nos que a ideia até esse momento é de discutir o texto pelo texto de modo superficial. Não há uma preocupação maior com as características do GD estudado – *debate regrado*, impossibilitando, assim, observações críticas no desenvolvimento das capacidades linguísticas.

Após essa reflexão inicial proposta no início deste tópico, a identificação da proposta textual aparece para compreender, conforme a Figura 5, o enunciado da enquete “*Patroas ‘versus’ empregada*”.

Figura 5: Recorte de livro didático com fragmento de exercício (p.38)



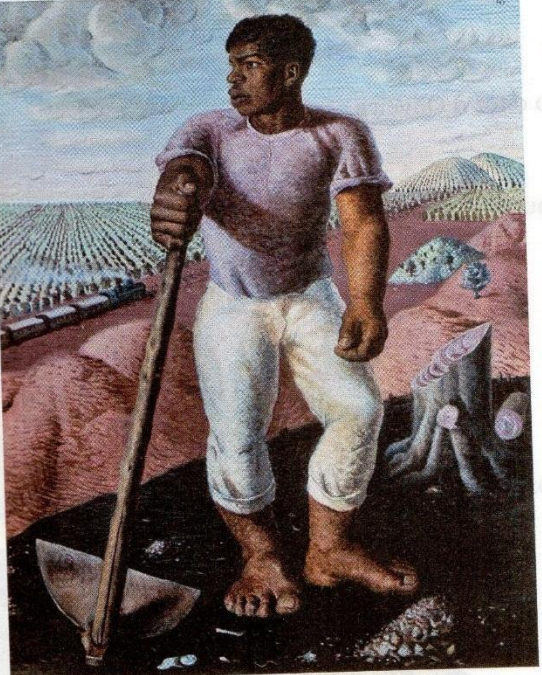
Na seção “*Para compreender*”, conforme a Figura 5, há uma proposta de estudo do texto “*Patroas ‘versus’ empregadas*” e em sua 1ª questão é dito “*Do que trata esse texto?*” e na 2ª questão solicitam o uso do dicionário “*O que significa a palavra versus presente no título do texto? Consulte-a no dicionário. Em sua opinião, por que a jornalista teria usado esse termo entre aspas?*”. Recorre-se ao uso do dicionário para entender um termo utilizado, compreende-se que a semântica da palavra deve prevalecer. Há então, um exercício apenas para a identificação de elementos superficiais e formais e que não possui interesse no GD destinado para este capítulo e as propostas para compreensão não mencionam o estudo da enquete como gênero. As seções e atividades anteriores à apresentação do GD, deste capítulo do livro, não contribuem para entendermos a noção de gênero discursivo no ensino do debate regrado.

Conforme a PCEJA, para a compreensão dos GDs orais, deve-se articular “[...] elementos linguísticos a outros de natureza não-verbal”. Assim, podemos citar outra

seção intitulada “*Para além do texto*” que segue, aparentemente, essa perspectiva de articulação. Assim, é trazido um quadro nomeado como “O lavrador de café” (1939) e uma breve biografia do artista brasileiro e pintor da tela da análise, Candido Portinari.

As questões trazidas para essa atividade são de caráter interpretativo, vinculadas ao tema geral dessa unidade 1 (Trabalho), conforme a Figura 6, além de ser uma seção que, aparentemente, não contribui para entender sobre o debate, não contribuindo para elevar as competências comunicativas do aluno, muito menos com a oralidade. A 1ª questão possui um enunciado problemático, não sendo visto para a prática da oralidade no sentido de desenvolver a criticidade.

Figura 6: Recorte de livro didático com fragmento de texto e atividade (p.39)



JOÃO CANDIDO PORTINARI/PROJETO PORTINARI - MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND, SÃO PAULO

▲ Candido Portinari, *O lavrador de café* (1939). Óleo sobre tela, 100 × 81 cm. Museu de Arte de São Paulo (SP).

**Para conhecer o contexto**

**Candido Portinari**

Candido Portinari foi um importante pintor brasileiro. Nasceu em 1903, na cidade de Brodowski (SP). Começou a desenhar aos seis anos de idade e, aos 20, expôs pela primeira vez no salão da Escola de Belas Artes, no Rio de Janeiro (RJ), onde estudou.

Na década de 1940, realizou exposições no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque, ao lado de artistas já consagrados, o que levou sua obra a ser reconhecida internacionalmente. Foi autor de quase cinco mil pinturas, entre elas os painéis *Guerra e Paz*, expostos na sede da ONU nos Estados Unidos. Morreu em 1962, vítima de intoxicação das tintas que utilizava.

**1** O que você achou dessa imagem?

---

**2** Observe as formas das mãos e dos pés desse lavrador de café. Por que Candido Portinari teria retratado esse trabalhador dessa maneira, com deformações?

São estabelecidos vínculos entre os textos que antecedem o estudo do gênero propriamente dito ao tratarem do tema geral da Unidade 1 (Trabalho), abordando

textos como “Brasil aprova, enfim, a segunda abolição” e “*Patroas ‘versus’ empregadas*” com intuito, exclusivamente, de debater ideias de profissões.

As atividades que antecedem o gênero para discussão neste capítulo não conduzem ao debate regrado. Até este momento não havia sido apresentado o GD e nem discussões acerca das funções que a oralidade adquire conforme seu contexto de uso, há a ideia de conversação atrelado à oralidade.

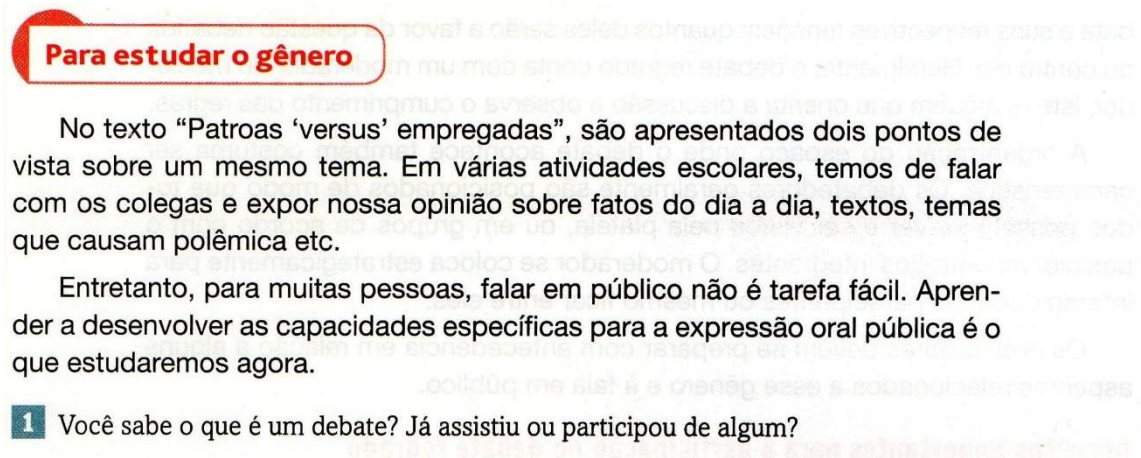
Abordaremos a partir deste momento, as implicações e tratamentos dados ao gênero debate regrado, no capítulo 2 desta obra didática.

### **5.2.1 O GÊNERO DISCURSIVO ORAL-DEBATE REGRADO- NA TEMÁTICA DA EDITORA MODERNA**

Para iniciar nossas discussões, devemos compreender que nossa análise pretende estabelecer questionamentos a partir do momento que o gênero discursivo é apresentado ao público. A seção “*Para estudar o gênero*” faz uma retomada sobre os textos deste capítulo 2 e a expressão oral. Os questionamentos até o presente momento nos levam a crer que as seções induzem apenas ao desenvolvimento da oralidade como algo simplesmente dito, expondo nossa opinião, sem regras de como fazer ou mesmo de organização entre quem fala e quem ouve. A oralidade não é contemplada, ou pelo menos até o momento, não foi contemplada pelo viés da interação.

A atividade da seção Para estudar o gênero, Figura 7, demonstra que, inicialmente, o aluno é levado a crer que o trabalho com oralidade em sala de aula é simplesmente expor seu ponto de vista sobre temas corriqueiros ou polêmicos, sem a ideia de refutação e respeito ao ponto de vista do outro interlocutor.

Figura 7: Recorte do livro didático com fragmento de texto para a compreensão do conceito (p.41)



Sobre abordar gêneros na oralidade, Marcuschi (2008) declara “esses gêneros não surgem naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos”. Percebemos que um GD oral requer características específicas para orientar os alunos a utilizá-los em práticas discursivas distintas. Observa-se no LD que a manifestação da expressão oral é tida como diálogo, conversa, discussão, sem a observação da oralidade como modalidade verbal que requer compreensão e reflexão da comunicação que deve ser abordado além da interpretação rasa dos componentes, especificamente, do debate regrado, levando a uma observação ampla que aborde a oralidade além de um GD específico.

Para a PCEJA (2002), para a produção de textos orais, é preciso considerar o “Ajuste da fala, em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociar com ele”. Não sendo dito inicialmente nesta seção.

O LD trata a oralidade apenas como um diálogo entre debatedores na exposição das suas opiniões, não leva em consideração a reação dos interlocutores, como propõe o PCEJA. Através das propostas de atividade evidencia-se que o estudo com oralidade é simplesmente falar. Conforme a Figura 8:



Figura 8: Recorte de livro didático com fragmento de texto (p.41)

## **Debate regrado**

À discussão em que duas ou mais pessoas apresentam seus pontos de vista em defesa de uma questão ou contra ela, seguindo regras estabelecidas previamente, chamamos **debate regrado**.

O debate regrado é comum no ambiente escolar, pois colabora para a aprendizagem de conteúdos de várias disciplinas. Além disso, explora e desenvolve capacidades de oratória, como a argumentação, o raciocínio lógico e os aspectos relacionados à fala em público.

Ao participar de um debate, é preciso saber argumentar. Mas o que isso significa? Argumentar é apresentar razões que deem suporte a determinada opinião. A argumentação tem caráter dialético, isto é, implica uma contradição entre os interlocutores ou um confronto de pontos de vista, no qual os envolvidos procuram defender sua posição.

- 2** Releia a reportagem “Patroas ‘versus’ empregadas”. Identifique, nas falas de cada uma das entrevistadas, um argumento que elas utilizam para defender seus pontos de vista.

Conforme a Figura 8, a discussão acerca de como se manifesta este GD inicia-se com a ideia de que uma troca de opiniões com regras pré-estabelecidas resultaria em um debate regrado. Mas, o livro não dispõe de sugestões das características que constituem esse gênero. Não houve até o momento uma preparação ou uma condução para a regulamentação do debate.

É exaltado ainda nesta Figura 8 o elemento principal na defesa de opiniões ser a argumentação, assegurando que os indivíduos possam estabelecer elementos de sustentação da ideia defendida através da oralidade, é dito neste 3º parágrafo da Figura 8 que “o debate regrado [...] explora e desenvolve capacidades de oratória, como a argumentação, o raciocínio lógico e os aspectos relacionados à fala em público”. O livro reforça a ideia de que, para debater, o aluno deve prioritariamente saber argumentar para obter eficácia na defesa do seu ponto de vista. O livro reforça sobre argumentação da seguinte forma:

*“Releia a reportagem ‘Patroas versus empregadas’. Identifique, nas falas de cada uma das entrevistadas, um argumento que elas utilizam para defender seus pontos de vista.”*

A proposta de atividade acima citada sugere ao aluno que recorra novamente ao texto trabalhado na seção “*Para ler e aprender*” observando as falas das entrevistadas e os argumentos utilizados na defesa dos seus pontos de vista. O tratamento designado aos aspectos da argumentação é um ponto positivo para a obra didática. Há, finalmente, o estabelecimento das características do GD que deveriam ter sido o principal conteúdo contemplado por este capítulo do livro didático, sendo que a sequência seguida pelo livro adota de forma unânime, e ainda de forma incompleta, a discussão dos textos apenas em elementos superficiais a qual a oralidade é tratada como conversação.

A partir da Figura 9, o LD busca apresentar as características do GD estudado para construir o conceito de debate.

Figura 9: Recorte de livro didático com fragmento do livro destinado as características do Debate Regrado (p.42)

### **Características do debate regrado**

O debate regrado, como o nome sugere, tem de obedecer a uma série de regras. Elas são definidas com antecedência e estabelecem, por exemplo, quanto tempo a discussão vai durar, qual será o tempo de argumentação ou contra-argumentação de cada participante e a abertura ou não para perguntas da plateia.

Também são definidos com antecedência quem serão os participantes do debate e suas respectivas funções: quantos deles serão a favor da questão debatida ou contra ela. Geralmente, o debate regrado conta com um moderador ou mediador, isto é, alguém que orienta a discussão e observa o cumprimento das regras.

A organização do espaço onde o debate acontece também costuma ser característica. Os debatedores geralmente são posicionados de modo que todos possam se ver e ser vistos pela plateia, ou em grupos de acordo com o posicionamento dos integrantes. O moderador se coloca estrategicamente para interagir com os participantes ou mesmo ficar entre eles.

Os debatedores devem se preparar com antecedência em relação a alguns aspectos relacionados a esse gênero e à fala em público.

Na construção do conceito do debate, conforme ilustrado na Figura 9, o LD aborda a oralidade como diálogo, em uma prática apenas de “dizer algo sobre”. Sobre essa perspectiva tradicional, em relação à oralidade na sala de aula, Antunes (2003) pontua que há

- Uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar;
- Uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática;
- Uma concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações da comunicação privada; nesse contexto, predominam os registros coloquiais, como a “conversa”, “a troca de ideias”, “a explicação para o colega vizinho” etc.
- Ou seja, uma generalizada falta de oportunidades de se explicar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público”.

A expressão oral requer o condicionamento de elementos que se voltem ao que será proposto de acordo com o contexto comunicativo, utilizando-se, por exemplo, de uma linguagem formal ou informal, da elaboração de um roteiro de desenvolvimento da oralidade conforme as práticas de uso que devem adequar-se a certas convenções de manifestação. Conforme a Figura 10, o LD traz aspectos que considera importantes para principiar um debate regrado.

Figura 10: Recorte de livro didático com fragmento do livro destinado as características do Debate Regrado (p.42)

### **Aspectos importantes para a participação no debate regrado**

O ponto de partida para a participação em um debate é informar-se bem sobre a questão que será discutida. É necessário pesquisar, ler textos sobre o assunto e, com base neles, identificar os argumentos favoráveis e os argumentos contrários à questão.

**3** Em sua opinião, por que é importante pesquisar antes sobre o tema do debate?

De acordo com a figura acima, é sugerido que os debatedores estudem sobre o tema da discussão a fim de obterem informações para o sustento da sua argumentação, induzindo os alunos a utilizarem outros meios de informação na

busca de reforço para a sua oratória e refutação. É sugerido como questão de fixação o que se entende sobre a importância de pesquisar o tema antes do debate, reforçando a necessidade de buscar recursos informativos para sua prática discursiva oral.

A seguir, a Figura 11 retrata a necessidade do reforço da argumentação para a fala em público seguindo normas para a discussão que se utilizam de outros aspectos, como os extralinguísticos.

Figura 11: Recorte de livro didático com fragmento do livro destinado as características do Debate Regrado (p.42)

Munido de argumentos, é preciso atentar a aspectos relacionados à fala em público, que ajudam a dar credibilidade ao que está sendo dito e a prender a atenção da plateia. A entonação é um desses aspectos. Ela pode ser usada para destacar ou enfatizar alguns trechos do discurso, a fim de, entre outros objetivos, reforçar uma opinião ou palavra importante.

A postura corporal também deve ser considerada. Falar com a cabeça erigida e manter o corpo ereto, por exemplo, contribuem para a compreensão da plateia. Os gestos e as expressões faciais também podem ser usados para tornar a fala mais expressiva e clara.

Ao falar em público, não se pode esquecer do contato visual com a plateia. De vez em quando, é possível ler as anotações sobre o assunto, mas é preciso em seguida olhar para os outros debatedores e para a plateia. O contato visual ajuda a transmitir confiança ao público e a verificar se a exposição está agradando ou não.

A figura 11 traz um fragmento das discussões acerca das características do debate regrado, a partir desde momento, é exposta a estrutura composicional que rege este GD. Como vimos, este capítulo reforça o aspecto argumentativo no confronto de opiniões, o caráter regrado (como tema, espaço e tempo) e os recursos constitutivos do texto falado (como entonação, postura corporal e contato visual) que são exigidos na manifestação deste GD. É trazido então, o conceito de multimodalidades. Como Moraes e Teno (2008) declaram

Hodiernamente, os textos não são constituídos apenas da linguagem verbal, mas carregam imagens, sons, cores, gestos, ou seja, linguagem não-verbal. Devemos, logo, desenvolver habilidades para desvendar esse universo que está em constante transformação. (MORAES E TENO, 2008)

Constatamos que após a apresentação do GD não há propostas para praticar o que foi conceituado até aqui. Há apenas uma questão que acompanha esse

momento de discussão. Novamente é trazida uma questão, de acordo com a Figura 10, com um enunciado problemático. Conforme a figura 11 e que transcrevemos abaixo:

*“Em sua opinião, por que é importante pesquisar antes sobre o tema do debate?”*

Há novamente uma proposta de atividade que possui enunciado problemático. Reforçamos a discussão que não há interesse por parte do livro em colocar a “mão na massa” e organizar a prática do debate regrado em sala de aula neste momento. Como se pode ver, o conceito desse gênero é dado superficialmente, os alunos não são induzidos ao processo de planejamento, construção e apresentação do GD, logo o GD é um complemento do estudo de observação do texto, não há um processo de interação. Sobre o trabalho com a oralidade em sala de aula Antunes (2003) declara

[...] uma oralidade orientada para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação- Os textos orais não dispensam os recursos de encadeamento dos tópicos pelo fato de serem orais. [...] A análise de textos em sala de aula será relevante se contemplar também tais elementos, fortalecendo a ideia de que a oralidade também está sujeita aos princípios da textualidade. (ANTUNES, p.101, 2003)

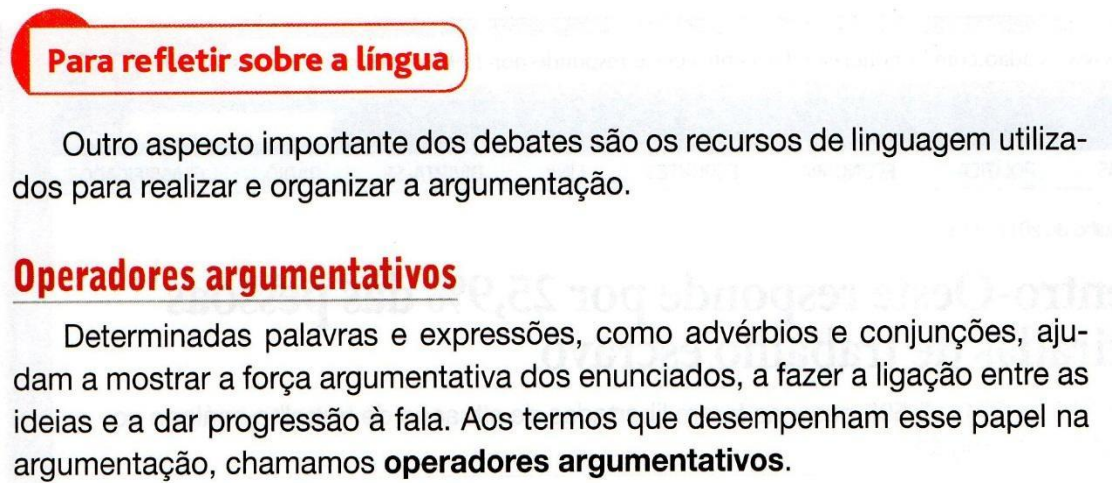
Para a análise dos gêneros na oralidade, Marcuschi (2008) afirma “esses gêneros não surgem naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos (p.187)”, sendo assim, o GD possui uma ação comunicativa influenciada pelo contexto de uso para atender objetivos específicos que a língua exige, verificou-se que nas atividades do livro analisado a proposta para construção da interação entre falantes e o gênero oral é estabelecida através da discussão dentro do grupo de alunos ao discutirem o tema da atividade trazida.

Espera-se que as atividades de língua portuguesa tornem o aluno mais competente linguisticamente, isso é o que se espera didaticamente. Porém, a maneira que os conteúdos são trazidos no livro analisado não permite uma reflexão sobre a língua(gem), e sim, sobre interpretação meramente textual. As atividades disponibilizadas para o estudo da oralidade não conduzem o aluno de EJA a refletir sobre a expressão oral de maneira organizada e planejada em sua temática vinculada ao seu contexto de uso. Para a PCEJA (2002)

Os conteúdos que serão apresentados para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental para alunos da EJA devem proporcionar situações, em sala de aula, em que todos possam exercitar sua oralidade, expressando livremente sua opinião, ler e ter uma experiência ativa na significação do texto e expressar-se por meio dos textos que produzirem (BRASIL, 2002, p.23).

Assim, fomentamos que dentro da flexibilidade do seu currículo, o aluno de EJA deve ser capaz de utilizar diversos gêneros para expressar e aperfeiçoar suas competências linguísticas dentro da interação entre língua e GD. Porém, a seção destinada para refletir sobre a língua apresenta elementos normativos referentes à variedade padrão, não levado em consideração os aspectos interacionais. O gênero discursivo foi trazido apenas para se ensinar sobre aspectos da norma padrão, conforme a ilustração da Figura 12.

Figura 12: Recorte de livro didático com fragmento de texto com conceitos gramaticais prescritivos-normativos (p.43)



Observando as estratégias de ensino da expressão oral e a finalidade textual dos elementos que buscam normatizar a língua, vemos que o LD traz o estudo dos operadores argumentativos.

Com a apresentação desses conceitos, trazidos na Figura 12, o livro inclui 3 (três) textos do gênero notícia para exercitar a noção dos operadores argumentativos, sendo o “Homem contrata chinês para trabalhar por ele e é demitido”, “Centro-Oeste responde por 25,9% das pessoas retiradas de trabalho escravo” e “Trabalho informal para de cair” com a seguinte atividade.

Figura 13: Recorte de livro didático com atividade para a compreensão do conceito (p.45)

- a) Qual é o assunto principal de cada texto? Conversem sobre as questões relacionadas ao trabalho trazidas por eles. Deem sua opinião e ouçam a dos colegas. Depois, compartilhem as ideias com os demais grupos.
- b) Qual é a sua opinião sobre a existência de trabalho escravo no Brasil em pleno século XXI? Se preciso, releiam o texto “Centro-Oeste responde por 25,9% das pessoas retiradas de trabalho escravo”. Escrevam no caderno três argumentos contrários a esse tipo de trabalho.

**2** Agora, reescrevam no caderno os argumentos da atividade anterior, encadeando-os em um parágrafo e utilizando operadores argumentativos.

- a) Comecem o parágrafo com a expressão *Em primeiro lugar*, seguida do argumento que vocês consideram mais importante. Essa expressão mostra a relevância desse argumento inicial.
- b) Deem continuidade ao parágrafo utilizando a expressão *Além disso*, seguida de um argumento que seja um acréscimo ao anterior.
- c) Finalizem o parágrafo com o último argumento que vocês levantaram. Empreguem a expressão *Enfim* para concluir a argumentação.

Constata-se que o exercício da Figura 13 tem a finalidade de demonstrar a forma que os operadores possuem e a correção gramatical, pois na questão 2 acima, o livro propõe a elaboração de um texto escrito com a utilização dos operadores argumentativos sugerido pelo próprio livro para o desenvolvimento do GD estudado, impossibilitando a autonomia do aluno na escolha dos elementos que acham adequados ao que eles querem escrever. Percebe-se que a abordagem contempla alguns aspectos gramaticais relacionando os operadores argumentativos apenas ao reforço e ligação de ideias.

A Figura 13 ilustra que essa abordagem é feita apenas com fins de promover o ensino, exclusivo, da variedade padrão, pois a introdução dessa seção leva o aluno a pensar apenas na argumentação como recurso de linguagem para a produção de um debate devido à ênfase dada aos elementos responsáveis pela manutenção da argumentação.

As questões propostas na Figura 13 pedem ao aluno que utilize argumentos para o reforço da sua opinião, porém ainda não foi exemplificado nenhum argumento trazido pelos textos nessa obra didática.

A partir deste momento, conforme a Figura 14, são introduzidos os operadores argumentativos que têm por objetivo fazer elos entre as ideias expostas e o reforço da argumentação através do uso de componentes normativos de construção e manutenção da língua portuguesa. É apresentada uma tabela (Figura 14) com

exemplos desses componentes e sua função na ligação das ideias que dão sentido e que colaboram na argumentação. Adiante são trazidos exemplos desses operadores e suas intenções de uso para ser utilizada como fonte de pesquisa é apresentada posteriormente.

Figura 14: Recorte do livro com quadro com aspectos gramaticais prescritivo-normativos (p.46)

Como você pôde perceber, na língua há diversas palavras e expressões que podem funcionar como operadores argumentativos e expressar diferentes ideias. Entre elas, estão as conjunções e os advérbios.

Observe neste quadro alguns exemplos de operadores argumentativos.

Função do operador argumentativo	Exemplos
Introduzir argumentos que se somam a outro, tendo em vista uma mesma conclusão.	<i>e, nem, também, não só... mas também, não só... mas ainda, além disso, e, também etc.</i>
Expressar conclusões em relação ao que foi dito anteriormente.	<i>logo, portanto, então, em decorrência de, conseqüentemente etc.</i>
Introduzir argumentos que se contrapõem a outros, visando a uma conclusão contrária.	<i>mas, porém, todavia, embora, ainda que, mesmo que, apesar de etc.</i>
Introduzir argumentos alternativos.	<i>ou, ou... ou, quer... quer, seja... seja etc.</i>
Estabelecer relações de comparação.	<i>mais que, menos que, tão... quanto, tão... como etc.</i>
Estabelecer relações de justificativa ou de explicação em relação a enunciado anterior.	<i>pois, porque, que etc.</i>
Estabelecer sentido de prioridade ou relevância de um argumento.	<i>em primeiro lugar, primeiramente, acima de tudo, principalmente, primordialmente, sobretudo etc.</i>
Introduzir enunciados pressupostos pelo ouvinte.	<i>agora, ainda, já, até etc.</i>
Introduzir esclarecimentos sobre ideias anteriores.	<i>isto é, em outras palavras, vale dizer, ou seja etc.</i>
Orientar conclusões para uma afirmação ou negação.	<i>quase, apenas, só, somente etc.</i>

Verificamos que os conteúdos apresentados até aqui servem como objetos superficiais de análise e não são levadas em consideração as funções sociais, a estrutura e as relações que esses GDs estabelecem como ferramenta de ensino da língua. Percebemos que a maneira que se pede e como se pede o estudo embasado neste GD oral não o definem com ferramenta útil de apreciação da língua (gem). Verifica-se, assim, que a apreciação da língua materna se dá ainda em uma temática tradicional de ensino da norma padrão.

Podemos observar na Figura 15, que as questões trazidas neste momento enfatizam apenas a aprendizagem da variedade padrão da língua.



Figura 15: Recorte do livro didático com atividade por preenchimento de lacuna (p.46)

- 3** O trecho a seguir traz argumentos sobre o trabalho informal no Brasil. Complete-o com os operadores argumentativos indicados. Observe a relação de sentido entre o argumento e o termo escolhido.

contudo      porque      além disso

O trabalho informal no Brasil deve ser combatido, \_\_\_\_\_ as atividades que não são reportadas ao governo não geram impostos e não trazem garantias trabalhistas aos empregados. \_\_\_\_\_, um estudo publicado pelo Centro Internacional de Pobreza aponta que o emprego informal tira mais pessoas da pobreza do que o emprego formal. \_\_\_\_\_, é importante lembrar que a economia informal no Brasil ainda é inferior a de outros países da América Latina.

- 4** Com base no que foi estudado até aqui e nos exemplos apresentados, discuta com um colega: Como os operadores argumentativos podem colaborar com a fala de vocês durante um debate?

A prática dos recursos linguísticos estudados neste capítulo é exercitada através da localização e definição da função do operador argumentativo encontrado nas orações. E o preenchimento de lacunas, porém, nesta questão, não há reflexão sobre a utilidade dos operadores argumentativos para as práticas discursivas. Percebemos que a proposta inicial de estudo se baseia na expressão oral através do GD debate regrado, contudo, não há menção ao gênero de modo geral, e sim, há uma abordagem insignificante que atende ao estudo dos aspectos que regulam a expressão oral. Vemos na figura 16, como o livro pressupõe que deve ser a reflexão para esse organizador de argumentação.

Figura 16: Recorte de livro didático com fragmento de atividade referente aos operadores argumentativos (p.47)

**Para praticar**

Agora, você vai praticar alguns dos recursos de linguagem utilizados na argumentação. Caso tenha dúvidas, pergunte ao professor ou converse com um colega.

**1** Identifique os operadores argumentativos e explique a função de cada um deles nestas orações.

a) Embora muitos trabalhadores domésticos frequentem a escola, poucos concluem os estudos.  
\_\_\_\_\_

b) Os efeitos do trabalho escravo são sentidos não só na indústria têxtil, mas também na agricultura.  
\_\_\_\_\_

c) O trabalho informal prejudica a economia do país, portanto, deve ser combatido.  
\_\_\_\_\_

d) Ou sensibilizamos a sociedade sobre os efeitos danosos do trabalho escravo, ou o problema persistirá.  
\_\_\_\_\_

e) O trabalho informal é tão nocivo ao país como a exploração de mão de obra escrava.  
\_\_\_\_\_

**2** Complete as lacunas deste texto com os operadores argumentativos, de modo que ele faça sentido.

\_\_\_\_\_ existam discussões em torno da emenda constitucional que ampliou os direitos dos trabalhadores domésticos, essa é, sem dúvida, uma conquista que deve ser celebrada, \_\_\_\_\_ provocará uma mudança cultural em nossa sociedade. \_\_\_\_\_ mais igualitários forem os direitos dos trabalhadores, \_\_\_\_\_ mais justo e desenvolvido será nosso país.

O fragmento da atividade trazida pela figura 16 demonstra que o exercício proposto incapacita o aluno de estabelecer uma relação interacional e enunciativa entre o GD e os elementos normativos da língua. Observa-se que o exercício se preocupa apenas com a identificação dos elementos linguísticos. Sendo assim, ressalta-se a sugestão da PCEJA (2002) para a produção oral explicitando a “seleção de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais, adequada ao gênero” propondo a interação entre diferentes características de produção de GDs para a expressão oral. Conforme a figura 17, o exercício sugere a elaboração de um debate através de tema (venda de um produto inútil)

estabelecido previamente pela obra didática, em que os alunos devem argumentar e documentar como seria a oratória de venda do produto.

Figura 17: Recorte de livro didático com fragmento de atividade referente ao uso de operadores argumentativos (p.47)

**3** Você e um colega vão simular a venda de um produto inútil: um fósforo usado, um morcego morto, um par de óculos quebrado ou uma caneta sem tinta, entre outras opções. Definam o produto, pensem em argumentos para defender sua venda e escrevam no caderno o que diriam a ele.

Percebe-se que ao final das seções do LD analisado, até este momento, a discussão enfatizada pelo capítulo pretendeu ensinar sobre aspectos gramaticas e pouco se viu sobre sugestões para o desenvolvimento das habilidades orais.

O LD não sugere uma proposta que contemple um debate regrado público até este momento. Com isso, a atividade aconselhada para o exercício da oralidade não serve e não atende à proposta de um debate regrado público, pois não dispõe de sugestões para a situação, uso dos elementos extralinguísticos e para a exposição do GD elaborado.

Ao final do capítulo do livro, há a proposta para elaboração do debate regrado, o qual os alunos farão uso de planejamento, elaboração e avaliação da manifestação do GD para pôr em prática as estratégias “estudadas” neste capítulo do LD. Espera-se que as estratégias adotadas por esta obra didática corroborassem com o que deveria ser trazido para a compreensão de língua. Sabe-se, assim, se as estratégias adotadas pela Editora Moderna para a abordagem da produção de GDs para o desenvolvimento da expressão oral atendem o que regem os documentos oficiais para a Língua Portuguesa na EJA. As propostas trazidas, conforme a Figura 18, não garantem as condições de interação entre o que se espera das competências que o aluno deve desenvolver e as diferentes modalidades que a língua adquire em sua manifestação verbal.

Antunes (2003) declara:

[...]Planejar- mais ou menos – e realizar essas formas de atuação verbal requer competências que o professor precisa ajudar os alunos a desenvolver, para que eles saibam adequar-se às condições de produção e de recepção dos diferentes eventos comunicativos. Tais condições é que nos levam a tomar decisões no decorrer da interação. Nessa perspectiva, saber adequar-se às condições da

interação significa ser capaz, por exemplo, de participar cooperativamente, respeitando a vez de falar e de ouvir; de fazer exposições orais sobre temas de interesse do grupo; de argumentar a favor de uma ideia [...]

De acordo com Antunes (2003), deve-se possibilitar o desenvolvimento da percepção entre a adequação e o contexto enunciativo, condições de produção e de recepção dos diferentes eventos comunicativos que direcionarão o aluno em seu planejamento discursivo.

A Figura 18 demonstra que o LD não atende a essa perspectiva interacional no que se espera da relação entre construção, escolhas linguísticas, oralidade e contexto de uso.

Figura 18: Recorte de livro didático com fragmento de proposta de planejamento de Debate Regrado (p.48)

Agora, você e os colegas vão planejar um debate regrado em sala de aula. Com a ajuda do professor, definam a questão polêmica a ser discutida. Prepararem seus argumentos e mostrem que vocês dominam o tema debatido.

#### **A. Planejamento**

Antes da realização oral do debate regrado, é preciso organizar como ele será.

1. Elaborem um roteiro para o debate. Conversem com o professor e enumerem os critérios de planejamento no quadro de giz e copiem-no no caderno.
2. Reúnam-se em grupos de quatro colegas e pesquisem o tema escolhido. Usem jornais, revistas ou *sites* da internet que tragam informações confiáveis.
3. Recolham dados de pesquisa, gráficos, depoimentos de autoridades no assunto ou pessoas ligadas ao tema etc.

#### **B. Elaboração**

1. Separem os principais pontos levantados durante a pesquisa e formulem argumentos contra ou a favor do tema que será debatido.
2. Organizem esses argumentos em tópicos para servir de apoio durante o debate.

#### **C. Avaliação**

1. Releiam o texto de apoio da apresentação e avaliem: Esse roteiro irá ajudá-lo a realizar uma boa argumentação no debate?
2. Treinem os argumentos: dividam-se em dois grupos e imaginem as opiniões contrárias. Nesse momento, tentem anotar os argumentos que surgirem e melhorar o que for necessário.

#### **Dicas**

- 1ª) Ao iniciar sua apresentação uma expressão de saudação

São expostos, na Figura 18, quais devem ser os procedimentos que servirão de roteiro para a construção e exposição do debate regrado, que terá como sequência as Figuras 19 e 20, demonstrando que os elementos extralinguísticos são elementos separados, vistos como “dicas”, podendo induzir o aluno a pensar que não são itens constitutivos da oralidade na exposição em público.

Figura 19: Recorte de texto sobre dicas de exposição do debate regrado (p.48)

### Para falar em público

Ainda em grupo, definam, com a ajuda do professor, as regras do debate: a duração do evento, o tempo para a fala de cada debatedor, o número de participantes, o tempo para réplicas e tréplicas, a presença ou não de um moderador, a possibilidade de a plateia fazer perguntas etc. Pensem também na organização do espaço.

Durante a discussão, mostrem que vocês sabem defender uma opinião em público de modo democrático, respeitando a opinião dos colegas. Apoiem-se nas dicas ao lado.

Figura 20: Recorte de texto sobre “dicas” de exposição do debate regrado (p.48)

#### Dicas

- 1ª) Ao iniciar sua apresentação, utilizem uma expressão de saudação.
- 2ª) Procurem falar com entonação adequada, enfatizando as partes mais importantes da argumentação.
- 3ª) Falem de modo que todos possam ouvi-los.
- 4ª) Mantenham contato visual com os interlocutores.
- 5ª) Fiquem atentos à postura corporal. Explore gestos e expressões que colaborem para a expressividade da fala.
- 6ª) Esperem sua vez de falar e respeitem a posição defendida pelos colegas.
- 7ª) Organizem-se de modo que todos os integrantes participem do debate.

Assim, após toda a sequência estabelecida na discussão de pontos de vista acerca de diferentes assuntos para o exercício da oralidade, o livro traz sugestões claras de elementos extralinguísticos, conforme Figura 20. Buscamos comprovar se este capítulo do livro destinado ao estudo da oralidade, por meio do Debate Regrado, leva em consideração ou cria situações que garantam a interação entre as particularidades do GD oral e o ensino da língua, no entanto o capítulo em questão contemplou de modo majoritário, os aspectos normativos da língua. Desse modo, compreende-se que a expressão oral é resumida em conversas dentro de grupos, sem o confronto de ideias com o respeito à vez do outro e de sua opinião, mesmo que não consiga persuadi-lo. Somente na conclusão do capítulo do LD, há a sugestão de envolver o debate regrado em todas as características previamente expostas neste capítulo. O livro didático contemplou em vários momentos somente a superficialidade nas discussões.

### 5.3 A PRÁTICA DA ESCRITA E SUAS INTENÇÕES COMUNICATIVAS

Através do livro didático da Editora Moderna, discutimos como foi compreendido o ensino sobre gênero escrito e suas relações com práticas discursivas para o ensino da língua portuguesa. Antunes (2003, p.46) afirma que “quem escreve, na verdade, *escreve para alguém*, ou seja, está em *interação com outra pessoa*. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo.”

O capítulo 5 do livro analisado inclui o gênero discursivo *Charge* como sugestão para o desenvolvimento da escrita. Nesse sentido, é preciso ressaltar, de acordo com Antunes (2003, p. 45), a noção de escrita mais propícia para o ensino de língua materna, que considera

[...] a atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, ‘para fora’), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele.

Ao que se refere ao desenvolvimento da escrita, a PCEJA (2002) objetiva a “Explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto, em função das características do gênero, do suporte, do autor etc...” em que a “Articulação entre

conhecimentos prévios e informações textuais, para perceber ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como as intenções do autor”. Percebe-se que estes objetivos visam orientar vias para a manifestação da escrita em suas funções de comunicação. Veremos a seguir, se as atividades propostas pelo livro da Editora Moderna livro atendem essa funcionalidade.

### 5.3.1 O ESTUDO DA EXPRESSÃO ESCRITA ATRAVÉS DA CHARGE

O capítulo do livro referente à *charge* tem por título “A reflexão por meio do humor”, inicia-se com a exposição crítica de uma situação alarmante que servirá para iniciar discussões a respeito dos itens multimodais trazidos pela Figura 21:

Figura 21: Recorte de livro didático com fragmento de proposta de atividade (p.70)



O GD acima que tem por finalidade expor situações do cotidiano, expondo-se de forma exagerada e ironizada, utilizando o humor de forma crítica, a esta produção sociodiscursiva chama-se *charge*. Resumidamente, a charge é contemplada na esfera jornalística, tendo como uma das suas características a exposição de opiniões acerca de determinado assunto, tendo como base a intertextualidade com textos trazidos em um jornal. Como vemos, esse GD tem relação com o domínio

discursivo jornalístico<sup>7</sup>, podendo aparecer de forma verbal ou não verbal, tendo como objetivo fazer o leitor refletir de maneira crítica sobre o exposto e, em seguida, compreender as manifestações que a língua adquire em seus contextos de uso.

O livro didático reforça em suas atividades o tema da Unidade 2 (Desenvolvimento e Sustentabilidade) em todas as propostas de textos e atividades buscando interagir com os elementos que constituem a charge. Dionísio (2005) declara

Ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais por que, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (DIONÍSIO, 2005, p. 178).

Conforme a Figura 22, a multimodalidade pode ser observada na imagem abaixo:

Figura 22: Recorte de livro didático com fragmento de texto (p.72)



<sup>7</sup> “Domínio discursivo constitui muito mais uma ‘esfera da atividade humana’ no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas* (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados (MARCUSCHI, 2008, p.155.).



A figura 22 traz uma proposta textual subjetiva pelo fato de usar a própria árvore cortada para a percepção de texto verbal construído pelos galhos cortados, interagindo de maneira multimodal. É introduzida, neste momento, uma das características que regulamentam esse GD como charge. O LD traz como proposta de análise da charge observando os elementos superficiais que são trazidos neste momento. As questões seguem o mesmo padrão superficial dos exercícios que foram propostos durante o estudo da oralidade pelo debate regrado trazido anteriormente.

O aluno deverá reunir-se com um colega de classe para observar e interpretar a estrutura composicional da imagem para que respondam às questões de interpretação, ilustradas na Figura 23. As questões não seguem estratégias que levem o aluno a pensar sobre as competências linguísticas na modalidade escrita e reflexiva da língua.

As atividades do LD para analisar as condições de produção, manifestação, contexto de uso e sua finalidade não são trazidas até este momento pelo livro. Sendo que a descrição do gênero é abordada de maneira breve e resumida, a modalidade escrita da língua é introduzida através de questões para serem discutidas em sua resolução, conforme Figura 23, após este momento a linguagem não verbal é analisada através dos usos de diferentes tonalidades da imagem. Além de não relacionar as cores à produção de sentido. Há, finalmente, uma análise da crítica trazida neste momento e um possível elo com a imagem.

Observa-se, na Figura 23, quais foram as questões de problematização para esse GD.

Figura 23: Recorte de livro didático com fragmento de atividade (p.72)

- 1 Descreva o que você vê nessa imagem.  
\_\_\_\_\_
- 2 Há elementos da linguagem verbal? Explique.  
\_\_\_\_\_
- 3 Reveja a imagem. O que você diria sobre as cores empregadas?  
\_\_\_\_\_
- 4 Qual é a crítica presente nessa imagem?  
\_\_\_\_\_
- 5 Que relações podemos estabelecer entre o texto da seção “Para refletir” e essa imagem?  
\_\_\_\_\_

As questões propostas acima utilizam este GD apenas para interpretar elementos visíveis da imagem, seguindo o mesmo modelo das propostas de atividades para a compreensão da oralidade. Percebe-se que o aluno deve descrever a imagem sem discutir os domínios discursivos e a modalidade de uso da língua que a charge se constrói, há interesse apenas nas características básicas. Os alunos não são levados a refletirem sobre a temática proposta para o exercício da escrita. As questões não problematizam o tema. Não há a apresentação do gênero com intuito de incluir a participação interativa e reflexiva entre o indivíduo e a proposta de análise da língua, são estabelecidas discussões acerca desse tipo de gênero já que o mesmo foca em situações atuais, escrita, humor, crítica e nos demais elementos da charge para o desenvolvimento das competências linguísticas na temática discursiva da editora Moderna.

A PCEJA (2002) assinala a importância da “explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto, em função das características do gênero, do suporte, do autor etc”. Dito isso, nesta proposta curricular discute-se os elementos que moldam os gêneros escritos em todas as suas variações escritas, admitindo que as atividades discursivas com exposição escrita devem abranger diversos critérios convencionais. Compreendendo a “articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, para perceber ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como as intenções do autor” conduzindo o

estudante a avaliar os elementos linguísticos adquiridos e o desenvolvimento das suas competências de uso da língua.

Antunes (2003) declara

A escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes. [...] Como uma das modalidades de uso da língua, a escrita existe *para cumprir diferentes funções comunicativas*, de maior ou menor relevância para a vida da comunidade. (2003 p.47)

Desse modo, Antunes (2003) reforça a necessidade de abordagens que interajam com as funções comunicativas que a língua solicita, permitindo uma discussão em relação à noção de escrita dependente das situações comunicativas que requerem uma linguagem formal ou informal para atingir seus objetivos discursivos. Percebe-se que a exposição da Figura 23, a princípio, faz o leitor construir uma relação entre o senso crítico e a produção de textos com diferentes discussões. Há uma interação entre a linguagem predominantemente não verbal e a linguagem verbal, onde é possível a interação entre a imagem e as palavras que complementam a discussão proposta.

A proposta inicial de conceituação do GD- charge, como demonstra a Figura 24, se delimita como foco de estudo para o desenvolvimento da escrita neste capítulo. Em linhas gerais, as discussões trazidas até o momento tentam direcionar e preparar o aluno ao que será abordado a partir da conceituação.

Figura 24: Recorte de livro didático com fragmento do livro destinado às características da Charge (p.76)

## Charge

O gênero que se compõe basicamente ou só de desenhos e poucos elementos verbais e faz crítica a um tema relevante para a sociedade em determinado momento chama-se **charge**. Ela será o foco de nosso estudo neste capítulo.

As charges estão entre os textos que circulam na esfera jornalística e trazem a opinião do autor sobre algum assunto ou acontecimento de destaque no momento em que foram produzidas. Por isso, elas se relacionam com outros textos presentes no jornal, como um editorial, um artigo de opinião, uma notícia etc.

A imagem acima reforça a ideia da utilização da linguagem não verbal vinculada a sua estrutura, mas sua funcionalidade ainda não é enfatizada neste momento. O posicionamento crítico diante de um tema atual é reforçado logo no primeiro parágrafo da Figura 25, para direcionar o leitor acerca de um fato. Há, assim, uma definição clara do que o GD em estudo deve abordar em sua composição para atingir sua função social.

Figura 25: Recorte de livro didático com fragmento do livro destinado as características da Charge (p.76)

### **Características da charge**

A charge é um gênero que tem como principal característica a crítica feita por meio da ironia e do humor. Com muita criatividade, ela aborda temas atuais no momento em que é produzida. Entre eles, destacam-se assuntos de política, cotidiano e consumo, economia, futebol. Quando há personagens, normalmente eles são desenhados em estilo caricato.

Além do desenho, pode também haver um pequeno texto verbal. Assim como os quadrinhos e as propagandas, as charges também se compõem de elementos visuais ou não verbais (os desenhos) e verbais (textos curtos, que podem ou não estar presentes).

A estrutura da charge é muito simples: um desenho que retrata o assunto abordado; se contém personagens, eles são facilmente identificados pelo leitor, mesmo sendo apresentados em forma de caricatura, porque são conhecidos da sociedade.

Quanto ao tema, a charge sempre apresenta um posicionamento de seu autor sobre um fato, uma circunstância da realidade. Esse seu olhar crítico faz o leitor refletir sobre o assunto.

O LD descreve a estrutura da charge como algo muito simples, reforçando o posicionamento crítico do seu autor direcionando o leitor ao contexto crítico ao qual a charge foi introduzida intencionalmente. Segundo Antunes (2003), “a escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas”. Sabendo disso, o leitor deve ser tratado como parte das características desse GD, pois é na interação entre autor e leitor que o foco discursivo poderá ser atingido. Entende-se que a charge deve estar inserida em um contexto que possibilite uma interação entre o gênero, conteúdo, linguagem e os falantes.

Não há proposta de produção desse GD após a apresentação das características, apenas da leitura dos elementos constituintes. O LD traz uma atividade para ser discutida através da análise de uma charge, como vemos na figura 26

Figura 26: Recorte de livro didático com fragmento de atividade para a compreensão do conceito (p.77)

UNIDADE 2 – Desenvolvimento e sustentabilidade

**Para refletir sobre a língua**

Leia a charge ao lado e responda às questões.

**1** Lendo o título e observando seus elementos não verbais, que leitura seria possível fazer dessa charge?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2** Agora, releia a charge atentando inclusive para o texto da fala no balão. Que mudanças de sentido a leitura de todos os elementos desse texto provoca?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

BENETT. Aquecimento global. *Folha de S.Paulo*, 7 dez. 2009. Opinião, p. A2.

O LD, na Figura 26, sugere o estabelecimento de vínculos entre o título e aspectos multimodais para a percepção das causas que aceleram o “Aquecimento global” - tema da charge analisada. Há, neste momento, a inclusão da análise dos sentidos criados que são vinculados à imagem, ao tema geral e às relações que surgem diante dessa interação para alcançar o desenvolvimento das capacidades textuais que a língua possibilita.

Nesse momento, conforme a Figura 27, são incluídos aspectos normativos que estabelecem ligações entre ideias, possibilitando uma sequência de elaboração discursiva com coesão e coerência na formulação de textos escritos.

Antunes (2003) evidencia que “a escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em

decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza “. Assim, percebe-se que o GD irá se adaptar à função que lhe destinam na construção de competências linguísticas. O capítulo deveria atender-se também às diferentes linguagens que estão inseridas nos GDs para a modalidade escrita, utilizações para a linguagem formal e a informal que estabelecem e reforçam o tema e contemplam o gênero do ponto de vista do uso, porém, o LD não aborda e não atinge discussões entre a língua forma e informal na criação de sentidos na charge.

Na figura 27, compreendemos a maneira com a qual são estabelecidos os vínculos entre as normas da língua e o GD proposto neste capítulo.

Figura 27: Recorte de livro didático com fragmento de texto com conceitos gramaticais prescritivos-normativos (p.77)

### **Frase, oração e período**

Os enunciados de qualquer extensão, falados ou escritos, são marcados pela entonação na fala e pela pontuação na escrita. Os enunciados da língua se formam de palavras que possuem uma estrutura sintática, ou seja, o modo como elas se organizam para a construção do sentido.

Os enunciados se subdividem em frases, orações e períodos. Já estudamos que as **frases** podem ser constituídas por uma só palavra ou por várias palavras; além disso, podem ou não possuir verbos. As frases constituídas de verbos são chamadas **orações**.

Vimos também que determinadas palavras ou expressões estabelecem a relação entre as palavras, as orações e os períodos.

O enunciado formado por uma ou mais orações se chama **período**. Quando é composto de uma só oração é chamado **período simples**. Quando é formado por duas ou mais orações, chama-se **período composto**.

Releia este texto do balão da charge que acabamos de ler.

Eu acho o fim do mundo a gente trabalhar num calor desses, e não ter nem ao menos ar-condicionado!

**3** Quantos períodos há nessa fala do desmatador? Por quê?

Reforçando as definições entre frase, oração e período, trazidas neste momento, é solicitado ao aluno que volte à charge da imagem 26 para que observe o arranjo linguístico, para, em breve, os alunos compreenderem sobre “*Período composto por coordenação*” e “*Período composto por subordinação*” com a finalidade de desenvolver habilidades na construção de enunciados mantendo ligações entre as ideias ditas na produção textual, porém deve-se ressaltar que essa construção dos enunciados não é feita por meio de uma atividade social e/ou

interacional. A questão 3, conforme a Figura 27, é meramente prescritiva ao solicitar que os alunos respondam “*Quantos períodos há nessa fala do desmatador?*”, distante disso, percebe-se que não há interação advinda da enunciação.

Ao final dos capítulos dessa obra didática, o autor sugere a produção do gênero de cada capítulo. Seguindo etapas de construção, conforme, a Figura 28:

- a. Planejamento;
- b. Elaboração;
- c. Avaliação e reescrita

Figura 28: Recorte de livro didático com fragmento de proposta de construção de gênero discursivo (p.82)

### **A. Planejamento**

Primeiro, revejam as características das charges e, depois, pensem no assunto que será tratado. Utilizem a pesquisa da seção “Para refletir” e escolham um tema relevante para a comunidade em que vocês vivem ou proponham outros temas, como beber e dirigir, corrupção, descriminalização das drogas, entre outros.

Combinem como serão feitos os elementos da linguagem não verbal. Se houver no grupo alguém com habilidade em desenho, ele poderá se responsabilizar pela elaboração dos desenhos, por exemplo. Caso contrário, aproveitem algumas imagens recortadas de revistas e façam uma montagem.

### **B. Elaboração**

1. Observem as anotações que fizeram sobre as características da charge. Vocês vão desenhar os elementos não verbais ou recortar imagens de revistas? Lembrem-se de que os desenhos ou imagens precisam representar bem o tema escolhido. Considerem também seus leitores.
2. Pensem na crítica que será feita com base nesse tema atual. No momento de escrever os elementos verbais, não se esqueçam de que há pouco ou nenhum texto.
3. Vocês darão um título para a charge? Qual? Ele deve ser curto e resumir o tema abordado.
4. Produzam a sua charge, compondo os elementos verbais e não verbais. Soltem a criatividade!

### **C. Avaliação e reescrita**

1. Imaginem-se como leitores da charge que vocês produziram. Ela desperta o interesse do leitor?
2. Revejam o texto. Troquem a charge com a de outro grupo. Os colegas lerão a charge do grupo e vocês, a deles. Observem se as palavras estão escritas de maneira adequada, se as imagens estão de acordo com o tema.
3. Façam sugestões para melhorar o trabalho dos colegas e ouçam as sugestões que eles apontaram sobre o de vocês.
4. Se for o caso, refaçam o que for necessário para que a charge do grupo fique perfeita.

Observa-se, na Figura 28, sugestões para o desenvolvimento de cada etapa na construção da charge. O aluno deve rever as características que foram trazidas por este capítulo 4 do LD, há a definição do tema que esteja voltado ao contexto escolar ou social que o aluno esteja inserido, a escolha de elementos para compor a linguagem não verbal, e logo, a linguagem verbal. A avaliação deverá ser feita através da troca de observações entre grupos referentes à produção das charges. Percebe-se que as discussões seguem várias etapas com funções específicas para a construção e revisão desse GD escrito. Nesse sentido de etapas a produção escrita, destaca Antunes (2003) que

[...]produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas no ato de escrever. Não começa, portanto, quando tornamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e inter-complementares, 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.” (2003, p.54)

Já para a produção de textos escritos, a PCEJA (2002) declara:

- Utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo critérios de: a- manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes; b- seleção apropriada do léxico em função do eixo temático; c- manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico; d- suficiência (economia) e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido; e- avaliação da orientação e força dos argumentos; f- propriedade dos recursos linguísticos (repetição, retomadas pronominais, conectivos) na expressão da relação entre constituintes do texto. (PCEJA, 2002)

As atividades discutidas no capítulo 4 do LD analisado discutem, superficialmente, os sentidos que a charge produz em relação ao contexto no qual está inserida, enfatizando a alguns aspectos multimodais na elaboração do GD em estudo. Através do estudo dos aspectos normativos proposto pela análise da “*Frase, oração e período*”, ilustrado na Figura 27, percebe-se a busca em atender a esse objetivo da PCEJA. São trazidas para a discussão atividades que não levam o aluno à construção dos enunciados por meio de uma atividade social e interacional para o



desenvolvimento de competências discursivas advindas de práticas de reflexão da língua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da necessidade de uma melhor compreensão dada ao Gênero Discursivo no desenvolvimento da oralidade e da escrita no ensino da língua portuguesa em uma perspectiva didática inserida em uma modalidade de ensino específica, abordamos neste trabalho o tema **O Reflexo do Ensino da Língua Portuguesa Através das Propostas de Gêneros Discursivos no Livro Didático EJA Moderna- Educação de Jovens e Adultos**.

A princípio, este TCC trouxe a compreensão da historicidade da EJA embasadas nos documentos oficiais seguindo um percurso histórico desde a educação no Brasil colonial até o período pós-constituição de 1988. Através de um breve resumo, entende-se que a educação no Brasil foi desenvolvida com o intuito de catequizar em noções da religião católica, conforme Santana (2018). Com o passar das décadas, o analfabetismo alcançou níveis altíssimos, tornando-se foco do MOBREAL, no período da ditadura militar no Brasil. O interesse e o público-alvo mudam e são ampliados para atender ao propósito de erradicar o analfabetismo, avançar e concluir o ensino básico na formação de jovens e adultos.

Vimos também que, para dar conta de nosso objeto de análise, buscamos discutir a construção e a constituição de elementos linguístico que estão atrelados ao gênero discursivo compreendendo as diversas situações comunicativas que adotam os GDs para atender a suas intenções discursivas. A utilização dos gêneros para o ensino das multimodalidades em um processo de interação social. Em que as capacidades linguísticas são desenvolvidas e aprimoradas nas relações comunicativas.

As definições de gêneros discursivos resultam da necessidade de comunicação entre os falantes, as atividades humanas requerem uma multiplicidade de elementos linguísticos para atender efetivamente às finalidades comunicativas. Os documentos oficiais, PCN e PCEJA, regulamentam o desenvolvimento das competências orais e escritas estabelecendo vínculos entre as particularidades de cada gênero e a produção enunciativa para o ensino da língua portuguesa.

A PCEJA (2002) esclarece que o intuito do ensino da língua portuguesa, na sala de aula, deve proporcionar situações que exercitem a oralidade, o senso crítico, a leitura e produção discursiva reflexiva. Esse documento reforça a aproximação

entre o aluno e a palavra capacitando-o a produzir textos escritos e orais e que através da análise linguística reconheçam as características que os GDs adquirem nas diferentes intenções linguísticas. Percebe-se que o livro não atingiu esse objetivo. O LD buscou estabelecer vias que dariam posicionamento para desenvolver discussões, mas não se aprofundou nas discussões que enfatizem a oralidade como expressão que também se manifesta no viés formal e planejada, a escrita foi exercitada com olhares para poucos aspectos multimodais e que a utilização de palavras será trazida apenas para estabelecer sentidos.

Contudo, é ressaltado nesta pesquisa o papel didático na contextualização da linguagem em suas diversas manifestações através de características procedimentais e interacionais voltadas ao ensino dos jovens e adultos.

O objetivo deste trabalho foi a análise de como e quais as estratégias didáticas foram contempladas para o ensino e estudo do gênero discursivo que o livro da Editora Moderna, para o nono ano, destinado à Educação de Jovens e Adultos utilizou para trabalhá-los no ensino de língua portuguesa. A análise observa como a oralidade foi trabalhada por meio do Debate Regrado e como a expressão escrita foi desenvolvida advinda da Charge. Contudo, verificamos também que as atividades propostas empregaram a oralidade apenas como conversação, e a escrita centrava-se em questões prescritivas da língua. As atividades propostas analisam superficialmente as particularidades dos GDs desse estudo. O livro da nossa análise é anterior à BNCC, este documento não se enquadra no estudo da modalidade da EJA

Por fim, este trabalho contribui com reflexões acerca do ensino de língua nas modalidades escritas e orais, compreendendo que as obras didáticas devem cumprir as leis que regulam o currículo da EJA para atender de maneira didática e interacional as competências linguísticas dos falantes.

## REFERÊNCIAS

- \_\_\_\_\_. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontros e interação**. São Paulo. Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Gêneros do Discurso. Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 277-326.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-57.
- BOURDIEU, P. **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Minuit, 1979.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL, Lei n. 9.394/96. **Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.
- BRASIL, Lei n.5692/71. **Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1971.
- BRASIL, Lei n.5692. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.
- BRASIL. Resolução nº 01/2000 da CEB/CNE, que estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais**, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Programa Brasil Alfabetizado**, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução. Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução/** Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão. **Guia dos livros Didáticos do PNLD EJA 2014/** Ministério da Educação, 2014.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999

COSTA, Jaciana de Lima; SILVA, Adelson Gomes da. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA: O TRABALHO COM REDE TEMÁTICA (REVISTA - 2015) Saberes docentes em ação**. Ano 1, v. 1, nº 1, novembro de 2015.

CHARAUDEAU, P. **Grammaire du sens e de l'expression**. Paris, Hachette, 1992.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

**DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**

*Print version* ISSN 0102-4450 *On-line version* ISSN 1678-460X,

DELTA, vol.32, nº.2, São Paulo May/Aug. 2016 <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4450412561118873818>

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O Currículo Na Educação De Jovens E Adultos: Entre O Formal E O Cotidiano Numa Escola Municipal Em Belo Horizonte**. Belo Horizonte, 2004.

FASCÍCULO- GÊNEROS TEXTUAIS, FUNDAÇÃO BRADESCO. **Formação de alfabetizadores**. Curso EaD, 2011.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. **Leitor e leituras: Condições sobre gêneros textuais e Construção de Sentidos**. Psicologia: reflexões e Críticas, 2005. SIELO

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 19-57.

KOCK, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2015. 173p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, 1946- **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão/** Luiz Antônio Marcuschi. -São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório**. Pro-Posições | v. 25, n. 3 (75) | p. 45-62 | set./dez. 2014.

MENEZES, Rafaela dos Santos. **Os Gêneros Textuais no Processo de Leitura na Educação de Jovens e Adultos**. Natal-Rio Grande do Norte, 2017.

MORAES, C.R. & TENO, N.A.C., **Modos de ler na perspectiva da multimodalidade**, IX Encontro de Pesquisa na Graduação em Letras (EPGL), VIII Congresso de Estudos Linguísticos e Literários de Mato Grosso do Sul, 2018.

MOURA, Tania Maria de Melo. **Formação De Educadores De Jovens E Adultos: Realidade, Desafios E Perspectivas Atuais** – (2008) Disponível em: < <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/242/254> >. Acesso em fev. de 2018.

MOURA, Vera Lucia Pereira da Silva. **Educação De Jovens E Adultos: As Contribuições De Paulo Freire**. Mato Grosso, 2014.

MOURA, Maria da Gloria Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica/** Maria da Glória Carvalho Moura – Curitiba: Educarte, 2003.

PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymar, 2009.  
SANTANA, Daniella Cordeiro dos Santos de. **EJA: breve análise da trajetória histórica e tendências de formação do educador de jovens e adultos**. Disponível em: < [http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/28e93eb53881513e51959a43ae232800\\_1862.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/28e93eb53881513e51959a43ae232800_1862.pdf) >. Acesso em fev. de 2018.

SANTOS, Sulanita Bandeira da Cruz. **Análise dos livros didáticos de língua portuguesa da educação de jovens e adultos: letramentos e especificidades**. – Recife: O Autor, 2009. (dissertação de mestrado)

SEGATE, A. (2010). **Gêneros Textuais no Ensino de Língua Portuguesa. Linha D'Água**, (23), 13-24. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i23p13-24>  
Silva, Maria Jeane Bomfim da. **A gestão das políticas públicas educacionais para a educação de jovens e adultos da Secretaria Municipal de Educação de Maceió no período de 2005 a 2012** – Maceió, 2012. (dissertação de mestrado)

SOUSA, Gilvan dos Santos. FILHO, Antônio Inácio de Brito. BARRETO, Denise Aparecida Brito. SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. **Reflexões sobre a educação de jovens e adultos, a BNCC e a necessidade de uma construção curricular**. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 3981-3993, 2017.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2004.

Título do trabalho: **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANALISE SOBRE O PERFIL DE DISCENTES** – capítulo utilizado: **EJA: BREVE ANÁLISE DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA E TENDÊNCIAS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS**. (AUTOR: Daniella Cordeiro dos Santos de Santana – PICOS – PI, 2013)