

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANTONIA MATILDE SARMENTO DE SOUZA

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS

MACEIÓ
2010

ANTONIA MATILDE SARMENTO DE SOUZA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação _
Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal
de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Tânia
Maria de Melo Moura.

**MACEIÓ
2010**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Maria Auxiliadora G. da Cunha

S729p Souza, Antonia Matilde Sarmiento de.
Práticas de letramento na educação de jovens e adultos /Antonia Matilde Sarmiento de Souza, 2010.
137 f.

Orientadora: Tânia Maria de Melo Moura.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010.

Bibliografia: f. 63-66.
Anexos: f. 67-137.

1. Educação de adultos . 2. Educação de jovens .3. Letramento. 4. Gênero textual. I. Título.

CDU:374.3/.7

DEDICATÓRIA

A Deus, pela minha vida.

A Nosso Senhor Jesus Cristo, minha fonte de luz, amor e bondade.

Aos meus pais, Mário e Aurenilda, por todo amor, compreensão, apoio e incentivo, na minha caminhada como pessoa e profissional.

Aos meus irmãos Alexsandro, Douglas, Marinaldo e Rubiana, por todo o carinho que sempre me doaram, sem pedir nada em troca.

Aos meus filhos Lucas e Maria Laura, por sempre estarem comigo nas horas mais difíceis, transpondo força e coragem.

Ao meu esposo Sidrônio, por todo o respeito às minhas escolhas.

A todos os professores, que assim como eu, acreditam que por meio da educação podemos tornar o mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

Às minhas queridas professoras: Tânia, Marinaide e Francisca, por terem contribuído muito na minha vida profissional.

Às minhas colegas de trabalho: Janisa, Mary Jane, Magnólia, Rosângela, Aparecida, Isaura, Nádia, Érica, Diana, Maria Clara e Josefa, pela confiança e apoio nas minhas ações.

Aos colegas de longas datas: Sílvia, Dalva, Rubens, Vera, Valdenize, Elisabete Duarte, Regina, Isabel, Lourdes, Eneide, Lucilene, Simone Souza e Eudymar, pelas oportunidades que me proporcionaram.

Às minhas colegas do mestrado: Adriana Rocely, Nilzete, Jenaice, Irani, Simone Silva, Janaina, Aline, Ana Damasceno e Nezilda, por compartilharem comigo conhecimentos e desafios.

Às minhas companheiras de formação na área de linguagem: Valéria e Adriana Cavalcanti, pelas valiosas contribuições neste trabalho.

Aos colegas do grupo de pesquisa Teorias e Práticas na Educação de Jovens e Adultos, especialmente, Deise, July e Marcelo, por dividirem comigo uma gama de saberes essenciais nesta investigação.

Aos diretores, coordenadores, professores da Escola que foi lócus desta pesquisa, especialmente, à professora e alunos da EJA, que me abriram as portas da sua sala de aula para que eu pudesse realizar este trabalho.

QUADROS

Quadro 1..... 45

Quadro 2..... 51

Quadro 3..... 55

Quadro 4..... 58

SIGLAS

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

CEDU - Centro de Educação

NEPEAL - Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PAS - Programa Alfabetização Solidária

CCHLA - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

LCV - Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Maceió

DEJA - Departamento de Educação de Jovens e Adultos

PROPEP - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FAPEAL - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Para a organização das tomadas de turnos dos participantes da pesquisa utilizamos a lista de sinais, signos e abreviaturas¹ abaixo relacionados:

1. Citações literais e reproduções de discursos diretos de textos durante a gravação.....“ ”
2. Comentários do transcritor.....: (comentários)
3. Dúvidas, incompreensões de palavras e segmentos.....()
4. Ênfases ou acentos fortes e entonações enfáticas..... MAIÚSCULA.
5. Sobreposições de vozes.....: (sv)
6. Exclamações.....!
7. Fáticos.....: ahã, oh, tá e outros.
8. Indicações de que as falas foram tomadas ou interrompidas em determinados pontos.....: ()
9. Interrogações.....: ?
10. Quaisquer pausas, tais como: ponto-e-vírgula, vírgula, dois-pontos, e ponto final..... .
11. Textos lidos..... negrito.
12. Professora..... P.
13. Alunos..... quando tomam o turno são identificados pela letra A (maiúscula) mais a numeração de acordo com o turno.

¹ Adaptações feitas a partir de KOCH, Ingedore, G. Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

RESUMO

A pesquisa que resultou neste texto teve como principal objetivo analisar o processo ensino-aprendizagem por meio da utilização de gêneros textuais na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos. No sentido de estabelecer um diálogo entre a educação e a linguagem, tomamos os seguintes autores: Moura (1999), Queiroz (2002), Santos; Queiroz; Moura; Miguel (2004) Freitas (2008), Soares (2004) Kleiman (1995) Freire (2006a e 2006b) Geraldi (1997, 2003), Possenti (2003), Travaglia (2003) Silveira (1999), Bagno (2002), Cavalcante (2008), Marcuschi (2000, 2001a, 2001b, 2005 e 2008), Bazerman (2006 e 2007), Bakhtin (2003), Brown e Yule (1983), Ribeiro (1998) Koch e Elias (2006 e 2009), Sheneuwly e Dolz (2004), Rodrigues (2005), Freitas (1999), Faria (2001), Bonini (2006), Viana (2002) e Costa (2008). Constituiu-se numa pesquisa de base qualitativa, caracterizando-se em um estudo de caso, auxiliado pelos estudos bibliográficos e investigação de campo, utilizando-se como instrumentos e técnicas: questionário, entrevista, grupo focal, análise documental, observação e construção de mapas de eventos de letramento. Esses procedimentos nos possibilitaram constatar práticas de letramento realizadas na sala de aula da EJA que não favoreceram um processo interativo. Revelaram-nos a carência de uma fundamentação teórico-metodológica-linguística na formação do professor da EJA, no que diz respeito à utilização dos gêneros textuais em sala de aula. A relevância deste trabalho consiste em trazer contribuições para o processo de formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos, especificamente os das escolas da Rede Pública do Município de Maceió e do Estado de Alagoas, no que se refere aos subsídios teórico-metodológico-linguísticos do processo ensino-aprendizagem da língua materna na EJA, dando continuidade a outras pesquisas no campo da produção científica em EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos – Concepções de linguagem – Práticas de letramento – Gêneros textuais.

RESUMEN

La investigación que desembocó en el texto tuvo como principal objetivo analizar enseñanza-aprendizaje mediante el uso de géneros textuales en educación en las aulas de jóvenes y adultos. Con el fin de establecer un diálogo entre la educación y el idioma, nosotros tomamos los siguientes autores: Moura (1999), Queiroz (2002), Santos; Queiroz; Moura; Miguel (2004), Freitas (2008), Soares (2004), Kleiman (1995), Freire (2001, 2006a e 2006b), Geraldi (1997, 2003), Possenti (2003), Travaglia (2003), Silveira (1999), Bagno (2002), Cavalcante (2008), Marcuschi (2000, 2001a, 2001b, 2005 e 2008), Bazerman (2006 e 2007), Bakhtin (2003), Brown e Yule (1983), Ribeiro (1998) Koch e Elias (2006 e 2009), Sheneuwly e Dolz (2004), Rodrigues (2005), Freitas (1999), Faria (2001), Bonini (2006), Viana (2002) e Costa (2008). Fue, si una búsqueda base cualitativa, que caracteriza-si, en un caso de estudio, asistida por bibliográficos estudios e investigaciones, utilizando-campo como instrumentos y técnicas: el cuestionario, entrevista, grupo de coordinación, análisis documental, la observación por la construcción de mapas de los acontecimientos de la alfabetización. Estos procedimientos nos ha permitido ver prácticas de alfabetización realizadas en el aula de EJA no favorecidas proceso interactivo. reveló en la falta de razonamiento teórico-metodológico-lingüística en la formación de profesor de educación de adultos, en cuanto a la utilización de gêneros textuales en el aula. La relevancia de este trabajo es aportar contribuciones al proceso de formación permanente de los maestros de jóvenes y adultos, especialmente los de las escuelas públicas en la ciudad de Maceió y el Estado de Alagoas, con respecto al proceso de subvenciones-lingüística teórica y metodológica de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna en la educación de adultos, la investigación continua en la literatura, científicos en la educación de adultos.

Palabras clave: Jóvenes y adultos - Concepciones del lenguaje - Prácticas de alfabetización - Género.

SUMÁRIO

Quadros	5
Siglas	6
Lista de siglas e abreviaturas	7
Resumo	8
Resumen	9
 Introdução	 12
 Capítulo 1 – Percorso metodológico	 16
1.1 Pesquisa Bibliográfica	16
1.2 Pesquisa de campo	17
1.3 O lócus da pesquisa	18
1.4 Os sujeitos da investigação	20
1.4.1 A professora	20
1.4.2 Os(As) alunos (as)	21
 Capítulo 2 – A prática linguístico-pedagógica na EJA	 23
2.1 Concepções de linguagem	23
2.2 Gêneros textuais	35
2.3 Livro didático na EJA	38
2.4 Crônica	39
2.5 Perguntas de Compreensão Textual	40
2.6 Tipos de Perguntas de Compreensão em LDP	40
2.7 Jornal	41
2.8 Manchete	42
2.9 Chamada	42
2.10 Lide	42
2.11 Notícia	43
2.12 Classificado	43

Capítulo 3 – Análise de práticas de letramento na sala de	
aula da EJA	45
Considerações finais	61
Referências	63
Anexos	67

INTRODUÇÃO

A necessidade de realizar esta investigação surgiu a partir de reflexões realizadas no processo de formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos de vários municípios do Estado de Alagoas, especialmente em Maceió.

Em 1997, fui convidada por professores pesquisadores do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Alfabetização – NEPEAL para atuar como formadora de professores-alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos no Programa Alfabetização Solidária _ PAS, e em 1998, no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária _ PRONERA. Nesse período, também lecionava na 1ª fase² do 1º segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos do município de Maceió e cursava o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas.

Paralelo ao trabalho que realizava em sala de aula, e à minha formação inicial no curso de Pedagogia pela UFAL, participava também do processo de Formação Continuada dos professores do município de Maceió, e durante os encontros formativos estava sempre analisando a minha prática e a de outros professores, principalmente as relacionadas ao ensino da leitura e da escrita.

Durante esse processo de formação questionava-me: o que é alfabetizar jovens e adultos? O que é alfabetizar com textos? Que textos possibilitariam ao aluno da EJA uma melhor interação com a linguagem escrita? Que metodologias utilizar no trabalho de produção textual com esses alunos?

O fato de muitos professores começarem a pensar na possibilidade de alfabetizar com textos, sobretudo a partir da década de 1990, não foi por acaso. Esse processo reflexivo teve a contribuição de pesquisadores, tais como: Ferreiro (1983), Kleiman (1995), Tfouni (1995), Soares (1999) e outros que se preocuparam com as questões da alfabetização e letramento.

É importante ressaltar que, em meados da década de 1990, os professores que atuavam na Educação de Jovens e Adultos quase não tinham referenciais teórico-metodológicos voltados para o ensino da Língua Portuguesa, pois as pesquisas voltadas para essa modalidade educacional se concentravam no campo da Sociologia, da Política e da Filosofia da Educação (QUEIROZ, 2002), necessitando assim da área da linguística para tratar das questões da

² A Educação de Jovens e Adultos do município de Maceió está organizada em dois segmentos. O 1º segmento é composto de 3 fases: a 1ª fase corresponde ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental; a 2ª fase corresponde ao 3º e 4º ano; a 3ª fase corresponde ao 5º ano. O 2º segmento também é composto de 3 fases: a 4ª fase corresponde ao 6º ano; a 5ª fase corresponde ao 7º e 8º ano; a 6ª fase corresponde ao 9º ano.

linguagem, principalmente no que se refere ao processo ensino-aprendizagem da língua escrita.

Diante dessa necessidade, participei de um grupo de estudos da linguagem, composto por professores do Centro de Educação – CEDU/UFAL, professores do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (LCV) do então Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA/UFAL e professores da Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED. No período de 1997 a 1998, estudei com esses professores vários textos de autores que fundamentavam o ensino da língua, tais como: Bagno (1999), Cagliari (1997), Lajolo (1993) Geraldi (1984; 1997), Travaglia (1995), Orlandi (1995), Possenti (1984) e outros.

No ano de 1998, recebi o convite para ser uma das formadoras do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Maceió, coordenar grupos de professores da EJA e fazer formações na área da linguagem

Nesse momento, também, cursava a disciplina eletiva Alfabetização no curso de Pedagogia, por meio da qual li textos sobre alfabetização e letramento e analisei com outros professores pesquisas em que eram apresentadas situações de sala de aula, nas quais as crianças interagem com outras e avançavam no seu processo de alfabetização. No entanto, não existia ainda um material de pesquisa que apresentasse alunos da EJA, na sala de aula, aprendendo a produzir textos.

Em 2000, com o objetivo de iniciar um processo investigativo na área da linguagem de forma que pudesse trazer contribuições para o campo educacional da EJA, realizei o trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia, tendo como objeto de estudo “As Concepções de Linguagens que permeavam as Propostas Pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos³, do município de Maceió”.

Nos anos de 2001 e 2002, cursei na Universidade Federal de Alagoas a disciplina “Análise da Conversação”, como aluna especial do Mestrado em Linguística, com o propósito de adquirir mais leituras sobre as teorias linguísticas que fundamentassem situações de sala de aula com o ensino da língua, na modalidade oral e escrita.

Em 2002/2003, participei da pesquisa⁴ “A importância dos gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa em educação de jovens e adultos, no 1º segmento do ensino fundamental do sistema público de ensino na cidade de Maceió”, em conjunto com

³ As propostas analisadas neste trabalho foram: Proposta Curricular para a Educação Básica de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED e Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos – Ação Educativa, adotada pelo Ministério da Educação como Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de Educação de Jovens e Adultos, as quais subsidiavam processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nas turmas da EJA do município de Maceió.

⁴ Esta pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL).

professores do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (LCV) do então Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), do Centro de Educação – CEDU, especificamente, do Núcleo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Alfabetização – NEPEAL, com o objetivo de estudar a contribuição do ensino da língua portuguesa na superação do fracasso escolar dos alunos da EJA.

Em 2003/2004, dando continuidade a esse processo reflexivo, também participei de outra pesquisa⁵, com esse grupo, que teve como título “Um Estudo dos Gêneros Textuais na Educação de Jovens e Adultos”. Nesse trabalho, tomamos para análise duas coleções de livros didáticos utilizados pelos professores da EJA em sala de aula. Para isso, fizemos a leitura de vários livros de autores que vêm pesquisando sobre os gêneros textuais, dentre eles: Marcuschi (2001 e 2002) Dionísio (2001 e 2002), Brandão (2003) e outros.

Em 2007, cursei a disciplina Fundamentos da Educação e Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na qual se estudou e refletiu sobre as diversas abordagens e teorias que fundamentam e possibilitam as interfaces entre educação e linguagem e suas implicações na pesquisa e no ensino. Durante os estudos realizados nessa disciplina, abordaram-se sobre as teorias linguísticas Gerativa, Social e Cultural, Enunciação e Pragmática.

Paralelo a esses estudos, a partir de 2006, passei a fazer parte da pesquisa⁶ “As diversidade(s) cultural(is) no livro didático da Educação de Jovens Adultos”, como membro do Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas da Educação de Jovens e Adultos, a qual contou com a participação de professores da rede municipal, que se preocupavam em estudar as questões relacionadas ao currículo, à cultura e à diversidade.

A pesquisa partiu do problema central: como as diversidades socioculturais dos alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos são tratadas nos gêneros textuais contidos nos livros didáticos?

Nesse percurso, venho estudando o livro didático da EJA desde 2000, quando este portador de gêneros textuais passou a fazer parte de um conjunto de outros materiais impressos que os professores utilizam em sala de aula. Também tenho observado nas salas de aula da EJA, mediante pesquisas que já realizamos, a exemplo da pesquisa “A importância dos gêneros discursivos no ensino da língua portuguesa em educação de jovens, no 1º

⁵ A referida pesquisa foi também financiada pela FAPEAL.

⁶ Esta pesquisa foi realizada no período de 2006-2010, contando com bolsista do PIBIC-CNPq-PROPEP-UFAL, e de 2007-2009, financiada pelo CNPq e coordenada pelas Professoras Tânia Maria de Melo Moura e Marinaide Lima de Queiroz Freitas.

segmento do ensino fundamental do sistema público de ensino na cidade de Maceió”, metodologias inadequadas no trabalho com a produção de gêneros textuais.

Minha inserção nesse campo de pesquisa tem suscitado as seguintes questões: **qual a prática linguístico-pedagógica⁷ desenvolvida na sala de aula da EJA? Qual a concepção de linguagem que se concretiza nas práticas e eventos analisados?**

Essas indagações levaram-me ao mestrado, transformando-se em meu objeto de estudo epistemológico. Para dar conta desse objeto foram definidos os seguintes objetivos: estudar as contribuições de teóricos que fundamentam o processo ensino-aprendizagem da língua materna; refletir sobre as práticas em que o professor da EJA utiliza gêneros textuais, identificando as concepções de linguagem que as fundamentam; relacionar os fundamentos teórico-metodológico-linguísticos com o processo ensino-aprendizagem de gêneros textuais na sala de aula da EJA.

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, apresenta-se o percurso metodológico utilizado nesta pesquisa; no segundo, faz-se uma incursão sobre as concepções de linguagem, alfabetização e letramento, que vêm norteando as práticas linguístico-pedagógicas na EJA; no terceiro, são analisados práticas de letramento com os gêneros textuais na sala de aula da EJA de uma escola da rede municipal de Maceió.

Considero de suma importância este trabalho acadêmico, como continuidade de um processo de formação continuada de que faço parte como formadora e professora da rede municipal e estadual, a fim de que sejam esclarecidos muitos questionamentos colocados por outros professores, a respeito dessa temática.

⁷ A expressão linguístico-pedagógica é abordada neste trabalho, tendo em vista que se trata de uma análise do ensino da língua materna na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO 1 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa desenvolvida para a produção desta dissertação foi de base qualitativa, utilizando-se prioritariamente da abordagem metodológica do Estudo de Caso. Segundo Martins (2004, p. 289), a pesquisa qualitativa se preocupa em “analisar microprocessos, por meio do estudo de ações sociais individuais e grupais”. O estudo de caso é denominado por Gil (1991, p. 58) como um “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento [...]”.

O caso em estudo foi uma Escola⁸ da Rede Municipal de Ensino de um bairro da periferia de Maceió e uma classe de 3ª fase do 1º Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. Nesse caso, foram analisadas situações de ensino-aprendizagem da língua materna que aconteceram na sala de aula da EJA, as quais necessitaram de técnicas e instrumentos que proporcionaram um melhor estudo do referido objeto.

Com base em Gómez (1998), investigar um fenômeno educativo requer do pesquisador um modelo metodológico que respeite as peculiaridades desse objeto, principalmente quando é a prática educativa.

Para realizarmos esse estudo de caso, recorreremos a André (1995) que apontou várias técnicas de coleta de dados que são também utilizadas nos estudos sociológicos ou antropológicos. Na pesquisa desenvolvida para esta dissertação, lançamos mão da investigação bibliográfica e empírica. A investigação de campo foi auxiliada pelas técnicas de grupo focal, entrevista, observação sistemática, análise documental, gravações de aulas, anotações e elaboração de mapas de eventos. O *corpus* foi coletado junto ao Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos do Programa de Pós-Graduação em Educação do CEDU-UFAL.

1.1 Pesquisa bibliográfica

A seleção das referências estudadas deu-se com base nas principais categorias da pesquisa: **educação de jovens e adultos, concepções de linguagem, práticas de letramento e gêneros textuais.**

⁸ Para garantir a privacidade da Escola, da professora e dos alunos, seus nomes não serão citados.

Em se tratando de um trabalho que articula as áreas de Educação e Linguagem, referindo-se ao processo ensino-aprendizagem da língua materna pelos sujeitos da EJA, buscamos as contribuições de diversos pesquisadores⁹.

1.2 Pesquisa de campo

A investigação de campo sempre esteve atrelada à pesquisa “A(s) diversidade(s) cultural(is) no livro didático da Educação de Jovens e Adultos” visto que ambas tinham o propósito de analisar a utilização de gêneros textuais pelo professor em sala de aula, com diferença de foco. A pesquisa que estava em andamento, da qual participei como colaboradora, teve como foco a análise sociológica, enquanto esta lançou mão da análise linguística. Dessa forma, o lócus da investigação e da coleta do *corpus* foi o mesmo utilizado por ambas as pesquisas. Para seleção da escola, o grupo de pesquisadores vinculados ao Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em Educação de Jovens e Adultos definiu como critérios: localizar-se em um bairro da periferia populoso; possuir todas as fases do 1º segmento do ensino fundamental da EJA; ter no mínimo seis turmas e utilizar livros didáticos da EJA.

No segundo momento, fizemos uma entrevista com a diretora da escola selecionada. Tínhamos como propósito também entrevistar a coordenadora que desenvolvesse o atendimento aos professores desta modalidade, mas não foi possível, pois não havia coordenadora para EJA nessa escola, na época. Durante a entrevista também tivemos acesso ao Projeto Político- Pedagógico da escola, mas este necessitava de atualização, pois era de 2007.

Segundo as informações fornecidas pela diretora, todos os professores da EJA possuíam vínculo empregatício com a rede municipal. No entanto, a carga horária deles na escola era de apenas de 25 horas (semanal); o restante da carga horária semanal diurna dos professores encontrava-se distribuída em outras redes, estadual ou particular, ou em outras escolas da rede municipal de Maceió, como horistas. Os professores da EJA da têm a formação inicial em: Pedagogia (3), Psicologia (1) e Magistério (1). As experiências deles na área variavam de 3 a 20 anos.

⁹ Moura (1999), Queiroz (2002), Santos; Queiroz; Moura; Miguel (2004), Freitas (2008), Soares (2004), Kleiman (1995), Freire (2006a e 2006b), Geraldi (1997, 2003), Possenti (2003), Travaglia (2003), Silveira (1999), Bagno (2002), Cavalcante (2008), Marcuschi (2001a, 2001b, 2005 e 2008), Koch e Elias (2006 e 2009), Sheneuwly e Dolz (2004), entre outros.

A escolha da professora – sujeito da investigação – teve como base as informações adquiridas e analisadas pelo grupo de pesquisa já referido, por meio da realização do Grupo Focal e das entrevistas com a diretora e as professoras, respeitando os seguintes critérios preestabelecidos: ter mais de cinco anos na EJA; ter participado de várias formações de Língua Portuguesa; utilizar diversos gêneros textuais na sala de aula, principalmente os contidos nos livros didáticos. Dessa forma, foi selecionada a professora da 3ª fase, do 1º segmento do Ensino Fundamental da EJA, da referida escola.

Foi realizada uma entrevista com a professora escolhida, tendo como perguntas norteadoras: você trabalha com os gêneros textuais? Quais os objetivos que você tem nas aulas de Língua Portuguesa? Quais os gêneros utilizados nas aulas de Língua Portuguesa e onde são buscados? O que é gênero textual? Como você trabalha? E como os alunos reagem?

Foram observados 16 eventos de aulas de língua materna, consideradas pela professora como aulas de Língua Portuguesa. Desses, foram escolhidos 4 para análise linguística. As observações foram registradas por meio de gravações em mp3, anotações em cadernos e elaboração de mapas de eventos. Ao mesmo tempo, foi realizada a análise linguística dos gêneros textuais utilizados pelo professor, durante as práticas de letramento em sala de aula.

Antes de serem analisadas as práticas de ensino de língua na sala de aula da EJA, é importante enfatizar o contexto no qual estão inseridos os sujeitos. Segundo Brown e Yule (1983), para analisar qualquer discurso é necessário adotar uma abordagem pragmática de estudo da língua em uso. Para os referidos autores, o “analista do discurso” tem de levar em conta o contexto em que o discurso acontece. Sendo assim, será exposto um pouco desse lugar e dos sujeitos que estão sendo estudados nele.

No dizer de Cadzen (apud FREIRE, 2001, p. 182), o contexto “é a situação encontrada pelo falante no momento que antecede a sua fala”. Pode ser caracterizado enquanto “sala de cultura”, ou seja, em toda sala de aula existe uma cultura implícita, mas que está em movimento.

Ainda de acordo com essa autora, todo contexto tem suas próprias regras de fala e de interação. Isso não quer dizer que tenhamos somente de estar submetidos a elas, mas de mudá-las por meio da fala e de criar novos contextos.

1.3 O lócus da pesquisa

A referida escola encontra-se no bairro da Chã da Jaqueira, localizado na parte alta da periferia de Maceió, cercado de uma reserva de Mata Atlântica, com um clima fresco e

agradável. Esse bairro é populoso, constituído de pessoas provenientes de cidades do interior de Alagoas, as quais vieram em busca de moradia e trabalho. Atualmente, grande parte dessa população sobrevive da pesca do sururu e do comércio local.

A unidade escolar é um prédio simples, sem nenhum conforto, composta de 7 salas: 1 sala de direção, 1 sala de professores, 1 sala para secretarias, 1 sala de coordenação, 1 pátio coberto, cozinha, despensa, banheiros feminino e masculino, banheiro para funcionários, 1 sala de recurso, 1 quadra esportiva e 1 sala que aguarda ser reformada, para atividades programadas com a TV.

Seu funcionamento é garantido por 14 professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Diurno e 6 professores do 1º segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (Noturno); um diretor-geral, uma vice-diretora, dois coordenadores, uma professora de educação física e uma professora responsável pela sala de recursos.

A sala de aula na qual foi realizada a pesquisa tinha apenas o birô da professora, o quadro negro, mesa e cadeira para os alunos, e uma estante, na qual eram guardados os livros e outros materiais didáticos, a exemplo de revistas e jornais usados. Existiam também nas paredes alguns cartazes de trabalhos realizados pelas turmas do diurno. As cadeiras e mesa dos alunos eram enfileiradas, sendo às vezes colocadas em quadrado para os trabalhos em grupo.

É importante enfatizar que a sala de aula, antes ser um espaço pedagógico de ensino-aprendizagem da língua materna, constitui-se também enquanto “situação social”, na qual existem fatores que influenciam na qualidade dos resultados.

Goffman (apud RIBEIRO, 1998, p.11), quando trata da situação social, destaca o valor complexo das variáveis sociolinguísticas envolvidas na interação e assinala a importância dessas variáveis utilizadas pelos participantes durante uma situação social. Segundo a autora:

[...] é quase impossível não citar uma variável social que quando surge não produz um efeito sistemático sobre o comportamento linguístico: idade, sexo, classe, casta, país de origem, geração, região, escolaridade, pressupostos cognitivo-culturais, bilinguismo e assim por diante.

Nesse sentido, fica claro que para analisar uma situação social, nesse caso, a sala de aula da EJA, devemos considerar quem são esses sujeitos nos diversos aspectos: idade, classe social, escolaridade e pressuposições cognitivo-culturais.

1.4 Os sujeitos da investigação

1.4.1 A professora

A professora selecionada faz parte do quadro efetivo da rede municipal de educação de Maceió há 8 anos. É formada em Magistério (Nível Médio) e Psicologia (Nível Superior); na época da investigação encontrava-se cursando uma especialização em Psicopedagogia. Participou de várias formações sobre o ensino da Língua Portuguesa, oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED, principalmente no período de 2001 a 2004. Ressaltou que as últimas formações oferecidas pela Secretaria não lhe têm motivado.

O fato de não estar havendo uma continuidade da formação dessa professora e de outras, com relação aos aspectos da linguagem, enfatiza a ruptura de um processo que origina diversas dificuldades no trabalho com os gêneros textuais na sala de aula.

Em entrevista, declarou que trabalha com diversos gêneros textuais, dentre eles: poemas, informativos, quadrinhos, tira humorística, charge, classificados etc. Como também com os suportes de textos: livro didático, jornal, gibi, revista, livro de história, dentre outros. No entanto, não destacou a importância de trabalhar com os gêneros textuais que os alunos utilizam no seu cotidiano, quer esses gêneros se constituam em práticas sociais, quer o seu uso se estenda também para outras esferas sociais, incluindo a escola.

Ao escolher os gêneros, enfatizou que tem como objetivo estudar o conteúdo e a estrutura, principalmente o conteúdo da informação. Em sua fala, destaca:

Tudo você tem que ter uma informação, assim () algo que lhe instigue ao diálogo, assim () a problematizar mesmo o cotidiano () que problematize, que critique, é () a nossa vida, a nossa existência, a sociedade, a nossa ação mesmo no mundo.

Identifica-se a intenção de formar sujeitos críticos por meio do uso dos textos. Entretanto, o que está em foco não é o ensino da língua materna, por meio de práticas de letramento, entendendo o que são gêneros textuais e para que servem. Como a professora destacou também em entrevista: “não tenho como objetivo trabalhar os gêneros textuais”; () tenho como objetivo trabalhar os conteúdos por meio deles, então não vou atrás deles, eles é que vêm até a mim”. Evidenciou-se com essa fala que, por mais que os gêneros fossem utilizados em aulas de Língua Portuguesa, o principal objetivo não eram os conteúdos da Língua, mas os de outras áreas do conhecimento.

Ao definir o que entende por gênero textual, enfatiza: “São diversos textos que eu posso trabalhar, sair da mesmice, () a oportunidade de tá mexendo com a escrita de maneira diferente, num conteúdo diferente, numa apresentação diferente”. Observa-se que tem como objetivo utilizar os gêneros textuais para proporcionar uma didática diferente, o que foge da principal função desses elementos da linguagem, que é proporcionar a interação dos sujeitos.

Ao mencionar como trabalhava com os gêneros e como os alunos reagiam, apresentou as seguintes informações:

Trabalho diariamente. () aí ler, reflete, começar a discutir até a gente assim () amadurecer na discussão do conteúdo do texto, assim () eles reagem bem, eles gostam quando diferencia. Um vídeo mesmo, assim () gostam de vídeo, de música, algo que saia da mesmice. Eles gostam de tá com coisas diferentes, produzindo e tendo contato com algo diferente, saindo da mesmice do livro, que apesar do livro ter seus textos bem legais, assim () a gente encontra textos bons e diferentes textos () diferentes gêneros, eles gostam de ter algo além de um livro.

As falas da professora nos revelaram que ela utilizava os gêneros textuais em sala de aula, mas não estava claro para ela que estes tinham uma função socio-comunicativa, que são elaborados de formas diferentes, com recursos linguísticos diferentes, para atender a funções e propósitos diversos, convertendo-se numa ação social e cultural, na qual os sujeitos se compõem e recompõem.

1.4.2 Os(As) alunos (as)

Trabalhamos com alunos da 3ª fase de EJA _ 1º Segmento do Ensino Fundamental. Participaram 12 alunos com a faixa etária de 15 a 60 anos. Dos 12 alunos, 7 trabalhavam e 5 não. A maioria era composta de homens. Os que trabalhavam exerciam as ocupações de pintor, marceneiro, ajudante em madeireira, diarista, porteiro e serviços gerais. Todos sabiam ler e escrever, mas tinham pouco domínio sobre essas ações.

No grupo, havia alunos repetentes e outros que já se tinham evadido em outros momentos. Alguns afirmaram que gostavam das aulas e da escola, mas sentiam vontade de desistir porque chegavam cansados do trabalho e muitas vezes se sentiam desmotivados para continuar os estudos.

A renda salarial dos que estavam empregados variava entre R\$ 300,00 reais e 500,00 reais, ou um salário mínimo, enquanto existiam também aqueles que estavam desempregados.

Com relação à religião, 50% eram católicos e 50% eram evangélicos. Os evangélicos declararam ter feito esta opção tendo em vista a oportunidade de participação nas leituras da igreja. Para alguns esse fato era motivador também para buscar a escola.

Ao perguntarmos sobre o motivo de escolherem a escola para estudar, a maioria atribuiu como resposta ser a mais próxima de sua casa, pois todos residem no bairro no qual a escola está inserida. Sobre o livro didático, todos afirmaram que gostavam do livro que a professora estava utilizando em sala de aula.

Durante as aulas, percebemos que os alunos valorizam muito a cultura escrita. Nas suas práticas e eventos de letramento, seja na escola, seja nas diversas esferas sociais das quais eles participam, fazem uso de diversos gêneros textuais: do jornal (notícias, manchetes, classificados, anúncios de propaganda, horóscopo, fotografias), da bíblia, de revistas, bulas de remédio, receitas de comidas, textos da legislação trabalhista, boletos de pagamento de contas, bilhetes, cartas, cartões, história em quadrinhos, conto, poema, música, cordel, mensagem de celular e outros.

Mesmo com todo esse acesso aos diversos gêneros textuais de vários domínios discursivos (jornalístico, religioso, saúde, escola, trabalho, lazer), constatamos a ausência na escola de uma biblioteca ou sala de leitura. Existem muitos livros que se encontram amontoados e empoeirados em uma sala, a qual está servindo como depósito. Para uso dos seus alunos, a professora investigada destinou um número razoável de livros didáticos da coleção indicada pelo DEJA¹⁰, a Viver aprender¹¹, para uma estante que existe na sua sala de aula.

¹⁰ Departamento de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria Municipal de Educação de Maceió.

¹¹ VIVER E APRENDER: educação de jovens e adultos. VÓVIO, Cláudia (coord.). São Paulo: Ação Educativa, Brasília MEC, 1999.

CAPÍTULO 2

A PRÁTICA LINGUÍSTICO-PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NA EJA

Este capítulo consiste numa incursão pelas concepções de linguagem que vêm norteando as práticas linguístico-pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos desde o início do século XX até o início do século XXI, ao tempo em que se discute sobre as concepções de alfabetização, de letramento e de gêneros textuais que vêm norteando essas práticas.

Ao longo do processo histórico de ensino da língua materna na EJA há um hibridismo de concepções que foram utilizadas pelos professores na sala de aula, dentre as quais, verifica-se a predominância do ensino da língua baseado na gramática normativa e no uso do texto como pretexto para extrair conteúdos das demais disciplinas. No entanto, como menciona Marcuschi (2001a), é importante considerar que, primeiramente, as línguas se fundamentam em usos, e não em regras, ou na morfologia.

Neste trabalho, torna-se pertinente a discussão sobre as concepções de linguagem que permeiam essas práticas, porquanto tudo que fazemos e utilizamos em sala de aula corresponde às concepções que adotamos, implícita ou explicitamente.

2.1 Concepções de Linguagem

Segundo Geraldi (2003), existem fundamentalmente três concepções de linguagem que podem nortear a prática dos professores: **a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação.**

A concepção de **linguagem como expressão do pensamento** embasa o ensino tradicional da língua escrita, centrando-se no sujeito, seja quando ele assume o papel de autor ou de leitor. Nesse sentido, a linguagem é regida pelas leis da psicologia individual. O sujeito, nessa visão, é tomado como fonte de sentidos, ou seja, a linguagem do sujeito (oral ou escrita) é considerada segundo o que ele pensa (GERALDI, 1997).

Nessa abordagem, somente são consideradas as expressões (orais e escritas) de acordo com as normas da língua padrão. Aqueles sujeitos que não se expressam segundo essas normas, são considerados limitados ou incapazes de pensar. Além do que, nessa concepção,

fatores tais como: para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando) e para que se fala não são considerados.

A língua é estática, pois a variação linguística é ignorada por um grupo social que mantém o domínio político e socioeconômico sobre os demais grupos sociais, elegendo e padronizando apenas uma variedade da língua. Isso faz com que essa concepção de linguagem mantenha uma estreita afinidade com a gramática normativa¹², que padroniza uma variação linguística.

Nas práticas à luz dessa concepção, a gramática normativa suprime a língua dos falantes das variedades não-padrão, considerando-os como seres inferiores, ou seja, sujeitos que não pensam, ou que falam errado, porque pensam erroneamente. Com a exclusão das variedades não-padrão, são consideradas corretas tão simplesmente as manifestações da escrita literária (POSSENTI, 2003).

Ao nortear sua prática por essa concepção, o professor tem como preocupação corrigir os “erros” dos alunos. Nessa perspectiva, aquele sujeito que não consegue ainda usar a norma culta, considerada como a Língua Portuguesa ou o Português, sofre discriminação na escola.

Bagno (2002, p. 19 e 20) evidencia que “uma farta literatura crítica vem demonstrando que o ensino de língua na escola brasileira tem visado, tradicionalmente, ‘reformular’ ou ‘consertar’ a língua do aluno [...]”. Dessa forma, o uso que não está consagrado nessa norma culta, que não consta nas gramáticas e nos dicionários, simplesmente não existe ou não é Português. Esse modo de conceber os fatos da linguagem condena todas as manifestações linguísticas que não são normatizadas, e junto a essas formas de se expressar, são estigmatizados e condenados ao silêncio os sujeitos que se servem delas.

Esta concepção de linguagem opera com reduções. Primeiro, reduz língua à norma culta; em seguida, reduz esta à gramática, principalmente à frase isolada, desprezando o texto em sua totalidade, bem como o contexto extralinguístico em que o texto (oral ou escrito) está inserido.

A língua é concebida enquanto um conjunto de regras morfossintáticas e semânticas (SILVEIRA, 1999). O modelo de língua está nos escritores clássicos, havendo o predomínio do estudo dos textos literários de autores consagrados. A língua falada não é digna de estudo na escola.

¹² A gramática normativa designa um conjunto de regras que devem ser seguidas (POSSENTI, 2003).

Segundo Bagno (idem), a prática de ensino prescritivo-normativo vem se perpetuando há milhares de anos, remontando à época do surgimento da disciplina gramatical, no século III a. C., no mundo helenístico, conduzindo crianças, jovens e adultos a uma alienação social.

Ao tomar esses princípios de trabalho com a língua, o professor opera com a noção filosófica da tábula rasa¹³, tratando o primeiro dia da criança do jovem ou do adulto na escola como se fosse o seu primeiro dia de contato com a língua materna, desprezando quase totalmente o conhecimento linguístico que o sujeito traz de sua família ou de outro grupo social.

É importante enfatizar que os sujeitos da EJA são advindos de lugares em que os modos de falar variam de acordo com a formação dos seus grupos étnico-raciais, socio-econômicos, políticos e culturais, participando assim de diversas comunidades linguísticas. Muitos deles advêm do campo, com pouco grau de escolaridade. Alguns com acesso restrito a materiais escritos (livros, jornais, revistas, computador e outros). E mesmo os que são de origem urbana, pelo fato de pertencerem, na sua maioria, a uma classe social pobre, também são carentes de instrumentos da cultura letrada.

Como exemplo, trazemos a fala de uma aluna da EJA, de 74 anos, da 3ª fase, citada no V Caderno de Produções Coletivas¹⁴ da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (2003, p.10), no qual ela destaca: “Eu fui para a escola quando tinha nove anos. Passei um mês na escola. Saí porque eu não gostava muito de fazer a letra “D”, e por isso ficava de castigo. Fiquei com medo!”

O depoimento da aluna em referência revela que havia uma prática desenvolvida a partir da concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento fundamentada nos postulados de uma tendência pedagógica tradicional¹⁵, em que a escola se preocupa em apenas preparar os alunos intelectualmente e moralmente para a sociedade, de forma que eles possam desenvolver papéis de acordo com as aptidões individuais. Há uma predominância da palavra do professor e das regras impostas, priorizando assim um ensino orientado para o

¹³ Esta teoria afirma que todas as pessoas nascem como uma “folha em branco”, sem saber absolutamente nada, que aprendem pela experiência, pela tentativa e erro. É também denominada de Empirismo. Seu protagonista foi John Locke.

¹⁴ O V Caderno de Produções Coletivas (2003) faz parte de uma série de outros materiais didáticos que foram organizados pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos de Maceió, da Secretaria Municipal de Educação de Maceió – DEJA/SEMED, financiado pelo Ministério da Educação – MEC e realizado através de um trabalho coletivo com os professores da EJA, por meio do qual os textos dos alunos foram partilhados no espaço escolar e em outras esferas sociais.

¹⁵ Segundo Libâneo (1993), esta tendência está norteadada pelos ideais da Revolução Francesa. Defende que todos têm igualdade de oportunidades, basta se esforçarem. No entanto, não são levadas em consideração as desigualdades de condições.

repassa dos conhecimentos e valores acumulados socialmente, valorizando uma aprendizagem mecânica, baseada no treino e na punição.

Na Educação de Jovens e Adultos, desde a colonização do Brasil pelos portugueses, “[...] tinha-se como objetivo ensinar a língua padrão no sentido de aculturar os índios, principalmente, os pais das crianças” (MOURA, 1999, p.21).

Observa-se que desde essa época já existiam as práticas de ignorar a língua utilizada pelos habitantes que existiam no nosso país, introduzindo de forma imposta outra língua, como também, outra cultura. Nesse sentido, desconsideravam as variedades linguísticas que os sujeitos tinham, ou seja, defendiam apenas a variedade “padrão”, não sendo consideradas as diferentes manifestações e expressões utilizadas pelos sujeitos no seu cotidiano, por meio dos seus diferentes dialetos.

Marcuschi (2008, p. 27), nos seus estudos sobre “A construção do objeto dos estudos linguísticos no século XX” enfatiza que essa tendência linguística perdurou até o início do século XX. Desenvolvia-se com o grande empenho dos neogramáticos e dos comparatistas. Teve também a contribuição da história, da psicologia, da filologia e da literatura.

A partir de 1930, surgiu a concepção de **linguagem enquanto instrumento de comunicação**, advinda de um paradigma positivista, centrada na materialidade linguística, considerando a língua enquanto código como um conjunto de signos que se combinam por meio de regras convencionais.

Segundo Silveira (1999), esta concepção de língua foi legitimada por Ferdinand Saussure, que conferiu à Linguística o seu estatuto de ciência. Foi denominada estruturalista e cultivada por linguistas americanos, principalmente no período de 1930 a 1960.

Ainda com base na referida autora, nessa concepção, saber uma língua é dominar as suas estruturas gramaticais. Diante da língua, o falante é passivo. Parte-se do princípio da psicologia behaviorista¹⁶ de que a língua se aprende pela formação de hábitos, de fora para dentro do indivíduo (SILVEIRA, idem).

Na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, os interesses não são voltados para “o que” se diz, mas para “como” se diz. Há uma preocupação exacerbada com a mensagem, que tem de ser clara e objetiva. Para isso faz-se necessário que o código, além de ser observado e apreendido, seja usado corretamente.

¹⁶ Na área da Linguística, o behaviorismo é uma doutrina filosófica apoiada na proposta teórica de Bloomfield e Skinner, que buscam explicar os fenômenos da comunicação linguística e da significação na língua em termos de estímulos observáveis e respostas produzidas pelos falantes em situações específicas. A teoria behaviorista predominou, principalmente, nos anos de 1950, tanto no domínio da psicologia quanto no da linguística. Segundo Martins (2010) além de Skinner (1957), Osgood (1966) e White (1970) defendem esta teoria, do ponto de vista linguístico.

A metalinguística passa a ter um lugar de destaque, pois o conjunto de elementos linguísticos é usado como instrumento de investigação da linguagem. Esse trabalho ocorre de duas formas: ou com atividades sentenciais (sílabas, palavras, frases etc.) ou por meio de atividades macrotextuais (análise da estruturação do texto como um todo, da coesão entre os parágrafos etc.). Seja de um modo ou de outro, a única preocupação centra-se no rigor da norma culta. Somente cumprindo essas normas é que o sujeito pode expressar-se com eficiência e de forma adequada a diferentes situações comunicativas.

A forma de leitura é linear, deliberando, assim, uma relação isolada, direta e não conflitante entre três elementos: emissor – mensagem – receptor. Para isso, tanto o emissor como o receptor devem dominar a norma culta, resultando no sucesso da decodificação da mensagem que, de acordo com a referida concepção, dispõe de uma esmerada neutralidade, negando possível influência do contexto social que constitui os elementos envolvidos.

Está atrelada à gramática gerativa¹⁷, que prevê a existência de sistemas coesistentes, “[...] mas não incorpora, embora trabalhe com bases e enunciados da fala [...]” (POSSENTI, 2003, p. 32). Isso implica que essa gramática ocorre no mesmo deslize da gramática normativa, pois dentro de um mosaico linguístico padroniza apenas uma variação linguística deste. Essa concepção de linguagem também desconsidera a diversidade linguística, a historicidade, a origem, a situação socioeconômica e o grau de escolarização dos sujeitos.

Desde 1930, quando foi consolidado o sistema público de educação elementar no Brasil e institucionalizada a Educação de Adultos (EDA)¹⁸, esse enfoque sempre foi predominante nesta modalidade. Nessa época, as práticas em sala de aula tomavam, mesmo sem clareza, a concepção de ensino da língua como a aquisição de um sistema de código alfabético. O conceito de alfabetização era bastante limitado e o objetivo era fazer com que o sujeito apenas aprendesse a ler e escrever o seu nome, em um curto período de tempo.

Para Queiroz (2004, et. al), essa forma de ver o ensino da língua materna na Educação de Adultos perdurou por muitos anos, sendo uma prática semelhante às desenvolvidas com crianças, na qual se utilizavam cartilhas infantis, apenas com o propósito da decodificação.

Em meados da década de 1950, Paulo Freire traz uma nova proposta de alfabetização, proporcionando mudanças político-pedagógicas avassaladoras. A proposta freiriana tinha

¹⁷ A gramática gerativa preocupa-se com um conjunto de regras que estruturam um enunciado produzido por falantes (POSSENTI, 2003).

¹⁸ Segundo Freitas (s-d), em 1930 falava-se em Educação de Adultos, pois as ações eram voltadas para os trabalhadores. Com o surgimento da Campanha de Alfabetização e Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), de 1947, é introduzido o termo adolescente, considerando que o ensino primário era obrigatório de 7 a 11 anos. Somente a partir de 1980 é que surge a Educação de Jovens e Adultos, quando a juventude torna-se uma categoria dessa modalidade de ensino. A partir de 2008, com a presença marcante de idosos nas salas da EJA, já há referência à Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAII.

como objetivo maior politizar os alunos da Educação de Adultos (EDA). Os seus ensinamentos consistiam em trabalhar com os conhecimentos de mundo dos sujeitos, da realidade existencial, apreendida por meio do diálogo e das codificações das situações, e essas codificações davam origem às decodificações que preparavam os alunos para a aquisição da leitura e da escrita (MOURA, 1999).

Freire delineava no seu cotidiano uma prática pedagógica que valorizava não só os sujeitos nos diferentes aspectos sociais, históricos, políticos e culturais, como também a atuação destes naquela sociedade, por meio do uso da leitura e da escrita. Desenvolvia com seus alunos(as) um processo de alfabetização na perspectiva do letramento, visto que conseguia “deixar grupos de vinte e cinco homens, lendo jornais, escrevendo bilhetes, cartas simples e discutindo problemas de interesse local e nacional” (FREIRE, 2006a, p. 124). Os estudos sobre letramento só despontaram na década de 1980.

Quanto ao uso das cartilhas, Freire (2006b, p.16) chamava a atenção dos professores da época:

As cartilhas, por boas que sejam, do ponto de vista metodológico ou sociológico, não podem escapar, porém, a uma espécie de ‘pecado original’, enquanto são o instrumento por meio do qual se vai ‘depositando’ as palavras do educador, como também seus textos, nos alfabetizando. E por limitar-lhes o poder de expressão, de criatividade, são instrumentos domesticadores.

Ressalta também que as palavras e os textos das cartilhas raras vezes coincidem com a realidade existencial; quando isso ocorre, são apresentados como clichês e não criados por aqueles que deveriam fazê-lo. São palavras ou textos que reforçam o silêncio em que se acham as massas populares. São veiculadores de uma ideologia da acomodação, não podendo jamais se constituir em instrumentos de transformação da realidade.

Para Freire, o aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo à realidade concreta dos sujeitos. Esse processo não terá significado real se for realizado por meio da repetição mecânica de sílabas. “É necessário que os textos sejam em si um desafio e como tal sejam tomados pelos educandos e pelo educador, para que, dialogicamente, penetrem em sua compreensão” (FREIRE, 2006b, p. 29).

Apesar de Paulo Freire ter utilizado o método analítico¹⁹, como afirma Barbosa (apud QUEIROZ, 2002), ele fazia com que os sujeitos se apropriassem da leitura e da escrita por meio de uma visão crítica da realidade, de forma que estes pudessem fazer uso desses instrumentos culturais para intervir na sua realidade.

¹⁹ No método analítico parte-se dos elementos de significação da língua, atuando por meio de uma operação de análise da palavra, que é segmentada em seus elementos mínimos: o fonema ou a sílaba.

Segundo Freire (2006, p. 20), “[...] nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto”.

Com base nesses fundamentos, Freire já apontava para um ensino de língua solidificado na interação, demonstrando que tinha como principal objetivo nas suas práticas de leitura e escrita, fazer com que os sujeitos dialogassem com os textos e por meio dos textos, para se libertarem e transformarem a sociedade. Essa forma de ele proceder não se deu por acaso, mas em respeito aos sujeitos da linguagem e da cultura, com os quais ele convivia no processo ensino-aprendizagem da língua.

Moura (1999, p. 26) considera que as ideias e a proposta pedagógica de Paulo Freire se consolidaram na área de educação popular e tomaram uma dimensão nacional e internacional, mas não se tornaram hegemônicas no Brasil. Segundo a autora (idem), a concepção de alfabetização que predominou dos meados de 1960 até meados de 1980, norteando as campanhas, projetos e programas emergenciais na EJA, foi a centrada no código.

Temos como exemplo o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que, de acordo com Moura (1999, p.30), desenvolvia uma proposta pedagógica a partir das teorias tradicionais, subestimando as capacidades dos sujeitos que ainda não sabiam ler e escrever, considerando-os como incapazes de aprender e desenvolver habilidades que exigissem deles níveis mais complexos de raciocínio.

Nesse período, predominavam práticas em que o ensino da língua não era visto dentro de uma realidade histórica, cultural e social. A língua não era considerada como uma atividade social, como um trabalho empreendido pelos falantes, que pode permitir a interação das pessoas, seja por meio da fala, seja por meio da escrita.

Faz-se necessário destacar, como ressalta BAGNO (2002), que somente a partir da metade do século XX, as novas disciplinas no campo da linguística: sociolinguística, psicolinguística, linguística do texto, pragmática, análise da conversação, análise do discurso etc. ampliaram o objeto dos estudos da linguagem, deixando de se deter exclusivamente no estudo da gramática da frase, nas suas dimensões fonético-fonológicas, morfossintáticas e lexicais, buscando assim a compreensão dos fenômenos da interação social por meio da linguagem. No entanto, quando saiu da esfera acadêmica a prática pedagógica de ensino de língua revelou pouca ou nenhuma mudança.

Soares (2004) enfatiza que a década de 1980 foi o período em que a palavra letramento estava se consolidando no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. Na metade dos anos 1980 é que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas, tais

como: Mary Kato (1986), quando publica o livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguista”, e acredita que a língua falada culta é consequência do letramento; e Leda Verdiani Tfouni (1988), quando diferencia alfabetização de letramento.

Soares (idem) também comenta que é nesse momento que o letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. E “[...] desde então, a palavra torna-se cada vez mais freqüente no discurso escrito e falado dos especialistas”. A exemplo de Kleiman (1995), quando organiza o livro: “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”. Kleiman (1995, p. 15) enfatiza que o conceito de letramento foi usado inicialmente nos meios acadêmicos, numa tentativa de separar o “impacto social da escrita” dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacavam apenas as competências individuais.

Com base em Queiroz (2004, p. 29) nos meados de 1980 a Educação de Jovens e Adultos teve forte influência da Psicogênese, com os estudos da pesquisadora Ferreiro (1983), por meio de um relatório – não publicado – denominado “Los adultos no-alfabetizados y conceptualizaciones del sistema de escritura”, baseado em dados empíricos de um trabalho realizado no México. Esse relatório teve como objetivo identificar as semelhanças e diferenças no que se refere à interpretação da escrita e da produção entre adultos trabalhadores em processo de alfabetização. Isso permitiu a abertura de um espaço importantíssimo no ensino da língua materna na EJA, uma vez que Ferreiro (2003) defende que os alunos analfabetos devem ter contato com diversos textos.

Na década de 1990, a EJA recebe, também, contribuições do referencial teórico vygotskyano que reconhece a linguagem escrita como conteúdo básico na formação dos sujeitos. Vygotsky (1991) expõe que a escrita não é um código de transcrição da língua oral, mas um sistema de representação da realidade. Nessa perspectiva, o domínio progressivo do sistema da língua escrita, inicia-se pelo sujeito antes de ele se escolarizar.

Queiroz (2004, p. 31) destaca que somente no final do século XX, com os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), é que houve a necessidade de ampliar o conceito de alfabetização na EJA para a perspectiva de letramento, levando em consideração as duas dimensões: **individual**, que compreende os aspectos relativos ao processo de apropriação da base alfabética da língua escrita; e **sociocultural**, que se refere às possibilidades e variedades de uso da leitura e da escrita.

Nesse período, há também um repensar da Formação dos professores de EJA, em alguns municípios do Brasil, no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, tendo em vista uma concepção de linguagem enquanto interação.

No início do século XXI, Marcuschi (2001a) conceitua letramento não apenas como a aquisição da escrita. Segundo ele, não existe um letramento, mas ‘letramentos sociais’, que surgem e se desenvolvem, em vários contextos sociais: no trabalho; na escola; no dia a dia; na família; na vida burocrática; na atividade intelectual.

Em cada um desses contextos, as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos. Inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir, fazendo surgir gêneros textuais e formas comunicativas, bem como terminologias e expressões típicas (MARCUSCHI, 2001a, p.19).

Diante dessas reflexões, e das mudanças que vêm ocorrendo em nossa sociedade, não se concebe mais nos dias atuais um ensino da língua fundamentado apenas na decodificação, mas é preciso que os professores trabalhem com a linguagem a partir do uso de diversos gêneros textuais.

Como diz o próprio Marcuschi (idem), para enfrentar essa tarefa com mais preparo, é preciso saber selecionar os textos e os níveis de linguagem a serem trabalhados em sala de aula, bem como os objetivos desse processo.

Trabalhar com a concepção de **linguagem enquanto interação** significa afastar-se da visão arbitrária e restrita de língua como objeto autônomo, presente nas concepções anteriores. Essa concepção procura romper com a ingênua ideia de neutralidade linguística, reconhecendo a intrínseca relação entre a língua e o contexto sócio-histórico.

Segundo Geraldi (2003, p.40), “[...] defender uma concepção de linguagem enquanto interação implica uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como um lugar de constituição de relações sociais em que os falantes se tornam sujeitos”.

Dentro dessa perspectiva, a linguagem é tida como um fator social e antropológico, por sobreviver graças às convenções estabelecidas historicamente pelos grupos sociais, resultando numa miscelânea linguística, em que cada indivíduo se faz entender no meio de seus semelhantes. Isso quer dizer que a produção de linguagem e a construção dos sujeitos estão relacionadas dentro de um processo que envolve marcas de historicidade.

Coloca-se em questão a ideia de que a linguagem é algo pronto e acabado, tida como um sistema que deve ser apropriado e usado pelos sujeitos, possuindo uma função comunicativa e inócua, pois, segundo Geraldi (1997), nesta concepção a linguagem é vista como algo dinâmico que se reconstrói pelos sujeitos em todo o processo interlocutivo. Nela, o falante deve criar vínculos com os ouvintes numa troca de sentidos conflitante, agindo e

atuando uns com e/ou sobre os outros. Essa perspectiva compreende língua como sistema aberto que permite um movimento discursivo.

A variação linguística é considerada como resultado de um processo histórico e dinâmico da língua. Nesse sentido, não existe melhor forma nem mais correta, mas formas diferentes, regidas por regras muito específicas. Nessa perspectiva, o leitor e o autor não assumem uma condição estática, nem polarizada, mas assumem o papel de atores de uma produção coletiva e subjetiva de sentido.

Essa concepção de linguagem possui vínculo com um tipo de gramática que defende que o conjunto de regras convencionais pode ser apreendido pelos falantes, porém isso não consegue conter a dinamicidade da linguagem (POSSENTI, 2003). Fica claro que a linguagem muda, como também os costumes e valores dos usuários dela. De acordo com essa visão, não existe ‘erro’, mas sim o que Possenti (idem) chama de “gafes-análogas”. Nessa política de não marginalizar os falantes das variedades linguísticas ‘padrão e ‘não padrão’, busca-se oferecer a esses falantes um processo ensino-aprendizagem capaz de garantir a sua autonomia.

As reflexões que se apresentam neste trabalho em torno das concepções de linguagem nos possibilitam entender que estas são visões que não se resumem em si próprias, porém articulada a cada concepção, há uma tendência ideológica e política. Isso contribui para a existência de uma postura crítica do professor em relação a uma diversidade de questões que envolvem o processo ensino-aprendizagem, desde a escolha do material didático até a posição mantida por ele.

Cavalcante (2008, p.18) argumenta que trabalhar a partir da tendência que reconhece a linguagem enquanto interação ou “sociointeracionista” melhora o processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, no entanto, o que diferencia essa perspectiva das demais é o tipo de abordagem que o professor faz em sua prática:

a seleção de textos que se adota; a forma como são trabalhados esses textos em sala de aula; se é de uma forma contextualizada, ou não; se é na perspectiva da intertextualidade, ou não; se está relacionando os conteúdos linguísticos com a variedade de língua usada na comunidade, ou não; se aproveita as discussões da/com e sobre a língua para o respeito da identidade do outro, bem como para o desenvolvimento da consciência crítica e da própria cidadania de sujeito aprendiz.

Ao defendermos uma perspectiva de formação de sujeito da linguagem, cidadão, aprendiz e crítico, que identifica o que é um texto, de onde determinado texto advém, para que ele serve, quando usá-lo, em que lugar, para atingir quais objetivos, não podemos

desconsiderar o que esse sujeito traz e ignorar o que ele pode aprender, principalmente por convivemos em uma sociedade letrada.

Bazerman (2007, p. 15) menciona que “o desenvolvimento de indivíduos letrados com uma interioridade extensa é em si um desenvolvimento sociocultural que por sua vez cria novas formações sociais e maneiras comuns de vida”.

Ao reconhecermos que somos seres sociais e culturais, movidos por objetivos comuns, isso nos impulsiona a agir no nosso trabalho, na nossa sala de aula, criando oportunidades comunicativas.

Para Marcuschi (2008, p.163):

A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros. Nesse contexto, é central a idéia de que a língua é uma atividade sociointerativa de caráter cognitivo sistemática e instauradora de ordem diversas na sociedade.

Desse modo, a língua existe para nos comunicarmos e interagir com as outras pessoas, mas ela por si só não funciona. Marcuschi (idem) acrescenta: “O funcionamento de uma língua no dia a dia é, mais que tudo, um processo de integração social. Claro que não é a língua que discrimina ou que age, mas nós que com ela agimos e produzimos sentido”.

É preciso ter claro que o que trabalhamos dia a dia na nossa sala de aula fará com que os sujeitos falem, se posicionem, produzam textos, enfim, interajam com outros, percebam que a língua é um processo de interação, e que se não atribuirmos o devido valor a esse processo ensino-aprendizagem, centralizaremos a nossa atenção para uma língua morta, como também não teremos oportunidades de produzir textos e conhecer sobre a cultura dos diferentes sujeitos e de nos comunicarmos com eles.

Como afirma Freitas (2008), para trabalhar pedagogicamente em sala de aula a apropriação do conhecimento pelo aluno, nesse caso dos gêneros textuais, é necessário respeitar o que ele já sabe, mas visualizando o que ele precisa aprender, para ampliar as possibilidades de letramento de todos envolvidos nesse processo.

Ainda, segundo Freitas (idem), trabalhar em sala de aula na perspectiva dos gêneros textuais requer que o professor tenha a sensibilidade para perceber e levantar quais os gêneros textuais que os (as) estudantes da EJA mais aspiram aprender e que, estão dentro de suas necessidades imediatas. Como também, aqueles que a sociedade gráfica e letrada exige. Tudo isso só será possível por meio de um diagnóstico sócio-cultural e pedagógico do grupo de alunos, que permita identificar quais são os sujeitos-alunos da EJA, o lugar de onde eles vêm,

a forma que buscam para sobreviver, o que desejam aprender e quais as suas aspirações pessoais e profissionais.

Enfim, não se concebe mais um ensino de língua materna em que os sujeitos-alunos não se posicionem, não interajam, não se inter-relacionem por meio dos gêneros textuais. Para tanto, essa visão de processo ensino-aprendizagem só acontece dentro de uma abordagem sociocultural que valorize a história e os saberes dos sujeitos, para assim produzir novos conhecimentos, novos textos, novas linguagens.

A concepção de linguagem que sustentou a pesquisa é um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre os sujeitos, de uma dada situação de comunicação, de um dado contexto sócio-histórico e ideológico (TRAVAGLIA, 2003). Defendemos uma concepção de língua como destaca Marcuschi (APUD, BAGNO, 2002), não como abstração, mas dentro de uma realidade histórica, cultural e social em que ela se encontra juntamente com os seres humanos que a falam e a escrevem.

Com base nesses pressupostos, a língua é vista como uma atividade social, sendo empregada pelos falantes para interagir verbalmente, seja por meio da fala, seja por meio da escrita. É também uma atividade sociocognitiva, histórica e desenvolvida para proporcionar a interação humana, podendo ser estudada sistematicamente, mas não se resumindo a um conjunto de regras e não sendo tida como apenas um instrumento.

Nessa perspectiva, tem-se a valorização da língua em contextos de usos reais, privilegiando a atividade linguística com textos produzidos em situações do cotidiano. Nessa mesma direção, Marcuschi (2001a) define texto como uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. O referido autor defende uma concepção de língua e de textos vistos como um conjunto de práticas sociais.

Marcuschi (idem) menciona que um ensino baseado em gêneros promete um aprendizado mais significativo, tanto da oralidade quanto da escrita. Para ele, é com base nos textos, necessariamente realizados em algum gênero, que nos comunicamos no nosso dia a dia. A seguir, trazemos uma reflexão sobre os gêneros textuais, tendo em vista que analisaremos práticas de letramento como processo materializado pela concepção de linguagem, de língua e de texto enquanto interação.

2.2 Gêneros textuais

Para desenvolver uma pesquisa na perspectiva do uso dos gêneros textuais em sala de aula, é necessário discutirmos sobre o que são gêneros textuais, possibilidades de usos e funções.

Segundo Marcuschi (2008, p. 152), “O estudo dos gêneros é muito antigo e achava-se concentrado na literatura”. [...] ele surgiu com Platão e Aristóteles, tendo origem em Platão a tradição poética e em Aristóteles a tradição retórica”. Atualmente, de uma maneira geral, concentrou-se na linguística, em particular nas perspectivas discursivas.

A abordagem tomada neste estudo é a interacionista e sociodiscursiva, que se preocupa com o ensino dos gêneros textuais. Também buscamos as contribuições de uma perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural, tendo em vista que esta vincula os gêneros com a instituição que os produz.

A proposta do interacionismo sociodiscursivo se consolidou nas últimas décadas por meio da linguística aplicada, a qual vem estudando o processo ensino-aprendizagem da língua materna. Emergiu de uma postura sócio-histórica vygotskiana, em que o foco passou a ser o lugar do outro, e a linguagem concebida como interação no processo de construção dos sujeitos.

Também ampliou-se a noção de contexto da perspectiva cognitiva individual para a da interação social, com os autores (BRONCKART, DOLZ, SCHNEUWLY e outros), os quais têm contribuído nos estudos das condições externas de produção de textos e sobre as ações de linguagem e o seu contexto.

Marcuschi (2008) refere-se a Bakhtin como um autor que fornece subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas, podendo ser assimilado por todos de forma bastante proveitosa. O referido autor acrescenta: “Bakhtin representa uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem” (MARCUSCHI, 2008, p. 152).

Segundo Bakhtin (2003, p.261), “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso são tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]”.

Nessa posição teórica, é possível tratarmos dos gêneros do discurso enquanto formas de linguagem, seja oral ou escrita, nesse caso, dos textos escritos que são utilizados na sala de aula.

Bakhtin (2003, p. 261) destaca:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso.

O ato de se comunicar seja em qual for o campo da atividade humana acontece pelos gêneros do discurso, e pode ocorrer, dependendo do campo, com forma, finalidade, estilo e composição diferentes.

Bakhtin (idem, p. 262) acrescenta:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada grupo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Quando nos referimos à diversidade de gêneros discursivos que circulam no dia a dia nas várias esferas sociais, certificamo-nos de quanto a sala de aula é um espaço rico, e de quanto podemos produzir nela. Portanto, faz-se necessário refletir sobre o repertório de gêneros que pode surgir e crescer nesse domínio discursivo, possibilitando às pessoas desse campo muitos conhecimentos.

Bazerman (2006, p.10-11), nos seus referenciais teóricos sobre gêneros, evidencia o caráter dinâmico, interativo e agentivo de uso dos gêneros escritos, e assevera: “[...] que por meio destes, devem estar pessoas que querem realizar coisas por meio da escrita em um mundo em mudança”. Ao abordar gênero, esse autor afirma: “É na sala de aula que os educadores de letramento têm a oportunidade de trabalhar e de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento da maioria dos membros da sociedade” (BAZERMAN, 2006, p. 9).

O referido autor aborda gênero enquanto uma atividade social. Afirma que o gênero como um conceito rico nos estudos linguísticos pode falar da mente, da sociedade, da linguagem e da cultura. Diante dessa visão, identificamos gêneros textuais enquanto uma ação social, ou formas de linguagem, que permitem às pessoas falar da sua história, da sua cultura, ou seja, da sua vida. Fica claro que o uso da linguagem em sala de aula enquanto gêneros textuais possibilita a interação entre as pessoas, como também um melhor aprendizado sobre a linguagem escrita.

Para Marcuschi (2008, p. 149), “gênero é uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social, uma ação retórica”. Consideramos, na pesquisa realizada, a categoria gêneros textuais enquanto ação social e cultural, como também esquemas cognitivos que são produzidos pelas pessoas, no sentido de lhes possibilitar a interação e realização de várias ações de ordem comunicativa no seu cotidiano.

Podemos dizer, com base em Marcuschi (2008, p.154), que “[...] toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero textual”. Assim, é impossível se comunicar verbalmente, a não ser por algum gênero. Segundo Marcuschi (idem, ibidem), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

A partir dessas ponderações analisamos situações em sala de aula em que o professor está utilizando gêneros textuais, seus objetivos, os referidos gêneros, as ações comunicativas escritas que se darão entre os sujeitos desse contexto, e entre estes e outras esferas sociais (domínios discursivos). Marcuschi (idem, ibidem) menciona que é possível discutir sobre gênero utilizando a expressão “gênero textual” ou “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico. Portanto, neste trabalho, será abordada a categoria gênero textual, visto que falaremos de textos enquanto atividades sociais e práticas comunicativas.

Marcuschi (2005) ressalta que, quando vamos trabalhar com o gênero no ensino, precisamos trazer algumas definições importantes. São as seguintes: **tipo textual, gênero textual e domínio discursivo**.

a) **Tipo Textual:**

- São construções teóricas definidas por propriedades linguísticas, de natureza composicional (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo);
- Constitui sequências de enunciados no interior dos gêneros;
- Caracterizam-se muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados;
- Abrange categorias tais como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

b) **Gênero Textual:**

- São textos materializados em situações comunicativas do nosso cotidiano;
- Apresenta padrões e funções sociocomunicativas;
- É caracterizado por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Temos como exemplo: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais, e tantos outros.
- São formas textuais escritas ou orais histórica e socialmente situadas.

c) **Domínio Discursivo:**

- Constitui uma esfera da atividade humana;
- No sentido bakhtiniano, são **instâncias discursivas**, tais como: discurso jurídico; discurso jornalístico; discurso religioso etc.
- Não consiste em um gênero textual, mas dá origem a vários deles;
- Origina práticas discursivas em que podemos identificar um conjunto de gêneros textuais, como práticas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder.

É importante apresentar esses conceitos, pois no decorrer das análises estaremos apontando alguns gêneros que foram estudados em sala de aula, tais como: crônica, perguntas de compreensão, manchete, lide, notícia e classificado.

Antes de tratarmos dos textos do livro didático, no caso a “crônica”, e das perguntas de compreensão, discorreremos um pouco sobre o livro didático como um suporte de gêneros textuais presente na sala de aula da EJA, cotidianamente.

2.3 Livro didático na EJA

As investigações realizadas pelo Grupo de Pesquisa da EJA: Teoria e Práticas na Educação de Jovens e Adultos têm constatado que o LD não ocupa um lugar de destaque nas

práticas de letramento, tanto dos professores quanto dos alunos (Freitas; Santos; Moura; 2007). Isso acontece devido aos livros, durante muito tempo, tratarem os conteúdos como informações fragmentadas e estanques.

É importante destacar que não basta o professor utilizar o livro didático em sala de aula para levar os gêneros textuais para os seus alunos, mas que tanto o professor quanto os alunos se ponham diante desse elemento com uma postura crítica, refletindo sobre o discurso presente nele.

Na Educação de Jovens e Adultos de Maceió, no ano de 2004, foi desenvolvida a pesquisa “Ensino de Língua Portuguesa: um estudo dos gêneros textuais na Educação de jovens e adultos”. Esta pesquisa teve como objetivo geral contribuir com sugestões para a redefinição no tratamento e no uso dos gêneros textuais presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. Os resultados desta pesquisa mostraram que os gêneros textuais circulavam na sala de aula apenas como pretexto para o uso da escrita padrão e de estudo dos fatos gramaticais, considerando a língua como abstração, ou seja, centrada no código pelo código e o letramento tratado apenas na sua dimensão individual.

E mesmo ao longo dos anos, a prática do professor nos revela que não se tem avançado linguisticamente quanto ao uso dos gêneros textuais na sala de aula da EJA. Neste trabalho, veremos algumas situações com o uso desses elementos de interação verbal, mas antes faremos uma descrição de alguns gêneros identificados na investigação.

2.4 Crônica

Segundo Costa (2008), este gênero textual surgiu com o intuito de apresentar relatos verídicos e considerados “nobres”, pois por meio destes eram trazidos fatos históricos dos reis, seus atos etc. Mais tarde, a partir do século XIX, grandes escritores passam a utilizá-la para refletir, com argúcia, a vida social, a política, os costumes, o cotidiano etc., por meio de livros, jornais e folhetins.

Atualmente, na esfera jornalística, seja na coluna dos periódicos, em forma de notícias ou comentários, alguns críticos abordam temas ligados a atividades culturais (literatura, teatro, cinema), à política, à economia, a atividades desportivas etc. É um texto, geralmente, curto, simples, com marcas da oralidade. Pode ser composta das sequências tipológicas

narrativa, argumentativa ou expositiva. Quando possui trama, quase sempre é sem conflitos densos, o que a diferencia do conto.

2.5 Perguntas de Compreensão Textual

Marcuschi (2001b) afirma que os livros didáticos de português (LDP) trazem atividades de compreensão textual que possibilitam o estudante se posicionar de maneira crítica. Segundo Marcuschi (2001b, p. 52), esse trabalho pode ser relevante, dependendo da natureza das perguntas. Desse modo, destacaremos algumas perguntas e suas características.

2.6 Tipos de Perguntas de Compreensão em LDP

1. A cor do cavalo branco de Napoleão – São perguntas muito frequentes, respondidas pela própria formulação. Assemelham-se à indagação do tipo: ‘Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?’

2. Cópias – Sugerem a transcrição de frases ou palavras. São empregados os verbos, tais como: **copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.** Ex.: Copie a fala da Maria.

3. Objetivas – Indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto. Utilizam-se das expressões **o que, quem, quando, como, onde...**, apenas decodificando. A resposta encontra-se centrada no texto. Ex.: De que tipo de música João gosta?

4. Inferenciais – São perguntas mais complexas, exigindo conhecimentos textuais e outros: pessoais, contextuais, enciclopédicos etc., bem como análise crítica para a resposta. Ex.: Há uma contradição contra a prática do aborto. Como isso aparece no texto?

5. Globais – Consideram o texto como um todo e os aspectos extratextuais. Também envolvem processos inferenciais complexos. Exemplos: Qual a moral da história? Que outro título você daria ao texto?

6. Subjetivas – Têm a ver com o texto de maneira superficial. A resposta fica por conta do aluno. Exs.: Qual a sua opinião sobre...? O que você acha do...?

7. Vale-tudo – São questões que admitem qualquer resposta. Ex.: De que passagem do texto você mais gostou?

8. Impossíveis – Exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com os conhecimentos enciclopédicos. Exemplo: Onde fica o Rio Nilo?(O texto não fala do Rio Nilo).

9. Metalinguísticas – Tratam de questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico. Exemplos: Quantos parágrafos tem o texto? Quantos versos tem o poema?

Marcuschi (idem) ressalta que, na maioria dos casos, as perguntas dos LDP apresentam os seguintes problemas:

- A compreensão é considerada como uma simples atividade de decodificação de um conteúdo inscrito no texto;
- As perguntas vêm misturadas com uma série de outras questões que nada têm a ver com o assunto;
- Em outros momentos, nada têm a ver com o texto ao qual se refere, sendo apenas indagações genéricas;
- Raramente levam a reflexões críticas sobre o texto, não permitindo a expansão ou construção de sentido.

Concordamos com Marcuschi (idem, ibidem) quando ele enfatiza que se perde a oportunidade de desenvolver o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas, impossibilitando ao sujeito a formação de opinião.

2.7 Jornal

Nesse percurso, também apresentaremos um pouco do jornal (escrito), tendo em vista que depois do livro didático, foi o suporte textual mais utilizado na sala de aula investigada.

O jornal escrito se constitui em um suporte de gêneros de grande relevância para a sociedade. As pesquisas sobre os gêneros contidos nele têm dado sua contribuição não só para a atuação profissional de jornalistas e professores de língua, bem como para a formação do cidadão crítico (BONINI, 2006).

O uso do jornal em sala de aula pode proporcionar a leitura crítica dos fatos, como também ser um espaço em que os alunos podem expressar conflitos e interesses, levando-os a perceber diversas ideologias e a se colocar no mundo e/ou na sociedade em que vivemos. A seguir, apresentamos um pouco das características dos seguintes gêneros jornalísticos: manchete, chamada, lide ou *lead*, notícia e classificado.

2.8 Manchete

É um texto que se encontra na primeira página do jornal ou revista. Apresenta-se em letras grandes e refere-se à notícia mais importante da edição. Geralmente é um enunciado breve que chama a atenção do leitor, podendo atraí-lo para a leitura da matéria jornalística em destaque. Como enunciado curto e objetivo, sintetiza a informação com precisão, consistindo numa espécie de *link* de que o leitor dispõe para decidir se vai ler ou não a notícia na íntegra (COSTA, 2008). É um gênero textual formado mais de sequências tipológicas expositivas, tendo um caráter mais descritivo.

2.9 Chamada

No jornal escrito, caracteriza-se como um resumo da notícia, estampado na capa ou no sumário de uma edição ou de um caderno, indicando a página ou a seção em que está localizada a respectiva matéria. Ao indicar a página interna do jornal em que a notícia está completa, a chamada, como um *link*, orienta o leitor para o avanço na leitura (COSTA, 2008). É um pequeno texto formado também de uma sequência tipológica expositiva.

2.10 Lide

Este texto realiza a abertura da notícia, apresenta sucintamente o assunto. É um resumo inicial, constituído pelos elementos fundamentais do relato a ser desenvolvido no corpo do texto jornalístico. O lide torna possível, ao leitor que dispõe de pouco tempo para ler as notícias, tomar conhecimento de forma rápida e condensada do primeiro parágrafo. Sua leitura pode atrair o leitor para ler a notícia até o final, ou não (FARIA, 2001). No lide encontramos as respostas básicas referentes ao assunto, seguindo as seguintes perguntas: quem fez o quê, quando, como, onde e por quê. Predomina a sequência tipológica narrativa.

2.11 Notícia

É um relato de fatos, acontecimentos, informações recentes ou atuais do cotidiano. Esses fatos podem ser publicados em jornal, revista, rádio, televisão, internet etc. Para a produção de uma notícia, primeiro observa-se seus leitores são múltiplos e desconhecidos. Sabe-se que o leitor na sua maioria lê o jornal ou revista, de maneira rápida ou transversal. Um segundo aspecto da notícia é que ela raramente vem assinada, mas o redator segue uma diretriz geral editorial. É formada de enunciados mais referenciais e menos opinativos. Tem um discurso organizado mais no modo indicativo, com o predomínio da 3ª pessoa, devendo ser evitadas posições e aferições subjetivas, para que o próprio leitor faça sua avaliação. Precisa estar calcada num compromisso ético.

As temáticas e conteúdos das notícias precisam ser de ordem de transformações, de deslocamentos e de observações no mundo, ou seja, de interesse do leitor. Na estruturação geral da notícia, os eventos/fatos devem se ordenar pelos interesses ou importância. Há uma seleção prévia dos fatos mais importantes, que devem ser ordenados criteriosamente, em ordem decrescente (COSTA, 2008). Nesse sentido, assim como na elaboração do lide, também ao compor uma notícia, o autor utiliza-se das perguntas: o que aconteceu? Quem estava envolvido? Quando? Como? Onde? Por quê? Predomina também a sequência tipológica narrativa.

2.12 Classificado

É um anúncio geralmente de tamanho pequeno, o qual traz uma mensagem de compra, venda, aluguel, oferta ou procura de empregos, ou serviços profissionais etc. É um texto de linguagem curta e objetiva, de estilo telegráfico e abreviado, fonte pequena, pois o espaço utilizado é pago pelo número de linhas.

Na sua composição têm de constar os dados do objeto que está sendo anunciado: o que está sendo vendido, ou se alugando, ou comprando etc.; os meios para se comunicar com o cliente (telefone, fax, *e-mail*); o preço; as condições específicas (se houver) e o horário disponível para contato. (COSTA, 2008). Esse gênero é composto das sequências tipológicas descritiva, expositiva e injuntiva, atendendo ao seu principal objetivo, que é ofertar algo para consumo.

Conforme vimos, os gêneros textuais são entidades concretas que nos proporcionam realizar várias ações sociais e culturais. São textos que se realizam em gêneros, compostos de sequências tipológicas e são produzidos em algum domínio discursivo, fixando-se em algum suporte textual. No próximo capítulo, veremos a inserção dos gêneros citados, no contexto da sala de aula da EJA, analisando o tratamento linguístico realizado pelo professor com relação ao uso dos referidos textos, observando qual a concepção de linguagem que está presente nessas práticas e eventos de letramento.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO NA SALA DE AULA DA EJA

Nossos estudos e experiências nos mostram que o processo ensino-aprendizagem da língua materna depende da concepção de linguagem por que optamos e das ações dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, por meio da investigação de situações diárias de sala de aula, selecionamos 4 aulas de língua materna, as quais se materializaram em práticas e eventos de letramento para analisarmos.

Para analisar as práticas e eventos de letramento apoiamo-nos na definição de Barton, para quem as práticas são “padrões culturais de uso da leitura e da escrita em uma situação particular”. Isto é, as pessoas trazem seus conhecimentos culturais para as suas atividades de leitura e escrita, definindo os caminhos para utilizar o texto escrito. Já os eventos de letramento consistem em “atividades particulares nas quais o texto escrito tem um papel” (BARTON, apud JUNG, 2007, p. 87).

A seguir analisamos as quatro práticas observadas.

Exemplo 1:

Início da aula	19h25m	A professora pede aos alunos que façam uma leitura silenciosa do texto “Os Jornais”, do livro didático Viver, aprender, págs. 255 e 256. A professora pergunta se todos terminaram e em seguida pede que façam uma leitura compartilhada. Após a leitura do texto, a professora pede para os alunos responderem à atividade do livro didático Viver, aprender, p.256-257, em dupla. Os alunos se juntam e começam a responder. A atividade proposta pede o apoio de um dicionário.
Momento da leitura coletiva	19h40min	
Respondendo à atividade de compreensão do texto	20h20min	

Na sala de aula, havia 11 alunos: 4 mulheres e 7 homens. O contexto apresenta-se de diferentes formas nos diversos momentos. No primeiro momento, os alunos estão sentados enfileirados de posse do livro didático, lendo o texto ‘Os Jornais’, de forma individual e silenciosa.

O referido texto encontra-se no livro Viver, Aprender, o qual está organizado em módulos e unidades. Os módulos são caracterizados em temáticas. E as unidades se referem às áreas de conhecimento. Este texto se encontra no módulo Visões da Terra e na unidade 5: Língua Portuguesa.

Os jornais

Rubem Braga

Meu amigo lança fora, alegremente, o jornal que está lendo e diz:

— Chega! Houve um desastre de trem na França, um acidente de mina na Inglaterra, um surto de peste na Índia. Você acredita nisso que os jornais dizem? Será o mundo assim, uma bola confusa, onde acontecem unicamente desgraças e desastres? Não! Os jornais é que falsificam a imagem do mundo. Veja por aqui: em um subúrbio, um sapateiro matou a mulher que o traía. Eu não afirmo que isso seja mentira. Mas acontece que o jornal escolhe os fatos que noticia. O jornal quer fatos que sejam notícias, que tenham conteúdo jornalístico. Vejamos a história deste crime. Durante os três primeiros anos o casal viveu imensamente feliz... Você sabia disso? O jornal nunca publica uma nota assim:

Anteontem, cerca de 21horas, na Rua Arlinda, no Méier, o sapateiro Augusto Ramos, de 28 anos, casado com a senhora Deolinda Brito Ramos, de 23 anos de idade, aproveitou-se de um momento em que sua consorte erguia os braços para segurar uma lâmpada para abraçá-la alegremente, dando-lhe beijos na garganta e na face, culminando em um beijo na orelha esquerda. Em vista disso, a senhora em questão voltou-se para o seu marido, beijando-o longamente na boca e murmurando as seguintes palavras: Meu amor, ao que ele retorquiu: Deolinda. Na manhã seguinte, Augusto Ramos foi visto saindo de sua residência às 7:45 da manhã , isto é, 10 minutos mais tarde do que o habitual, pois se demorou, a pedido de sua esposa , para consertar a gaiola de um canário-da-terra de propriedade do casal.

A impressão que a gente tem, lendo os jornais __ continuou meu amigo __, é que “lar” é um local destinado principalmente à prática do “uxoricídio”. E dos bares, nem se fala. Imagine isto:

Ontem, cerca de 10 horas da noite, o indivíduo Ananias Fonseca, de 28 anos, pedreiro, residente à Rua Chiquinha, sem número, no Encantado, entrou no bar Flor Mineira, à Rua Cruzeiro, 524, em companhia de seu colega Pedro Amâncio de Araújo, residente no mesmo endereço. Ambos entregaram-se a fartas libações alcoólicas e já se dispunham a deixar o botequim quando apareceu Joca de Tal, de residência ignorada, antigo conhecido dos dois pedreiros, e que também estava visivelmente alcoolizado. Dirigindo-se aos dois amigos, Joca manifestou desejo de sentar-se à sua mesa, no que foi atendido. Passou então a pedir rodadas de conhaque, sendo servido pelo empregado do botequim, Joaquim Nunes. Depois de várias rodadas, Joca declarou que pagaria toda a despesa. Ananias e Pedro protestaram, alegando que eles já estavam na mesa antes. Joca, entretanto, insistiu, seguindo-se uma disputa entre os três homens, que terminou com a intervenção do referido empregado, que aceitou a nota que Joca lhe estendia. No momento em que trouxe o troco, o garçom recebeu uma boa gorjeta, pelo que ficou contentíssimo, o mesmo acontecendo aos três amigos que se retiraram do bar alegremente, cantarolando sambas. Reina a maior paz no subúrbio do Encantado, e a noite foi bastante fresca, tendo dona Maria, sogra do comerciante Adalberto Ferreira, residente à Rua Benedito, 14, senhora que sempre foi muito friorenta, chegado a puxar o cobertor, tendo depois sonhado que seu netinho lhe oferecia um pedaço de goiabada.

E meu amigo:

Se um repórter redigir essas duas notas e levá-las a um secretário de redação, será chamado de louco. Porque os jornais noticiam tudo, tudo, menos uma coisa tão banal de que ninguém se lembra: a vida...

Rio, maio de 1951

A professora realiza a leitura do texto com os alunos, em voz alta. Durante a leitura, ela interrompe e faz as seguintes perguntas:

P-O que é lançar mão?

A1- Jogar fora.

P- Será que o mundo é assim?

P- Ele usou uma descrição para o mundo?

P- Eles (os jornalistas) escrevem para quem?

A2- Os jornalistas fazem para vender as notícias.

P- Eles aumentam para vender?

P- Quando no texto tem algo aspeado é a fala de alguém.

P- Toda vez que alguém usa a fala de outro coloca esse recurso “aspas”.

P- Ele diz “o jornal”.

P- Os jornalistas estão certos ou errados quando não noticiam todos os fatos que acontecem?

As perguntas realizadas pela professora seriam relevantes após a leitura do texto, no entanto, da forma como aconteceu provocou uma dispersão nos alunos. Conforme os turnos citados acima, o sentido atribuído ao texto, não é distribuído, fica concentrado no turno da professora.

Os alunos encontram-se diante do gênero textual crônica, o qual traz fatos do cotidiano das pessoas para serem discutidos. O gênero textual em destaque tem sequências tipológicas diversas: narrativa, descritiva, argumentativa e expositiva. Predomina a narrativa. No entanto, implicitamente, a crônica está composta de críticas ao jornal. Mas em nenhum momento a professora enfatiza que gênero textual é este, qual a sua função social, como ele está organizado e qual o objetivo em trazê-lo para a sala de aula. A leitura realizada pelos alunos poderia ter possibilitado muitos sentidos, mas não foi refletida. Inicia-se um processo de discussão sobre o conteúdo que está no texto, mas o tempo que os alunos tiveram de reflexão sobre o texto não lhes permitiu uma maior interação verbal. Considerada esta na perspectiva de Geraldi (1977) enquanto um lugar de produção de linguagem, em que os sujeitos se constituem também nesse processo.

Para Marcuschi (2008, p.228-229):

Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo. [...] ler não é um ato de simples extração de conteúdos ou identificação de sentidos. [...] não se pode dizer que ler seja apenas uma experiência individual sobre o texto, oral ou escrito. Compreender o outro é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas.

É preciso que o professor esteja atento, pois a compreensão de um texto não se dá apenas em um momento. E mesmo sendo um processo cognitivo individual, é antes de tudo social, necessita de outros sujeitos, de outras leituras, de conhecimentos prévios para complementar o sentido. Marcuschi (2008, p.268 e 269) acrescenta:

É muito difícil, em qualquer situação de uso da língua, obter a explicitude completa nos textos, pois eles sempre estão contextualizados numa determinada situação, cultura, momento histórico, campo ideológico, crença e assim por diante.

A professora utiliza após a leitura do texto “Os Jornais”, o gênero textual “perguntas de compreensão” do referido livro didático. As perguntas são na sua maioria subjetivas e metalinguísticas, quase não possibilitam inferências, não complementam o sentido para os alunos.

Em duplas, respondam às perguntas abaixo:

1. Por que vocês acham que os jornais não publicam fatos como o que ocorreu entre o sapateiro Augusto e sua esposa ou entre os rapazes que se divertiram no bar?

2. Como vocês acham que os jornalistas escolhem os fatos noticiados no jornal?

3. “A impressão que a gente tem, lendo os jornais _continuou meu amigo_, é que ‘lar’ é um local destinado principalmente à prática do ‘uxoricídio’. E dos bares, nem se fala.”

a. Que sentidos a palavra “uxoricídio” lhes sugere? Escrevam-nos no caderno.

b. Consultem o dicionário e esclareça o sentido de “uxoricídio”. Comparem com o que você e seu colega escreveram.

4. Qual a diferença de sentido que há entre as palavras notícia e notícia?

a. Por que pronunciamos essas palavras de modos diferentes se são escritas com as mesmas letras?

b. Procurem descobrir outras palavras que sejam escritas com as mesmas letras, mas pronunciadas de maneiras diferentes.

5. Há outras palavras no texto pouco usadas no cotidiano, que podem ser desconhecidas para vocês. Leiam as frases abaixo e anotem, no caderno, o significado das palavras grifadas.

a. “O sapateiro Augusto Ramos, de 28 anos, casado com a senhora Deolinda Brito Ramos, de 23 anos de idade, aproveitou-se de um momento em que sua consorte erguia os braços.”

b. “‘Meu amor’, ao que ele retorqui: ‘Deolinda’.”

c. “Ambos entregaram-se a fartas libações alcoólicas e já se dispunham a deixar o botequim quando apareceu Joca de Tal.”

6. Agora, consultem o dicionário e comparem os significados que vocês deram com os que encontraram.

7. Há outras palavras no texto cujo significado seja desconhecido para vocês? Anotem-nas e procurem saber seu significado.

A atividade de perguntas acima proposta pelo livro e utilizada pela professora é composta de perguntas, na sua maioria, voltadas para encontrar apenas o significado das palavras no dicionário, reforçando uma concepção de linguagem enquanto código, de decodificar apenas o que está pronto de forma escrita e padrão. Ou seja, o gênero textual perguntas de compreensão como se apresenta no livro e a forma como está sendo trabalhado quase não possibilitam um trabalho de compreensão, nem de produção textual. Em apenas um

momento, na questão 3, é possibilitado ao aluno ler o texto novamente, fazer inferências e produzir sentido.

As “perguntas” surgem em sala de aula, mas com o intuito apenas de confirmar e sobrepor a visão textual-discursiva que está no livro didático, que é a da linguagem enquanto instrumento de comunicação. O trabalho com a leitura é linear, de certa forma, inibe os alunos a tomarem determinadas atitudes, tais como ler o texto e as perguntas sozinhos, tentar responder, voltar a ler o texto, inferir conhecimentos sobre o que está lendo e discutir sobre o que está sendo lido.

No trabalho com a leitura, podemos ter vários objetivos, como apontam Koch e Elias (2006, p. 19), dentre eles: para nos mantermos bem informados (jornais, revistas); para realizar trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, livros, periódicos científicos); para ter prazer (poemas, contos, romances); para consultar (dicionários, catálogos); por obrigação (manuais de bula); ler os textos que caem em nossas mãos (panfletos); os que são apresentados aos nossos olhos (*outdoors*, cartazes, faixas). São todos objetivos de leitura, que poderão nortear o trabalho que é realizado pelo aluno em sala de aula, por mais ou menos tempo, com mais ou menos atenção, com maior ou menor interação.

As autoras (*idem*) defendem uma concepção de leitura como uma atividade baseada na interação autor-texto-leitor. Para elas, a leitura

é um processo em que se faz necessário considerar a materialidade linguística do texto, e sobre o qual, e a partir do qual se constitui a interação. [...] mas também, é preciso levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade (KOCH e ELIAS, 2006, p. 19).

Ler e compreender, na visão dessas autoras, exige do leitor ter vários conhecimentos, inclusive sobre a escrita, mas isso se adquire com o tempo, ou seja, são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva. São conhecimentos da língua e das coisas do mundo. É importante considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro. E essa pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor, dependendo do texto que está sendo lido, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido para possibilitar a compreensão.

Como vemos, os textos lidos pelos alunos, tanto o gênero textual crônica quanto as perguntas de compreensão, são textos longos e complexos. Como advertem Koch e Elias (2006, p. 24), “na relação autor/leitor, existem os fatores que são os conhecimentos linguísticos, tais como: uso de determinadas expressões, léxico antigo, esquemas cognitivos,

bagagem cultural, circunstâncias em que o texto foi produzido”. Nesse caso, precisa acontecer uma intervenção do professor, no sentido de primeiro possibilitar aos alunos um maior tempo de conhecimento sobre o texto, em seguida ler e reformular com eles as perguntas, tornando um processo de maior apreensão do texto escrito.

Marcuschi (2008, p.269) destaca que os livros didáticos costumam falhar nos exercícios de compreensão em pelo menos três aspectos:

- 1) Supõem uma noção instrumental de língua e imaginam que ela funciona apenas literalmente como transmissora de informação; é a velha metáfora da língua como conduto;
- 2) Supõem que os textos são produtos acabados que contêm em si objetivamente inscritas todas as informações possíveis;
- 3) Supõem que compreender, repetir e memorizar são a mesma coisa, ou seja, compreender é identificar informações textuais objetivas.

Diante do exposto, entendemos que somente haverá mudança no processo ensino-aprendizagem quando houver uma mudança na concepção de língua e de texto, bem como da compreensão textual utilizada pelo professor na sala de aula. É preciso avançar de um processo de apenas decodificar, de extrair conteúdos, para um processo ensino-aprendizagem em que os sujeitos compartilhem conhecimentos; que tenham oportunidade de ter contato com uma diversidade de textos encontrados no nosso dia a dia; que produzam novos textos; que saibam por que e para que estão produzindo; que tenham uma visão crítica e contextualizada do que se produz.

Exemplo 2:

Início da aula	19h25min	A professora distribui a turma em grupos de 4 para trabalharem com o jornal. Entrega o jornal e faz alguns comentários. A professora distribui uma atividade xerocada a cada aluno e pede para que leia as questões. À medida que vão lendo, a professora explica e ajuda-os a entenderem as questões propostas. A atividade está relacionada apenas à primeira página do jornal. A professora pergunta se os
Distribuindo as questões	20h10min	
Hora da socialização	21h	

Recolhendo a atividade	21h20min	alunos terminaram e chama-os para socializarem as respostas. Cada equipe escolhe um representante e socializa suas respostas. A professora recolhe as atividades. Mas, antes de recolher, ela lê uma matéria do jornal, referente ao assunto do Pe. Sizo, afastado da Igreja de Palmeira dos Índios. Esse assunto deixou os alunos muito curiosos, fazendo com que eles levantassem indagações sobre o tema tratado.
------------------------	----------	--

A frequência nesse dia na sala de aula era de 5 mulheres e 9 homens. A professora inicia o trabalho apresentando “o jornal”. No primeiro momento, ela distribui vários exemplares de jornais por grupos. Em seguida, ela tenta desenvolver um diálogo com eles sobre a estrutura do jornal e os conteúdos temáticos que estão presentes nesse portador de gêneros textuais.

P- No início vocês vão mexer muito no jornal.

P- Vocês vão ver que o jornal é formado por cadernos. Vamos ver os cadernos que existem no jornal.

P- Quais são os assuntos que vocês mais gostam?

A1- Eu gosto do horóscopo.

P- Quem gosta de ver a parte que trata de notícias de crime?

P- Alguém já ouviu falar nas páginas do jornal?

P- Quem sabe qual é a parte do jornal que trata das notícias de crime?

P- Procurem aí no jornal, em cima, onde tem o nome POLICIAL ou POLÍCIA.

P- Nos cadernos vocês têm os títulos.

P- Nos classificados tem as pessoas divulgando seu trabalho.

P- Tem o caderno da cultura, na Gazeta tem o caderno B, que trata da cultura.

P- Onde vocês irão encontrar o fato do homem que assassinou a mulher?

A2- Em CIDADES.

Durante a exposição, os alunos ficam em silêncio na maior parte do tempo. Como vemos nos turnos acima, predomina a fala da professora. Aos poucos é que os alunos vão interagindo com o “jornal”, com a professora e com os seus colegas. A professora percebe que os alunos se interessam pelas notícias de crime e dá uma ênfase maior a esse assunto. No entanto, após a apresentação, os alunos demonstram que o jornal não é desconhecido para

eles. Inclusive existe na sala de aula um aluno que era vendedor de jornal, mas ele não dialoga no momento com a professora, apenas no pequeno grupo com os seus colegas.

Há uma intenção por parte da professora em tratar da função social, do universo temático e da composição do jornal, mesmo que de forma incipiente. No entanto, necessita enfatizar o caráter ideológico que permeia o processo da produção e da interpretação desses enunciados, como explica Rodrigues (2005, p.170):

[...] há o trabalho de mediação da esfera jornalística, que regulamenta as diferentes interações nesse espaço, filtra, interpreta (impõe um acento de valor e põe em evidência os fatos, acontecimentos, saberes, opiniões etc. que farão parte do universo temático discursivo jornalístico. O trabalho de seleção e divisão desse universo em cadernos, seções, rubricas e suplementos já é um ato temático, estilístico e composicional, pois esse ato de segmentação, além de selecionar e rotular o que pode fazer parte de cada caderno, seção, é um índice de produção e interpretação indispensável dos enunciados individuais dos gêneros.

Sabemos que a composição de um jornal não se dá por acaso; existem por trás de todo esse suporte textual, intenções e interesses em jogo, determinando o que vai ser publicado ou não. Como enfatiza Freitas (1999, p.33):

Até o fato noticioso chegar ao público, aconteceram várias mediações, não somente de responsabilidade direta do jornalista que coletou e redigiu o texto primário e que manteve o contato direto junto às fontes. Tais mediações, como foram vistas, são de responsabilidade do próprio modo de produção da cultura, uma vez que a produção de sentidos, conceitos, ideias ou valores são construídos por meio da mediação dos signos lingüísticos.

É importante discutir com os alunos sobre esses aspectos, pois alguns deles têm em mente que a notícia só tem uma face, a do critério objetivo. No entanto, é preciso deixar explícito para eles que, como menciona Freitas (idem), desde o seu nascimento ela está composta de jogos de interesse políticos, econômicos e sociais que envolvem sua produção e consumo no mercado.

Dando continuidade, a professora entregou a seguinte atividade escrita em folha xerocada, para ser respondida individualmente.

ESTUDO DOS JORNAIS ESCRITOS

PRIMEIRA PÁGINA

Observem a primeira página do jornal e respondam:

1. Qual a data que aparece no jornal?

2. Qual o nome do jornal? _____

A manchete de jornal é o título da notícia mais importante do dia. Geralmente, aparece em destaque na primeira página, escrita com letras maiores que os outros títulos, e vem acompanhada de uma fotografia.

3. Descubram qual é a manchete do dia. Copiem-na.

4. A manchete do jornal está acompanhada de fotografia? _____

A fotografia tem um papel importante no jornal. Ela serve para dar mais informações sobre as notícias e reportagens e serve para causar um impacto no leitor, chamando-lhe a atenção para o fato.

5. Caso a manchete esteja acompanhada de fotografia, observem-na atentamente e descrevam-na.

6. O jornal que estão observando é dividido em caderno ou seções? Quais?

Além da manchete, na primeira página há outros títulos. Junto a esses títulos há resumos das notícias que serão detalhadas nos cadernos ou seções do jornal. Os títulos e os resumos são conhecidos por chamadas.

7. Escolham uma chamada da primeira página. Escolham alguém do grupo para lê-la em voz alta e a seguir respondam.

Qual é o título da chamada?

O que essa chamada conta?

Em que página do jornal você pode encontrar maiores informações sobre essa notícia?

A chamada está acompanhada por fotografia? Caso esteja, descrevam-na.

8. Que outras informações há na primeira página do jornal?

O texto “manchete” é um dos gêneros para ser mais bem explorados no momento em que os alunos estão estudando a primeira página do jornal de forma oral, mas esse trabalho não acontece. A professora elabora uma atividade escrita propondo a reflexão sobre “o que é Manchete”, mas como não foi dado ênfase anteriormente, eles sentiram dificuldades em responder as perguntas sobre o referido assunto.

Diante da diversidade de gêneros textuais que o jornal apresenta na primeira página, tais como manchete, notícia, lide, propaganda, cabeçalho, etc., é preciso elaborar um planejamento para trabalhar cada gênero da primeira página, de forma a enfatizar as particularidades de cada texto.

A professora procura explicar o que há na primeira página do jornal por meio da atividade escrita, mas a referida atividade não completa o sentido, para os alunos, do que são

manchete, chamada e notícia. Os alunos precisam de mais tempo para interagir com o jornal e sua diversidade de textos, para depois falar e responder sobre o conteúdo de cada um.

Viana (2002, p.81), ao realizar uma pesquisa sobre “O jornal e a prática pedagógica”, constata que:

[...] quando o jornal aparece nas atividades de sala de aula é geralmente para recortes de palavras com a finalidade de se fixar noções de gramática; [...] recortes de gravuras, notícias, reportagens etc., para ilustrar e apresentar trabalhos individuais ou em grupo ao professor e, mais raramente, ao grupo classe. Esses trabalhos, em geral, carecem de comentários orais para o professor e demais colegas. [...] Em frente a um amontoado de gravuras e notícias e/ou reportagens, os alunos, comumente, se embaraçam e se tornam incapazes de apresentar oralmente o que expuseram nos cartazes.

A prática que estamos analisando avança em relação ao que Viana (idem) apresenta nos seguintes aspectos: a referida professora leva o jornal para além de recortar gravuras e notícias; leva os alunos a refletirem sobre o que há no jornal em termos de composição; no entanto, busca a leitura para responder às questões de entendimento, não se diferenciando do livro didático, tais como: copie, descreva. Ainda, não há uma reflexão maior sobre o que se escreve, como se escreve, para quem se escreve e com qual objetivo se escreve.

Para Marcuschi (2008, p. 159), “os gêneros não são entidades formais, mas sim comunicativas, em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos”. Nesse sentido, é relevante tratar dos aspectos estruturais do texto, mas com o intuito de fazer os sujeitos utilizarem as formas para as ações sociais.

Exemplo 3:

Início da aula	19h25min	A professora forma grupos de 3 a 5 pessoas e explica o trabalho. A professora pergunta se todos terminaram e diz que vai explicar a outra parte da atividade. Ela pede que os alunos elaborem uma chamada e depois apresentem. Após todas as equipes terem lido suas chamadas, a professora entrega uma folha xerocada que trata dos resumos das notícias para os alunos
Explicando o trabalho	19h48min	
Respondendo às questões	19h52min	
Acompanhando os grupos	20h20min	
Explicando a outra parte da atividade	20h40min	

Fim do trabalho	21h20min	responderem a algumas questões. A professora termina sua explicação, e os alunos começam a responder às questões. A professora vai aos grupos observar o andamento do trabalho. A professora recolhe os trabalhos.
-----------------	----------	---

Nesta aula, estavam presentes 4 mulheres e 7 homens. A professora tem como objetivo dar continuidade ao trabalho que iniciou na semana anterior, que era o de identificar as chamadas, escolher uma para ler em voz alta e produzir o resumo de uma notícia.

P- Vamos dar continuidade ao trabalho que começamos na semana passada.
P-É a segunda parte. O objetivo era fazer todo na semana passada, mas não deu.
P-É o seguinte, de olho na primeira página.
P- Que nome se dá às notícias de maior destaque do dia?
P- Notícias de maior destaque é a chamada do dia.
P-Embaixo da chamada vai ter o quê?
P-Eu quero que uma pessoa de cada grupo leia uma chamada.
P-Vocês coloquem um título e façam uma historinha (SV). Façam um título e uma historinha (SV).
A1- A chamada minha gente.
P-Escrevam no caderno. Pensem, depois passem para a folha maior.
P-Se quiserem, podem desenhar.

Os alunos sentiram dificuldades em realizar a atividade proposta na semana anterior, visto que essa atividade era extensa. A atividade trata do jornal e de como ele é composto, como também de dois gêneros: manchete e chamada. No primeiro momento, eles conseguiram apenas responder à primeira parte da atividade escrita, até a questão 5, e identificar qual o jornal e os cadernos desse jornal, como também algumas manchetes. Mas não entenderam os referidos gêneros na sua função sociocomunicativa e o porquê de serem elaborados de determinada forma.

Para a produção textual, a professora distribuiu uma cartolina e solicitou para os alunos a elaboração de um texto, mas não deixa claro que gênero é esse. Os grupos se formam. Cada grupo escolhe alguém como escriba, que tenha mais habilidade com a escrita, que se disponibilize a escrever o texto, como também foi escolhido outro aluno para passar a limpo o texto, e outro para fazer o desenho. No entanto, os alunos não conseguiram produzir o texto. Eles terminaram copiando uma das notícias do jornal na cartolina.

Com base em Schneuwly e Dolz (2004, p. 98-100), para a produção de um gênero é preciso planejar antes uma sequência didática que se distribui nas seguintes etapas: **apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.**

No primeiro momento, tinha de ser apresentado um problema de comunicação que envolvia um projeto coletivo de produção de um gênero textual, com as seguintes questões: qual é o gênero que está sendo abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção? Por não terem os conhecimentos necessários para elaborar o gênero solicitado, os alunos simplesmente recorreram às estratégias de trabalho de que eles tinham domínio, que era reproduzir o que estava pronto.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 103), quando tratam do trabalho com os problemas que aparecem na primeira produção de um texto, sugerem que sejam dados os instrumentos necessários para superá-los. Para eles, é importante que haja um movimento de “sequência didática”, que vai do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final.

Nesse momento, tinha-se um problema para ser trabalhado, a escrita da chamada de uma notícia, que envolvia do aluno ler e entender: qual a função desse gênero, que era enunciar um fato; sua composição resumida na primeira página de um jornal; distinguir os dois textos, a chamada (resumo) e a notícia dentro do jornal.

Segundo Koch, a escrita é uma atividade que demanda as seguintes estratégias:

- Ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- Seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- ‘Balanceamento’ entre informações explícitas e implícitas; entre informações ‘novas’ e ‘dadas’, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- Revisão da escrita ao longo de todo o processo guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor (2009, p. 35).

Nesse caso, precisavam ser utilizadas várias das estratégias acima citadas, tais como: os componentes da situação comunicativa (interlocutores, configuração textual); seleção, organização das ideias; informações explícitas e implícitas; uma reescrita da produção dos alunos e um destino para esses textos, a fim de nortear o objetivo da produção e possibilitar ao escritor compartilhar suas ideias com o leitor dos textos.

Por não terem os conhecimentos necessários para elaborar o gênero solicitado, os alunos simplesmente recorreram às estratégias de trabalho de que eles tinham domínio. Schneuwly & Dolz (2004), quando orientam o trabalho com gêneros textuais mencionam que devemos levar em consideração a situação comunicativa. Não escrevemos da mesma maneira uma carta de solicitação ou um conto. Os textos escritos que produzimos diferenciam-se uns dos outros porque são produzidos em condições diferentes.

Portanto, é importante criar situações em que os alunos tenham oportunidades de mostrar os seus conhecimentos sobre os textos que leem, escrevem, falam ou ouvem, como também sobre as características de cada gênero textual. Como observam Schneuwly & Dolz (idem, ibidem), é assim que se define o ponto preciso em que o professor pode intervir e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer. Diante de tal processo, o aluno espera sempre uma mediação do professor, permitindo assim um diálogo, momentos de trocas, de produção de sentido.

Constatamos que o que se ensina e se aprende na escola sobre gêneros textuais ainda está longe de se constituir em um espaço de interação, ou seja, tem-se transformado o texto escrito em um objeto fechado em si mesmo. Nesse processo, é preciso que sejam desencadeadas as seguintes reflexões: para que se lê, para que se escreve?

Exemplo 4:

Início da aula	19h40min	A professora entrega os jornais às duplas para dar continuidade ao exercício da aula anterior. Ela pede que os alunos exponham suas dúvidas, pois percebe que os alunos estão com dificuldade em realizar o trabalho.
Explicando classificados	20h00min	A professora termina a explicação do trabalho e coloca um anúncio de um classificado relacionado à venda de um imóvel (casa), pedindo que os alunos leiam. Classificado: Sônia vde – na principal 4/4 s/1 ste, sla, 2 ambs, WC, gar, ótimo local.
Realizando a atividade	20h30min	F:xxxx-xxxx Creci 790.

Finalizando a atividade	21h05min	Em seguida, ela coloca algumas abreviaturas que estavam nos classificados pedindo para os alunos lerem. A professora pede que os alunos, em duplas, elaborem um anúncio. A professora pergunta se todos terminaram, e mesmo não tendo terminado, ela chama-os para falarem da festa surpresa que iam fazer para uma aluna.
-------------------------	----------	---

Nesta aula, havia 10 alunos: 3 mulheres e 7 homens. A professora demonstra uma preocupação, que é a de trabalhar o gênero “classificado” a partir da situação problema apresentada anteriormente. Ela traz o texto para ser estudado mais uma vez.

P-Ontem vocês começaram a fazer uma atividade e sentiram dificuldades.

A1-Foi pra gente escolher aquela partezinha (SV).

P-Sim, o classificado.

P-Vocês ouviram a Marilene. Ela sentiu dificuldade em manusear o jornal (SV) encontrar os classificados.

P-Os classificados é uma parte do jornal que tem estrutura própria.

(A professora foi explicar sobre a página dos classificados, suas seções de imóveis por bairros, e continuou mostrando, até chegar no bairro da Chã da Jaqueira).

P- Observem aqui, que tudo de verde é a sessão de imóveis.

P- Imóveis pode ser: fazendas, apt, casas, veículos (SV), quando vier veículos vêm as montadoras de veículos.

P-Agora na seção de negócios (SV) é bem diversificada.

P-Preciso, é quando eu ofereço.

P-Agora chegou nos empregos (SV) PROCURA-SE.

P-Vem aqui, ó (SV) DIVERSOS.

A professora coloca no quadro o anúncio.

P-Conseguem ler (SV) é um enigma não é.

P-Se não fosse na Chã da Jaqueira, o que era que iria dizer que isso aqui era uma casa.

P-Como vocês iriam identificar que era um apartamento?

P-Vamos ler o anúncio.

P-4x4 é frente e fundo. Tem condições?

P-Quatro quartos é grande?

(A professora explica todas as siglas que estão presentes nesse texto de classificados).

E pergunta:

P- Anunciar isto é de graça?

A1-Não.

P- Quanto maior, mais paga.

(A professora volta e começa a relacionar a quantidade de caracteres de palavras em relação às siglas).

P-Agora, vocês vão fazer para mim um anúncio.

P-Conseguem? () Dá para tentar?

P-Um para dois.
P-Podem fazer?
P-Cuidado para não pagar caro.

Com essa prática, observamos que a professora tenta trabalhar dentro de uma concepção de linguagem enquanto interação, em que a escrita de um texto não se dá apenas ao se apropriar das regras de uma língua, mas numa relação dialógica, respeitando tanto quem escreve, como também aquele para quem se escreve. No entanto, a concentração da fala ainda continua no seu domínio.

Anteriormente, a professora apenas pedia para que os alunos identificassem o que estava escrito, seja no livro, ou no jornal. Nessa atividade ela propõe aos alunos irem ao jornal, refletir sobre esse suporte textual, sobre o gênero textual “classificado”, sua função social, sua composição e estilo. Dessa forma, ela demonstra compreender a importância de trabalhar com o gênero textual, de forma contextualizada, levando os alunos a elaborá-lo, refletindo sobre esses aspectos.

A partir dessa atividade, os alunos se sentiram mais bem preparados para escrever o referido texto, pois, como menciona Koch (2009, p. 35), “a escrita com foco na interação é vista também como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias”.

Após esta última análise, evidenciou-se o uso dos gêneros textuais em sala de aula num processo reflexivo da língua, visto que, nas práticas anteriores, havia maior ênfase para trabalhar outros assuntos, e nunca o próprio gênero. Constata-se que os objetivos de ensino e os conteúdos não estão tão definidos, pois alguns conteúdos terminavam não sendo tão bem trabalhados, tais como: a leitura e compreensão dos gêneros textuais; os gêneros na sua função social e estrutura; a produção e reescrita dos textos. Mesmo com todo o avanço, ainda há dificuldades na atribuição de sentido à produção textual. Esse processo se encerra quando o aluno consegue escrever o seu texto. Mas não se reflete sobre o que foi dito, nem há um trabalho de reescrita coletiva.

Predomina uma postura do professor nas suas práticas de letramento de não conferir muita ênfase aos conhecimentos culturais trazidos pelos alunos sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula com relação aos gêneros textuais, quando é possível trabalhar os conteúdos científicos, valorizando as pressuposições cognitivo-culturais trazidas por eles.

Observamos que falta a fala dos alunos nos posicionamentos, necessitando existir uma relação dialógica entre os sujeitos, alunos e professor, com um maior aproveitamento dos conhecimentos prévios sobre a língua materna trazidos pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas em sala de aula, identificamos a concentração de práticas de letramento em que o gênero textual foi abordado não com a intenção de proporcionar situações de interação entre os sujeitos, mas de extrair conteúdos, prevalecendo atividades de decodificação, principalmente as de cópias. Nesse sentido, predominou o uso dos gêneros em uma concepção de língua instrumental que funciona apenas como transmissora de informação, a qual reconhece os textos como produtos acabados com todas as informações possíveis.

É preciso avançar dessa concepção de língua para um processo ensino-aprendizagem em que os sujeitos tenham acesso a uma diversidade maior de textos do nosso cotidiano e se utilizem de estratégias para produzir novos textos. As atividades de leitura dos gêneros, é necessário que se tornem um processo que considere a materialidade linguística, mas que o gênero textual seja condição fundamental para que o autor-texto-leitor estabeleça interação com outros sujeitos. É importante considerar os conhecimentos da língua, mas também a pluralidade de leituras que os sujeitos trazem da sua língua materna e do mundo, podendo atribuir sentido a tudo o que leem e produzem enquanto gêneros textuais.

Durante as observações, constatamos que ocorreram várias práticas de letramento com os textos jornalísticos. Houve a intenção de tratar da função social, do universo temático e da composição dos textos, mas a metodologia utilizada não atendeu a esses objetivos. Foram realizados exercícios de compreensão textual semelhantes aos que estão presentes no livro didático, compostos de perguntas, nos quais predominava a localização de informações.

Com relação às práticas de produção textual, os alunos sentiram muitas dificuldades para entender os gêneros nos aspectos relativos à sua função socio- comunicativa, propósitos, ações e conteúdos, bem como com relação aos aspectos estruturais do texto.

Diante do exposto, faltou um planejamento que nortearse melhor o processo ensino-aprendizagem da língua materna, respeitando assim as especificidades de cada gênero textual. Fica evidente que não é suficiente apenas ler e tentar compreender o texto, mas usá-lo exercendo sua função sociocomunicativa, estabelecendo relações com o que acontece no seu cotidiano; analisá-lo de forma crítica, emitir opiniões e tomar posições por meio dele.

Para interagir com as outras pessoas por meio dos gêneros textuais não basta dominar o código escrito, é preciso ter algo para dizer, ter para quem dizer e como dizer. Para isso, é essencial conhecer, estudar e utilizar o gênero textual no seu dia a dia. Fica claro que, para

desenvolver práticas de letramento em sala de aula na perspectiva do uso dos gêneros textuais, é fundamental conceber a linguagem enquanto um processo de interação, levando em consideração os sujeitos que fazem parte desse processo, suas linguagens, sua história e sua cultura.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E.D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber, 2005.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilhes. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles ; HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONÍSIO, Angela Paiva (Orgs.). **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BROWN, G. e YULE, G. **Discouse analysis**. Cambridge: Cambridge University Press. 1983.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. Língua, Linguagem e Gramática: implicações pedagógicas. In: CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva & FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz (Orgs.). **O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008. pp. 11-31.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FARIA, Maria Alice. **O jornal na sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006 a.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 11 ed. São Paulo: Paz e terra, 2006 b.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Discurso e contexto na sala de aula de língua estrangeira. In: COX, Maria Inês Pagliarini & ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de. **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FREITAS, Antonio Francisco Ribeiro de. **Discurso da mídia**: um estudo de caso. Maceió: EDUFAL, 1999.

_____. **Construindo a cidadania**: uma experiência em processo 4. Departamento de Educação de Jovens e Adultos/DEJA – Maceió: Secretaria Municipal de Educação, 2001.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. O ensino de língua materna para jovens e adultos na perspectiva dos gêneros textuais. In: CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz (Orgs.). **O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais**: eventos e práticas de letramento. Maceió: EDUFAL, 2008. pp. 53-72.

_____. **A especificidade do processo de alfabetização de adultos e de jovens e adultos**. Maceió, (s-d). (mimeo).

_____. SANTOS, Maria Francisca Oliveira & MOURA, Tânia Maria de Melo Moura. **O livro didático na sala de aula de educação de jovens e adultos**. Maceió: FAPEAL, 2007.

GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**: Leitura & Produção. 3 ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Portos de passagem**. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

GÓMEZ, Perez. A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. pp. 99-117.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: BAGNO, Marcos; BRITO, Luiz Percival Leme; SAVELI, Esméria de Lourdes; FURLANETTO, Maria Marta. **Práticas de letramento no ensino** : leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial: Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 11 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993, pp. 19-44.

LOCKE, John. **O que é Empirismo?** Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/John_Locke. Acesso em 10 de junho de 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **Compreensão de texto: algumas reflexões**. In: DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001b.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Heloisa H. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n.2, maio/ago, 2004. p. 289-300.

MARTINS, Vicente. **A teoria Behaviorista da Aquisição da Linguagem**. Disponível em <http://www.profala.com/arteducesp71htm>. Acesso em 10 de junho de 2010.

MOURA, Tânia. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999.

POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In: **O texto na sala de aula**. GERALDI, João Wanderley. (org.). **Leitura & Produção**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2003, pp 32-40.

QUEIROZ, Marinaide Lima de. **Letramento: As marcas da oralidade nas produções escritas de alunos jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, UFAL, Maceió, 2002.

_____. A educação de jovens e adultos e o ensino de língua materna. In: SANTOS, Maria Francisca Oliveira & MOURA, Tânia Maria Melo & MIGUEL, Geilda de Souza. **Gêneros Textuais na Educação de Jovens e Adultos em Maceió**. Maceió: FAPEAL, 2004.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: **Gêneros: teorias, métodos e debates**. MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005. pp. 152-183.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VIANA, Fernando Valeriano. O jornal e a prática pedagógica. In: CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos não escolares**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002. pp.79 – 97.

VIVER E APRENDER: **Educação de Jovens e Adultos**. VÓVIO, Cláudia (coord.). São Paulo: Ação Educativa, Brasília, MEC, 1999, livro 3, módulos 1 a 4, unidade 5. PP 255-262.

ANEXOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmando por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupo que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,....., tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo **Análise de práticas de letramento escolar na sala de aula da EJA com uso de gêneros textuais**, recebi d(o,a) Sra. Antonia Matilde Sarmento de Souza e de sua orientadora Professora Pós-Doutora Tânia Maria de Melo Moura, do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas, responsáveis por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a professores da Educação de Jovens e Adultos.
- Que a importância deste estudo é a de propor alternativas de trabalhos com o uso dos gêneros textuais em sala de aula.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: subsídios teórico-metodológicos e lingüísticos para a formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos.
- Que esse estudo começa em outubro de 2008 e terminará em dezembro de 2008.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: pesquisa bibliográfica, entrevista, observações sistemática na sala de aula, gravações de aulas, anotações e construção de mapas de eventos de letramento.
- Que eu participei das seguintes etapas: entrevista, observação sistemática na sala de aula, gravações de aulas, anotações e construção de mapas de eventos e letramento.
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação nesse estudo serão os mesmos que sentirei em participar de outras pesquisas.
- Que a minha participação não trará riscos à minha saúde física e mental.
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: práticas de letramento na escola da qual faço parte.
- Que a minha participação será acompanhada por meio dos registros realizados em sala de aula.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

- Que as informações conseguidas por meio da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades e dos meus benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU MEU CONSETIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP: /Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP: /Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição:

Endereço:

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP: /Cidade:

Telefones p/ contato:

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:

Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041

Maceió,

(Assinatura ou impressão datiloscopia d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal (Rubricar as demais folhas)	Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL COM PROFESSORAS
DA EJA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ

MEDIADORA: Professora A

COOPERADOR: Professor B

PARTICIPAÇÃO:???

TRANSCRIÇÃO DO DIÁLOGO:

Profª A : Pronto começou a gravar. Quan... A escolha dos livro didático como vocês participam? A relação que vocês estabelecem? Como o livro didático é trabalhado na formação continuada? A concepção que você tem dos alunos quanto ao uso do livro didático? O que você tenha sobre cultura dos alunos? Qual a variação que os alunos fa... que os alunos tem do... livro didático? Vamos lá? Quem começa?

Uma professora responde: Olhe, livro didático, talvez seja até uma denúncia, na rede pública pra mim é o segundo ano que trabalhei com EJA... (diz algo referente os locais em que trabalha – escola e SEMED, não compreendi de maneira clara) ...mas eu não vi o livro didático ainda, não sei nem qual é a cor dele, certo? A gente já tentou vir pra qui várias vezes, quando vem tem uma pessoa pra (pequena pausa) pegar o livro, se quiser levar isso não pode, vá pegar porque tem a pessoa mas não tem a escada. Tem, tem tem a escada mas não tem a pessoa, e por aí vai. E os alunos, eles querem o livro didático de qualquer maneira é um problema trabalhar sem livro didático que eles querem mesmo. Então, o que é que eu faço. Eu como uma pessoa que gosto muito, que pra mim tudo é um desafio. Botei a mão sem saber o que era. Num é, eu gosto de desafio mesmo, então eu procurei até uns livros de lá menores, que trabalhem muita poesia, né. Questão de poesia. E com a poesia a gente trabalha aquilo ali, aí eles começam fazendo a prática deles, traz a realidade deles pra sala de aula, né. Eu levo muitas coisa também pronta pra... da outra escola que eu trabalho, escola do estado, e eu... eu levo digitado já pra ter sabendo que eles produzam, tem aquela produção de textinho. Aqui nas nossas formações ele trabalha assim, apresentam pra gente trabalhar com temáticas, né. Né isso... (**comenta algo que não dá para decifrar**) as temáticas, né. Aquelas temáticas a gente leva pra sala de aula, mas é trabalhado assim avulso.

Outra professora intervem: Com relação assim, ao processo de escolha, pelo menos assim, que eu, assim, eu saiba não houve assim, uma participação né, nossa com relação à opinião quanto a escolha do livro, ele já foi pra escola, né, já tinha, já tinha sido aceito antes por um grupo, acredito. E já foi pra escola esses livros, né. Então, assim, pelo menos enquanto professora não houve assim, uma consulta com relação a esse livro que hoje a escola trabalha.

Outra professora acrescenta: Aí, vem eu nunca ouvi nem falar que há escolha de livro didático pra EJA. Tem de 1ª a 4ª de 5ª a 8ª, mas pra modalidade do EJA nunca ouvi nem falar. (as professoras comentam que não há participação de maneira alguma na escolha do livro didático) Uma das professoras ressalta: pra quem programa esse concurso (não deu pra entender parte dessa fala) só quer saber que o livro vai chegar, chegar, no prédio, já recebemos no primeiro encontro pra fazer uma análise rápida, observar realmente o gênero e mostra pro aluno como é, que fica questionando que a manhã recebeu, a tarde recebeu, porque a noite nunca recebe? Então acho que é mais antes de tudo que ela recebeu aquela versão anterior do cantinho e tal, que já tá ficando uma só é mas são os gêneros que eles trazem. Agora em si, os livros em si do EJA, quando a gente vai planejar, lá na escola a coordenadora sempre leva, outro leva do NUPEP, leva do MOVA, leva... um antigo que é da...

Outras professoras falam seguidamente: Viver e aprender.

E a professora continua seu pensamento: então é raro assim, coleções de EJA voltada preocupada com EJA na verdade a gente vai mais trabalhando com esse gênero do dia a dia, como formulário, (não deu pra entender parte dessa fala) formulário pra o CPF como preencher isso aqui, quem tem cheque...

Outra professora acrescenta: a partir dali a gente vai desenvolvendo. O meu problema, desculpa aí, o meu problema de vir pra aqui é porque assim, justamente, eu sinto essa angústia como você vê, as vezes a gente fica (pausa) perdido sem saber como desenvolver, não tem assim, é uma... uma orientação (pausa) eu tava até conversando com ela, então eu sinto, eu sinto assim falta de... eu tô entrando agora e assim a gente tá com vontade de desenvolver o trabalho, e outra coisa, e o que mais assim mim (pausa) assim mim angustia e também que mim incentiva é a vontade que eles tem de aprender, isso daí mim, assim sabe, (nesse momento ela fala pausadamente) eu trabalho o dia todinho mas quando eu chego a noite parece que pra mim é o relax, porque é uma coisa muito boa trabalhar com EJA, mas eu sinto falta de... (pausa) planejamento de material, alguma coisa tá... o apoio pedagógico que tá faltando...

Outra professora questiona: você não pegou a proposta não?

E ela responde: Peguei, peguei aquela proposta.

Outras professoras fazem inferência sobre a proposta e uma delas ressalta: Pela proposta a gente vai praticando... adaptando, a gente não tem o livro. (outras professoras comentam sobre a proposta que direciona o trabalho na EJA).

Outra professora fala: aqui a Rosa e o pessoal daqui, eles dão esse apoio à gente. A gente sente que eles ficam angustiados porque nós não estamos satisfeitos com relação ao, eu não estou satisfeita com relação a a... com relação ao livro, porque o que o aluno quer é pegar o livro, é manusear e ver, mesmo

que trabalhe outras questões, leve outros textos, leve outros livros, né. Eu ando com um monte de livro debaixo do braço, parecendo ser marinheira de primeira viagem. E na realidade é, pra EJA é...sabe. E é assim, uma coisa muito boa pra mim, é como diz você, um presente, né, trabalhar. Eu trabalho durante o dia na escola do estado, quando chega no finalzinho, eu troco de roupa, faço uma maquiagenzinha, porque tive tempo, aqui você não é assim, como vai pra lá com os seus velhinhos. Mas não é. É uma satisfação. É o prazer, coisa até melhor.

Profª A pergunta: A proposta que vocês falam, é a proposta da Ação Educativa? Ou é uma proposta própria do Departamento de Jovens e Adultos? (várias professoras falam ao mesmo tempo)

Prof A continua: O departamento não nos deu uma proposta. Deu um, um esquema do que o aluno tem que dominar no primeiro segmento da EJA, que no caso (nesse momento todos passam a falar sobre esse esquema mencionando que esse esquema norteia conforme o segmento as bases dos conteúdos e conhecimentos que os alunos devem apreender, ou seja, dominar, ao término de cada segmento, é difícil separar as falas).

Uma das professoras destaca-se dizendo: é essa proposta educativa... (várias falas ao mesmo tempo) ...tem uns dez anos que a gente conhece a proposta educativa que era dada pelo, pelo DEJA, não apenas como... (não consegui entender essa palavra) porque esse apoio vem...

Nesse momento outra professora infere e passa a falar: Eu recebi um, um, um norte, né. Uma programaçãozinha, para que pudesse dominar assuntos de primeira fase, segunda fase, terceira fase, independente de, aí eu tenho a proposta de primeiro segmento, porque já havia uma outra história vinda do campo de Jovens e Adultos que eu me oriento, eu tenho os Parâmetros Curriculares do primeiro segmento da EJA, eu tenho Diretrizes Curriculares de EJA, tenho a Proposta do MEC, e aí, lá na minha escola a gente tem uma falta receber o livro do... o livro Viver e Aprender e aí tem...

Nesse instante Professor B indaga: Todas aqui tem essa mesma proposta que ela falou? Tem esse mesmo material ou não?

Todas respondem ao mesmo tempo umas dizendo não possuírem a proposta, outras que a proposta da ação educativa foi entregue a todas, e outras dizem que possuem a do primeiro segmento, e uma das professoras ressalta: eu como sou ressentida, eu sou (pausa) recente né. É o primeiro ano que eu estou com eja, nova experiência, assim, a minha coordenadora me passou assim algumas coisas e ela mim deu uns um livro inclusive que ele é tem toda assim uma dica da didática que a gente use, então ela mim passou, eu li, e eu também tava assim é é informada por conta até que eu assino a revista Escola e tem uma revista Escola que saiu uma reportagem muito boa, né, como se trabalhar com EJA e tal. Então eu tava, eu eu tomei pé da situação, mas eu vi aí vocês falarem nisso aí, EU eu não tenho né. (comentários que não deu pra entender). Na minha escola eu peguei agora já no segundo, no segundo

mês de aula, eu a gente conseguiu aqui uns livros que é Viver e aprender, é eu eu pelo menos gostei, agora eu não gostei, eu vou dizer porque não... eu sempre tiro xerox de outras coisas, eu preparo uma cruzada, eu preparo um texto, eu preparo uma poesia, né, uma letra de uma música, e vou trabalhando assim, agora o livro eu vou alternando, entendeu, agora que a gente sente que eles gostam do livro. Eles gostam do livro porque eles às vezes mesmo sem a gente tá fazendo, eles gostam de tá fazendo em casa, alguma coisa, até porque assim, vamos aguardar porque as vezes um faz (pequena pausa) a atividade e quando eu vou fazer em sala aí aquela pessoa que já fez em casa, né fica ali, sem fazer anda, aí eu digo olha, vamos aguardar, vamos deixar pra fazer todo mundo junto porque eu gosto muito da gente trabalhar em dupla aí, um vai ajudando o outro, mas eu, pelo menos na minha turma tem acontecido o seguinte, desde do início do ano que é entrando gente, entrando gente, inclusive que agora vai, vai ser dividida a minha turma porque completou cinquenta alunos, na relação né, agora sempre tem aqueles que falta muito, que demora muito tempo pra aparecer né, mas tá na relação tem cinquenta alunos. Então vai ser dividido, então tem alunos que não receberam livro aí eu junto, né, eu junto faço trabalho em dupla pra umas e a outros e o livro, esse pelo menos esse que eu trabalho acho bom e eles gostam. Agora deixa a desejar assim na parte de leituras... deixa a desejar.

Uma professora infere: Construtivíssimo até. Agora precisa passar um nível de conhecimento pro aluno, né, um nível de conhecimento de um e a partir dele é necessário que se trabalhe e tem a gramática e tudo, então há abertura e aí a gente contempla o que tem nele dá pra citar e complementa com outros contos... **E a professora anterior fala:** Pronto, é isso que eu faço... sempre eu complemento...

Professor B infere indagando: Quantas escolas usam esse mesmo livro? (pequena pausa) Aqui.

As professoras falam seguidamente: Viver e aprender?

E algumas respondem, inclusive o Professor B: Viver e aprender.

Algumas professoras dizem ter uma cópia.

Uma professora afirma: Só que esse ainda não chegou.

O Professor B infere: Esse é do ano passado. E as professoras ficam falando que ainda não receberam novas coleções.

Outra professora ressalta que desde o ano passado é a mesma coisa, o livro não chega. Mesmo indo lá diversas vezes pessoalmente não conseguiu livro ainda. E continua falando: Na escola em

que eu trabalho tem uma certa vantagem e desvantagem. Desvantagem é que é uma escola pequena, só somos três professoras, só somos só três salas de aula, nós não temos um coordenador, não te... a direção nunca foi a noite pra ver é ir na escola, pra ver é o trabalho. A sorte, a vantagem nossa é porque nós temos experiência, não de EJA. De EJA pra mim é compromisso, porque eu tenho supervisão e coordenação por mais de trinta anos, trabalho na direção também de uma escola do estado, a outra professora é orientadora educacional também muitos anos e a outra é coordenadora pedagógica também da outra escola. Então essa é a única vantagem que a gente tem é a experiência. Mas assim, nós somos assim, soltas no mundo, assim, mas... (professoras interferem falando todas ao mesmo tempo, e uma das professoras infere pra voltar ao livro didático que é o foco) ...a gente sente essa falta de alguém que vá atrás, corra atrás também, traga esse livro pra gente, né.

A professora A indaga: Não participando da escolha a relação é pouco de opinião dele, é assim? **Eu tenho me relaciono bem com ele mas não trabalho, assim, sistematicamente, só com com a com o livro, com o livro, eu tenho ...**

Algumas professoras falam ao mesmo tempo e uma delas se sobressai: ...E ele só é útil dependendo da metodologia que a gente tiver. **Outras acrescentam:** Que a gente vai usar, que tem que acompanhar...

Outra professora acrescenta interrompendo: Eu acho que devia colocar nós professores na escolha do livro didático. Que nem fazem de primeira a quarta série, num existe né de primeira a quarta série? Nós escolhemos. Agora Jovens e Adultos...

E outra acrescenta: Agora o Viver e aprender é elaborado baseado na proposta do MEC, né, nos parâmetros. É toda uma filosofia para EJA mesmo, cabe agora realizarem uma capacitação numa linha de exploração daquele material didático do livro, **uma outra professora acrescenta:** que tem um livro de cada fase de aluno... (não deu pra entender o final).

Outra professora acrescenta: Agora o do apoio do professor ele dá muita dica, você já leu? Ela dá muiiita dica.

Várias professoras comentam ao mesmo tempo que o livro de apoio do professor dá muitas dicas de como trabalhar os textos e conteúdos, coisas diferentes, entretanto uma professora diz que o livro não traz nada sobre os exercícios do livro do aluno e aborda apenas como trabalhar as sugestões que vem no livro de apoio.

Profª A pergunta: Os livros que vocês não têm, é está vindo apanhar na SEMED é o Viver aprender, né? O adotado?

A maioria das professoras responde que sim, que é o adotado, porém, uma outra professora afirma ter outras coleções como a do NUPEP e outra que diz ser muito boa mas não cita o nome, e as professoras comentam que a coleção NUPEP é só para o segundo segmento.

E a professora que tratou da coleção NUPEP inicia falando da relação dos alunos dela com o livro didático dizendo: ... nesses dez anos já acostumei a trabalhar assim, eu planejo e se precisar eu pego texto daqueles livros que seja da coleção NUPEP, que seja da Viver e aprender, partindo do que eu planejo, então eu acostumei os meus alunos a não ter essa relação tão forte, eles não pedem, eu acho que é a minha prática, nesses dez anos eu não levo, eles receberam livros mas eles perguntam, eu não dou sequência a livro...

Outra professora infere: não sequência não. E tem início uma discussão sobre a importância da sequência ou não de atividades do livro didático, e como os alunos criam vínculo com o livro e também sobre o peso dos livros. **E uma professora fala:** Muitas vezes eles chegam na escola com os livros dos filhos só por levar o livro, não para que você siga aquele livro, mas para ele ter uma relação de contrato com o livro didático, eu acho que na cabecinha deles funciona assim, agora... como também eu tenho essa relação de usar como apoio esse livro Viver e aprender, então assim, a gente usa esporadicamente, eles não pedem nem pra levar pra casa os livros ficam guardados lá na escola eu uso tem o nome deles.

Profª A pergunta: Mas tem um livro pra cada aluno?

Outra professora se coloca: Eu tenho a mesma linha de raciocínio. Esse ano a gente não recebeu livros, os alunos não receberam, eles até eles estão cobrando, não todos, mas não assim, um ou outro está cobrando, no ano passado é, na segunda fase eles tiveram a grande alegria de ter o livro “Viver e aprender” em mãos só que foi ao mesmo tempo uma frustração, eles tinham alegria de ver o livro mas assim, é é um livro que p... a letra por exemplo, o tamanho da letra, altamente imprópria porque a maioria tem problema de vista, (algumas professoras perguntam se é aquele rosinha, outras se é o verdinho) letras muito pequenas, textos enormes. Então a gente usava até pra satisfação deles mas é muito mais um apoio do que um... um material que esteja acompanhando a gente no dia a dia, (pausa) né. Então algumas atividades, alguns temas a gente usou o livro mas não como um... um material assim que a gente pode... (Marinaide infere algo que não consegui compreender) ...agora que deixa muito a desejar em muitos aspectos esse material é um livro grosso, a gente não, a gente usa mas usa pouco... vai adaptando, acrescenta outra professora que continua, tem textos enormes se interessar a gente lê se não interessar a gente nem lê. E algumas coisas que a gente utilizava era das turmas de, de Ensino Fundamental, livros de por exemplo, de, de, de, geografia de história, que as letras são maiores mais escuras, tem, tem é a parte de, de, de gravuras.

Profª A pergunta: De primeiro segmento você teve...?

E a professora responde antes que a Profª A conclua a pergunta: Não, eu... a gente usava como apoio... é e aí a gente xerocava e eles ficavam tão alegres...(não entendi essa palavra) comentavam: “professora porque é que no livro da gente não tem assim, com gravuras, com letras grandes pra gente ler melhor”, agora isso, sim, Então a dificuldade a preparação do livro didático pra EJA tem que se ver esses detalhes.

Alguém pergunta qual é a fase da turma da professora, e ela responde: A minha é a terceira fase e o livro tem a mesma característica. É.

Outra professora também fala: A minha fase é terceira, né, a seis anos que eu tô com terceira fase, é. Aí, o que é que ocorre, que esse ano eu estou indo na contra mão de vocês (pausa) e por uma decisão minha, assim... é... não chega a ser ao pé da letra, porque assim, a cinco anos eu vinha sem livro, né, a turma está sem livro. O ano passado esse livro chegou na SEMED, o ano passado essa coleção né, os três volumes, é, mas não foi entregue na escola, por esses motivos todos que vocês já falaram né, e esse ano chegou. Então, que é que eu resolvi, é, eles têm o livro. Eles é, receberam o livro e eu fiz com eles o tratado que, o MEC faz na TV com o livro didático. Eu cheguei pra eles “vocês tão recebendo o livro, cuide bem dele, encape, não rasgue, não suje, não amassem, não risque, porque vo... vai servir pra vocês esse ano, você... mas o ano que vem vocês vão pra quinta série num vai precisar desse. Vocês vão receber outros livros, vai ser outros assuntos e eu vou precisar deles pra os meu alunos. Então eu vou emprestar pra vocês esse ano.” E assim, tô no planejamento sempre seguindo o livro, a gente tá explorando, já dei aula de matemática, de ciências sociais e naturais e eles gostaram, né, assim, a parte da origem, é... do mundo... acharam super-interessante, ver as teorias de outras religiões. Então, é coisa assim que eu não tinha passado, passo, mas verbalmente. Eu sempre expliquei a questão do universo como surgiu mas verbal, né, assim, falava. Eles nunca tinham lido, né, nas outras turmas atrás, nunca tinham lido, e nesse eles leram, explorou, fez desenho que era uma proposta que tava lá da atividade do livro. Então, eu tô é... até o momento, que só tem duas semanas que a gente tá trabalhando que também chegou recentemente. A gente começou em março as aulas, início de março, não é, então tem pouco tempo, só duas semanas a gente tá com o livro, a gente tá explorando e eu tô assim gostando, eles levam reclamam do peso, eles reclamam do livro “e vou trazer todo dia é professora?”, antes não tinha, agora tá reclamando, vai trazer. Mas eu vou adotar assim uns três dias da semana ainda, nos outros dois assim, tanto pra eles terem uma descansada como pra gente trabalhar outros livro, que lá tem o do, do da federal de Pernambuco, é NUPEP não é. Pronto, tem todas as coleções dele, chegou a uns quatro anos assim, atrás, coisa assim, mas esses eu nunca dei, chegou uma quantidade boa mas não pra que toda a turma tivesse um era d... da escola então a gente trabalhava na sala de aula, como todos vocês falaram, todas vocês, é... pegava um tema, trabalhava um tema, um projeto, então ia intercalando os livros a medida que ia precisando aí emprestava na aula, recolhia pra... pra estante, aí emprestava de novo, emprestava pra levar pra casa, no outro dia trabalhava, assim, eu ficava nesse sistema. Mas esse ano como eles têm o livro deles, aí eu vou fazer a experiência de eles terem esse livro em casa, quem puder é... explorar. E passo atividade dele, do livro, pra casa. Em casa respondam tal questão. Quem puder. Quem não puder paciência. Depois aqui eu explico e a gente resolve.

Outra professora: Ele é limitado esse Viver aprender não se trata com relação as atividades, o conteúdo, outra professora infere falando que o textos são bons, ...dependendo do nível a gente

enriquece ou resolve só aquelas, na minha segunda fase mas claramente dois itens por escrito que eu esqueci de escrever. Iam lendo, cite o outro texto em voz alta. Eu leio pra multidão o conhecimento abrangente e amarro... com um trecho mais interessante pra discussão e pra escolher né. Aí, agora junto com a com a gramática... (várias professoras falam ao mesmo tempo, não entendi muito bem).

Outra professora acrescenta: na escola que eu trabalho tão sendo desenvolvido um projeto “Maceió tira de letra” e eles tem todo material, bolsa, livro caderno. Sabe e quando eles chegam lá, no EJA primeiramente, professora tem, tem bolsa, professora tem material, professora tem isso, porque é assim, eu não tenho conhecimento do material. Eu nunca peguei pra manusear. Eu não sei como é esse material, mas eles falam muito, que a maioria do que foram pra nossa turma eles vieram do “Maceió tira de letra”.

Profª A: E você não tem livros didáticos de Educação de Adultos? Como as outras tem?

Professora responde: Não, não tenho.

(todas as professoras falam ao mesmo tempo, algumas palavras não deu pra entender).

A professora volta a falar: inclusive eu tô até assim, comprar coleções que tem de EJA pra ver, e eu tô adaptando porque eu trabalho com o ensino fundamental to trabalhando com quarta série, aí eu levo cruzadinhas, a gente recorta, cola, pronto... caça-palavras, a gente trabalha muito, produção de texto. Eu acho assim uma coisa assim muito interessante. Eu trabalhei um texto, e o texto o foco foi amizade, aí eu pedi pra eles desenvolverem, como eles se acham importantes com o que estão escrevendo, estão produzindo, e assim, aí eu vou né, vou de um fico olhando o que errou, o que não errou. E uma coisa que eu percebi a... alto estima deles muito baixa, “professora não sei escrever”, “professora eu não escrevo nada que preste”. Aí, eu vou ler, eu digo olha aqui, você... isso aqui já é muito importante. Aí, assim, as palavrinhas que toda vida eles escreveram errado, quando a gente vai lá que diz, olhe é com “L”, “professora que coisa boa, agora eu não vou mais errar”...,

Nesse instante Profª A questiona qual a fase dessa professora e ela responde que é da segunda fase, e continua falando: “...eu acho assim, sabe, o máximo... ‘professora agora eu não vou mais errar’, ‘professora toda vida eu escrevi isso assim errado, agora eu não vou mais errar’ (continua falando algo que não deu pra entender)”.

Profª A pergunta: Me diga uma coisa, a... a formação continuada de vocês não trata do livro didático? E vocês nunca cobraram? O que diz a formação continuada em relação ao livro didático?

Várias professoras afirmam que é a primeira vez que estão participando de um debate envolvendo o livro didático, e questões que envolvem a adoção dos LD's pra EJA.

Professor B infere perguntando: Mas na formação continuada não é trabalhado o livro didático com vocês?

Professoras respondem quase em coro que nunca foi trabalhado nada sobre livro didático, e, que já havia tido formação tratando sobre gêneros textuais. E também, como trabalhar a leitura em salas de EJA. E só isso.

O Professor B questiona se os livros didáticos, em momento algum, tinham sido apresentados às professoras. E elas respondem que jamais tinham apresentado livro algum de EJA para que elas analisassem ou escolhessem, ou seja, elas não participaram da escolha. E o Professor B infere mencionando já que não houve a participação no processo de escolha do livro didático, o livro escolhido deveria ser apresentado, trabalhado junto com os professores, debatido junto aos professores.

Uma professora fala: Pelo que eu lembre o anterior a esse aquele esses do NUPEP são muitos, disseram que ia chegar a coleção na escola, mas ia ser fonte de pesquisa, de trabalho em sala de aula, mais ou menos isso. E não é, é um livro pra ser adotado na integra, não é um livro pra ser rigorosamente aplicado, mas não houve, exploração do material, só a apresentação do material, a apresentação houve, mas a exploração do material... (pausa) que eu lembre... as que também tem o meu tempo pode dizer e nesse daqui (mostra o livro *Viver aprender*????) eles também apresentaram pra dar, deram as que tavam iniciando o ano passado, eu que era antiga não recebi, manda... eu vim receber esse ano quando chegou na minha escola lá aí eu peguei. Mas explorar assim... mesmo porque não é uma norma do departamento se adotar livro didático (pausa) ele é pra ser explorado.

Antes de terminar essa fala, **outra professora acrescenta:** Agora tem um bem anterior... que a gente teve uma formação continuada dele... (palavra que não compreendi: *Matilde*????) como era o nome daquele livro... (pausa)

Profª A questiona: Qual era o livro?

A professora responde: É... que a Francisca deu... várias assim... tev... eu acho que tem uns dez anos isso. Que el... ela deu formação continuada trabalhando com o livro didático...

Nesse momento algumas professoras falam ao mesmo tempo, e **o Professor B infere: Mas foi com esse também?**

E outras professoras respondem que não e lembram que foi com o livro Educarte, e que era bom trabalhar com os textos presentes no livro.

E o Professor B pergunta: Mas aqui, desse dessas pessoas que estão aqui dessa época. Tem alguém dessa época aqui?

E duas professoras respondem e o Marcelo continua: Só vocês duas. Que trabalharam que teve essa formação continuada com o livro didático.

Outra professora fala: Mas era livro didático adotado? (várias professoras e o Marcelo questionam ao mesmo tempo) Mas era livro didático de EJA? Era adotado na sala de aula ou foi trabalhado os textos do livro? Era trabalhado os textos... Era livro de apoio pra gente... **E os alunos tinham?** - **Questiona Profª A.** Tinham acesso sim, responde uma das professoras. Mas não tinham, indaga outra professora. Mas depois que passou a ser adotado que é o Viver aprender, que chegou nas escolas o ano passado chegou pra todos.

Profª A acrescenta: Na verdade eram três coleções de apoio: Educarte, Viver aprender e NUPEP, sem a obrigatoriedade do livro didático, disponibilizados pra alunos e professores. Desde de fina... de 2004 pra cá é o livro tornou-se adotado, né. Então, essa relação com a formação é que vocês colocaram, mas vocês falam que usam tanto o livro didático como usam outros textos. Como é que você considera a cultura do aluno traz pra sala de aula? A cultura que ele tem nessa relação que vocês trabalham do livro didático ou não? Como é que isso acontece?

Uma das professoras do grupo responde: Quando a gente trabalha a identidade do aluno, a gente já dá aquele segmento, né. Da história dele, o conhecimento, da história de vida. Então, ali já vai... surgindo, né. Outra professora acrescenta: E nas conversas informais, os questionamentos que são comuns, é que faz os levantamentos, tanto eles se sentem muito a vontade pra conversar, falar (não deu pra compreender essa palavra) da vida deles e todo, aí as coisas vão se amarrando durante o desenvolvimento da aula. Outra professora infere: Aí a gente faz essa interligação o que eles colocam com o que está dentro do texto, o que é semelhante com a história que tava no tex... no livro. Que muitas muitos textos são da vida real mesmo, é experiência de vida real então a gente faz essa interligação. Aí o livro é mais utilizado assim é é... como meio de de de comunicação e e e relacionamento realidade x texto x realidade, do que assim leitura propriamente dita.

Professor B questiona: Aí, dentro dessa idéia. Eu perguntaria a vocês o que é que vocês entendem por cultura? Qual conceito de cultura que vocês...

Uma das professoras inicia: O jeito que que tem de... o jeito de fazer... o espaço... é... físico, geográfico; o jeito social... (várias falam ao mesmo tempo não dá pra entender) Quando a gente lê um... um determinado texto que aí a gente vai buscar uma história da cultura de qualquer povo, né. Quando tá no no nosso, aqui no... no no no nosso... como é que diz... nosso estado, aí cada um vai contando uma história de vida e vai relacionando, a gente vai buscar de outros países, de outras nações, e ali vai associando, vai desenvolvendo aquela... aquelas história de culturas, né...

Professor B infere perguntando: As outras concordam com isso? Alguém tem...

Outras professoras falam: É... É né... É deles mesmo. Do lugar onde eles moravam, do do da família, dos antepassados, eles vão trazendo, aí vão somando a vida... numa verdadeira sopa de de conhecimento, de experiência, muito mais experiência viva. Que a gente... eu mesma, fico me deliciando eu fico mais... assim... escutando, achando uma uma riqueza, né. Do que, de contribuição que eles dão pra construir a aula.

Algumas professoras acrescentam: Quando você encontra uma turma de quase todos (pausa) exagero, noventa por cento ele era, como é... evangélica, né. (tem um trecho que não entendi) ...Então isso daí dá margem assim pra que a gente possa fazer um trabalho, né. Eu a primeira coisa que eu digo assim, é sou católica, mas eu respeito todas as religiões, todas as denominações, mas vamos ver... aqui eu realmente assim, “mas a senhora, é... quando eu digo alguma coisa assim... “A senhora tá dizendo uma heresia” eu digo, aí... porque assim... porque eu num sei o que é isso... “a senhora ta falando num sei o que”. Então eu acho interessante porque eles vão dizendo né . Aí eu não tenho jovens, tenho mais adultos, né... Então, dá uma de canção... né. Quais as canções... Eu digo olha eu conheço uma canção tal que meu pai cantava quando eu era criança, num sei o que num, sei quem termo de idade, essa canção deve ter uns sessenta anos. Aí eu digo a canção “Luar do sertão” Há! Eu já ouvi falar. Quando chega no outro dia eles dizem eu sei qual é a canção. Aí eu venho com medo de me pedirem pra eu cantar, que voz triste né. Minha Nossa Senhora se me pedirem pra eu cantar eu tô atolada, né... (risos) E disse, mas será que alguém tem alguém que possa cantar aqui? Aí um rapaz disse “Eu canto, agora só não vou cantar hoje, vou ensaiar e amanhã eu canto.” Então naquela canção ali a gente tira, trabalha. O luar do sertão da conta de mais de quinze dia de trabalho... A produção é uma coisa linda.

Paródias, produzir outros textos – infere a Profª A.

Outra professora expõe: No caso, nesse questão você também tem que ver a produtividade da turma, os dela é mais adulto, no caso meu a gente ta mais jovem... depende mais de mim... Então quando a gente vê nessa turma, que a maioria é católica, a maioria é jovem, mora em determinado lugar, assiste muito programa de violência, então lá, a temática mais de debate, vamos ditar modelo, agora é o caso Isabella, sempre vem temáticas da televisão ou do rádio, sempre tem essa questão do ter dado...

(encerra a fita lado A)

Uma professora está comentando: Eles têm compromisso com a religião, e eu não posso – a gente não pode empatar e o que é que eu faço? Eu faço trabalhos, faço uma revisão do trabalho, faço mais trabalhos práticos, né? Mais trabalhos práticos do que trabalho de pesquisa, trabalho teórico, porque eles não tem assim... (ruídos interferem)... bastante compromisso com a igreja.”

Profª A: Mas veja, quando vocês vão planejar a aula de vocês é... vocês pensam como na cultura do aluno? Vocês vão planejar uma aula pra vocês darem essa aula a noite, como é que é considerado nesse plano/planejamento essa cultura que vocês... ou culturas, que vocês colocaram aqui? Como é que vocês pensam nela? Dêem exemplos pra nós?

Uma professora inicia – O exemplo que ela colocou, quando teve a história de vida né? A gente viu ali o que é que eles gostam mais de trabalhar... **outra professora tenta complementar:** selecionar um texto que tenha... **E a professora anterior continua sua fala** – é... o bairro né? **Ao mesmo tempo em que é interrompida por outra professora** – ...é que tenha a ver com a vida deles, então a gente encami / é... pra poder a gente trazer pra reunião deles, primeiro a gente... eu pelo menos sou assim, eu gosto de levar um texto que ali vá despertar né, o interesse deles, que eles liguem aquela... **outra professora infere** – e a parcela do outro, no outro... **ao mesmo tempo a professora anterior completava seu pensamento** – é, eles liguem aquilo ali a alguma coisa da vivência deles... né? Como eles vivem? Como eles praticam a religião? É, como são eles no dia a dia, no trabalho? Aí eles vão botando... trazendo a tona, por exemplo: essa semana no, nesse livro mesmo que eu trabalho, essa segunda fase, aííí, eu li com eles pra trabalhar o calendário né? Calendário... Aí falou no calendário judaico, então a gente teve que falar duma cultura bem distante da nossa, num é? Que povo era esse? Qual a diferença deles lá pra nós? Como é a vida de cada um de vocês aqui? Aí cada um ia descrevendo, né? Aí vem a, a questão dá... dá idade deles, aí eles relacionaram, né, é trouxeram pra sala de aula a questão da idade, como eles comemoraram o aniversário deles é... durante toda essa vida? Que teve uns que disse assim: se acredita professora que eu nunca comemorei um aniversário? Nunca! Aí, cada um tem... aí vai aquela história, olha uma vez isso, isso, aí da um... vem e traz aquela realidade dele, aí ali ele vai contar, vai narrar aquela história dele não é? Uma vez aconteceu isso e isso... foi a única vez que a minha mãe, minha família e tal, meu pai, aí ele narra toda essa história **...ocorre uma conversa paralela que não dá para entender claramente, se sobressai a fala de uma professora dizendo:** - a maioria não sabe nem o que é isso... **e a professora anterior continua sem deixar-se interromper** – ...do aniversário, outros dizem que esquece que não gosta - Não gosta... **reafirma outra professora** - ...de lembrar da data do aniversário, aí a gente traz aquela discussão: mas por quê? Se é uma data tão importante, né, na nossa vida. **Nesse momento outra professora acrescenta** – uma coisa também que me chama muita atenção... é quando a gente trabalha a questão da matemática, né, os, os... situações problemas... **outra professora intervém afirmando** – eles gostam da matemática... **e a professora continua seu pensamento** – eles, agora sim, rapidinho eles chegam a resposta... **a mesma professora de antes interfere novamente** – cálculo mental, **e a professora que falava reafirma com ênfase** – cálculo mental, eles assim ó!!! Uma rapidez tremenda. Eu tenho dois... (ocorrem conversas paralelas que não dar para entender) ...jovens na minha sala, aí eles ficam lá batendo, batendo e nada, nada. Professora a resposta é essa! Como você achou? Não sei professora só sei que a resposta é essa. (As professoras riem e comentam: cálculo mental... é interessante.) E o, o... já os jovens eles vão desenvolver todo um processo que é ensinado, por exemplo: na multiplicação, na divisão e eles vão rapidinho: é tanto professora! É assim, eu trabalhei dobro, triplo, aí fui trabalhando né. Aí ele: é é isso professora? Como foi que você achou? Num sei, sei

que eu calculei na minha cabeça, fala rindo, e achei a resposta. Eu acho super-interessante. **Outra professora infere comentando:** o livro trás abertura para trabalhar o uso da calculadora, calculo mental, registro da conta, operações.

Professora A: O livro... os textos do livro trazem abertura pra vocês trabalharem essas diversidades culturais que vocês... esses livros que vocês trabalham...

Outra professora acrescenta - Que há várias diferenças de gêneros, **sendo interrompida por outra professora que fala** – Quando não trás a gente tem que buscar num jornal, numa revista, né, uma reportagem alguma coisa. E a gente também tem que trazer, por isso mesmo que eu digo: que o livro é um apoio pra gente, a gente sem o livro, a gente depende muito de xérox, né, aquela coisa toda. E o livro é um apoio, não deixa de ser. Agora que a gente não pode também ficar só pensando ali no livro, se prendendo não. Ele é um apoio pra gente e pro aluno. **Outra professora fala:** - Mas que pra ele a melhor coisa do mundo é o livro é. Eu pego muitos livro lá de 2ª, da 2ª série, da escola que são dos filhos deles, que eles conhecem porque os filhos têm né, então a gente vai trabalhar a questão, trabalhar a questão da página, a questão da gramática, toda aquela parte né... (não se entende) que a gente, né, regras às vezes tolinha, né... (não dá pra entender) tolinhas que a gente leva pra vida deles, então eles adoram pesquisar no livro.

Outra professora infere comentando algo que não consegui entender totalmente: - sempre vinha no livro didático... tem essa questão da produção... pra eles trabalharem a produção... e a todos... é o momento de maior maturidade né. Mas, aí tem o problema de saúde que o livro ainda tá, quase nada tá atual a dengue, então devemos... **Nesse instante outra professora acrescenta:** - é coisa atual (falamos ao mesmo tempo não dá pra entender).

Outra professora – Vocês viram a Gazeta de ontem... e cada um ficou com uma parte e qual é a manchete que lhe chamou a atenção, né, encaminhada pela leitura das manchetes, tod/liam a sua manchete, por aí a sua quem não leu, eu ajudei a ler... a manchete, mas a mais interessante leitura é ler a reportagem da manchete. Porém, a mais interessante no momento era sobre a dengue (uma professora fala algo que não dar para entender) eu li aquela em voz alta porque ela tem uma... uma medicação que tão né desenvolvendo e a, e a menina comentou o trabalho da dela e a gente ficou ali no conhecimento geral, mas aí, a gente registrou, fez uma produçãozinha: Na Gazeta de Alagoas, trouxe este objeto de reflexão, uma cópia orientada, porque a cópia nunca foi abolida desde que ela tem uma objetivo né. E realmente (não deu pra entender parte dessa fala) aí a matemática dependendo do número que aparecer lá eu crio ou uma leitura e escrita de números, se tem um numeral tal, números ordinais, se for o caso né, o que aparecer dentro do sistema e que teja no nível deles, que eles já conhecem esses números, 2ª fase né, eles já, já lêem primeiro, segundo, terceiro e assim sem precisar, se aparecer coisa de medida de tempo, hora, alguma coisa, no meu planejamento tem, mas aí, de repente, (pequena pausa) não tem nada do que (pequena pausa) precisou naquela hora, aí eu atraso um pouquinho, exploro ali, retomo, amanhã eu continuo e vai por aí. O livro me serve que tem muita coisa...

Nesse momento o Professor B indica que outra professora quer se colocar, e a professora menciona: Com relação a cultura deles, eu gosto de (pequena pausa) provocar né. Tanto que a a origem né do do

verso, que teve lá uma explicação egípcia muito surreal pra eles, (**Professora A comenta:** intertextualidade) **e a professora complementa com ênfase:** é, muito surreal. Aí, eu gosto disso, digo (pequena pausa) dá assim, oferecer outras culturas. A gente trabalhou, tem uma explicação bíblica da (**não entendi – planta?**) esse ainda tá comigo pra (pausa) né? Que eles conheciam e eles é... questão da menina inteligente, e eu fiquei de botar pra eles, levar pra eles outros textos, textos outros, de (**fala algo não compreensível**) é outras explicações de outras religiões... **Professora A comenta:** de diversidades; **e a professora anterior complementa seu comentário:** exatamente, é aí onde tá. Como se diz, há! tem abertura? Tem. Nesse sentido. Se não se limita ao que ele tava ali, que só tinha a egípcia, mas a gente sabe que tem uma infinidade, você tem outras religiões... **as professoras comentam sobre o assunto de forma incompreensível e uma delas infere se sobressaindo:** o ruim é ter aquelas que volta pra nossa. **E a professora anterior continua:** ...aí, explica né, nós... é de tal jeito, nós, vocês já sabem, e eu falo um tanto sério, vocês já sabem, vocês tem um conhecimento, né. Já tem uma vivência e a nossa religião explica de tal, tal e tal jeito.

Professora A questiona: E eles explicam como? Como é que eles explicam antes de pegar nesse material?

E a professora responde: Eles explicam com Adão e Eva.

Professora A diz: Há, essa é uma visão.

E a professora continua: Adão e Eva é a explicação (pausa) deles, não fogem de Adão e Eva em nenhum momento, e que Deus criou o mundo, dá a explicaçõzinha que em sete dias, que a... Adão e Eva, mas é a explicação bíblica. Quando vem falar de um deus Sol, aí... pronto, já tá heresia pairando no ar da minha sala, é, que tá chamando o Sol de deus e ainda dá o nome de Rá, que no egípcio tem um nome, aí... (pausa, **Professora A comenta algo que não deu pra entender**) ... desmistificar isso é onde tá. Aceitar a cultura do outro. Eu gosto de provocar nesse sentido, né. Onde vem também trabalhar aceitação, na sala tem tem uma cadeirante, eu tenho um homossexual assumido (pequena pausa), né. Então, onde converso né, tenho a sorte da minha sala é (pequena pausa) adulto, e essa turma é muito boa, ela é muito... calma, assim, tranquila... é, trata uma vez dessa questão do Adão e Eva, Adão e Eva focal, assim, né, totalmente é... é a minha explicação é Adão e Eva, chegam a outra coisa, dá aquele abalo, mas eu digo – Gente! A nossa é a nossa, como a deles é a cultura deles. A gente tomar conhecimento da cultura do outro num vai acabar com a nossa não... **Outras professoras inferem seguidamente:** ...a história existe né? Existe. Não dá pra fugir, ela existe não dá pra você negar. É... **E a professora retoma a fala:** É eu digo óó! A nossa é muito nova, é recente. A deles óó! (fala estalando os dedos) Antiquíssima, muito antes de Cristo. E eles explicam tudo pelos fenômeno da natureza. Aí tem, eles têm o que procurar a explicação sobre as coisas, o mundo, (pequena pausa) e eles observavam e explicavam (pausa) aí foi né explica/eles foram aceitando/ é aí onde eu gosto de também assim, tá provocando a cultura deles apresentando a de outros. **Outra professora acrescenta:** E a gente sente que essa firmeza na posição deles em defender aquela é porque só conhece aquela, mas a partir do momento que você abre o espaço pra que outras possam ser apresentadas normalmente cê vai, vai aparecer a estranheza vai ficar meio que a inquietação, mas depois eles vão / passam a refletir,

não há existe tais coisas, não a minha é a melhor, é a, é a, é a, é a minha, mas, há... mas já existe outras coisas por aí, o povo não acreditava, mas eu tenho o conhecimento de que (pequena pausa) já (outra pausa pequena) já é um conhecimento de que existe, eles já passam... **Outra professora infere:** De que o mundo é bem maior do que o espaço em que eles vivem da casa, do bairro, e (pequena pausa) da cidade, que as vezes eles não conseguem chegar nem no estado, no estado. O estado é até o município em que ele tenha saído, né. Assim, que ele tenha nascido em outro município, mas até/ o Brasil já é um mundo enorme (pequena pausa) pra eles.

Nesse momento Professor B intervem: Você falou uma coisa importante essa questão da diversidade, né, é... você falou, ela, também falou alguma coisa, como vocês trabalham nessa necessi/diversidade e as demais aqui? (referindo-se as professoras que ainda não haviam se pronunciado) Como vocês trabalham essa questão da diversidade que existe dentro da sala de aula, que a sala de aula é um campo de diversidade, né, idade e tudo mais, num é? Então como é que vocês trabalham essas/essa questão da diversidade dentro da sala de aula?

Uma professora responde: É pegando esses ganchos... (palavra que não consegui decifrar) ...da Isabella, do mosquito da dengue... (parte não compreensível) ...que ele termina ficando sempre em sala de aula... (não entendi) vendo televisão e dando os temas polêmicos, tá na sala de aula. Então... é, o aluno um caso, Aracaju num sei quantas pessoas já morreram com a dengue, a maioria foi criança, aí já vai pra questão: que dengue é essa? É clássica, hemorrágica? Então quando você tá de algo que é da vivência dele por meio da televisão com o discurso dele pra poder correlacionar o sistema... (não compreendi) ...então fica bem mais fácil, então sempre parte desses temas que ta no auge pra ele conhecer o porquê, qual a participação dele nessa epidemia, porque eu sei que ele vai ter argumento pra explicar e o, e até, e até outros (gêneros?) pra mostrar pra estrutura, ontem eu vi isso na televisão, agora ta no telejornal impresso, tem texto também informativo, na área de saúde tem vários gibis (incompreensível). Então eles vão fazendo essa correlação, a participação dentro de um tema que ta sendo comum a maioria e da própria participação da nossa sociedade que contribui pra esse lado ou positivo ou negativo de algo que tá sendo polêmico.

Professora A infere: Então, em outras palavras você está nos dizendo que, os sujeitos que estão na sala / na sua sala de aula são midiáticos, ou seja, televisivos. E que, né, essa cultura pro/produzida pela mídia, é essa cultura que eles tão trazendo pra sala de aula. Em cima disso, você acha que eles estão negando a sua própria cultura? Entenderam? Eles traz uma cultura midiática pra sala de aula são sujeitos, né, televisivos, né, e, e, e, esses são os temas que são aproveitados. E a cultura deles, em si, sem ser por uma industria cultural televisiva, onde está?

Uma professora que tentava inferir durante a fala da Professora A responde: Os adolescentes, eles negam. A partir do momento... (incompreensível) quando eles querem copiar... a sua problemática, é quando eles querem (pausa) ter aquilo, é... primeiro anúncio da televisão, primeiramente que entra muito em shopping, lá na escola, os alunos que querem vir de minissaia, uma blusinha e tal, num é? Porque eles querem, eles querem copiar a que elas vêem em malhação, num é? E é dentro, é, a malhação já é inserida dentro de um contexto escolar, então elas querem trazer essa realidade pra sala

de aula, vejam como elas vem maquiadas com as, as coisa coloridas, tudo que está na moda, tudo que as meninas usam na malhação elas querem trazer para sala de aula. Eu acho que neste momento, eles estão negando sim. É. As suas raízes, é... estão negando... **Outra professora infere:** E até mesmo os adultos... (várias professoras falam ao mesmo tempo impossibilitando que se compreenda o falar de cada uma) ...outros padrões, como por exemplo que é o cabelo arrumado, bonito é o cabelo liso, num é? Então porque se passa numa informação que se você vai pra uma festa você tem que escovar o cabelo, porque aí o seu cabelo vai ta arrumado. Então, se você tem um cabelo cacheado e você vai com ele, né, fica mais ou menos como se fosse um disleixo... (incompreensível) intão sim, é uma nova, uma nova postura que é assumida por meio de uma... uma série de condição.

Professora A indaga: E como é que se dá o confronto das culturas? Como é que elas se dão... nas salas de aula? Como é os embates culturais da mídia, que é uma indústria cultural, e a cultura dos sujeitos, sobretudo, quem tem adultos? Como é que isso... (Um choque muito grande, responde uma professora interferindo na fala da Professora A) ...Qual é o confronto da sala de aula? Como é que é?

E a professora que interferiu continua respondendo: Eles entram em choque, né. Assim, os adultos, eles têm um pouco de intolerante, principalmente os mais velhos, eles não são tolerantes com esses jovens o professor tem que ser sempre o mediador, pra, é... eu faço essa mediação com textos de reflexão, levo pra sala alguma coisa, se surgiu alguma coisa em relação a falta de respeito, por essa idade, por essa, é, por essa questão cultural, de, essa questão de, você assim, num tá respeitando por alguma coisa... texto pra gente refletir e no final (pausa) sempre amável... Depois da leitura feita por mim, eles vão discutir... e depois eles chegam a conclusão de, do objetivo que eu queria, eles já conseguem perceber, agora, é, o que eu realmente queria atingir. Tem uma coisa de interessante na minha sala, ela é uma palavra mágica e evangélicos, a escola fica situada ao lado da igreja católica dentro do terreno da igreja católica, do outro lado, tem um... (não entendi) ...aí na terça-feira, a igreja tem... não, na quinta-feira a igreja tem oração carismática, na terça-feira tem a reunião das pessoas para discutir, assim, geralmente, tem um grupo de oração, na terça-feira quando ta esse grupo de oração na igreja do outro lado tem um xangô, aí, eles, eles até brincam hoje comigo, porque assim, eles antes, eles ficavam assim, criticavam... aí, eu comecei a conversar da necessidade de respeitar, num é. Porque tem gente que vai pra igreja evangélica... que é bem pertinho. Tem gente, alguns, que freqüentam... a igreja Nossa Senhora Aparecida... E tinha um aluno que freqüentava o terreiro de umbanda e esse aluno era o massacrado, quem ia pra escola/ quem ia pra igreja Nossa Senhora Aparecida e quem ia pra igreja do Pastor Luis, esses aí, eles não eram postos... é... de lado, não estavam a margem, mas o da macumba tava a margem, entendeu? Então, assim, foi quando há entorno para trabalhar esse respeito que o... o... o... o aluno suprimido, que era do terreiro, ele tinha (pausa) direito a isso, era preciso respeito isso, ter todo respeito por ele. Quando ta tendo a oração carismática que eles mexe muito na quinta-feira, até os evangélicos cantam as músicas da carismática, mas, tudo tinha é... na sala assim, é... de brincadeira, e não tinha um... um cont, não tinha nada a ver com o contexto... (não compreendi) por conta disso dele freqüentar um terreiro de, de macumba, entendeu? Aí, foi assim, um ano inteiro trabalhando em cima (várias professoras falam ao mesmo tempo) E uma delas se sobressai: ...eu acho que essas discussões ainda... elas são muito tímidas, muito tímidas, a gente, acho que alguns passos já são dados, algumas iniciativas já foram tomadas, mas eu acho que ainda são muito tímidas, e, aí assim, eu acho que tem uma série de questões

que vão desd'a, de nós enquanto professores também ainda não ter, não ter... pra ter essa disposição de sala de aula e ir pro confronto, né, e a gente vê isso, a partir de por exemplo, a gente diz muito o aluno, ele é televisivo, mas a gente as vezes viu uma, uma notícia de televisão e: você viu que passou ontem na televisão na indústria tal? A outra emissora, ela pode até desdizer, né? Mas a primeira imagem, aquilo que a gente vê que a gente ouve tem um poder tão grande que a gente vai lar e diz: não é a dona da verdade, disse aquilo e é verdade. E aí, as vezes, até na sala de aula reproduz vocês viram ontem que passou na televisão em tal lugar, né. Pode não ser aquele... a verdade pode não ser aquela, mas a nossa primeira... primeira visão é aquela. E a gente, então sim, eu acho que essas discussões ainda são tímidas em sala de aula, né. Assim, a gente já trabalha, nada fácil, né, pra trabalhar essa diversidade cultural, mas eu acho que a gente... que ainda temos um longo caminho. E pra esse caminho...

(várias professoras inferem ao mesmo tempo e sobressai a sala da professora que segue) ...pra agradar o social, tem seu próprio argumento, porque aí, a clarividência é: quem que tem mais poder. Então se você tá assistindo programa do Tv Pajuçara e da Gazeta então você vai transmitir o que a Gazeta já disse, porque ela é quem tá aqui nesse poder da mídia, então... negando uma reportagem você vai... Outra professora infere: Mas aí é onde tá um grande erro, de... você está assistindo de ser uma pessoa crítica, né, ser capaz de observar as duas manchetes e ser capaz de criticar o que se está passando e ser capaz de na hora assim de também um aluno tá discursando sobre algo, tá falando sobre algo, você ser capaz de ouvi-lo, ouvir o que... a opinião dele e aí, colocar friamente na balança sem você conseguir se misturar. A questão né, da cultura africana na sala de aula é um pum, é como soltar uma bomba atômica na sala. Entendeu? E eu já, já assim, já venho planejando lá pra frente com essa minha questão da origem do universo que comecei com uma historinha já pensei na africana e introduzir a cultura africana pra chegar nas explicações, falar em orixás como deuses, que na cultura africana os orixás são os deuses deles, entendeu? Da mesma forma que Rá é pro egípcio antigo, isso daí, vai causar uma polêmica muito grande. E causa. E eu to caminhando nesse sentido deles conhecerem outras culturas que eles desconhecem não tenho preconceito introjetado lá na nossa história de escravidão, isso não é de hoje, todo mundo tem, quando nós temos os cabelinhos cachadinhos, como eu tenho aqui todo... tá certo. E ontem uma menina na loja disse, passe creme anti-frizz, que é pra deixar liso, eu digo não ele é assim mesmo rebelde, a vida toda foi assim, ele vai ficar é assim que eu não vou mudar. Tá no meu sangue, entende? Há porque num, num corta? Não dá um alisamento porque vai ficar mais bonito, vai ficar mais, levantar, num sei o que? Não. Porque ele é cachadinho, nasci com ele cachado, eu gosto dele cachado. Aííí, pronto é nesse sentido, assim, eu posso ter a pele amarelada, mas não sou japonesa, é... tenho cabelo é... encaracolado e tenho descendência africana. E digo a eles. Eu tenho sangue negro sim. Tem nada senhora... Sou não meu filho, sou amarela encardida, porque nem sou branca, nem sou negra, mas também não sou japonesa, porque amarelo mesmo legítimo é o japonês ou asiático, né, da Ásia, não sou amarela, né, nós somos amarelos porque a gente chama assim, pejorativamente, mas digo eu tenho sangue negro. E tem gente que é negro e não se reconhece como negro, sou moreno claro... (tem inicio uma discussão que não dá pra compreender)

Uma das professoras fala: Mas, aí, também, é como... passa também pela questão da formação, que eu acho que a gente vai, assim, precisa conhecer pra poder fazer essa discussão e com firmeza, né. A gente precisa do que? Porque por exemplo como a gente tava falando antes da questão da televisão, as vezes a gente vê e acredita porque a gente não conhece a história, sobretudo, social, do interesse social que a emissora tem, então a gente vai lá e (pausa), né. E faz aquele julgamentão, julgamento que não está presente, então assim, essa questão dá, dá desse conhecimento, desse olhar crítico, crítico, ainda pode uma questão de conhecimento, de leitura mesmo de mundo, de leitura social do que tá aí,

econômica e tudo mais. (Nesse momento várias professoras falam ao mesmo tempo e o Marcelo direciona para que uma das professoras possa falar à todas as outras).

A professora alega: Eu acredito que, assim, é importante ouvir aquele momento do trabalho do cotidiano, mas que a gente sente que não pode ficar nesse conhecimento empírico, né. Então a gente tem que, é o nosso papel realmente de ir além desse conhecimento, né. Chegar ao conhecimento científico. Que é isso que eles precisam, porque esse empírico eles já vivenciam no dia a dia deles, eles que, eles precisam de mais coisas e muitos deles querem aprender muito mais, a gente se surpreende com o aluno que quando a gente fala em outros países como ele sabe dizer muita coisa, são poucos, né, mas muitos sabem dizer... muitas... eu tenho (sentimento / conhecimento??? Não deu para compreender) muitos alunos, as vezes mais do que a gente. A gente precisa ter esse cuidado em ficar (distribuindo empírico histórico e tirano, né.???? Não entendi muito bem)

Outra professora acrescenta: Isso é importante. E outra acrescenta: Eu, eu esse ano tô com uma dificuldade muito maior do que a do ano passado, né. Esse ano a maioria das minhas, das minhas aluna/meus alunos é, são mulheres, num é. Na faixa etária mais alta. E a, quase todas são domésticas, faxineiras, trabalha em casa de família e tudo, quando elas chegam, chegam mais morta do que viva, sabe. Aí é: “Ói, professora vim só avisa a senhora que eu não venho, tô chegando agora de, de dez pras oito”, aí eu: “Não tem problema não, vá tome banho e volte”. Ai/ai, às vezes os que chegam lá professora “deixa a gente ir em casa, a gente vai em casa”, aí quando a gente chega pertinho aquele cheirinho de suor tão a (fala arrastando) a florado que dá agonia. Aí, essim, aí eu disse olhe minha gente vocês aproveitem que trabalham fora, muitos vão trabalhar na Ponta verde pra ir pro Clima Bom, é, pegar aquele balançado que é uma tragédia grega, mais por que aí dá tempo tomar um banhozinho, tome um banhozinho, tome um desodorante, tome um café. Sabe. Uma forma também de educar também ao banho, também ao desodorante, num é. Aí eu acrescento o problema do café pra não chamar tanto a atenção, mas quando eu vou de carteira em carteira né. Que sempre vou pra olhar né. Aí, a gente vê aquele cheirinho aguçado de, de de banho, de banho de ontem. (As professoras comentam questões referente ao banho tanto delas, que muitas vezes vêm de outra atividade para a escola, quanto dos alunos que também vêm do trabalho) E a professora continua: ... Mas eu tomo meus cuidados também, eu também saí pelo mundo até dez horas da noite, mas eu tenho todo cuidado, né. Mas assim, elas não tomam, né, a gente sabe disso, e a maioria delas não tem tempo de ver televisão, então eu tô sentindo dificuldade de discutir qualquer, qualquer coisa assim da mídia porque elas não tem tempo, né. Aí eu levo mais reportagem escrita da Gazeta, né. E eu falo “você ouviu...” você “Não vi não. Não, porque quando eu chego em casa não agüenta mais nada.”

(Todos comentam questões diversas, sobre textos de coletâneas das professoras, revistas, entre outras, não dá pra entender de forma clara o que falam).

A professora A retoma indagando: Mas eu queria voltar à questão da diversidade. Você falou que tinha um homossexual na sua sala, como é que os alunos lidam com isso e como é que você lida com isso, e a própria televisão ainda... (acontece algum tipo de acidente, talvez uma queda da cadeira, pois a professora Marinaide pergunta se a pessoa machucou a perna), após alguns instantes ela retoma a pergunta que estava formulando anteriormente: **Como é que, já que a televisão por mais que perpetue essa questão do homossexual nas novelas ainda trás todo um preconceito, num é? Como é que está na sua sala essa questão, os alunos é, desconhecem... ele se torna invisível na sala, como é que é?**

A professora responde sorrindo: Não, ele não, assim, não se torna invisível não. Porque ele nem se permite (rindo) se tornar invisível, né. É, ele é uma pessoa (pausa) ele é muito meigo, assim, muito, sabe... **Alguém completa:** Delicado... **e a professora continua:** não é delicado dentro desse sentido pejorativo, mas ele é meigo assim de educado. Ele é educado, entende? Tem o estereotipo de gay feminino, (pausa) levemente, que lá ele não (pausa) aparece, assim, não é do tipo exagerado de forma alguma. Mas, assim, eu conversei muito com ele, que ele já foi meu aluno ele já desistiu, aí eu conversei muito com ele. Conversei (pausa) até com mais intimidade do que com os... alguns outros, num é. De tirar assim uma brincadeirinha e tudo, na sala mesmo junto com todo mundo. Mas ele é tipo inquieto, assim, aí e...eu não brigo, só, só olho pra ele “Psiu! fique quieto Alan”, aí ele fica, sabe? (rindo) Muito assim, muito legal mesmo, e a turma é da das mais (pausa) é... com mais, ainda mais adulto, e aceitou numa boa. É assim, não tô percebendo nada de, de alguma (restrição???), ou como preconceito. Se eles têm ta guardado lá com eles, ainda não aflorou não. Isso é mais complicado na (pausa) com os mais jovens. Uma vez... assim... eu fiquei desconfiada eu não tenho certeza, né, ele e a gente tava andando pra voltar pra sala, que eu sai pra beber água e ele também saiu, e ele, assim, nós nos encontramos no caminho e alguém gritou... “mulher feia” e eu tenho que pra mim não tinha nenhuma mulher, sabe, no pátio da escola, naquele momento que tava todo em aula, não foi na hora que tivesse numa folga não, foi em aula, a gente tinha saído para beber água. E ele numa boa, né. Entra e pronto. A gente foi andando, foi andando. E foi pra sala. Ele também, já ta descolado, né. Vive na jaqueira a muito tempo. Ele é uma pessoa discolada, ele não é de se irritar, se alguém tira alguma gracinha com ele, ou não, ele não se irrita. É. Ele é su/é descolado mesmo. É muito (pausa) tranquilo, muito calmo e tranquilo.

Outra professora: Eu tenho uma também... (várias falam ao mesmo tempo e não dá pra entender) ...mas assim, eles convivem normalmente. Foi do ano passado, o ano passado a parceira dela ficava lá esperando no banquinho, ia levar e ia buscar. E esse ano ainda não vi a parceira ainda, é minha aluna, né. Mas é tranqüila, mas “fulana não veio hoje é porque a, a mulher com ciúme dela não deixou, tranqüilo. Sem sorriso sem nada, a mulher que não deixou hoje, né.

A Professora A pergunta o que os colegas comentam, e a professora responde: Diz, tranquilo assim, numa boa, não sorrir nem nada.

(Tem-se inicio um comentário que eu não entendi muito bem)

Outra professora: Na minha sala tem e até eu, eu... eu me atrapalhei porque se veste como homem, o cabelo como homem, usa boné e tudo e anda toda desengonçada, assim. E quando eu falei “é assim, né, e é ele que vai... é ele que está pra minha sala” a outra professora professora disse “é ele não é ela” “há desculpa, de boné todo mundo, né, é igual” eu né, pra mim sair. Mas, aí, faz parte da nossa turma à maioria é adulto ninguém tem assim, até agora, ninguém apresentou, nenhuma diferença, é... é normalmente, é ela, eu chamo é... você, eu chamo ela eu não digo ele. Ela só é abusada diz que não quer... Agora tem... vai também com uma companheira, e ela fala naturalmente “a minha companheira tem... o rosto cheio de, de espinha” ela (não entendi essa palavra) bem. E ninguém, eu não vi até agora, ninguém, se , se pronunciar ou ri, ou tirar alguma gracinha.

Professora A comenta: Porque são sujeitos da EJA. Né. A gente tem que...

Outras professora indagam que o relacionamento deles, dos alunos, é diferenciado. E que a comunidade já aceita.

Professora A nesse momento declara ter uma última temática para elas: Eu queria que todo mundo falasse agora, é, refletindo sobre o seguinte: Vocês são a favor do livro didático na mão do aluno, ou são a favor do livro didático disponibilizado na escola, várias coleções, e que tenha acesso alunos e professores? Ou um único livro didático mas que ele esteja na mão do aluno e do professor? Vamos fazer uma rodada pra finalizar se o Professor B não tiver mais alguma coisa, mas eu queria que todos opinassem. Nesse momento várias professoras começam a falar ao mesmo tempo, umas se posicionam a favor, outras indagam se podem acrescentar outras possibilidades e a Professora Marinaide afirma que podem apresentar diversas maneiras, assim queiram, pois só irá enriquecer o conteúdo e ressalta que suas indagações servem apenas como provocação, a qual, elas podem responder da forma desejada por cada uma delas.

Uma das professoras começa a responder: Eu sou a favor das coleções disponíveis na escola para trabalhar com o aluno. Não sei se é por... como eu coloquei no começo, já, já acostumaram a, já a trabalhar assim de forma diferente né, comigo. (acabou a fita).

Continuação

Professora - (...) Porque hoje, por exemplo, todos os domingos, nem que eu esteja morta de cansada eu tenho que pensar na minha segunda-feira, né? Aí eu vou lá sentar e planejar. Já tá mais ou menos organizado, porque é uma seqüência daquilo que você começou naquela semana, aí você tendo o livro didático, você pode (uma fala que não entendi) se acomodar, porque quando você chega você já vai ler ele e abrir a página e... e... não ser uma coisa boa (várias professoras conversam ao mesmo tempo). Enquanto você pensa, enquanto você busca na internet um texto, enquanto você tá, por exemplo, numa entrevista, está dentro do ônibus, está dentro do carro, você pensa pra trabalhar com seu aluno, entendeu?

Professora – mais é aquela questão, você também tem seu planejamento aberto, não fica só a cópia do livro didático, você pegar o livro e fazer seu planejamento semanal, a disciplina daquele (fala não entendida) aí consultando outras coisas até mesmo por conta das necessidades dos alunos, que eles se incomodam e a gente percebe isso. **Outra professora fala:** a gente tem outros meios, agora assim, eu acho que em alguns momentos o livro didático nas mãos deles também deve ser... assim... é... outro tipo de... veículo, de algum apoio pra gente planejar, pra ter outros tipos de materiais, pra ver também a organização do livro didático, pra ver...

Outra professora interrompe: mais eles não têm...

Outra professora fala interrompendo a colega: pode até tomar emprestado...

A professora interrompida volta a falar: porque quando eles estão na escola, eles não têm acesso. (começa uma conversa).

Outra professora: em algum momento.

A primeira professora volta a falar: o problema, meu problema é assim, o livro estando na escola, nem sempre tem uma pessoa que tenha a chave no tempo previsto, aí eles estudam... (começa outra conversa/barulho).

Outra professora: porque o aluno pode se motivar a estudar texto do interesse dele, independente de a gente tá né... impondo ou orientando aquele assunto. Ele tá com a fonte, que ele é muito carente de fonte. Na casa dele não é aquela casa, né...dos nossos filhos que tem livros, eles não tem nenhum... Tem aqueles pra recorrer. O que a gente elabora o que a gente planeja ou seleciona nos nossos planejamentos em termo de material complementar, eles não arrumam umas folhinhas mimeografadas, umas coisinhas... os textos já estão ajudando, e o livro já é um material ímpeto que a gente pode... (uma conversa baixa e não dá para entender). É, e a gente quando planejar pra utilizar o livro didático, aquele ali já tá, como assim... já tá lá selecionado (continua a fala sem que der para entender).

Outra professora: eu sou a favor do livro (risadas).

Mais uma professora: tanto de ter livro didático com ele, como ter os livros lá para serem usados. Se tivesse um laboratório de informática eu iria achar o máximo, uma sala de vídeo eu também...

Outra professora interrompendo: pronto, seria maravilhoso.

A professora interrompida continua: (...) pra assistir um jornal, eu ia botar todinhos lá dentro da sala, ia assistir o jornal e aí criticar as reportagens, a postura, mesmo do nosso estudante, a coragem do telejornal aberto... (conversa)... ou cada uma carazinha

enferrujada, sinceramente, Jornal Nacional é a crítica aos temas jovens, sinceramente, o pior jornal que existe, na minha opinião, no telejornal brasileiro, né? São horríveis. Se assistir uma reportagem no Jornal Nacional e depois vai assistir na Record que o enfoque é outro. Não é tirando a bajulação pra universal não, que de vez em quando eles botam lá também... Mais é muito acrítico, e assistir assim... eu iria adorar se tivesse todos esse recursos para serem explorados com eles.

Professora A fala mais não dar para entender.

Outra professora: ela tá colocando uma visão, tá dizendo que é a favor do livro didático na mão e que várias coleções são usadas. (iniciam-se uma conversa, todas falando ao mesmo tempo).

A professora que falava do jornal complementa: radioteca, o que tiver.

Outra professora: revistas atualizadas, que só tem quando a gente leva né? Você ler, ou então você pede para alguém ler, ou então quando chega lá já não são mais notícias né. Porque já está lá velha a informação, então assim, eu também concordo que tivesse o livro do aluno e tivesse essa outra... essa outra fonte.

Outra professora: elas estão falando numa linha tecnológica, para apanhar a dinâmica das notícias.

Outra professora: no meu caso eu sou a favor também do livro na mão do aluno, né? Agora com responsabilidade e conscientização. Sempre procuro conscientiza-los que aquele livro não é dele, é emprestado, e depois eles têm que devolvê-los, porque tem que ter aquela responsabilidade de que vai servir para outras pessoas, depois quando não servir mais para eles. Lá na escola onde eu trabalho a gente não pode ter essa opção, porque a gente não tem biblioteca, não tem armários em sala de aula, eu não posso, no meu caso, não poderia deixar, é... ficar com os livros dos alunos porque não tem onde guardar, não tem estantes, não tem um armário na sala de aula, não tem biblioteca, então eu não tenho outra opção a não ser deixar que meus alunos levem os livros para casa, e sempre conscientizando, lógico né? Apesar de serem jovens e adultos, tanto um quanto outro pode ter essa... essa falta de atenção com o livro né? Então eu sou a favor, agora, lógico que seria maravilhoso uma escola como as meninas estão falando aí. Isso não deixa de ser um sonho pra gente. Qual é o educador que não sonha ter uma biblioteca, uma televisão, (**outra professora interrompe:** sempre na escola) um vídeo, um... alguma coisa, um... retro projetor onde a gente pudesse fazer nossas aulas, era maravilhoso! Eu me sinto mal se eu tiver que tá usando sempre é... quadro, giz, o quadro, o giz, é terrível, eu me sinto mal (conversa entre outras professoras). Eu gosto de trabalhar com jogos, coisas que... sabe, sempre que possível. Agora que o livro deve estar na mão do aluno, porque ele mesmo gosta, entendeu? Para eles fazer fazerem atividades.

A professora A pergunta: quem vai falar mais?

Professora: eu tenho a mesma opinião da colega, que deve ter uma coleção na escola e os alunos tem que ter também o livro deles. Tenho a mesma opinião dela.

Outra professora: eu concordo, eu já concordei várias vezes. Eu tenho essa mesma opinião, não ficar dependendo de um único livro, mais que tenha outras opções de trabalho, mais pro aluno, principalmente, é importante ele ter aquele livro pra levar pra casa, pra se basear, pra ler, é... é...(conversas paralelas).

Professora A: se a escola não tiver condições de disponibilizar, vocês preferem que eles tenham um na mão?

Várias professoras respondem ao mesmo tempo: é, com certeza!

Professora A: mesmo que a escola não tenha condições...

Outra professora fala interrompendo a professora A: e completando o que ele vai estar na mão, que ele seja explorado também em estudos, por aqueles que também usa que são os professores.

Marcelo: quero... quero aproveitar aqui para mostrar aqui é... que... ela falou uma coisa aqui, por exemplo, questão de recursos, né? Todas as escolas aqui compartilham da mesma experiência?

Professora: é... é verdade.

Professora A: as condições de trabalho?

Professora: a minha tem todos. Tem biblioteca...

Professor B: aí o importante, esses recursos são disponibilizados para o pessoal de EJA?

Professora: também.(...)

Profª A : Se a escola tiver condições de disponibilizar (livros) vocês preferem que ele tenha um na mão?

Todas falam: É! Seria ótimo, com certeza!

Professora: e completando o que eles têm na mão que ele seja explorado também em estudos por aqueles que também fazem o uso, que é o professor.

Professor B: quero aproveitar por está aqui e... é ...trazendo, por exemplo questões de recursos, todas as escolas aqui compartilham da mesma experiência dela, ou seja, de que a escola não tenha recursos para que seja possível trabalhar?

Profª. A: condições de trabalho.

Professor B: é, trabalho.

Professora: a minha tem todos os recursos; tem todos.

Outra menciona: não

A anterior completa: tem biblioteca.

Professor B: e aí o importante, esses recursos são disponibilizados pra o pessoal de EJA?

Todas: É!

Uma diz: Também!

Outra: da mesma forma.

Profª. A: no caso, duas escolas com essa disponibilidade.

Professor B: é... duas escolas.

Professor A: quem mais com essas disponibilidades, quais são as escolas que tem condições de ter, não digo uma biblioteca, mas pelo menos uma sala de leitura é aberta para EJA? Só as duas?

Professora: a escola que eu trabalho está começando a se organizar, tem espaço físico, eles estão arrumando, conferindo estantes, arrumando livros, mas ainda não está é... É... Em fase de uso, não tem condições de usar ainda.

Professor B: fora esses têm outros recursos ou não?

A mesma professora: tem uma TV, DVD, tem... **(todas falam)** sala de leitura.

Outra profª. diz: tem computadores; não está em uso ainda lá, a sala dele não foi instalada, então está em fase de arrumação ainda.

Outra profª. diz: temos duas salas de EJA à noite, ou a gente trabalha com EJA ali ou não tem como a gente mandar e ficar trabalhando com duas turmas, encaminhar para pesquisa, para leitura na biblioteca não.

Profª. A: então a maioria das escolas que estão aqui ainda não apresenta as reais condições necessárias né? Umas estão caminhando outras já tem. Tem mais alguma coisa Marcelo?

Professor B: Só duas é rapidinho. Todas aqui são do 1º segmento?

Algumas dizem: Não!

Uma profª. diz: Eu sou do 2º. **(todas falam)**

Professor B: 1º segmento de 1ª a 4ª série. E. aí é outra coisa... É... Agora é particular, individual né. Qual a formação de vocês aqui? Começando... Seguindo a sequência aqui por esse lado... A formação de vocês.

Professora: eu tenho pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia.

Professor B: certo.

2ª professora: psicologia.

3ª professora: pedagogia, pós-graduação em psicopedagogia.

Professor B: qual foi a faculdade?

Uma diz: a minha psicologia e ensino médio.

Professor B: não, a instituição.

Ela diz: a instituição? A UFAL, **Professor B:** UFAL.

Outra profª.: CESMAC.

4º profª. diz: UFAL

5ª profª.: estou terminando pedagogia na UFAL.

Professor B: normal ou à distância?

A mesma profª.: na modalidade à distância...mas muito bom o nosso curso.

Professor B: certo.

6ª profª.: Pedagogia na UFAL.

7ª profª.: Pedagogia na UFAL e especialização em didática do ensino superior.

8º profª.: Pedagogia na UFAL e especialização no CESMAC em administração escolar.

9ª profª.: Pedagogia na UFAL e especialização em gestão escolar.

10º profª.: Pedagogia e especialização em metodologia nas series iniciais na UFAL.

11º profª.: Letras na UFAL e especialização...(fala não entendida).

12º profª.: Geografia UFAL e psicopedagogia no IBESE.

Professora A: Aqui nós temos: 1º, 2º e 3º fase. Temos? **Professora:** Exatamente. **Professora A :** Quem são as pessoas da 1º fase?

Professora: Eu.

Professora A: Uma. Só uma do 1º?...1º fase é todos que saem com todas as letras para... 1º fase só tem uma. 2ª fase?...1, 2, 3, 4, 5, 6 e o restante 3ª?

Professor B: é 3ª fase.

Todas dizem: 3ª fase.

Professora A: Então o grupo maior... Hum... Você não está na sala de aula?

Professor B: É... Vocês aqui, quanto tempo mais ou menos que estão no EJA?

1ª profª.: Comecei esse ano

2ª profª.: 6 anos.

3ª profª.: O ano passado.

4ª profª.: Olha eu tenho 27 anos de prefeitura, ensinei de 1ª a 4ª série, agora com o EJA são dois anos.

5ª profª.: 10 anos em EJA.

6ª profª.: 40 anos de magistério, mas 1 ano de EJA.

Todas: gracejaram nesse momento.

Professor B: Certo.

7ª profª.: Fiz um ano de EJA, mas trabalhei em coordenação pedagógica sempre no local de EJA, no estado.

8ª profª.: 4 anos.

9ª profª.: 4 anos também.

10ª profª.: 12 anos em EJA – **Professor B diz.**

11ª profª.: 1 ano.

12ª profª.: 2 meses (**todas gracejaram**)

Professor B: a diversidade está grande aqui. Pronto... Só isso mesmo.

Professora A: muito obrigada a vocês... Não foi gostoso o papo?

Todas: Foi!

Professora A: Foi um quadro muito gostoso.

ENTREVISTA À DIRETORA DA ESCOLA (REDE MUNICIPAL)

A EJA surgiu nessa Escola em 1990. Antes funcionavam turmas do MOBRL e da Educação Integrada.

A diretora nunca foi professora de EJA.

Eu comecei trabalhar com a EJA, há quatro anos atrás, quando fui eleita vice-diretora. Aqui, teve um período que tinha muita evasão. As professoras tinham que descer a grota para buscar os alunos.

Como se constitui o currículo desta escola em EJA?

As professoras seguem as orientações recebidas na formação da SEMED. E quando param para fazer o planejamento fazem adaptações à realidade dos alunos (as) da Chã da Jaqueira.

Elas também usam a proposta curricular que receberam na SEMED junto com o livro didático adotado por lá. Como também, pesquisam em outros livros, utilizados também anteriormente.

Desenvolvem projetos que elaboram também para as crianças pelo dia, como o das Festas Juninas, utilizam textos, respeitando as características dos sujeitos da EJA.

E quanto à cultura da escola e a que os sujeitos da EJA

trazem? Como são tratadas no currículo dessa escola?

Aproveitam os conhecimentos prévios dos alunos(as), por meio dos projetos, por exemplo o projeto Luiz Gonzaga...aproveitando as músicas da nossa região, da nossa localidade...forrós.

Eles gostam muito de reggae, teve uma época, que as professoras tiveram que trabalhar primeiro com a música reggae... para depois introduzirem outros estilos.

Elas também não só ficam na cultura local, trazem outros estilos de música...não só ficam na cultura deles.

Qual a relação existente entre o currículo e a seleção dos LDs para o ensino de jovens e adultos?

Pelo meu pouco entendimento, observo que LDs para a EJA são mais voltados para as especificidades desse público... por exemplo, na questão textual, do que mesmo os que vêm para as crianças.

Qual a influência que a direção e a coordenação pedagógica dessa escola exercem sobre a elaboração do currículo e a seleção, aquisição e utilização dos LDs?

A seleção fica mais a critério delas (das professoras), até porque são elas que estão na sala de aula. Mas, sentamos, analisamos materiais que são utilizados, tais como: textos diversos, advindos de : revistas, jornais, livros, etc.

Quanto ao livro... ele já vem definido pela SEMED.

Às vezes, não vem na quantidade correta. Não sei o que é que está impedindo a distribuição dos LDs, acredito que seja o transporte que não tem. Há uma sala de aula de alunos da primeira fase que está sendo prejudicada. Os alunos chegam a usar em dupla, em trio, dependendo da quantidade de alunos daquele dia.

As professoras recebem lá na SEMED o livro que vai ser utilizado. Não sei se tem critérios para a escolha ou se é a SEMED, por meio do Departamento (DEJA) que faz a escolha.

ENTREVISTA À PROFESSORA (SUJEITO DA INVESTIGAÇÃO)

1- Você reconhece a importância dos alunos da EJA ter acesso à cultura escrita?

Ahan! Claro... é importante.

2- Você percebe se os alunos conhecem diversos usos e funções sociais da escrita na sociedade?

Assim...é! Eles fazem uso, mas perceber didaticamente, podemos assim dizer, não! Mas eles sabem...fazem uso e sabem a importância dele no cotidiano.

3- De que forma você possibilita diversos usos da escrita na sala de aula?

Produção... assim de textos: coletivo, individual, textos de diário, confecção de material de arte, assim tipo um cartão postal, uma ilustração com uma mensagem.

4- Você trabalha com os gêneros textuais em sala de aula?

Trabalho.

5- Quais os gêneros textuais que você trabalha?

Jornal, poemas, poesias, textos informativos (sempre tá presente) é... quadrinhos, tira humorística, charge, classificados, etc.

6- Que tipos de suportes de gêneros escritos você utiliza em sua sala de aula?

Livro didático, cópias de texto, é ... retroprojektor (em forma de transparências, gibis, assim... livros de história, revistas, o jornal, pronto.

7- Você escolhe os gêneros textuais com quais objetivos?

Com o objetivo de estudar é ... estrutura, conteúdo, principalmente, o que me atrai muito é o conteúdo da informação. Tudo você tem que ter uma informação, assim () algo que lhe instigue ao diálogo, assim () a problematizar mesmo o cotidiano () que problematize, que critique, é () a nossa vida, a nossa existência, a sociedade, a nossa ação mesmo no mundo.

Não tenho como objetivo trabalhar os gêneros textuais, () tenho como objetivo trabalhar os conteúdos por meio deles, então não vou atrás deles, eles é que vêm até a mim.

8- O que é gênero textual para você?

Uma definição assim de gênero textual como um todo, eu não tenho assim... para te dar. Mas gênero textual para mim “São diversos textos que eu posso trabalhar, sair da mesmice, () a oportunidade de tá mexendo com a escrita de maneira diferente, num conteúdo diferente, numa apresentação diferente”. Observa-se também que se tem como objetivo também utilizar os gêneros textuais para proporcionar uma didática diferente, o que foge da principal função destes elementos da linguagem, que é proporcionar a interação entre os sujeitos.

9- Como você trabalha com os gêneros textuais e como os alunos reagem?

Trabalho diariamente. () aí ler, reflete, começar a discutir até a gente assim () amadurecer na discussão do conteúdo do texto, assim () () eles reagem bem, eles gostam quando diferencia. Um vídeo mesmo, assim () gostam de vídeo, de música, algo que saia da mesmice. Eles gostam de tá com coisas diferentes, produzindo e tendo contato com algo diferente, saindo da mesmice do livro, que apesar do livro ter seus textos bem legais, assim () a gente encontra textos bons e diferentes textos () diferentes gêneros, eles gostam de ter algo além de um livro”.

10 – Que gêneros textuais eles já solicitaram p/ você trabalhar?

Quadrinhos já pediram NE, e é algo para eles divertido um quadrinho, e, é uma tira humorística, eles se divertem né, o próprio vídeo, sei lá na forma de um documentário eles gostam, eles já solicitaram música.

11 – Quais as atividades de produção textual escrita que você já realizou com eles?

Já realizei cartas, bilhetes, é... já fizemos classificados, poesias, poemas, já produziram e diários também. Já solicitei deles assim... um dia da vida deles, do... assim... do dormi até o outro dia... já fizeram um diário. Ah... já pedi quadrinhos também.

12 – Ultimamente, você tem tido formações sobre essas questões? Sobre o que é gênero textual? Como trabalhar com os gêneros textuais?

Ultimamente não! Faz muito tempo que eu não tenho formação. Ando tão desanimada com as formações.

13 – Você fez magistério?

Fiz Magistério e Psicologia.

14 – E formações na área de Linguagem, você lembra em que período você fez?

A última, eu só lembro de política. Foi antes do Cícero Almeida, na época da Kátia Born que eu tinha as formações. Eu não lembro o ano não. Já tem 5 anos que ele tá aí. Faz tanto tempo.

15 – Já está com quanto tempo que você está na rede municipal de Educação?

Desde 2001. Efetivo. Em Agosto de 2001 foi.

16 – Desde de 2001 que você trabalha com EJA?

Efetivamente. Mas já vinha trabalhando, no ano anterior eu trabalhei como monitora. Ano de 2000, eu trabalhei como monitora. Aí, em 2001 eu saí do município e fui para o Estado. Aí continuei em EJA. Só que quando eu fui chamada para o município, eu desisti do Estado, fiquei só com o município.

17 – Você tem alguma sugestão para dar a respeito. Que formação na área de Linguagem você gostaria de ter?

Eu gostaria de ter formações.

18 – Quais são as dificuldades que você tem mais, em trabalhar com um gênero textual?

De assim, encontrar fontes. Por que eu sei que as pessoas que estão em formação conhecem bem mais assim ...de onde você encontra material pra trabalhar com eles. Assim... tem é mais recursos mesmo, mais as fontes de pesquisa. Sabem de site, sabem uma série de coisas que agente assim... nós não sabe e nas formações eles passam essas dicas, e tudo não só os textos. Não é só trabalhar o texto ou apresentar os gêneros, o que são, o que, mas eles dão as dicas,

eles também dizem, oh! Pesquisa... ta tudo. Agora então que a internet... Na época que eu fiz a internet não era tão badalada. Assim... tão é... Popular e com tantos conteúdos mesmo tão rica de trabalho. Mas hoje em dia, tenho certeza que deve ter sites aos montes, em que vê diversas formações e a gente podia está bem mais por dentro de como se trabalhar, onde pesquisar.

20 – Você tem dificuldades em trabalhar com a produção textual?

Tenho dificuldade em incentivá-los. Tenho dificuldades de como eu conquisto esse gosto de produzir. Porque é um entrave muito grande. Eles começam a dizer que não sabem escrever, começam a dizer que escrevem errado e começam a se bloquear, as ideias muitas vezes são boas, mas eles bloqueiam as ideias, porque não sabem registrar no papel, ou então se acham (...) se colocam pra baixo, se depreciam na escrita. Eles têm oralidade muito boa, mas quando chega na hora da escrita eles se depreciam, por conta da ortografia. Ai o incentivo a escrita é onde assim eu gostaria mais de saber como, até argumentos mesmo para escrever, mesmo que eu diga (...) não, mas escreva, escreva do seu jeito e tudo, mas é como se eles não tivessem como fazer aquilo, pela ortografia, não saber a escrita né, ou reclamam muito disso.

21 – E na oralidade? Eles participam?

Na oralidade, eles são ótimos, se eu fosse (...) assim sempre. A oralidade são ótimos discutem, são super críticos, super antenados, assim (...) sobre as coisas. A gente discute muito bem. Agora se eu pedir para registrar a discussão (...) Aí, eles já (...) Ah! Prof. Mas eu não sei o ponto, eu não sei a vírgula, eu não sei escrever. (a professora diz) Ah! Mas só aprende fazer, fazendo, a gente só aprende ler, lendo, a gente só aprende escrever, escrevendo.

22- Quando você coloca eles para produzir um texto, depois que eles produzem esse texto escrito, o que você faz com esse texto?

A gente apresenta, né vai assim, (...) eles apresentam, a gente discute as ideias contidas nos textos, é (...) individualmente, eu faço as intervenções ortográficas. Não gosto assim de expô-los, apesar de que, assim (...) tem uns que não se importam e tudo, mas sempre pode surgir

alguém que fique rindo, se ache que é melhor, escreva melhor não sei mas para evitar constrangimento eu faço reservadamente, individualmente. E quando é algo assim, que vejo que está presente em muitos textos, alguma coisa assim, eu digo: olha a maioria de vocês fizeram de tal jeito. Mas aí, eu procuro sempre uma forma assim que não traga constrangimento.

23 – Em relação ao livro didático, você daria também alguma sugestão. Ou seja, de que gêneros o livro poderia trazer.

O mais diversificado possível. De preferência todos eles seriam interessantes. Porque foge assim (...) desperta mais o interesse para eles verem coisas, visualmente melhor, diferente mesmo até uma poesia, você pode ter assunto num texto informativo seja um que mesmo, trabalhar uma idéia, só que de uma forma mais descontraída para eles assim mais sonora, todos os gêneros são ótimos e quanto mais diversificado pra mim seria melhor.

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS/SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO:

1. Nome:

2. Idade:

3. Religião (Seita e Igreja que frequenta)

4. Estado civil:

5. Atividade de lazer preferida:

6. Filhos (número e escolarização)

7. Endereço (pelo menos o bairro em que mora):

8. Escolarização do pai e da mãe:

9. Ocupação (trabalho atual):

Salário:

10. Escolarização anterior e atual:

Já estudou antes (quando criança/adolescente/adulto):

Que tipo de escola estudou (escola pública, particular, programas, campanhas).

Quanto tempo passou na escola.

Por que deixou de estudar.

Quanto tempo passou sem estudar.

O que aprendeu na escola anterior.

Quando voltou a estudar (em que ano).

Por que voltou?

Por que escolheu a Escola em que está?

O que está aprendendo agora? Já sabe ler e escrever?

O que está achando dessa escola?

O que mais sente dificuldade na escola e o que mais gosta?

11. Vocês têm livros didáticos?

Se não tem, sente falta dele?

O que gostaria que tivesse no livro?

Se fosse escrever um livro para estudar e oferecer a outros colegas como faria esse livro. O que ele deveria conter?

MAPAS DE EVENTOS DE LETRAMENTO

Primeira observação 13/10/2008

Evento	Linha do tempo	Fases das atividades
Início da aula	19h10min	A professora sai para chamar os alunos para a sala. Os alunos vão entrando aos poucos. A professora inicia a aula com a atividade do dia anterior: matemática. Havia 14 alunos na sala.
Correção da atividade	19h20min	A professora escreve o gráfico da pesquisa de intenção de votos no quadro para fazer a correção. Logo em seguida reclama da falta dos alunos na semana das oficinas da semana da criança. Termina de fazer o gráfico e faz perguntas aos alunos sobre o mesmo. “o que está faltando para outra pessoa identificar que é um gráfico da pesquisa de intenção de votos”? “Qual o candidato com o maior número de votos”? “Quais os candidatos que tiveram pior resultado”? “Quais são os candidatos com a 2ª e 3ª melhor posição”? A professora termina a atividade de matemática e pede para os alunos abrirem o livro de Ciências Sociais e Naturais na página 250.

Usando o livro didático	19h48min	A professora pede que os alunos façam uma leitura silenciosa do texto “Ditadura x Democracia”.
Leitura do texto	19h50min	Pede a um aluno para ler o texto em voz alta
Compartilhando a leitura do texto.	20h05min	Ao passe em que a aluna ia lendo o texto, a professora comenta e insere a matemática nesse contexto, pedindo para que os alunos fizessem uma conta relacionada ao texto, para saberem quantos governantes não foram eleitos por voto direto e sim pelo regime ditatorial.
Inserindo a matemática	20h10min	Quando os alunos terminaram, a professora continuou comentando o texto até o fim.
Introduzindo outro texto	20h15min	Após terminar a leitura do outro texto, a professora pede que todos os alunos juntos leiam o texto “O Governo Brasileiro” e segue com breves paradas fazendo perguntas aos alunos.
Respondendo a atividade	20h25min	A professora pede que os alunos respondam a atividade do livro relacionada ao último texto.
Corrigindo a atividade	21h05min	A professora começa a corrigir a atividade, colocando as respostas no quadro.
Respondendo a enquete	21h10min	A professora começa a fazer uma enquete proposta no livro com os alunos, sobre o prefeito da cidade. Enquete: “por dentro do município”.

Segunda observação 15/10/2008

Início da aula	19h25min	A professora pede que os alunos façam uma leitura silenciosa do texto “Os Jornais”. Havia 11 alunos na sala.
Momento da leitura	19h40min	A professora pergunta se todos terminaram e em seguida pede que façam uma leitura compartilhada.
Comentando o texto	19h45min	A professora interrompe a leitura com comentários e os alunos vão se envolvendo com suas opiniões seguindo de levantamento de questões dos mesmos.
Começando o exercício	20h20min	Após a leitura do texto, a professora pede para os alunos responderem a atividade em dupla. Os alunos se juntam e começam a responder. A atividade proposta pede o apoio de um dicionário.

Terceira observação 20/10/2008

Retomando atividade	a	19h10min	A professora retoma a atividade do dia 15/10. Utiliza o dicionário para os alunos procurarem o significado das palavras notícia e notícia.
Realizando atividade	a	21h20min	Os alunos ainda estão fazendo a atividade. A professora pergunta se terminaram e fala que vai deixar as que faltam para a aula seguinte.

Quarta observação 22/10/2008

Início da aula		19h20min	A professora trabalha Ciências Sociais e Naturais, com a unidade a produção e a fome, utilizando o texto “O Açúcar”. Gênero: Poema.
Leitura compartilhada		19h40min	Ela pede que os alunos façam uma leitura silenciosa.
			A professora convida-os para fazerem uma leitura compartilhada.
Comentando	o	19h45min	Após a leitura, a professora pergunta

texto		sobre o que trata o texto. Durante o debate, dois alunos falam sobre o trabalho com a cana-de-açúcar. Durante o depoimento um aluno relata que já trabalhou no corte da cana, em condições desumanas sem proteção e cuidado. “A gente não tinha nenhuma proteção e o dinheiro era pouco. Quando chegava o fim do mês não recebia, porque o dinheiro ficava todo na mercearia. Teve gente que fugiu, porque pegou o dinheiro e não pagou a mercearia”. Outro aluno completou: “Eu fugi. Depois fui pra Palmeiras e lá aprendi a ser marceneiro”. No decorrer da conversa, outra aluna faz uma relação do texto (do assunto tratado) com a música Cidadão de Zé Ramalho. A
-------	--	---

Respondendo a atividade	20h00min	professora pede que ela fale alguns versos, mas logo depois interrompe e se volta para a atividade proposta no livro. Antes de iniciar a atividade, a professora pergunta aos alunos sobre quais os estados que cultivam a cana. Logo em seguida os alunos começam a responder a atividade. Enquanto respondem, a professora lembra-os para levarem um jornal para trabalharem na aula do dia seguinte. A atividade dura até o final da aula.
-------------------------	----------	--

Quinta observação 23/10/2008

Início da aula	19h25min	A professora junta a turma em grupos de 4 para trabalharem com o jornal. A professora começa a explicar o trabalho: P: vamos ver os cadernos que
----------------	----------	---

Explicando o trabalho	19h42min	existem no jornal. Quais são os assuntos que vocês mais gostam? A1: Eu gosto do horóscopo P: Quem gosta de ver a parte que trata de notícias de crime? Quem sabe qual é a parte do jornal que trata das notícias de crime? Procurem aí no jornal se tem o nome <i>POLICIAL</i> ou <i>POLÍCIA</i>
Distribuindo as questões	20h10min	A professora distribui uma atividade xerocada a cada aluno e pede para que leiam as questões. Na medida em que vão lendo, a professora explica e ajuda-os a fazerem inferências em relação às questões propostas. A atividade está relacionada apenas a primeira página dos jornais.
Hora da socialização	21h00min	A professora pergunta se os alunos terminaram e chama-os para

Recolhendo a atividade	21h20min	socializar as respostas. Cada equipe diz sua resposta. A professora indica um componente de cada equipe para socializar as respostas realizadas. A professora recolhe as atividades. Mas, antes de recolher ela lê uma matéria do jornal, referente ao assunto do Pe. Sizo, afastado da Igreja de Palmeira dos Índios. Este assunto deixou os alunos muito curiosos, fazendo com que eles levantassem indagações sobre o tema tratado.
------------------------	----------	--

Sexta observação 29/10/2008

Início da aula	19h20min	A professora pergunta se os alunos levaram o livro e pede que abram na página 21. Os alunos abrem o livro e começam uma leitura silenciosa. Estudo dos textos
----------------	----------	---

Discutindo o texto	19h45min	“Muito Pobres” e “A Fome no Brasil” das P.21-22-23. A professora pergunta se todos leram o texto e diz que é muito importante que tenham lido porque irá fazer perguntas em relação ao mesmo. Logo em seguida ela pergunta sobre o que trata o texto e faz perguntas: “Qual o nome da mulher e do marido”? “Quantos filhos eles têm”? “Eles moravam em que cidade”? “Mudaram para qual cidade”? “O que ela faz para sobreviver”? “Qual é a situação dos filhos”? Logo após essas questões, a professora já começa a fazer novas questões, agora relacionada ao outro texto: “A Fome no Brasil”, e
---------------------------	-----------------	--

Copiando o exercício	20h30min	aproveita para fazer algumas questões de matemática. A professora começa a copiar as questões no quadro.
Explicando a atividade	20h50min	A professora pergunta se todos terminaram de copiar a atividade e se querem explicação. Logo em seguida começa a explicar a atividade.
Fim da explicação	21h15min	A professora termina sua explicação e os alunos começam a responder a atividade.

Sétima observação 30/10/2008

Início da aula	19h25min	A professora junta a turma em grupos de 3 a 5 pessoas e diz que vai dar continuidade ao trabalho da semana anterior com jornais. Ela entrega os jornais aos grupos em seguida a outra parte do trabalho e explica-o. Depois de explicar o trabalho ela pede que os grupos escolham uma chamada que
----------------	----------	---

		mais chamou a atenção da equipe e manda que um componente de cada equipe leia a chamada escolhida. Após todas as equipes terem lido suas chamadas, a professora faz novas perguntas relacionadas à atividade, explicando-a.
Explicando o trabalho	19h48min	A professora termina sua explicação e os alunos começam a responder as questões.
Respondendo as questões	19h52min	A professora vai até os grupos observar o andamento do trabalho.
Acompanhando os grupos	20h20min	A professora pergunta se todos terminaram e diz que vai explicar a outra parte da atividade. Ela pede que os alunos elaborem uma chamada e depois apresentem.
Explicando a outra parte da atividade	20h40min	A professora recolhe os trabalhos.

Fim do trabalho	21h20min	
-----------------	----------	--

Oitava observação 03/11/2008

Início da aula	19h20min	A professora pergunta se os alunos concluíram a atividade da semana anterior.
Leitura do texto	19h25min	A professora manda os alunos abrirem o livro nas P.258-259-260, e chama-os para fazerem uma leitura compartilhada. À medida que os alunos vão lendo, a professora faz breves pausas com observações em relação ao texto.
		Texto: “Jornal”
		A discussão do texto adentrou no assunto de política e a professora instigava os alunos a falarem sobre políticos corruptos e não corruptos.
	19h55min	A professora continua a leitura do texto e faz uma crítica ao Jornal

Continuando a leitura	20hh13min	Nacional. Em seguida ela fala da atividade do livro, lendo uma parte e explicando-a.
Respondendo a atividade	20h25min	Após finalizarem a leitura, a professora explica a primeira questão da atividade e pede que os alunos comecem a responder.
Copiando a atividade	21h05min	Antes que os alunos respondessem a atividade, a professora copia no quadro de uma forma em que os compreendam melhor. Quando termina, pergunta se eles terminaram também.
Tirando dúvidas		A professora torna a perguntar se os alunos já terminaram e caminha pelas bancas para tirar dúvidas individualmente daqueles alunos que ainda tinham dúvidas.

Nona observação 10/11/2008

Continuação do exercício	19h25min	A professora explica as outras questões e relembra a questão que os alunos já haviam respondido na aula anterior. A professora passa de banca em banca para explicar a atividade individualmente.
Socializando as respostas	20h30min	A professora chama os alunos para socializarem suas respostas. Ao passo em que os alunos vão dando suas respostas, a professora copia-as no quadro e aproveita o ensejo para explicar o assunto ASPAS (“”) e o uso dos PORQUES. A discussão dura até o fim da aula.
Término da aula	21h20min	

Décima observação 12/11/2008

Início a aula	19h30min	A professora entra na sala, os alunos já estavam à sua espera. Ela pede que os alunos formem duplas.
Trabalhando com jornais	19h40min	A professora entrega

Tirando dúvidas	20h00min	os jornais às duplas. Exploração do caderno de classificados. A professora explica o exercício proposto e entrega uma atividade xerocada para os alunos responderem.
Término da aula	20h30min	A professora anda pela sala, tirando as dúvidas das respectivas duplas. A professora pede que os alunos parem a atividade para irem para a aula de Educação e Trabalho.

Décima primeira observação

Início da aula	19h40min	A professora entrega os jornais as duplas para dar continuidade ao exercício da aula anterior. Ela pede que os alunos exponham suas dúvidas, pois percebe que os alunos estão com dificuldade em realizar o trabalho.
Explicando classificados	20h00min	A professora termina a explicação do trabalho e coloca um anúncio de um classificado relacionado à venda

Realizando a atividade	20h30min	de um imóvel (casa), pedindo que os alunos leiam. Classificado: Sônia vde – na principal 4/4 s/1 ste, sla, 2 ambs, WC, gar, ótimo local. F:xxxx-xxxx Creci 790. Em seguida, ela coloca algumas abreviaturas que estavam nos classificados pedindo para os alunos lerem. A professora pede que os alunos, em duplas, façam um anúncio.
Finalizando a atividade	21h05min	A professora pergunta se todos terminaram, e mesmo não tendo terminado, ela chama-os para falarem da festa surpresa que iam fazer para uma aluna.

Décima segunda observação 17/11/2008

Início da aula	19h30min	A professora pede que os alunos juntem-se em duplas para darem continuidade ao
----------------	----------	---

Fim da aula	21h10min	exercício da semana anterior. A atividade dura até o final da aula sem interrupção da professora. A professora pergunta se todos terminaram e espera que todos entreguem a atividade.
-------------	----------	--

Décima terceira observação 18/11/2008

Início da aula	19h30min	A professora pede para os alunos formarem duplas e entrega um texto.
Discutindo o texto	19h57min	A professora pergunta aos alunos sobre o que o texto fala. A1 – Sobre zumbi dos Palmares P: Por que vocês acham que eu trouxe esse texto? P: Porque a 5ª feira, 20 de novembro, Alagoas decretou feriado por ser o dia da consciência negra. P: Nós somos miscigenados, fomos formados biologicamente a partir de várias raças, como já vimos anteriormente. Quando os portugueses colonizaram o Brasil, chegaram aqui e encontraram os índios. Quando os negros chegaram ao Brasil

		trouxeram sua cultura, por exemplo, o candomblé, a umbanda, etc. Os negros tiveram que praticar o “sincretismo”, ou seja, fizeram a junção da religião dos brancos, a católica, com a deles, o “candomblé”. A1: Por que os xangozeiros vão para a praia fazer rituais? P: Eles levam oferendas para Iemanjá, que eles consideram como uma das santas da sua religião. Assim como os católicos, que tem um dia em que comemorar. A professora vai ler o texto com os alunos e comenta: P: A gente não pode esquecer que a gente tem um “modo próprio de viver”, isso é a nossa cultura. No texto, Zumbi foi levado para aprender a cultura do branco, mas ele subverteu, ele preferiu a sua cultura, a cultura do negro. Quem se declararia da raça negra? A1: Eu sou moreno claro, quase branco. P: Rubens se identifica como negro. Antônio você se identifica de qual cor? A1: Eu sou mestiço. P: só tem branco, pardo e negro, segundo o senso do IBGE. A professora retoma a
Leitura do texto	20h15min	
Retomando o texto	20h30min	

Concluindo o texto	20h57min	leitura do texto e continua comentando: P: Zumbi reconheceu que as pessoas deveriam se colocar enquanto sujeito de uma história. Uma pessoa pode convidar outras a construir um sonho. Quando vocês que somente o Rubens é negro, vocês estão atribuindo um juízo de valor. Cada um no seu conjunto de características tem sua beleza própria. Quando vocês dizem que alguém negro tem cabelo ruim, está dizendo que o restante das características do negro é ruim, se comparando que o do branco é bom. Dia da consciência negra, não só dia de falar do negro, é dia de falar de resistência. O negro na condição de escravo não vivia em condição humana. A professora continua o texto com paradas breves até o final da aula.
--------------------	----------	--

Décima terceira observação 01/12/2008

Início da aula	19h20min	A professora trabalha o texto “Diário dos Viajantes” de Darcy Ribeiro, onde inicia fazendo a seguinte pergunta: o que é um diário?
----------------	----------	---

Fim da leitura	19h55min	Diante da reposta dos alunos ela dá uma breve explicação do que seria um diário. Em seguida ela pede que um aluno dê continuidade à leitura do texto, assim sucessivamente, até que todos pudessem ler um trecho.
Respondendo as questões	20h00min	Após todos terem lido um pedaço do texto, a professora faz perguntas referentes ao mesmo.
Fim da aula	21h20min	A professora pede que os alunos respondam as questões apenas sobre a primeira parte do texto. Os alunos não terminaram de responder as questões, mas a professora libera-os.

Décima quarta observação 03/12/2008

Início da aula	19h20min	A professora entrega aos alunos o livro de Estudos da sociedade e da Natureza, pede que abram nas páginas 18 e 19, convidando-os para fazerem uma leitura compartilhada do texto “ E os africanos foram trazidos como escravos...” Após a leitura do texto, a professora pede que os alunos respondam a atividade referente
----------------	----------	---

Atividade	20h10min	ao mesmo.
-----------	----------	-----------

Décima quinta observação 04/12/2008

Início da aula	19h25min	A professora trabalha o texto “Cartas”.
Atividade	20h30min	A professora pede que s alunos escrevam uma carta para alguém que gosta. Confeccione um envelope, preencha o espaço do remetente e destinatário, com endereço completo, para ser enviado pelo correio.

Décima sexta observação 10/12/2008

Início da aula	19h30min	A professora relembra o assunto estudado na aula anterior e passa uma atividade de Ciências sociais e Naturais sobre as regiões brasileiras, que tem duração até o final da aula.
----------------	----------	---

TEXTOS E ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO VIVER/APRENDER UTILIZADOS EM SALA DE AULA (P. 258 – 262):

Jornal

Em nossa sociedade, o jornal cumpre a função de manter as pessoas em sintonia com a realidade, oferecendo informações atuais sobre fatos que ocorrem no lugar em vivem e no mundo todo. Informação é a matéria prima dos jornais. Notícias, artigos, reportagens, editoriais, fotografias, charges e histórias em quadrinhos, mapas e gráficos são os meios usados para que os leitores obtenham as informações que lhes interessam.

Os jornais existem para mostrar a realidade à opinião pública. Mesmo sem opinar ou interpretar os fatos que noticiam, esses veículos de comunicação mostram de maneira crítica a realidade. Além de informar, o jornal também forma a opinião dos leitores, tendo força para, apoiados em fatos e dados comprovados, mudar hábitos, ideais, valores, influir no rumo de instituições.

Mas não basta simplesmente ler as matérias jornalísticas para manter-se informado, é preciso que o leitor estabeleça relações com o que observa no dia a dia, que analise de maneira crítica aquilo que lê, que desconfie e investigue a realidade. Os jornais possuem tendências, opiniões e posições que ficam estampadas nas escolhas de temas e notícias que serão publicadas e o leitor deve conhecê-las bem.

Notícia 1

Mano do Salgadinho some na madrugada

O músico Fábio Luís Salgado Martins, 18 anos, irmão por parte de pai do pagodeiro, desapareceu na madrugada de segunda para terça-feira, por volta de 1h30 da madrugada.

Apesar de a família de Fábio não ter recebido nenhum contato até o fechamento desta edição, o caso já estava sendo tratado como seqüestro pela polícia, que colocou a Divisão Anti-Sequestro (DAS) para investigar o sumiço.

Este drama bate na porta de Salgadinho apenas 21 dias depois de sua mãe, dona Catarina, ter sido vítima de um terrível seqüestro.

Fábio voltava para casa depois de bater um futebol com os integrantes do Katinguelê na Lapa (zona Oeste). Quando estava a 50 metros de sua residência, na Cidade Dutra (zona Sul), ele desapareceu.

Fábio dirigia uma Saveiro 88, preta, placa BKO-3703. Ocarro foi encontrado por uma vizinha às 2h30 da madrugada com as portas abertas e os faróis acesos. Ela achou no carro um CD do grupo Nosso Encontro, onde o rapaz canta e toca cavaquinho. Ela desconfiou que a caranga era de Fábio e telefonou para o pai dele.

Um vigia da rua Baltazar Soares, onde mora Fábio, disse que viu a Saveiro passar. Atrás vinha uma moto. Pouco depois, ele viu a moto saindo fora com duas pessoas em cima.

O caso foi registrado no 48º DP em Interlagos. Dentro da Saveiro, a polícia encontrou os documentos de Fábio, alguns papéis e um controle remoto, provavelmente do rádio do carro.

Notícia 2

Irmão de Salgadinho desaparece

A Saveiro de Fábio Luís Salgado, 18 anos, foi encontrada ontem de madrugada próxima de sua casa, em Cidade Dutra. O carro estava com os faróis acesos em ninguém dentro.

Até às 18h20 de ontem, a família não havia recebido nenhuma informação sobre o paradeiro do rapaz. “Não recebi nenhuma ligação até agora, não sei o que pode ter acontecido”, disse João Salgado Martins, pai de Fábio.

Martins foi avisado por uma vizinha, às 2h50, que a Saveiro preta GL, placas BKO-3703, estava abandonada na rua. Ele foi ao local e acionou a polícia pelo 190.

Segundo Martins, Fabinho (como era conhecido) havia saído de casa por volta das 22h para jogar uma partida de futebol como integrantes do Katinguelê no bairro da Lapa (Zona Oeste).

Fábio é irmão por parte de pai do cantor Salgadinho, do Katinguelê, e mora com os pais na Rua Baltazar Soares. “Ele é um garoto exemplar, todo mundo gosta dele”, disse João Salgado. “Fábio nunca sumiu desse jeito sem dar notícias.”

Martins registrou o caso no 48º DP, Cidade Dutra. Pela manhã, segundo a assessora do Katinguelê, Édy Cury, a DEAS (Delegacia Especializada de Anti-Sequestro) foi acionada. De acordo com a DEAS, a polícia não tinha pistas até às 19h.

ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO VIVER/APRENDER**(P. 261 E 262):**

1. O primeiro parágrafo de uma notícia deve informar de maneira resumida as principais informações sobre o fato. Trata-se do *lead* um pequeno texto que permite ao leitor responder às perguntas: quem? o quê? quando? como? onde? por quê?

Releia o primeiro parágrafo das duas notícias e tente responder às seguintes perguntas:

- a) O que aconteceu?
- b) Quem estava envolvido?
- c) Quando?
- d) Como?
- e) Onde?
- f) Por quê?

2. Compare o primeiro parágrafo das duas notícias e observe em qual deles encontrou o maior número de informações.

3. Há gírias nas notícias? Caso tenha encontrado alguma dessas palavras ou expressões, liste-as.

4. Avalie qual das duas notícias oferece o maior número de informações sobre o fato.

5. Observe os trechos retirados da notícia 2.

“ Não recebi nenhuma ligação até agora, não sei o que pode ter acontecido.”

“ Ele é um garoto exemplar, todo mundo gosta dele”.

“ Fábio nunca sumiu desse jeito sem dar notícias.”

Por que esses trechos estão entre aspas?

6. Compare as duas notícias e observe qual delas parece ter um tom sensacionalista, explorando o fato de modo espalhafatoso e exagerado. Procure trechos na notícia para confirmar sua resposta.

ATIVIDADE ELABORADA PELO PROFESSOR PARA ESTUDO DO GÊNERO TEXTUAL (CLASSIFICADO):

LÍNGUA PORTUGUESA

ESTUDO DOS CLASSIFICADOS

Observe o caderno dos classificados no jornal e responda:

1- Em quantas sessões estão divididos os classificados? Como se chamam?

2- Escolha uma sessão de seu interesse e responda:

a) Qual a sessão que você escolheu? _____

b) Por que esta sessão desperta o seu interesse?

3) Escolha, dentro desta sessão, um anúncio que você acha mais interessante ou mais gosta? Registre.

4) Com base neste anúncio, responda:

a) O que ele está anunciando?

b) A forma como ele foi elaborado é de fácil entendimento?

c) Você responderia a este anúncio? Por quê?

5. Você precisa anunciar sobre algo do seu interesse. Elabore este anúncio. Lembre-se! Um anúncio deve ser resumido, porém, deve conter tudo que você deseja que o leitor saiba. Capriche!!!

Poema

FOME

(Paulo Padilha)

Segunda –feira acordei contrariado

Sonhei como supermercado mas não tinha o

que comer

Virei de lado vou dormir mais um bocado

Tô com o sono perturbado mais tarde vou

Resolver

Ao meio-dia como a fome não sumia

Eu fui na casa da tia e pedi pra me benzer

O Olegário seu problema eu não resolvo

Um prato de arroz com ovo feijão farinha e couve/ Talvez possa resolver

Nossa que fome eu to

Passei o dia inteirinho sem comer

Eu já não sei o que fazer da minha vida

Por um prato de comida vou matar ou

morrer

Na terça-feira com uma fome danada

Peguei o rumo da estrada e fui andando

sem destino

E fui pedindo auxílio pra quem passava

Mas o povo ignorava e assim eu ia seguindo

Na quarta-feira com a barriga vazia

Eu fui na delegacia e pedi pra me prender

Seu delegado eu não fiz nada de errado

Mas quero ser enjaulado ou até mesmo

Acorrentado/Se me derem o que comer

Nossa que fome que eu to

Passei o dia inteiro sem comer

Seu delegado por um prato de comida

Eu selei a minha vida naquele come não

Come

Acabei matando um home e senhor tem que

me prender

ATIVIDADE ELABORADA PELO PROFESSOR DE COMPREENSÃO DO GÊNERO TEXTUAL (POEMA):

ESTUDO DO POEMA “FOME” DE PAULO PADILHA

1. Um poema é composto por estrofes e versos. Quantas estrofes e quantos versos há no poema?
2. Por que, no primeiro parágrafo, a personagem vai dormir?
3. Como se chama a personagem do poema?
4. Qual a atitude que Olegário pensa em tomar para resolver o seu problema de estar com fome?
5. O que faz Olegário ir a delegacia pedir para ser preso sem ter infligido a lei?
6. O que Olegário fez para ser preso? Por quê?
7. Com base em nossos estudos sobre o tema “Fome”, elabore um poema ou um texto em que você expresse suas ideias e opinião sobre o assunto.

TEXTOS DO JORNAL E DA INTERNET UTILIZADOS EM SALA DE AULA PARA LEITURA:

Texto 1:

VAMOS REFLETIR?

Quantos meninos e meninas na escola alagoana são brutalmente agredidos por conta da sua cor e aparência? São tantas e tão cotidianas as posturas racistas que os fatos se confundem e se misturam. Caso corriqueiro que de tão corriqueiro é visto como normal. Mariazinha tem 10 anos e é aluna de escola pública de um dos muitos bairros periféricos da grande Maceió. Escola de periferia onde a escassez de bens materiais dita uma outra regra da carta Magna: todos são iguais dentro da pobreza. Mariazinha está se formando na 4ª série do Ensino Fundamental. É a conquista de uma etapa e a escola ensaia uma cerimônia de formatura, saída festiva para meninos e meninas. Mariazinha está feliz, pois algum daqueles meninos irá dançar a dança da despedida da infância, imaginem uma valsa!

No dia seguinte Mariazinha já não tem mais o sol colado em lábios, o sorriso sumira e inexplicavelmente diz à mãe que desistira da formatura. A mãe ensimesmada procura à escola e fica triste, tão triste quanto mariazinha: nenhum menino da escola – da terra negra do herói Zumbi – escolhera a sua menina tão linda para ser par. E a discriminação racial se disfarça no jogo do faz de contas e empresta às consciências infantis conceitos datados do Brasil Colônia. Ela é da cor de carvão, ela não é bonita, ela tem cabelo de Bombril, portanto sua cotação na ótica de crianças tão pobres, quanto ela, mas com a pele “mais” clara é zero a esquerda.

Mariazinha faz parte de dois grupos altamente discriminados: as mulheres e os negros. Negros não tinham muito ressonância no Brasil dos nossos prosaicos colonizadores portugueses. É negra a menina Mariazinha que sonhou com sua festa de formatura e não a teve.

Autora: Arísia Barros. In: Jornal Gazeta de Alagoas, 05 de maio de 2007.

Texto 2:

UM MENINO FRANCISCO E ZUMBI DOS PALMARES

Os silêncios, vazios em sua essência histórica, e os fragmentos de memória da história de Alagoas, abrem lesões profundas e intrínsecas na contextualização da

luta guerreira do povo negro – simbolizado na figura de um menino dado de presente a um padre. Um negro chamado Francisco – que antes de ser convertido aos padrões eurocêntricos da educação recebida, subverteu a idéia construída de negro como povo escravo malemolente. Francisco, o senhor dos quilombos. O Brasil demorou 300 anos para internalizar a questão do herói negro. 300 anos! A rua do Brasil que dá de cara com a África é um beco sem saída. O menino transformou-se em Zumbi, o guerreiro.

A palavra Zumbi, ou Zambi, vem do africano quimbado “nzumbi”, e significa a grosso modo, “duende”.

Dizem que a partir da sua vivência no mundo dos brancos, Zumbi apoderou-se da certeza de que o povo negro precisava se transformar em sujeito de sua própria história e não continuar objeto dos caprichos de senhor. Francisco, o Zumbi, contrapôs a história de que uma andorinha só não faz verão. Creio que uma andorinha só, pode sim, plantar a chuva e da terra molhada nascer o feno que chamará outros humanos famintos de sonhos e aí cabe a andorinha seduzi-los e seduzi-las para a revoada.

Zumbi, o dos Palmares, concebeu no quilombo a incorporação de ideais humanitários, a legalização dos direitos humanos: somos diferentes sim, mas não desiguais! Ganga Zumba foi negro. Zumbi tinha orgulho da sua negritude. O povo negro não é hegemonia. A invisibilidade da história negra traz a contemporaneidade a degola metafórica da luta palmarina e outras intervenções negras, quando as informações didáticas e sociais vêm carregadas de juízos de valor que estabelecem lugares de poder e a relação de submissão do negro escravizado com o branco/senhor/dono.

Autora: Arísia Barros. In: <http://gazetaweb.com/gazeta/Imprime.php>. acesso em:8/11/2006.

Texto 3:

A PEQUENA ÁFRICA CHAMADA ALAGOAS

Datado dos fins do século XVI – o Quilombo dos Palmares – o maior de todos os quilombos – foi berço de uma das maiores riquezas que o estado de Alagoas herdou: a chamada diversidade, o pluralismo cultural e étnico. Formado por segmentos marginalizados pela escravocracia: negros de diversas regiões da África – com diferentes costumes e uma enorme variedade de línguas – a negros nascidos no Brasil e aculturados pela cartilha dos brancos. Ao lado desses negros, embora em número bem restrito, moravam ainda ex-escravizados, povos indígenas e até alguns brancos. Palmares chegou a ter 20 mil habitantes e se constituiu em uma das primeiras sociedades econômicas e socialmente viável e auto-sustentável. Um verdadeiro estado negro dentro da colônia portuguesa.

Ganga Zumba, Zumbi foram reis em Palmares. Zumbi faz parte do panteão

dos heróis nacionais. Ícone da história – o herói negro – é despertado pela esporádica memória nacional do dia 20 de novembro – Dia da Consciência Negra – entretanto como a história afro-brasileira não pode e não deve ser estática é imprescindível perguntar. Como é vivida e vista a realidade da exclusão racial no estado alagoano, nos outros 364 dias do ano?

PLANO DE AULA (SEMANAL)

Segunda – Feira (20/10/08)

Língua Portuguesa

Continuação do exercício (pág. 258)

Assunto abordado : Homoníma

Uso do dicionário

Leitura compartilhada do texto: “ jornal”(p. 258 -259)

Estudo do texto

Terça-feira (21/10/08)

Matemática

Problemas envolvendo operações de divisão

Quarta-feira (22/10/08)

Ciências Sociais e Naturais

Tema: “A produção e a fome”.

Livro: Viver, aprender (pág. 19, 20 e 21)

Estudar os estados produtores de açúcar (Alagoas, Pernambuco e São Paulo)

Quinta – Feira (23/10/08)

Língua Portuguesa

Estudo da primeira página do jornal

Sexta- Feira (24/10/08)

Matemática

Divisão