

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**FACULDADE DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA**

**MARIA CONCEIÇÃO DOS SANTOS**

**O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NO LIVRO DE  
PORTUGUÊS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**MACEIÓ**

**2013**

**MARIA CONCEIÇÃO DOS SANTOS**

**O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NO LIVRO DE  
PORTUGUÊS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Linguística.

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup> Maria Francisca Oliveira Santos.

**Maceió  
2013**

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

S237e Santos, Maria Conceição dos.  
O ensino dos gêneros textuais/discursivos no livro de português da educação de jovens e adultos / Maria Conceição dos Santos. – 2013.  
99 f. : il.

Orientadora: Maria Francisca Oliveira Santos.  
Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2013.

Bibliografia: f. 93-97.  
Anexos: f. 98-99.

1. Gêneros textuais. 2. Gêneros textuais/discursivos. 3. Livros didáticos – língua portuguesa. 4. Análise do discurso. 5. Educação de jovens e adultos.  
I. Título.

CDU: 800.1

Folha de Aprovação

MARIA CONCEIÇÃO DOS SANTOS

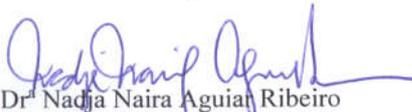
O ENSINO DOS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NO LIVRO DE  
PORTUGUÊS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação de mestrado submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística e Linguística da Universidade Federal da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 13 de janeiro de 2013.

  
Professora Dr<sup>a</sup> Maria Francisca Oliveira Santos  
Universidade Federal de Alagoas – UFAL (Orientadora)

**Banca Examinadora:**

  
Professora Dr<sup>a</sup> Maria Inez Matoso Silveira  
Universidade Federal de Alagoas – UFAL

  
Professora Dr<sup>a</sup> Nadja Naira Aguiar Ribeiro  
Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Dedico este trabalho ao MEB - Movimento de Educação de Base (1961-1966) que contribuiu para uma experiência pedagógica inovadora de participação popular.

Dentro do ovo o voo.  
(Valdelice Pinheiro)

## RESUMO

O presente trabalho trata do estudo sobre o ensino dos gêneros textuais/discursivos no livro de português do Ensino Fundamental, 9º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Coleção Tempo de Aprender, obra selecionada pelo Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos 2011 (PNLD EJA). A pesquisa teve como objetivo investigar qual abordagem de gêneros textuais/discursivos orientou o manual do professor e o livro do aluno para a produção de texto. Para apreciação da obra, foi discutida a concepção de linguagem adotada pelos autores do livro de português. Bakhtin (2000 e 2003) foi a referência para a noção de gênero textual/discursivo; Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2008 e 2010) foram as bases para o estudo das escolhas curriculares e construção das sequências didáticas para o ensino de produção de texto. Optou-se pelo método qualitativo-interpretativo; a análise do conteúdo foi realizada por meio de leituras e releituras do *corpus*, resultando na categoria/tipologia dos dados levantados. As observações demonstraram que o Manual do Professor do Livro de Português da EJA mostrou-se comprometido com a visão de linguagem como forma de interação para o ensino dos gêneros textuais/discursivos, ao propor um ensino ancorado nas reflexões semânticas, linguísticas e estilísticas. O ensino de produção de texto do livro do aluno estrutura-se em sequências didáticas que possibilitam discussões sobre os gêneros textuais/discursivos e planejamento para a produção escrita. No que se refere à tipologia textual, o manual do professor e o livro do aluno referenciam-se, principalmente, aos textos literários, necessitando ainda de maior definição de tipologia. Concluímos que a Coleção Tempo de Aprender pode ser um instrumento complementar no trabalho do professor, contribuindo para que o aluno possa escrever textos em diferentes gêneros textuais/discursivos. No entanto, o livro apresenta descontinuidade na efetivação das sequências didáticas dos gêneros textuais discursivos, selecionados para sistematização, bem como a realização do ensino da tipologia textual dissociado do ensino dos gêneros literários. Acreditamos que nenhum livro didático pode substituir o trabalho do professor. No entanto, é necessário que o docente tenha conhecimento das teorias que norteiam a obra didática, para a realização de uma escolha consciente do Livro de Português da EJA.

**Palavras-Chave:** gêneros textuais/discursivos. Livro didático de português. Educação de Jovens e Adultos.

## ABSTRACT

The present work deals with the study of teaching the text/discourse genres in Portuguese text/book of Elementary School, 9th Grade of *Educação de Jovens e Adultos (EJA) Tempo de Aprender* Collection, work selected by the *Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos 2011 (PNLD EJA)*. The research aimed to investigate what approach to text/discourse genres guided the teacher's manual and student book for the text production. For the work appreciation it was discussed the design language adopted by the authors of the Portuguese book. Bakhtin (2000 and 2003) was the reference to the notion of text/discourse genre; Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) and Marcuschi (2008 and 2010) were the basis for the study of curricular choices and construction of didactic sequences for the text production teaching. It was chosen the qualitative-interpretative method; the content analysis was performed by reading and rereading of the *corpus*, resulting in the category/typology of the data collected. The observations showed that the teacher's manual of the textbook of EJA proved committed itself to the vision of language as a form of interaction for the teaching of text/discourse genres by proposing an education grounded in the semantic, linguistic and stylistic reflections. The text production teaching of the student's book is structured in didactic sequences that provide discussions about text/discourse genres and planning for writing production. With regard to the text typology, the teacher's manual and the student's book reference themselves mainly to literary texts, lacking even greater definition of typology. We conclude that the *Tempo de Aprender* Collection can be a complementary tool in the teacher's work, helping the student to write texts in different text/discourse genres. However, the book lacks continuity in the execution of the didactic sequences of the discourse text genres selected for systematization, as well as the conduction of the textual typology teaching dissociated of literary genres teaching. We believe that no textbook can replace the teacher's job. However, it is necessary that the teacher is aware of the theories that guide the didactic work to perform a conscious choice of the Portuguese book of EJA.

**Keywords:** Text/discourse genres. Portuguese textbook. Education for Young and Adults.

## **LISTA DE ESQUEMAS**

Esquema 1 - Esquema da sequência didática	42
Esquema 2 – Estrutura de organização do material didático	50

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1- Tipos textuais segundo Werlich (1973)	36
Quadro 2 - Proposta provisória de agrupamento de gêneros	54

## LISTA DE SIGLAS

CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CES	Centro de Ensino Supletivo
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESG	Escola Superior de Guerra
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério de Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLA	Programa Nacional de Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD EJA	Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos
PROEJA	Programa Nacional de Integração Profissional Integrada com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SIRENA	Sistema de Rádio Educativo Nacional

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 O LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....</b>	<b>18</b>
2.1 As campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos .....	18
2.2 O material didático das campanhas de alfabetização do Estado: 1947 a 1960.....	19
2.3 A produção do livro didático dos movimentos de educação e cultura popular .....	21
2.4 O livro didático do Movimento de Educação de Base .....	22
2.5 O material didático de Paulo Freire: 1950 a 1960 .....	24
2.6 O material didático produzido pelo regime militar .....	25
2.7 A Educação de Jovens e Adultos: 1970 a 1985.....	26
2.8 O livro didático da educação de jovens e adultos: 1985 a 2006.....	27
2.9 O Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos .....	28
<b>3 ASPECTOS TEÓRICOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS .....</b>	<b>32</b>
3.1 Gêneros textuais/discursivos, linguagem e interação .....	32
3.2 A distinção entre gêneros textuais/discursivos e tipos textuais.....	34
3.3 A proposta curricular para o ensino dos gêneros textuais/discursivos .....	38
3.4 Outros aspectos no ensino dos gêneros textuais/discursivos.....	43
<b>4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO LIVRO DE PORTUGUÊS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....</b>	<b>45</b>
4.1 A apresentação do manual geral do livro de português.....	45
4.2. As características do livro de língua portuguesa no manual geral .....	49
4.3 As orientações didáticas de língua portuguesa no manual específico .....	51
4.3.1 Os gêneros textuais/discursivos da unidade 1 .....	53
4.3.2 Os gêneros textuais/discursivos na unidade 2 .....	56
<b>5 ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES DE ENSINO DOS GÊNEROS NO LIVRO DO ALUNO.....</b>	<b>58</b>
5.1 Análise dos gêneros textuais/discursivos do capítulo 1.....	58
5.2 Análise dos gêneros textuais/discursivos do capítulo 2.....	64
5.3 A análise dos gêneros textuais/discursivos no capítulo 3.....	75
5.4 Análise dos gêneros textuais/discursivos do capítulo 4.....	84
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>
<b>7 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXO A – A lenda do boitatá .....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXO B – A lenda do negrinho do pastoreio .....</b>	<b>99</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata do estudo do livro didático de português do ensino fundamental, 9º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Coleção Tempo de Aprender, obra selecionada pelo Programa Nacional do Livro Didático da EJA (PNLD EJA, 2011). A pesquisa teve como objetivo investigar qual abordagem de gêneros textuais/discursivos orientou o manual do professor e o livro do aluno para a produção de texto.

Para a abordagem do ensino dos gêneros textuais/discursivos no livro didático da EJA do Ensino Fundamental, duas questões impuseram-se desde o início da nossa investigação. A primeira trata do ensino da produção de texto na educação de jovens e adultos, a começar pela concepção de linguagem adotada pelo livro didático. A segunda questão proveio da interrogação sobre a forma como o livro didático conduz o aluno para a produção de texto. Essas questões estão fortemente imbricadas, pois, a partir da escolha da concepção de linguagem é que se pode apreender o modo como o livro conduz o ensino dos gêneros textuais/discursivos.

Optamos pelo método de pesquisa qualitativo-interpretativo para a realização deste trabalho, uma vez que as pesquisas realizadas em linguística, envolvendo o ensino de língua, e, no caso deste estudo, os livros de Português da EJA, podem estar sob essa perspectiva (VASCONCELOS, 2002). Esse tipo de pesquisa apresenta cinco características básicas (BOGDAN; BIKLEN, 1994), e para seus fins destacamos: a) a investigação qualitativa de cunho descritivo – o material obtido nessas pesquisas é composto por vários tipos de documentos; b) o interesse do pesquisador centra-se mais no processo [procedimento] do que simplesmente nos resultados ou produtos (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A coleta de dados foi realizada por meio da técnica de análise documental, que consta do exame do livro de Português da educação de jovens e adultos que constitui o *corpus* da pesquisa. Para tanto, foram selecionadas as seções de produção de textos, ‘documentos de segunda mão’<sup>1</sup> que, de alguma forma, já foram analisados (GIL, 2009, p. 46). A análise do conteúdo foi realizada de forma qualitativa por meio de leituras e releitura do *corpus*, que resultaram na categoria/tipologia dos dados levantados.

---

<sup>1</sup> Os livros didáticos da EJA foram analisados pela primeira vez, em 2010, por especialista do MEC (Ministério da Educação), cujos resultados foram publicados no Guia do Livro Didático do PNLD EJA, 2011.

Decidimos iniciar as reflexões sobre o livro didático, utilizando o manual do professor, com o objetivo de investigar o que a obra trazia sobre a interação e a mediação sobre o ensino dos gêneros textuais/discursivos, e de que forma o conduz o professor à orientação, para a produção dos gêneros textuais/discursivos. Assim, as reflexões realizadas no livro didático de português, que serviram de *corpus* a esta pesquisa, levaram em conta a concepção de linguagem como forma de interação; a variedade de gêneros textuais/discursivos e tipos textuais presentes no livro didático.

Num segundo momento, a análise observou os aspectos qualitativos sobre a coerência entre a proposta didático-pedagógica presente no manual do professor, os procedimentos e as atividades relativas ao ensino dos gêneros textuais/discursivos para a produção textual no livro didático de português. Além disso, verificamos a relação existente entre os textos que servem de estímulo à produção escrita; os textos de apoio do livro didático e o gênero textual/discursivo solicitado para produção de texto, analisando o grau de coerência entre esses textos e a unidade/capítulo. Por último, procedemos à análise das orientações para produção de texto, verificando se atendiam às sequências didáticas para a produção de texto, considerando os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

O estudo da trajetória do livro didático para a Educação de Jovens e Adultos assenta-se nas pesquisas desenvolvidas por Beisiegel (1992 e 2012); Fávero (2006 e 2012), e nos documentos oficiais sobre a educação de jovens e adultos.

Para apreciação da obra didática, foi discutida a concepção de linguagem adotada pelos autores do livro de português. Bakhtin (2003 e 2006) foi a referência para a noção de gênero textual/discursivo; Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Marcuschi (2008 e 2010) e Adam (2011) foram as bases para o estudo das escolhas curriculares e construção das sequências didáticas para o ensino de produção de texto. Optamos pelo método qualitativo-interpretativo.

A coleção apresenta um manual geral e manual específico. A investigação consistia em saber se o que havia ali escrito era condizente com o que fora exposto no livro do aluno, podendo ser coerentes entre si. Isso dizia respeito ao referencial teórico apresentado pelos autores do livro didático; à proposta didático-pedagógica; aos procedimentos e às atividades relativas ao ensino dos gêneros textuais/discursivos para a produção textual.

A ideia de desenvolver um estudo com base no material didático para a educação de jovens e adultos surgiu, principalmente, em função de a modalidade EJA ter

recebido, recentemente pelo FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica), o mesmo tratamento dado ao ensino regular no PNLD.

É escasso o material que trata da política do livro didático no Brasil, e aqueles por nós encontrados, podemos dividir em duas categorias: os documentos oficiais que regulamentam a produção e distribuição pelo Brasil e as críticas feitas por estudiosos a essa política de governo (COSTA; FREITAG; MOTTA, 2012, p. 18).

Em 1993, a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) ao criar uma Comissão para definir critérios para escolha dos livros didáticos para uma avaliação oficial sistemática desses materiais, despertou uma atenção renovada por parte de educadores e pesquisadores, promovendo novos debates e polêmicas sobre o livro didático de português (RANGEL, 2003, p. 13). A função qualificadora do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho da Educação Básica (CNE/CEB), nº 11/2000 (p. 12) que trata da EJA, faz um

apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que seja permanente enquanto processo mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso e no acesso a meios eletrônicos da comunicação.

As ações de Estado e Instituições de Pesquisa são fundamentais à análise e promoção de debates sobre o livro didático para que se possa propor a correção de possíveis erros e inovações do material. Pesquisas sobre a produção de livro didático merecem atenção. De acordo com Costa, Motta e Freitag (2012, p. 15), somente no “início da década de 80, essa tendência vem sendo revertida pela institucionalização e atuação decidida de equipes de pesquisa que, a partir de São Paulo e do Rio de Janeiro, vêm pesquisando sobre o livro didático”. Nosso interesse pelo ensino dos gêneros textuais/discursivos no livro didático do segundo segmento do ensino fundamental da educação de jovens e adultos iniciou-se nos anos em que lecionamos para alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA).

A experiência como docente no PROEJA revelou um conhecimento limitado de gêneros textuais/discursivos por parte de alunos que haviam concluído o ensino fundamental. A partir da observação em sala de aula, elaboramos um material para o

ensino dos gêneros textuais/discursivos por meio de sequência didática que foram desenvolvidas com duas turmas durante dois módulos letivos nas aulas de Português.

Além disso, uma grande contribuição para a nossa reflexão sobre os gêneros textuais/discursivos foi a leitura da obra “Uma pedagogia de participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base” (1961/1966), por apresentar e defender uma proposta de ensino de língua portuguesa aos alunos da educação de jovens e adultos. Nessa proposta, pretendia-se “ensinar não apenas a ler palavras, mas ler o mundo, como diria mais tarde Paulo Freire” (FÁVERO, 2006, p. 177).

Assim, a história do livro didático da EJA foi a maior inspiração deste trabalho, por apresentar, ainda que de forma interrompida, discussões que perpassavam o ensino de leitura e escrita, pautadas na linguagem como forma de interação, contribuindo de maneira relevante para a reflexão sobre o modo como são elaborados os livros da EJA na atualidade e, mais ainda, o ensino dos gêneros textuais/discursivos, objeto do nosso estudo.

Este trabalho está dividido em quatro partes. No capítulo a seguir, foi feita uma revisão sobre a história do livro didático para a educação de jovens e adultos, discutindo alguns aspectos e documentos específicos, entre eles as Campanhas e Movimentos de Educação e Cultura Popular, o PNLD EJA, o Guia do Livro Didático da EJA 2011. Além disso, contextualizamos como se tem dado atenção à política educacional para jovens e adultos no Brasil.

No capítulo 3, sistematizamos a noção de gêneros textuais/discursivos na perspectiva de Bakhtin (2003 e 2006); o ensino por meio das sequências didáticas na visão de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); problematizamos a relação entre a orientação para produção de texto e a concepção de linguagem no livro didático, discutindo a importância da distinção entre os tipos textuais e gêneros textuais/discursivos no ensino da produção de textos, levando em consideração as orientações da Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos: o Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série (BRASIL, 2002), além de fazer algumas observações sobre a relevância do ensino dos gêneros textuais/discursivos para a EJA.

No capítulo 4, descrevemos e analisamos os aspectos teórico-metodológicos do Manual do Educador do livro de português do 9º ano, da Coleção Tempo de Aprender, explicitando seus objetivos e o desenvolvimento da proposta teórico-pedagógica, tecendo reflexões sobre as orientações para o ensino dos gêneros textuais/discursivos

para a EJA. Ainda nesse capítulo, descrevemos e analisamos as sequências didáticas apresentadas no livro do aluno, nas duas unidades didáticas, seções dedicadas ao ensino dos gêneros textuais; relatamos e analisamos a sequência das atividades propostas no livro, fazendo reflexões sobre o ensino dos gêneros textuais/discursivos no livro de português.

A conclusão apresenta uma síntese das principais questões abordadas, fazendo algumas considerações sobre as possíveis contribuições do livro didático para o ensino dos gêneros textuais/discursivos e propõe uma leitura crítica, por parte do professor, para a escolha do livro didático do PNLD EJA.

## **2 O LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Este capítulo visa apresentar a forma como se constituiu historicamente a concepção de livro didático no Brasil. Para cumprir essa tarefa, realizamos um estudo sobre a produção dos livros didáticos para a educação de jovens e adultos nas ações do Estado, movimentos sociais e organizações não governamentais. Discutimos, também, a afinidade da concepção de linguagem subjacente no livro didático, bem como o viés político-ideológico presente na construção do livro didático de português.

De acordo com Fávero (2012, p. 1), “o ponto mais rico da memória das campanhas e movimentos pela educação de adultos que mais os revelam, além dos traços históricos que os distinguem e das pessoas que os dirigiram é o material didático por eles produzido”. O material didático lançado desde as primeiras campanhas contribuíram para a evolução da forma de ensino da educação de jovens e adultos, inicialmente com um material voltado para alfabetização e matemática, ampliado, posteriormente, para outras disciplinas.

A política para o livro didático, adotada pelo Governo Federal, só foi ampliada para a educação de jovens e adultos no final dos anos 1990. O tratamento dado pelo Estado aos programas voltados para os livros didáticos da educação de jovens e adultos restringiam-se à garantia dos recursos. No entanto, a crítica ao livro didático para o público jovem e adulto aparece desde as primeiras produções dos anos 1950, por meio dos movimentos populares.

### **2.1 As campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos**

A educação de jovens e adultos tem o seu percurso histórico marcado por campanhas e movimentos de alfabetização, cultura popular e educação popular com iniciativa do Estado e da sociedade civil organizada. De acordo com Fávero (2012, p. 2):

Até a segunda metade dos anos 1940 não há nenhuma ação muito intensa nem do Estado, nem da Igreja, nem de organizações hoje chamada sociedade civil. E quando se falava em educação popular, estava-se falando em ensino primário para crianças das camadas populares: classe média baixa e população pobre.

A educação popular no Brasil foi resultado do crescimento das cidades e da industrialização nacional. A nova ordem econômica impôs a necessidade de formação de mão de obra local, bem como a busca da manutenção da ordem nas cidades.

Tornou-se imperativa, em quase todos os Estados brasileiros, a necessidade de reformas educacionais. Ademais, os movimentos de operários, de cunho comunista ou libertário, valorizavam a educação em seus pleitos e reivindicações.

No final da ditadura do Estado Novo, os interesses pela educação de jovens e adultos estavam ligados ao aumento das bases eleitorais de partidos políticos e à integração do setor urbano ao fluxo de migrações do campo para a cidade (PARECER CNE/CEB Nº 11, 2000, p. 49). Para atender a esses interesses surgem diversas iniciativas de ampliação da educação primária e a inclusão do ensino supletivo para adolescentes e adultos.

Dentre as iniciativas, destacam-se: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), cujo objetivo era a ampliação da educação primária e ainda a inclusão do ensino supletivo para adolescentes e adultos; o Serviço de Educação de Adultos (SEA, de 1947); a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, de 1947), com o intuito de fornecer infraestrutura aos Estados e Municípios para atender à educação de jovens e adultos; a Campanha de Educação Rural (1952); A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). As duas últimas, de curta duração, tiveram poucas ações efetivadas. Destaca-se, nesse contexto, o surgimento em 1947, das campanhas de educação de adolescentes e adultos.

## **2.2 O material didático das campanhas de alfabetização do Estado: 1947 a 1960**

Entre 1947-1950, a CEAA, promovida pelo Estado, foi regulamentada pelo Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945 (BRASIL, 2012) com o objetivo de destinar recursos ao ensino primário, dos quais 25% (vinte e cinco por cento) para a educação de adolescentes e adultos analfabetos. Na atuação do CEAA, foram distribuídos os primeiros livros didáticos para a educação de jovens e adultos: A cartilha *Ler*, o livro *Saber* e o Livro de *Aritmética*. O material didático “restringia-se à alfabetização e o processo de alfabetização restringia-se a ensinar a assinar o nome para obtenção do título de eleitor; ‘ferrar o nome’ como Paulo Freire criticou mais tarde” (FÁVERO,

2012, p.3). A proposta do livro didático do CEAA resumia-se à decodificação de palavras, cujo modelo de ensino constituía uma “prática mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir os sinais gráficos” (ANTUNES, 2003, p. 26), fugindo, assim, de um ensino voltado para prática de leitura e escrita como um bem social.

O CEAA, ao perceber que a alfabetização e a pós-escolarização não eram suficientes, introduziu o ensino de Educação Rural, baseado num movimento surgido no México. O ensino ocorreu em parceria do Ministério da Educação com o Ministério da Agricultura e da Saúde, ampliando as ações educativas. O programa abordava a educação sanitária, a higiene e a saúde e algumas técnicas agrícolas. A iniciativa dos ministérios ampliou o universo de leitura dos jovens e adultos ao introduzir textos que envolviam o cotidiano do aluno; tem-se, aí, a inserção de diferentes gêneros textuais/discursivos como práticas educativas, mas ainda de forma descontextualizada.

Em 1957, o Estado criou o projeto piloto intitulado SIRENA (Sistema de Rádio Educativo Nacional) para atender o público jovem e adulto. O material didático do projeto, a *Radiocartilha* era organizada em programas gravados e distribuídos para emissoras conveniadas, sendo exibidos em horários obrigatórios.

De acordo com Fávero (2012, p. 4), a questão “mais problemática do livro estava na alfabetização: a introdução das vogais era feita com desenhos e palavras que nem todos os brasileiros conheciam, as lições eram tomadas como base nos sons da palavra”. Podemos perceber que o material didático evidenciou a linguagem como expressão do pensamento, o modo de entendimento do ensino estava voltado somente para a língua como código. O material didático do SIRENA “não passava de adaptações, quando não simples reproduções de séries elaboradas em outros países pelos programas de extensão rural e desenvolvimento comunitário” (FÁVERO, 1986, p. 284). O material, ao desconsiderar a esfera das interações verbais não possibilitou o tratamento da língua/linguagem como produto social. A consequência da forma de visão de língua/linguagem como expressão do pensamento dificultou a construção, ainda que provisória, da realidade para, então, dar-lhe um novo significado.

O livro didático não deve distanciar-se da realidade do aluno, tampouco limitar-se a essa realidade; precisa trazer uma forma de relação que congregue sujeito-objeto-sujeito, propiciando a possibilidade de criação de uma nova realidade, pois os sentidos dados aos objetos não são fenômenos naturais, mas sim produto das relações humanas.

### 2.3 A produção do livro didático dos movimentos de educação e cultura popular

Numa perspectiva de educação inovadora para a educação de jovens e adultos, o Movimento de Cultura Popular (MCP) recusou o uso da cartilha do CEAA e do SIRENA. O MCP de Recife foi “o pioneiro na produção de *Livro de Leitura para Adultos*, lançado em 1962, e o livro *Venceremos*, material do movimento alfabetização de Cuba de 1959” (FÁVERO, 2012, p. 40). O *Livro de Leitura para Adultos* foi publicado pela Imprensa Oficial da Prefeitura de Recife. A análise do livro, realizada por Beisiegel (1992, p. 136) nos diz que:

A cartilha estabelecia o reclamado relacionamento entre o ensino e as condições de vida do adulto analfabeto. A ela não se aplicavam as críticas a propósito da ‘superposição’ do ensino à realidade existencial dos educandos. Por outro lado, a educação popular desenvolvida no âmbito do MCP estimulava o debate e a cartilha era o instrumento de promoção e orientação das discussões.

A inovação do livro didático do MCP reside, justamente, no entendimento da linguagem como forma de interação. A alfabetização foi tratada como resultado de uma construção social. A concepção de linguagem adotada no livro do MCP influenciou na produção de um material em que as significações se mostraram no interior da cultura e da história dos jovens e adultos.

O material didático da Campanha de 1961 – *De pé no Chão também se Aprende* – foi uma adaptação do livro de leitura do MCP, no qual, além do ensino de leitura, era oferecida formação profissional. A Campanha também produziu material para educação de crianças e preparação e acompanhamentos de professoras (FÁVERO, 2012, p. 9). A mudança de paradigma do livro didático da Campanha de 1961 foi movida pela necessidade de uma educação que atingisse as camadas excluídas socialmente da educação. O livro didático não era apenas um material utilizado para o ensino da leitura e da escrita, mas também um instrumento de discussão das questões ligadas aos direitos sociais.

## 2.4 O livro didático do Movimento de Educação de Base

O MEB (Movimento de Educação de Base), movimento criado pela Igreja Católica por meio da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) no início de 1961. O MEB tinha como objetivo desenvolver programas de educação de base através de escolas radiofônicas, principalmente nas zonas rurais das áreas subdesenvolvidas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País. A proposta do MEB tinha o apoio do governo federal, sendo concretizada por meio de decreto da Presidência da República, em março de 1961.

De acordo com FÁVERO<sup>2</sup> “Os livros didáticos do MEB produzidos para educação de jovens e adultos são mais conhecidos pelas discussões político-ideológicas do que pelo seu conteúdo didático”. Nas primeiras lições do livro didático *Viver é Lutar*,

Coloca-se a dimensão social do homem como um traço especificamente humano: a família, a comunidade, o povo. Explicita-se a responsabilidade do homem, da mulher e, logo mais, do menor para a com a família e a comunidade. Desde a primeira lição, destaca-se a dimensão do conflito da vida humana. (FÁVERO, 2006, p. 177)

Bomény (1984, p. 11) complementa que:

a importância do livro didático não se restringe aos seus aspectos pedagógicos e às suas possíveis influências na aprendizagem e no desempenho dos alunos... O livro didático também é importante por seu aspecto político e cultural, na medida em que reproduz valores da sociedade em relação à sua visão de ciência, da história, da interpretação dos fatos e do processo de transmissão do conhecimento.

O livro didático reflete a forma de pensar de uma sociedade nos seus diversos aspectos. No domínio escolar, experiências didáticas ganham feições que devem atender aos interesses do grupo a que se destina seu trabalho. Nesse sentido, a escola precisa fazer uma escolha cuidadosa do material didático a ser adotado. A escola deve estar ciente de que os interesses de aprendizagem, os aspectos políticos e culturais presentes

---

<sup>2</sup> Idem, p. 1.

no livro didático podem influenciar desempenho dos alunos e, ainda, verificar quais os valores culturais e científicos estão sendo pensados na escola e pelo livro.

O livro didático deve ser um material que auxilie na compreensão da realidade, por meio dos textos e dos debates fomentados pela orientação metodológica, a fim de que o aluno possa pensar a linguagem na cultura e na ação social.

Assim, o livro didático está intimamente ligado às questões político-ideológicas e culturais da sociedade que, por sua vez, remetem à questão ideológica. Bakhtin (2006), ao colocar a linguagem sob a ótica das condições de desenvolvimento da ideologia, discutiu o problema do estatuto e das condições de constituição do pensamento consciente humano. Isto porque tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo fora de si mesmo. Assim, um objeto físico possui sua própria imagem, mas essa imagem traz consigo uma simbologia que se transforma em produto ideológico; é a conversão do objeto em signo. Portanto, o livro de português não é apenas um livro dedicado ao ensino da leitura e escrita, é também o porta-voz de um modelo instituído na sociedade que interage diretamente com o professor e com o aluno.

O livro didático do MEB contribuiu para a promoção de um ensino que não se resumiu num repetir de palavras, de informações, mas apresentou o resultado do conjunto das atividades humanas, refletindo, assim, o modo de agir e de pensar da sociedade, representada pelos gêneros textuais/discursivos.

A interação pela linguagem é um evento que reúne dois ou mais sujeitos mediados pelo signo que Bakhtin (2006) diz estar sempre carregado de ideologia. O autor afirma que a palavra está sempre direcionada para um “interlocutor concreto,” situado, assim, como um falante social e histórico. Dessa forma, para Bakhtin, a enunciação é de caráter social e puro produto da interação social. Nessa análise essencialmente marxista, Bakhtin (2006) reforça a premissa da ideologia do signo – é através do signo ideológico que os interlocutores interagem objetivando constituir sentido(s) no(s) evento(s) discursivo(s). Não existe neutralidade do usuário da língua, uma vez que sua fala/escuta está impregnada de suas crenças, suas posições filosóficas e políticas. Assim, falar em linguagem é falar em interação social.

A linguagem é, para Bakhtin, um produto social resultante da interação entre os indivíduos, em constante relação de mútua influência provocada pelas interações ocorridas no contexto social.

Para Ruiz (2005, p. 8), a linguagem “produz novas formas compreensivas de ser que não estão dadas na verificação formal dos objetos e, com isso, estimula modos plurais de criação humana e de transformação social”. Por conseguinte, a linguagem é produzida a partir da ação criadora que envolve o imaginário pessoal, o histórico e o social; nela acontece a integração, a criação de sentidos e a interação com o objeto, numa relação dialógica que permite ao homem dar novo sentido ao mundo.

## **2.5 O material didático de Paulo Freire: 1950 a 1960**

O trabalho de Paulo Freire em relação ao material didático para adultos, na década 1950-1960, adveio da dificuldade de comunicação com os trabalhadores. Freire acreditava ser necessário conhecer a linguagem popular e utilizá-la na ação de educação com as famílias para obter melhor transmissão dos valores que pautavam sua atividade (BEISIEGEL, 1992, p. 20). As considerações de Beisiegel sobre o trabalho de Freire confirmam que o livro didático não pode se reduzir ao mero exercício de decodificação de palavras, mas remeter ao universo do histórico-cultural do aluno da educação de jovens e adultos. O autor assim define o trabalho com a linguagem realizado pelo educador Paulo Freire:

Aprendizado da linguagem enquanto recurso de comunicação envolvia, porém, outras consequências. Ao buscar aprender a semântica da linguagem popular, ao investigar as significações peculiares das palavras aí utilizadas, a atenção do investigador deslocava-se em direção ao estudo das características da vida popular que emprestava significado às palavras.<sup>3</sup>

Paulo Freire não chegou a produzir propriamente um livro didático, mas um material denominado ficha-roteiro, que, ao “reformular o método de alfabetização promoveu a criação de ‘círculos de cultura’ destinados ao exame e à discussão de problemas da ‘realidade brasileira’” (FÁVERO, 1992, p. 180). O material didático partia de situações de aprendizagem, com um conteúdo motivado pela cultura, constituindo-se um desencadeador de discussões marcado pela linguagem como forma de interação.

---

<sup>3</sup> Idem, p. 21.

## 2.6 O material didático produzido pelo regime militar

O Regime Militar de 1964 rompeu com a ideia inovadora dos livros didáticos produzidos pelos movimentos populares para a educação de jovens e adultos. Esse período foi marcado pelo modelo associado-dependente da educação ao regime econômico, pautada na teoria do capital humano (SAVIANI, 2010, p. 365). Surgiu, nessa época, um livro didático para jovens e adultos com um componente político-ideológico, fortemente marcado nos interesses do regime militar, um modelo de educação centrado no indivíduo.

A diferença entre o método de Paulo Freire e o livro do MOBRAL era de cunho ideológico. Enquanto o primeiro idealizava uma educação por meio da conscientização e da participação popular, o segundo difundia a ideia de que os indivíduos eram os únicos agentes de sua própria educação.

De acordo com Antônio Costa (2012, p. 69), a concepção de Freire colocava em risco a manutenção do *status quo* da burguesia, que tinha, na ignorância das massas, uma forte base de sustentação. A proposta freireana, após o golpe militar de 1964, foi substituída por uma ideologia orientada na segurança e no desenvolvimento elaborado pela Escola Superior de Guerra (ESG), tendo como centralidade a educação cívica, a propaganda de um Brasil grande e a leitura, destacando-se esta última com um fim em si mesma.

Entre 1965 e 1967, o governo implantou o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), um programa de nível federal voltado para alfabetização de adultos. O programa correspondia a uma condensação do antigo curso primário, representava uma continuidade da alfabetização de educação básica para jovens e adultos.

No campo do trabalho, no Governo Militar, difundiram-se as ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo-fordismo) e, na Educação à abordagem sistêmica e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica (SAVIANI, 2010, p. 367). A oferta da educação de jovens e adultos e a redução das taxas de analfabetismo foram planejadas para atender às metas estabelecidas pelo Governo para obter mão de obra para a produção fabril. Não basta a oferta da escola, pois:

a exclusão do saber sofrida pelo povo não é fundamentalmente um problema de negação do saber escolar. Nasce na fábrica e a luta pelo saber se insere nas próprias relações sociais de produção passando pelo campo do político, chegando ao estado e suas instituições. (ARROYO, 2011, p. 184)

Concordamos com Arroyo ao verificar que o Estado, ao reduzir a oferta da educação aos interesses do capital e do trabalho, reduziu o jovem e o adulto a um mero instrumento para atender às necessidades do programa do Governo Militar.

## **2.7 A Educação de Jovens e Adultos: 1970 a 1985**

Nos meados dos anos 1970, a sociedade começava reagir contra a postura autoritária e repressiva do Governo Militar. Iniciava-se, nesse momento, o retorno à organização dos movimentos populares em bairros das periferias urbanas, movimentos sociais e sindicatos, entre outros. As entidades buscavam a democracia e mudança nos rumos excludentes da política econômica, de liberdade, espaços de participação e ganhos econômicos do Brasil. Ganhou força também a ideia da educação popular autônoma e de caráter reivindicatório. Os resultados obtidos com o MOBRAL foram escassos devido a vários fatores, que vão desde o desperdício de recursos até o despreparo docente (COSTA, A., 2012, p. 70).

Em 1971, o capítulo IV da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 2012) instituiu um novo enquadramento legal para a educação de adolescentes e adultos. Pela primeira vez, os jovens e adultos tiveram direito a um capítulo próprio na legislação educacional, distinguindo várias funções: a suplência com o objetivo de reposição da escolaridade; o suprimento relativo ao aperfeiçoamento ou atualização; a aprendizagem ou qualificação, referente à formação para o trabalho e à profissionalização.

A mudança do primário para o ensino de 1º grau, com oito anos de duração, motivou uma grande procura pela certificação nesse nível, através dos exames supletivos. Foi implantado o Centro de Ensino Supletivo (CES) para aqueles que desejavam fazer estudos na faixa de escolaridade após as séries iniciais do primeiro grau, inclusive para os egressos do MOBRAL.

O Governo Militar promoveu uma ruptura das discussões e promoção de novos materiais didáticos para educação de jovens e adultos fundados na concepção como forma de interação. O MOBRAL foi substituído, em 1985, pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens Adultos (Fundação Educar).

## 2.8 O livro didático da educação de jovens e adultos: 1985 a 2006

Em 1985, a Fundação EDUCAR passou a produzir um novo material didático para alfabetização de jovens e adultos, retomando os princípios filosóficos de Paulo Freire. O programa era conduzido pelo Governo Estadual, pelas Prefeituras e pelos órgãos da sociedade civil organizada, por meio de convênio com o Governo Federal. A Fundação durou apenas quatro anos.

O período 1990-2002 foi considerado como um momento de ausência efetiva de políticas públicas. Houve a exclusão da EJA do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério). Nessa época, a EJA foi retirada do cômputo das matrículas, ficando as redes estadual e municipal com a responsabilidade pelo ensino, pois a União desobrigou-se de financiar essa modalidade de ensino. Para suprir a lacuna, foi instituída uma linha de financiamento entre os anos 2000 e 2002.

Entre 2003 e 2004, os programas da EJA foram substituídos pelo Programa Recomeço e pelo Programa Fazendo Escola, cujo objetivo era o atendimento aos chamados bolsões de pobreza do Brasil.

De 2005 a 2006, o programa Fazendo Escola foi ampliado, passando a atender à totalidade dos alunos matriculados na EJA nos sistemas estadual e municipal, com matrícula declarada no ano anterior. Destaca-se também a criação do Programa Brasil Alfabetizado para o financiamento de iniciativas de alfabetização, atendendo às redes estadual e municipal de ensino e às organizações da sociedade civil.

A aprovação da Emenda Constitucional Nº 53, de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2012), instituiu o FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério), tendo sido a EJA incluída nesse fundo, com a ampliação progressiva no programa, ao longo de três anos. No mesmo ano, o MEC lançou a *Coleção Cadernos de EJA*, elaborado com a participação de entidades representativas que atuam na EJA (da alfabetização até a 8ª série), baseado na experiência não formal dos jovens e adultos. O ensino foi organizado em linhas temáticas, tendo o trabalho como eixo integrador (MEC, 2012, p. 1). A coleção didática apresenta uma variada seleção de gêneros textuais/discursivos trazendo um ensino pautado em temas voltados para o público jovem e adulto. Percebemos, nas obras construídas a partir dos anos 2000, a influência dos Movimentos de Educação, sobretudo nos trabalhos realizados por Paulo Freire.

## **2.9 O Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos**

Em 2007, a distribuição do livro didático da EJA foi regulamentada pela Resolução nº 18 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2011). O documento, em seu Art. 1º, regulamentou a execução do Programa Nacional de Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA 2008).

No âmbito do PNLA, ficou sob a responsabilidade do Governo a distribuição, a título de doação, de obras didáticas às entidades parceiras, tendo como interesse a alfabetização e escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais. Foram consideradas parceiras do MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), na execução das ações do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), quais sejam: Estados, Distrito Federal, Municípios, entidades da sociedade civil organizada e instituições de ensino superior.

Em 2009, a Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009 (BRASIL, 2011) ampliou o programa do livro didático para EJA para os anos finais do Ensino Fundamental, abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol). Os Estados e Municípios passaram a ser orientados pelo PNLD EJA. Nesse mesmo ano, as matrículas de alunos da EJA e do Programa Nacional de Educação Profissional Integrado com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foram atendidas em sua totalidade.

Em 2010, o PNLA incorporado ao PNLD EJA, foi direcionado a todas as escolas públicas e entidades parceiras do PBA com turmas de 1º ao 9º ano do ensino fundamental para jovens e adultos. O FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), juntamente com a SECAD/MEC e as entidades parceiras do PDA encarregou-se da execução do PNLD EJA. Pela primeira vez, os livros didáticos da EJA receberam igual tratamento do ponto de vista da seleção do livro didático, através do PNLD, para aquisição e distribuição de obras didáticas para o público jovem, adulto e idoso das séries iniciais e finais do ensino fundamental.

Dessa forma, espera-se que o livro didático da EJA não seja um mero reprodutor de texto, mas um material auxiliar do professor para aquisição dos conhecimentos destinados ao jovem e adulto. Não basta apenas anunciar os conteúdos a serem ensinados, mas oferecer contribuições para que, de fato, a aprendizagem aconteça. Assim, as diretrizes teórico-metodológicas do livro didático precisam estar bem

definidas para que as ações de ensino promovam reflexões sobre a linguagem como resultado da construção cultural, histórica e social e, então, o ensino de Português poderá assumir a dimensão da linguagem materializada nos textos orais ou escritos.

Os espaços do escrever e do falar são determinados pelo lugar que o sujeito ocupa na sociedade. A escola pode ser um espaço privilegiado de reflexão sobre a linguagem nos diferentes locais de convívio social. O livro didático pode contribuir para esse acesso. Assim, a análise criteriosa do livro didático por parte dos professores pode fornecer dados para que os autores de obras didáticas e pesquisadores possam aperfeiçoar o material produzido para a escola pública. De acordo com o Guia do Livro Didático EJA (BRASIL, 2011, p. 17):

A atividade com a linguagem, nas modalidades oral e escrita, produz textos que assumem contornos diferentes em função das exigências impostas pelos diversos contextos de produção e pelas diferentes situações comunicativas. Se as práticas de linguagem produzem textos, refletir a respeito da linguagem é, necessariamente, debruçar-se sobre as características que esses textos assumem, em função do gênero a que se filiam e, por sua vez, compreender de que maneira tais gêneros cristalizam certas práticas sociais em torno da linguagem.

A forma aprofundada ou não do ensino dos gêneros textuais no currículo escolar é uma representação de se estar em diferentes postos da sociedade, e quais conveniências devem ser observadas pelos atores sociais. A necessidade de uso da linguagem manifesta-se nas mais variadas situações, sejam elas na modalidade oral ou escrita. No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa:

os cursos da EJA devem favorecer a aprendizagem dos conteúdos escolares, bem como a possibilidade de aumentar a consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social, no exercício da cidadania. (PIRES et al., 2011, p. 301).

Nessa perspectiva, o trabalho com a linguagem é um valioso instrumento. Aliás, a aprendizagem de qualquer disciplina passa, necessariamente, pela linguagem, é por meio dela que se formaliza o conhecimento, e que se entende como a sociedade se organiza. Assim,

o curso de Língua Portuguesa para alunos da EJA, em primeiro lugar, deve servir para reduzir a distância entre estudante e palavra, procurando anular experiências traumáticas com os processos de aprendizagem da leitura e da produção de textos. Deve ajudá-los a incorporar uma visão diferente da palavra para continuarem motivados a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo. Deve, também, fortalecer a voz dos muitos jovens e adultos que retornam à escola para que possam romper os silenciamentos impostos pelos perversos processos de exclusão do próprio sistema escolar, capacitando-os a produzirem respostas aos textos que escutam e leem, pronunciando-se oralmente ou por escrito. (PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL: 5ª A 8ª, 2002, p. 12)

A procura do jovem e do adulto pelo turno da noite pode ser explicada por fatores de ordem econômica direta, com base no emprego, como necessidade de aperfeiçoamento profissional, ou ainda outros fatores como uma formação básica que não possibilitava a aquisição do emprego almejado. A escola deve proporcionar ao aluno da EJA, o ensino dos gêneros textuais/discursivos que circulam na sociedade, possibilitando uma formação integral do sujeito. O contato com os diversos gêneros textuais/discursivos pode fazer com que aluno não perca a dimensão das interações verbais pelas quais passa a sociedade.

O aluno da EJA tem ou já teve experiência no mundo do trabalho, produz gêneros textuais/discursivos como notas fiscais, ordens de serviço, manuais, dentre outras. O livro didático, ao desenvolver um trabalho de produção de textos, deve considerar que a maioria dos jovens e adultos já está engajada no mundo do trabalho e, tendo expectativas determinadas em relação à produção de textos, buscam na escola respostas às questões de ordem prática com que se deparam ao escrever diferentes gêneros textuais/discursivos.

O ensino dos gêneros textuais/discursivos no livro didático deve oferecer as condições necessárias para que os jovens e adultos possam adquirir conhecimentos técnicos, científicos e culturais aliados à compreensão do trabalho inserido numa dada realidade como forma de participação social. As práticas e atividades de linguagem são fundamentais; nelas se manifestam as ações sociais e individuais da linguagem. Para atender a esse propósito, a seleção dos conteúdos organizada pela escola precisa garantir ao aluno da EJA uma educação em que a linguagem se torne viva dentro e fora da escola.

Na própria escola, o aluno precisa aprender a elaborar textos para atendimento de conteúdos de outras áreas de conhecimento, como também textos de interesse

peçoal. Nesse sentido, o livro didático da educação de jovens e adultos pode contribuir para que o aluno seja capaz de comunicar-se não somente para atender ao propósito escolar.

A concepção do livro didático da educação de jovens e adultos, construída no seio das lutas populares pelo direito à educação, trouxe consigo um diferencial em relação aos demais livros didáticos produzidos: as primeiras cartilhas, elaboradas para os jovens e adultos, foram objeto de críticas por parte daqueles que almejavam um ensino em que a linguagem fosse encarada como forma de interação. O embate político-ideológico presente nas discussões do material didático produzido pelos movimentos populares para jovens e adultos influenciaram na abordagem dos gêneros textuais/discursivos para a produção de texto das obras didáticas atuais do ensino fundamental.

### **3 ASPECTOS TEÓRICOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS**

Toda atividade pedagógica de ensino da língua traz consigo uma concepção de linguagem. Este capítulo visa discutir a abordagem do ensino dos gêneros textuais/discursivos, considerando que a concepção de linguagem adotada pelo livro didático define a orientação do ensino desses gêneros. O livro de Português pode trazer consigo atividades práticas capazes de contribuir para a fundamentação do trabalho do professor nas atividades de leitura e escrita, bem como a forma de uso e funcionamento da língua.

#### **3.1 Gêneros textuais/discursivos, linguagem e interação**

Marcuschi (2010, p. 19) define como ‘trivial’ a ideia de que “os gêneros textuais/discursivos são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, pois não há como desvincular os gêneros dos ambientes em que são produzidos, uma vez que são “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Os gêneros textuais/discursivos resultam da interação entre os sujeitos, permitindo que a língua/linguagem siga o seu curso histórico e social, organizados de acordo com as necessidades dos interactantes.

Nas atividades socioculturais, os gêneros textuais/discursivos surgem e adquirem significados socialmente instituídos. Esses significados são criados pela interpretação das pessoas e das sociedades e não podem ser deduzidos com um simples olhar objetivo do mundo, nem podem limitar-se às formas que não tenham passado pela simples pela interpretação criativa dos fatos. Do ponto de vista do ensino dos gêneros textuais/discursivos “a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas” (ANTUNES, 2003, p. 109).

Dolz e Schneuwly (2004, p. 72) acrescentam que:

As práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. Para analisá-las, as interpretações feitas pelos agentes da situação são essenciais. Essas interpretações dependem da identidade social dos

atores, das representações que têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam de acordo com sua trajetória.

Desse modo, a proposta pedagógica do livro de português para produção textual deve apresentar um programa de ensino que tenha como ponto de referência uma concepção de linguagem que não veja o homem somente como cognitivo, pois a linguagem não é só expressão do pensamento. O aluno da EJA precisa refletir sobre os gêneros textuais/discursivos como uma construção social instituída no seio da cultura. A visão de linguagem como forma de interação realiza-se por meio da enunciação. Por essa ótica, a língua não pode ser entendida como um conjunto de leis regidas pela natureza ou por um conjunto de regras linguísticas convencionadas socialmente, das quais o indivíduo se utiliza para comunicar-se. Em relação à concepção que vê a linguagem como forma de ação/interação, Garcez (1998, p. 47), escreve:

Não se trata mais de entender a língua como um objeto aceito *a priori*, um acervo imutável depositado na memória coletiva, uma herança ou um mecanismo inato ao cérebro do falante, mas trata-se de concebê-la como uma forma de ação social, um modo de vida social, no qual a situação da enunciação e as condições discursivas são determinantes de sua função e, logo, de seu significado e de sua interpretação.

Garcez (1998) também vê a linguagem como ação social que integra o usuário à vida, não de forma isolada, mas interagindo com o outro, no meio social, (re) criando-a, transformando-a para significá-la e interpretá-la. Os gêneros textuais/discursivos não são uma ação isolada, mas sim o resultado construído de uma ação, de natureza linguística, e que funciona num universo social, não podendo ser dissociado dessa condição.

Para atender o ensino dos gêneros textuais/discursivos como um produto sócio-histórico e cultural, o livro didático da EJA precisa também apresentar uma visão de linguagem, compatível com o conceito de linguagem como forma de interação. Mello (2010, p. 34) define o livro didático como “um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de cultura ou como o depositário dos conteúdos e um instrumento pedagógico”. O livro didático vai além da transmissão de conteúdos, é um dos representantes do conhecimento produzido para o ensino da língua.

### 3.2 A distinção entre gêneros textuais/discursivos e tipos textuais

Marcuschi (2008, p. 154) sinaliza que “toda manifestação verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero”, já o tipo textual “designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição”. Os gêneros textuais/discursivos são, geralmente, confundidos com a noção de tipo textual.

É comum encontrar no livro de português a definição de textos como narrativos, descritivos e argumentativos. A noção de gênero textual/discursivo mostra quais elementos fazem com que um romance seja um romance, uma carta seja uma carta, uma propaganda seja uma propaganda.

Na configuração do texto literário, já se discutia tanto a composição do texto, definindo-se aí as especificidades do gênero textual/discursivo – quanto à forma, por um conjunto de características que poderiam evidenciar um determinado gênero. No plano do texto como um gênero textual/discursivo, estaria ligado à estrutura estilístico-formal e a estruturas semânticas e temáticas e, ainda, ao público leitor da obra. Nessa visão, o texto é concebido como um produto que se submete aos aspectos de natureza social e linguística.

A visão de gêneros iniciada na literatura buscou reunir os textos de acordo com as particularidades que eles mantêm entre si. Platão (1997, p. 86) discutiu, por meio do diálogo entre Sócrates e Adimanto, a distinção entre os textos, evidenciando o tema, a forma própria de cada um dos gêneros e o discurso, como podemos perceber no fragmento desse diálogo:

Sócrates — Compreende, então, que existe também uma espécie de narrativa oposta a esta, quando se retiram as palavras do poeta no meio das falas, e permanece apenas o diálogo.

Adimanto — Também compreendo que se trata da forma própria da tragédia. (...) existem três gêneros de narrativas. Uma, inteiramente imitativa, que [...] é adequada à tragédia e à comédia; outra, de narração, [...] encontrada principalmente nos ditirambos; e, finalmente, uma terceira, formada da combinação das duas precedentes, utilizada na epopeia e em muitos outros gêneros. (...)

Sócrates — Lembra-te também de que dissemos antes disso, quando afirmamos que já havíamos abordado o tema, que tínhamos tratado do fundo do discurso, mas ainda nos faltava examinar a forma.

(...)

A divisão tripartida de Platão identificou e distinguiu os gêneros literários como imitativos, em que se incluem a tragédia e a comédia, o gênero narrativo puro representado pelo ditirambo, e o gênero misto em que se inscreve a epopeia. Seguindo a tradição literária, ainda é comum encontrar no livro de português a denominação de textos como narrativos, descritivos e argumentativos.

O debate sobre a definição dos gêneros, iniciado na literatura é, intrinsecamente, ligado à discussão sobre os tipos textuais, ao se buscar o entendimento da diferença entre as estruturas textuais. A busca pela correlação entre gêneros literários já trazia a necessidade da distinção entre gênero textual/discursivo e tipo textual.

Para Silva (1996, p. 339):

Num plano mais especificamente literário, o debate sobre os gêneros encontra-se ligado a conceitos como os de tradição e mudanças literárias, imitação e originalidade, modelos, regras e liberdade criadora, e à correlação entre as estruturas estilístico-formais e estruturas semânticas e temáticas, entre classes de textos e classes de leitores, etc.

Bakhtin (2003) foi o primeiro pesquisador nas áreas da linguagem e da literatura a empregar a palavra “gênero” com um sentido mais amplo, referindo-se aos textos que são empregados nas várias situações de comunicação: do simples diálogo do cotidiano ao texto científico. O autor defende que a prática da linguagem da criança e depois do adulto, consiste essencialmente na prática dos diferentes “gêneros do discurso” (gêneros textuais/discursivos) em uso nas formações sociais, nas quais cada indivíduo se insere.

Já os tipos textuais caracterizam-se, basicamente, por traços linguísticos predominantes. Um tipo textual é dado por um conjunto de características que formam uma sequência. Os gêneros são uma espécie de “armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si” (MARCUSCHI, 2010, p. 28). Quando se produz um determinado gênero, podem-se encontrar no seu interior diferentes sequências tipológicas, apresentando traços distintos.

Marchuschi (2010) resumi a proposta Werlich (1973):

Quadro 1 - Tipos textuais segundo Werlich (1973).

BASES TEMÁTICAS	EXEMPLOS	TRAÇOS LINGÜÍSTICOS
1. Descritiva	“Sobre a mesa havia milhares de vidros.”	Este tipo de enunciado textual tem uma estrutura simples com um verbo estático no presente ou imperfeito, um complemento e uma indicação circunstancial de lugar.
2. Narrativa	“Os passageiros aterrissaram em Nova York no meio da noite.”	Este tipo de enunciado textual tem um verbo de mudança no passado, um circunstancial de tempo e lugar. Por sua referência temporal e local, este enunciado é designado como indicativo de ação.
3. Expositiva	(a) “Uma parte do cérebro é o córtex.”  (b) “O cérebro tem 10 milhões de neurônios.”	Em (a), temos uma base textual denominada exposição. Aparece um sujeito, um predicado (no presente) e um complemento com um grupo nominal. Trata-se de um enunciado de identificação de fenômenos.  Em (b), temos uma base textual denominada exposição analítica pelo processo de decomposição. Também é uma estrutura com um sujeito, um verbo da família do verbo ter (ou verbos como: contém, consiste, compreende) e um complemento que estabelece com o sujeito uma relação parte-todo. Trata-se de um enunciado de ligação de fenômenos.
4. Argumentativa	“A obsessão com a durabilidade nas artes não é permanente.”	Tem-se aqui uma forma verbal com o verbo ser no presente e um complemento (que no caso é um adjetivo). Trata-se de um enunciado de atribuição de qualidade.
5. Injuntiva	“Pare!” “seja razoável.”	Vem representado por um verbo no imperativo. Estes são os enunciados incitadores de ação. Estes textos podem sofrer certas modificações significativas na forma e assumir, por exemplo, a configuração mais longa onde o imperativo é substituído por um ‘deve’. Por exemplo; ‘Todos os brasileiros na idade de 18 anos do sexo masculino devem comparecer ao exército para alistarem-se.’

Fonte: Marcuschi, 2010.

Cada um dos tipos textuais possui uma rede intrincada de estrutura, organizada de tal forma que, ao final, vão preencher a ‘armadura comunicativa’. Na produção de um gênero textual/discursivo, o que define a escolha dos tipos a serem utilizados no texto é o propósito sociocomunicativo, definido de acordo com as características do gênero e as intenções do produtor do texto.

Dominar um gênero textual/discursivo significa “realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Isso permite dizer que os gêneros textuais ocorrem em certos contextos, como formas de legitimação do discurso, situam-se numa relação sócio-histórica como lugar de produção que sustentam, além de justificar a ação do indivíduo (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Para o estudo dos gêneros textuais/discursivos, o autor define que o

- a) Tipo textual designa uma espécie de construção teórica... definido por natureza linguística de composição... caracterizado muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados (...) O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar [...]
- b) Gênero textual são os textos materializados em situação comunicativas recorrentes. Os gêneros são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

No ensino de produção de texto, não se pode deixar de ensinar a forma como funciona a construção da sequência tipológica, pois que esses não são simplesmente uma justaposição de ideias distribuídas ao longo do texto, mas sim para o atendimento ao propósito sociocomunicativo do produtor e das características do gênero. O livro de português deve privilegiar um ensino dos gêneros textuais/discursivos que evidenciem diferentes bases tipológicas.

Os tipos textuais são as bases para a formação de um texto; no entanto, não se pode dizer que formam o texto em si. É possível identificar em um determinado gênero, a predominância de um tipo textual como a narração e a descrição, mas isso não quer dizer que o texto seja narrativo –, tem-se aí a sequência de base para a construção do gênero textual/discursivo.

Os tipos textuais podem ser definidos como sequências discursivas que irão compor os diferentes gêneros textuais/discursivos. Assim, os tipos textuais “preenchem” a estrutura do gênero. Desse modo, os gêneros textuais/discursivos não podem ser tratados separadamente da realidade social e das suas relações com a atividade humana; também não podem ser vistos como uma estrutura rígida, pois constituem uma forma cultural e cognitiva de ação concreta de manifestação da linguagem, sendo, portanto, dinâmicos.

Os gêneros textuais/discursivos, do ponto de vista do léxico, do nível de formalidade ou, ainda, da natureza do tema, possuem uma identidade própria, não são totalmente livres nem aleatórios. Os gêneros determinam a nossa ação na escrita, impõem restrições e padronizações, mas também propiciam escolhas, estilos, criatividade de variação. As atividades que pessoas realizam e com as quais se envolvem, levam à criação de uma diversidade de gêneros textuais/discursivos, cujos

modelos e transformações se alimentam das mudanças sócio-históricas que superam a dimensão individual.

Os gêneros textuais/discursivos não surgem de forma natural, são construídos historicamente nas relações sociais. Não podemos concebê-los como um sistema pronto e acabado. A comunicação por meio dos gêneros textuais/discursivos surge, justamente, da necessidade de interação oriunda da cultura, da sociedade e ainda dos avanços tecnológicos. O livro de português como instrumento de ensino da língua/linguagem precisa acompanhar o processo de evolução das necessidades comunicativas da sociedade.

### **3.3 A proposta curricular para o ensino dos gêneros textuais/discursivos**

A EJA sempre apareceu vinculada ao projeto de sociedade e de inclusão social, um dos campos da educação mais politizados (ARROYO, 2011, p. 105). Para o autor, a sua caminhada pelo campo de luta de conquista de direitos, mais próximo da formação-educação do que o “ensino formal” esteve mais aberto a inovações advindas da busca por teorias práticas que abarcasse um público jovem e adulto com trajetórias de vida tão diversa.

A diversidade que acompanha a história da EJA, de origem nos movimentos de educação popular, atualmente reconhecido por encontrar no jovem e no adulto as características propícias à criatividade e à inovação de práticas e pedagógicas. As classes de EJA possuem idades variadas; múltiplos níveis de escolarização; múltiplas formas de organização de trabalho no tempo e no espaço; múltiplas intenções políticas e pedagógicas. Essa multiplicidade encontrada na EJA é um aspecto positivo do ponto do ensino da linguagem como interação social.

O reflexo da pluralidade de visões da sociedade, compromissos e motivações político-ideológicas e pedagógicas suscitam uma leitura mais aguçada do projeto de sociedade. Beisiegel (1992, p. 21), ao analisar Paulo Freire, afirma que o educador:

ao buscar apreender a semântica da linguagem popular, ao investigar as significações peculiares das palavras aí utilizadas, a intenção do investigador deslocava a direção ao estudo das características da vida popular que emprestava significado às palavras.

Assim, a matéria de trabalho com a linguagem é a própria linguagem em uso, voltado para o universo da sociedade em interação com a palavra falada ou escrita. Freire acumulou em sua trajetória a inovação de práticas pedagógicas, abarcando saberes, questionamentos e significados. Nesse sentido, o ensino dos gêneros textuais/discursivos na EJA possui uma forma diferenciada de produção.

As primeiras produções de livros didáticos para educação de jovens e adultos, na primeira metade do século XX, já ensejavam uma proposta de ensino dos gêneros textuais/discursivos tendo a linguagem como forma de interação. Para Arroyo<sup>4</sup>:

Atualmente, as teorias da aprendizagem, da formação e do desenvolvimento humano estão fecundando a pedagogia e nos ajudam a recolocar muitas sensibilidades aprendidas na história da EJA. Por exemplo, a centralidade das vivências, da cultura, do universo de valores, dos sistemas simbólicos dos educandos e dos educadores nos processos de aprendizagem. Essas sensibilidades fazem parte da história da EJA. Não podem ser esquecidas nas tentativas de sua configuração. Deverão ser aprofundadas à luz de novas bases teóricas.

Enquanto na EJA a forma de ensino da língua passou por diversos processos, as críticas inúmeras críticas sobre o ensino tradicional da Língua Portuguesa no Brasil (centrado na norma e na gramática normativa) se acirraram somente nos anos 1980, especialmente na Linguística Aplicada. Os estudos contribuíram para a reflexão e mudanças no ensino da língua. Esse cenário culminou, na década de 1990, com a publicação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), documento oficial instituído pelo Governo Federal, que trazia orientações sobre o ensino nas diversas áreas de conhecimento, inclusive a Língua Portuguesa.

É importante destacar que os PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1998) consideram que o ponto de partida do ensino da língua é a produção/recepção de textos, materializados nos textos orais e escritos (prática de escuta, de leitura e de produção de textos) e a reflexão sobre a língua e a linguagem (prática de análise linguística). Desse modo, os princípios norteadores dos conteúdos de Língua Portuguesa estão pautados no uso-reflexão-uso, exigindo um movimento metodológico que resulte na ação-reflexão-

---

<sup>4</sup> Idem, p. 110.

-ação. Assim, o ensino, por meio dos gêneros textuais/discursivos, foi incentivado nos PCN.

O documento destaca que:

Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo: configurações específicas das unidades da linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc. (BRASIL, 1998, p. 21).

Nesse ponto de vista, os PCN legitimam que a língua se materializa nas enunciações, nascidas nas diferentes situações sociais por meio dos gêneros textuais/discursivos. A partir dessa visão, o texto é tomado nos PCN como a base para o ensino, e os gêneros textuais/discursivos como objeto, sendo, portanto, responsáveis pela seleção dos textos a serem trabalhados em sala de aula.

A proposta curricular para a EJA (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série) do Ensino Fundamental surgiu em 2002, a partir das orientações do PCN (1998). Sendo assim, Condeixa (2012, p. 300) defende que:

O estudo da linguagem verbal traz em sua trama tanto a ampliação da modalidade oral, por meio dos processos de escuta e de produção de textos falados, como o desenvolvimento da modalidade escrita, que envolve o processo de leitura e o de elaboração de textos. Além dessa dimensão mais voltada às práticas sociais do *uso* da linguagem, o estudo da linguagem envolve, também, a *reflexão* acerca de seu funcionamento, isto é, dos recursos estilísticos que mobiliza e dos efeitos de sentido que produz.

Assim, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> (2002), seguiu as mesmas orientações dos PCN do ensino regular. O capítulo que trata do ensino de Português, na Proposta Curricular da EJA (2002, p. 11) traz o ensino da linguagem voltada para as práticas sociais de uso nas modalidades oral e escrita, envolvendo também a reflexão acerca de seu funcionamento. A análise linguística, na modalidade oral e escrita deve estar de acordo com os contextos de produção das diferentes situações comunicativas. Nesse sentido, faz-se necessário o estudo das características que assumem os gêneros

textuais/discursivos como práticas sociais. Muito além dos estudos gramaticais, o que se realiza, na verdade não é o estudo de frases e de palavras isoladas, mas sim a língua em funcionamento. Portanto, é

imprescindível selecionar os tópicos de análise linguística para ser coerente com a opção feita. Se a análise linguística está subordinada e atrelada ao sentido do texto, antes de tudo é preciso selecionar os gêneros que vão ser trabalhados e, aí sim, definir os tópicos de linguagem necessários para enriquecer a compreensão do texto. (PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL: 5ª A 8ª SÉRIE, 2002, p. 17)

O ensino da língua deve favorecer o domínio dos discursos nas diversas situações comunicativas para o entendimento da lógica de organização que rege a sociedade, assim como interpretar as sutilezas do funcionamento da linguagem. Ensinar a ler e a escrever, assim como as situações que envolvem a linguagem, devem favorecer a formação da estrutura do pensamento específico e contribuir para o desenvolvimento de habilidades que dizem respeito à competência comunicativa.

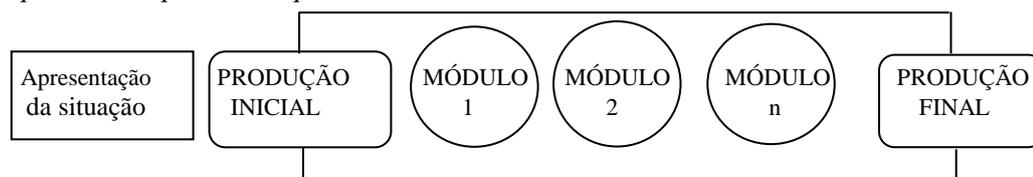
As atividades de linguagem na EJA devem ser o resultado das reflexões sobre a língua em constante processo de mudança. O estudo da língua deve abarcar o universo social nas diversas variedades linguísticas que revelam as suas distintas faces em função dos aspectos regionais, sociais e que se multiplicam em diferentes formas de registros de acordo com o propósito sociocomunicativo.

O texto pode variar em função das características do gênero. Escrever um texto significa mobilizar uma série de conteúdos: o contexto de produção do discurso, o gênero e suas características, as sequências tipológicas e o domínio discursivo ao qual se submetem os interactantes. Assim, o conjunto de atividades selecionado para estudo dos gêneros textuais/discursivos deve estar inserido em um contexto e ser amplamente discutido com o aluno, para que fique evidenciada a sua significação. Dessa forma,

A relação dos atores sociais com as práticas de linguagem também varia, e a distância que pode separá-los, ou ao contrário, aproximá-los tem efeitos importantes nos processos de apropriação. Estudar o funcionamento da linguagem como práticas sociais significa, então, analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 75)

Para atender ao ensino da produção dos gêneros textuais/discursivos, os autores propõem o ensino por meio de sequência didática, definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistematizada, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHENEUWLY, 2004, p. 97). O modelo proposto pelos autores é assim representado:

Esquema 1 - Esquema da sequência didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Na primeira etapa, a apresentação da situação corresponde a expor ao aluno um projeto de comunicação que será realizado na produção final. A atividade é também uma preparação para o trabalho inicial, considerada a primeira tentativa de realização do gênero. Nesta fase, têm-se a apresentação de um problema de comunicação bem definido e a preparação dos conteúdos dos textos a serem produzidos.

Na segunda etapa, os módulos são o momento de tratar dos problemas que aparecem na produção inicial, o momento de fornecer ao aluno os instrumentos necessários para a superação das dificuldades que surgirem. Os problemas que se apresentarem nos textos produzidos pelo aluno devem ser trabalhados em diferentes níveis, utilizando-se atividades e exercícios variados.

O modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o ensino dos gêneros textuais/escritos são ações planejadas, com uma aplicada revisão da língua/linguagem. A aprendizagem dos diferentes gêneros textuais provém de complexos mecanismos de interações em sucessivas etapas da produção, desde o contato inicial com gêneros até a significação no interior do próprio discurso. Inicialmente, aprendem as informações mais simples para depois realizar a descoberta do funcionamento global do texto, observando-se a forma pela qual cada uma das partes se articula.

O aluno, ao longo do trabalho de construção de sentido do texto, tem a possibilidade de fazer análises e avaliação das proposições sustentadas, tirar conclusões a partir dos conceitos que provém da seleção de palavras, das tipologias, da escolha do

gênero textual/discursivo, dos instrumentos e das técnicas empregadas para a produção de texto.

O trabalho de produção textual na EJA deve proporcionar ao aluno situações em sala de aula, em que “todos possam exercitar sua oralidade, expressando livremente sua opinião, ler e ter uma experiência ativa na significação do texto e expressar-se por meio dos textos que produzirem” (PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL: 5ª A 8ª SÉRIE, 2002, p. 23). Pensando assim, o livro de português deve apresentar orientações para produção de texto que fuja do mero exercício de escrita da redação, aproximando-se do contexto da produção dos gêneros textuais/discursivos como práticas sociais.

### **3.4 Outros aspectos no ensino dos gêneros textuais/discursivos**

No trabalho do ensino dos gêneros textuais/discursivos devem estar associados outros domínios do ensino da língua. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 114) sinalizam que, no ensino dos gêneros textuais/discursivos, “as sequências didáticas não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos”. O ensino dos gêneros textuais/discursivos não dá conta de todos os aspectos que englobam a produção de texto, as atividades de expressão e de estruturação do texto precisam ser tratadas em outras situações de ensino. Os autores apresentam quatro ações complementares ao ensino por meio das sequências didáticas:

1. Uma perspectiva textual – um trabalho centrado nas marcas de organização, características de um gênero, nas unidades que permitem designar uma mesma realidade ao longo de um texto, nos elementos de responsabilidade enunciativa e da modalização dos enunciados, no emprego de tempos verbais, na maneira como são utilizados e inseridos nos discursos indiretos.
2. Questões de gramática e sintaxe – trata-se, particularmente, de questões relativas à sintaxe da frase, à morfologia verbal ou a ortografia.
3. A ortografia – um levantamento dos erros mais frequentes pode servir como base para a escolha das noções a serem estudadas ou revistas nos momentos consagrados unicamente à ortografia.
4. O lugar da revisão ortográfica – a questão da correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 114).

A responsabilidade enunciativa é uma proposta de Adam (2011, p. 61), constituindo um dos níveis para a análise de textual do discurso. Na proposta do autor, o entendimento ou o não entendimento, ou a atribuição do que é difundido no texto pelo locutor é atribuído a quem escreve ou atribuído a outrem, através do ponto de vista construído por meio de enunciado.

Adam (2008, p. 117) propõe algumas categorias de análise de texto que envolve os índices de pessoas, os dêiticos espaciais e temporais, as modalidades sintático-semânticas, os diferentes tipos de representação da fala das pessoas e das personagens, as indicações de quadros mediadores e os fenômenos de modalizações autonômica. Dentro dessas categorias, com o intuito de facilitar a abordagem do gênero textual/discursivo com o aluno, o livro de português deve apresentar um quadro distintivo do gênero para que o aluno perceba as diferenças, muitas vezes sutis, entre eles.

De acordo com Agnol e Falavigna (2011, p. 75) “O ensaio didático de definir cada um dos gêneros deve ser entendido como uma possibilidade, não como um único modelo para a construção desses textos”, pois o conhecimento da estrutura de base do texto pode auxiliar o aluno a sistematizar o seu formato. Além da perspectiva textual elencada por Adam (2008), as questões de gramática e sintaxe, a ortografia e revisão textual devem vir à tona sempre que for tratada a revisão do texto final. O livro de português deve ensinar em situação específica questões referentes à língua, para que o aluno possa atingir o propósito sociocomunicativo do texto falado ou escrito.

. O ensino dos gêneros textuais/discursivos não substitui o ensino da língua em situações específicas; na verdade, a escola precisa auxiliar o aluno a mobilizar uma série de conhecimentos adquiridos sobre a língua, para realizar reflexões sobre a produção oral ou escrita. A abordagem do ensino dos gêneros textuais/discursivos por meio das sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) mostra que a última etapa (produção final) deve ser reservada à revisão textual, momento em que o aluno poderá dar continuidade à reflexão sobre a língua e sobre o próprio gênero em estudo.

A escola precisa ter em mente a concepção de linguagem e a abordagem do ensino do gênero textual/discursivo que pretende ensinar para, então, proceder à escolha do livro de português a ser adotado, como material auxiliar do professor para o ensino da produção de texto.

## **4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO LIVRO DE PORTUGUÊS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Neste capítulo, a análise se volta para as orientações postuladas no Manual do Educador, do livro da EJA, coleção “Tempo de Aprender”, presente no volume do 9º ano, por meio de um manual geral e um manual específico de cada disciplina.

A coleção está estruturada em quatro volumes, contendo as sete áreas do conhecimento, com oito unidades didáticas, subdivididas em dois capítulos, organizados a partir de eixos temáticos comuns.

### **4.1 A apresentação do manual geral do livro de português**

De acordo com o Manual Geral (2009, p. 6), na visão de Paulo Freire, o ensino da leitura e da escrita é uma ação política, pois ensinar vai além da decodificação de letras, números e imagens. A prática de leitura deve ser movida pela aprendizagem e pelo aperfeiçoamento, os quais favoreçam o autoconhecimento, a intervenção nos espaços em que se encontram os aprendizes, com o objetivo de romper os silêncios impostos pelo histórico sistema de exclusão escolar. Para Beisiegel, (1992, p. 189), Paulo Freire buscava

Uma educação que, não impondo, ao mesmo tempo formasse indivíduos participantes na própria humanização, na democratização da sociedade e no desenvolvimento da nação – uma participação que, por sua vez, envolvia a adesão dos educandos a ideias e a valores. Tratava-se, assim, inegavelmente, de uma educação orientada para a condução dos orientandos à formação e ao desenvolvimento de um particular conjunto de valores, ideias e atitudes.

Paulo Freire reclamava para a EJA uma formação que estimulasse o debate, um material didático que apresentasse um universo que estimulasse a consciência social, capaz de promover e orientar discussões sobre a realidade. O Manual Geral (Idem, p. 6), contradiz a visão de Freire ao apresentar uma concepção de ensino “voltado para satisfazer a necessidade básica do indivíduo de aprender: dominar a leitura, a escrita a expressão oral, o cálculo, novos conhecimentos, solucionar problemas”.

Apesar de se apresentar como uma obra filiada à proposta inovadora de Freire, o Manual do Educador centra a prática de leitura e escrita no indivíduo como forma de intervenção no modelo estabelecido na sociedade. O Manual Geral (idem, p. 6) chama

atenção dos professores sobre a importância do uso de uma “diversidade de linguagens e estilos [...] Para que isso ocorra, torna-se necessário que todo educador se conscientize de que ele é um educador de linguagem”.

De acordo com Moreira Costa (2012, p. 68), “Na perspectiva freireana, os educandos eram encarados como sujeitos do conhecimento e não como puras incidências do trabalho docente”. O Manual não explicita a concepção de linguagem que orientará o material didático. As obras didáticas inspiradas na proposta de Freire não podem apresentar outra concepção de linguagem que não seja a de linguagem como forma de interação.

Na abordagem dos fundamentos teórico-metodológicos, o Manual Geral afirma que Paulo Freire e Bakhtin dialogam entre si, pelo fato de os teóricos se pautarem nas relações interpessoais dialógicas, na interatividade da relação entre o educador e o educando e dos educandos entre si. À conexão do pensamento de Bakhtin à educação, o Manual defende que:

Transpondo esses pensamentos para a Educação, podemos dizer que aquilo que o indivíduo traz para a situação pedagógica depende das condições de vida que o meio social permite que ele tenha. Assim, toda a situação pedagógica pressupõe a compreensão do significado social de cada comportamento no conjunto das condições de existência que ocorre. (MANUAL GERAL, p. 40)

O Manual Geral destina um espaço para cada uma das disciplinas presentes no livro didático. No caso do livro de português, há discussões sobre o objetivo do trabalho com a língua e sua relação com as atividades desenvolvidas. Os pilares que fundamentam o trabalho são: o letramento individual e social; a teoria dos gêneros do discurso, tendo como base Bakhtin (2003). Dolz e Schneuwly (2004) são os autores que o Manual Geral apresenta para as escolhas curriculares e a construção das sequências didáticas para o ensino dos gêneros textuais/discursivos.

O livro do aluno está estruturado em duas unidades didáticas, distribuídas em quatro capítulos. Cada unidade está organizada em eixos, articulados a partir de um tema central distribuído em vários conteúdos, apresentando em cada unidade didática, diferentes gêneros textuais/discursivos. A proposta de cada eixo está prevista para execução das atividades no prazo mínimo de dois meses, ficando o professor livre para

explorar de outra forma a proposta da obra. As seções do livro do aluno dedicadas à produção de texto são:

*Aprofundando o tema* – aparece como sequência didática da seção ‘*desvendando o tema*’. Quando se faz necessário trabalhar situações ou conceitos mais complexos sobre o mesmo assunto.

*Ampliando o tema* – também aparece como sequência didática da seção ‘*desvendando o tema*’, quando é necessário trabalhar situações ou conceitos mais abrangentes, indo além dos aspectos desenvolvidos anteriormente.

*Você sabia?* – a seção se destina à sistematização de conceitos e à apresentação de curiosidade em relação ao tema em estudo, contribuindo para a ampliação dos conhecimentos e da análise crítica. (MANUAL GERAL, 2009, p. 27).

Nas seções, o Manual Geral centra o interesse na produção textual por meio de *sequência didática* para o estudo da língua. O termo sequência didática advém dos estudos de Dolz e Schneuwly (2004, p. 97), entendida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Além das seções comuns existentes em todas as disciplinas, outras foram criadas para atendimento específico, oferecendo propostas relacionadas aos seus conteúdos. De acordo com o Manual Geral, a Seção “*Olhe a escrita* – apresenta um trabalho com a ortografia e também com outros aspectos notacionais da língua”<sup>5</sup>. Destacamos aqui a importância do conceito dos aspectos notacionais para a produção. A Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes (2012, p. 1) entende por notacional,

o que se refere a sistemas de representação convencional, como o sistema de escrita alfabético, a escrita dos números, a escrita musical, etc.

Para a análise desses aspectos são considerados: o sistema de escrita; a separação entre palavras; os recursos do sistema de pontuação; 4) o discurso direto e indireto; as regularidades e irregularidades ortográficas; a acentuação das palavras; uso de dicionários e outras fontes escritas como resolução ortográficas; produção de textos utilizando estratégias de escrita; controle da legibilidade de escrita.

Além do ensino dos gêneros textuais/discursivos, o livro de Português precisa apresentar um conhecimento conceitual da língua que permita ao aluno compreender não só os aspectos da escrita, mas também à forma como a linguagem se organiza para

---

<sup>5</sup> Idem p. 28.

representar os discursos. A produção escrita envolve o conhecimento do sistema da escrita da língua e o funcionamento da linguagem.

No que diz respeito aos textos orais, não basta a comunicação por meio da voz, da conversa em sala de aula. Assim como a escrita, os textos orais requerem do produtor, recursos linguísticos, prosódicos, para-linguísticos que são variáveis por tratarem de situações que dependem do lugar de quem fala e para quem fala, e ainda das condições culturais e sociais. A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série (2002, p.28), recomenda:

- Planejamento prévio da fala, em função da intenção do enunciador, das características do interlocutor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos.
- Produção de textos dos gêneros selecionados, considerando a intenção do enunciador, as características do interlocutor, as exigências da situação e os objetivos estabelecidos.
- Seleção de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais, adequada ao gênero.
- Emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição.
- Ajuste da fala, em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociar com ele.

As orientações da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª concordam com a visão de Dolz e Schneuwly (2004) ao indicar que os gêneros textuais/discursivos orais formais devem ser ensinados na escola, uma vez que as falas espontâneas possuem uma infinita variedade e podem ser improvisadas pelos falantes. No entanto, o Manual Geral não traz orientações para o professor sobre o ensino desses gêneros. De acordo com Mori-de-Angelis e Silva (2003, p. 186):

Parece, pois, que toda a elaboração teórica que promoveu esta mudança na forma de compreender a linguagem oral e o ensino dos gêneros orais formais e públicos em toda a sua amplitude, ainda não consegue, na prática, tornar o trabalho realmente embasado e viável.

Ainda é incipiente a discussão teórico-metodológica que trata do ensino dos gêneros orais. Assim, os gêneros orais formais públicos, como objeto de ensino,

carecem de maior compreensão, tanto do ponto de vista teórico quanto prático para garantir um trabalho mais eficaz no livro de Português e na sala de aula.

O trabalho didático da exposição oral possui características inerentes à situação de comunicação: “os conteúdos, a organização do plano de exposição, a progressão dos temas, a marcação linguística do texto, as estratégias do orador poderão ser situados e justificados no conjunto do texto”, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 169). Diante da infinidade de gêneros orais, os autores sugerem que, na escola, sejam ensinados os gêneros formais públicos, pois estes “constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las”<sup>6</sup>.

Assim como na produção escrita, a produção oral dos gêneros orais formais também é movida por uma série de elementos resultantes do conhecimento do sistema da língua oral e do funcionamento da linguagem socialmente construída de forma controlada.

#### **4.2. As características do livro de língua portuguesa no manual geral**

O “objetivo maior do trabalho com a língua é o desenvolvimento da capacidade linguística dos alunos”(MANUAL GERAL, 2009, 43). Para atender a esse propósito, os autores informam que buscaram elaborar a obra de “forma a propor conteúdos e uma sequência didática de atividades que levem os alunos a ser reconhecerem como sujeitos discursivos, portanto construtores de sentidos”<sup>7</sup>. Para atender a esse propósito, o Manual Geral informa que o livro do aluno foi organizado de forma a atender à solicitação dos PCN do ensino fundamental.

Apesar de a EJA do segundo segmento do ensino fundamental ter como diretriz estabelecida pelo MEC a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª, publicada em 2002, o conteúdo das unidades do livro de Português utiliza os PCN destinados ao Ensino Fundamental regular, destinado a um público que tem como leitor o adolescente de 11 a 15 anos,

---

<sup>6</sup> Idem p. 175.

<sup>7</sup> Idem p. 43.

enquanto os alunos da EJA já têm uma experiência acumulada muito diferente. Na concepção do livro de Português, o Manual Geral<sup>8</sup> informa:

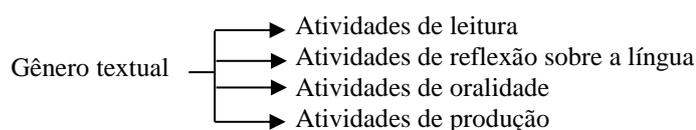
A base teórica é de Mikhail Bakhtin, para a fundamentação das concepções relacionadas aos gêneros do discurso, e de Dolz e Schneuwly, para as bases das escolhas curriculares e a construção das sequências didáticas. O estudo dos gêneros abarca, entre outros aspectos:

- as características dos enunciados: tema, forma, composição e estilo;
- o lugar de quem fala e para quem fala: produção e recepção;
- alteridade discursiva;
- o espaço da produtividade (processo parafrástico) e o espaço de criação e deslocamentos textuais (processos polissêmicos).

O livro permite a possibilidade de representação de situações de interação discursiva em sala de aula, a partir de uma concepção de linguagem e ensino da produção de textos que garantem a participação efetiva do aluno, não apenas com um receptor e reproduzidor de informações, mas como sujeito no processo de construção do conhecimento.

O Manual Geral propõe um tratamento ao ensino da língua capaz de atender à perspectiva semântica, estilística e linguística. A partir da proposta de Dolz e Schneuwly (2004), o Manual Geral informa que o livro do aluno, para o ensino de produção de texto se organiza da seguinte forma:

Esquema 2 - Estrutura de organização do material didático



Fonte: Manual do Geral, p. 45, 2009.

O esquema permite concluir que a centralidade do livro do aluno é o ensino por meio dos gêneros textuais/discursivos, entendido como um ‘megainstrumento’ de ensino, capaz de fornecer o alicerce para as atividades de linguagem nas situações de comunicação: leitura, oralidade, análise linguística e produção textual. O esquema organiza-se numa escala de atividades em diferentes níveis, culminando com a produção de texto.

<sup>8</sup> Ibidem, p. 43.

O Manual Geral (2009) destaca, como ponto fundamental, que as produções dos alunos tenham, além do professor como leitor, outros interlocutores. Para tanto, devem ser consideradas as condições e situações de recepção dos textos escritos em sala de aula. Trata-se, portanto, de proporcionar momentos de interação entre o aluno e o professor, naquilo que é essencial para o levantamento e posicionamento das discussões desencadeadas a partir das temáticas propostas para destacar os espaços de circulação dos gêneros textuais/discursivos.

### **4.3 As orientações didáticas de língua portuguesa no manual específico**

O exame quantitativo do Manual Específico permite apontar que há textos pertencentes a gêneros distintos: fotografia, trecho de romances, entrevista, texto teatral, propaganda, artigo de opinião, trecho de reportagem, texto didático científico, *blog*, crônica. Dos gêneros apresentados, seis são alvos de produção textual: simulação de entrevista de emprego, contrapropaganda e texto dramático, síntese de pesquisa, canção e poema. Dentre eles, segundo o Manual Específico de Língua Portuguesa, a entrevista, a contrapropaganda, o texto dramático e a canção e o poema são os gêneros sistematizados nos capítulos.

O Guia de Livros Didáticos PNLD 2011: EJA (2011, p. 138), ao analisar a Coleção Tempo de Aprender, destaca que a “seleção do material textual, presente na coleção, representa adequadamente a heterogeneidade da cultura escrita, pois contempla gêneros textuais variados”. Essas afirmações apontam para uma avaliação positiva conferida à coleção, no tocante ao modo como apresenta e aborda os conteúdos referentes ao ensino da produção textual.

Optamos por realizar sua análise por capítulo, tomando como referência o conteúdo conceitual de cada capítulo do Manual Específico (2009, p. 88; 93; 97; 101). As sequências didáticas apresentam um roteiro de produção em que são especificadas todas as etapas da produção de texto; em todas as propostas, o aluno é orientado a fazer avaliação de produção e a escrever um texto final. Para o Manual Específico (2009, p. 45), dentro dessa abordagem, a escrita é um ato consciente, uma forma de demonstrar os conhecimentos de mundo traduzidos em signos, um espaço para as múltiplas interpretações da realidade.

O Manual Específico traz as orientações para cada uma das unidades, organizadas nos quatro capítulos do livro, além de abordar temáticas voltadas para o público da EJA. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 81), “um gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem”, para que se possa “colocar os alunos em situações que sejam as mais próximas possíveis das verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-los”. Os autores propõem que os gêneros produzidos na escola sejam chamados de *modelos didáticos*. Para os autores, os modelos didáticos proporcionam interação e movimentos descritos como a aplicação de três princípios no trabalho didático:

1. “princípio de *legitimidade* (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
2. princípio da *pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);
3. princípio da *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados).” (idem. p. 82)

Portanto, um modelo didático é construído a partir de um objetivo prático para que o professor possa fazer as intervenções necessárias, demonstrando, ainda, o que pode ser ensinado ao aluno.

De acordo com Koch (2006, p. 59):

Um modelo didático apresenta duas grandes características: 1) constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; 2) evidencia as dimensões ensináveis a partir das quais as diversas sequências didáticas podem ser concebidas.

A análise do texto por meio do modelo didático traz a possibilidade da confirmação do gênero, facilitando a apropriação e o desenvolvimento da forma oral ou escrita relacionada ao texto. A introdução de um gênero textual/discursivo que circula na esfera da comunicação social, ao ser ensinado no espaço escolar, transforma-se numa variação do gênero de origem. Para o ensino a esse propósito, o professor deve “elaborar as sequências, pensar a progressão, conceber as possibilidades de diferenciação” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Desse modo, ao elaborar o ensino de um gênero na escola, o que se tem na verdade é a apresentação de um modelo planejado, para que o aluno possa vivenciar os gêneros textuais/discursivos que circulam na sociedade.

### 4.3.1 Os gêneros textuais/discursivos da unidade 1

A Unidade 1 traz para discussão *Trabalho e consumo*, como tema para o desenvolvimento das atividades dos capítulos 1 e 2. No Manual Específico — Língua Portuguesa (2009, p. 88), traz como centro uma temática de interesse do público da EJA: o trabalho em diferentes situações que envolvem a dignidade do trabalho. A argumentação é tratada no livro do aluno com foco na contra-argumentação. Chama-nos a atenção o fato de o Manual Específico não destacar os tipos textuais que fazem parte dos demais gêneros textuais/discursivos: a entrevista, a exposição e a narração. O ensino dos tipos textuais não apresenta destaque no ensino dos gêneros, a fim de que o aluno possa conhecer e utilizar no texto, de acordo com a necessidade comunicativa.

No Capítulo 1 (MANUAL ESPECÍFICO, 2009. p. 88), o subtema — *Seu trabalho faz diferença* —, tem como objetivo “conhecer alguns retratos das condições vividas pelo trabalhador brasileiro, especialmente no ambiente rural, como meio de compreender as iniciativas pela busca de direitos e qualidade de vida” e “Reconhecer o valor e a importância das diversas funções profissionais”. O Gênero textual sistematizado é a entrevista.

No Capítulo 2, a discussão gira em torno do subtema *O que temos e o que queremos*. O objetivo, segundo o Manual Específico (Idem, p. 93), é “Perceber as relações existentes entre o trabalho e o consumo, partindo de reflexões críticas propiciadas pelos textos de diferentes gêneros”. Dos gêneros textuais/discursivos escolhidos para a discussão e sistematização do ensino, predomina o texto literário, indicado, ainda, como modelo de produção escrita. Os gêneros textuais sugeridos para discussão são apresentados como modelos prévios para que aluno, ao final do capítulo, escreva o seu próprio texto.

Os textos servem como base para o ensino do gênero tanto quanto para a tipologia textual. No entanto, o tipo textual predominante dos gêneros não é trabalhado. Dolz e Schneuwly (2004, p.60) apresentam uma proposta provisória de agrupamentos de gêneros que permitem identificar o aspecto tipológico dominante do gênero:

Quadro 2 - Proposta provisória de agrupamento de gêneros.

<p><i>Domínios sociais de comunicação</i>  <i>Aspectos tipológicos</i>  <b>Capacidade de linguagem dominante</b></p>	<p>Exemplos de gêneros orais e escritos</p>
<p><i>Cultura literária ficcional</i>            Narrar  <b>Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</b></p>	<p>conto maravilhoso            conto de fadas            fábula            lenda            narrativa de aventura            narrativa de ficção científica            narrativa de enigma            narrativa mítica  <i>sketch</i> ou história engraçada            biografia romanceada            romance            romance histórico            novela fantástica            conto            crônica literária            adivinha            piada</p>
<p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i>            Relatar  <b>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</b></p>	<p>relato de experiência vivida            relato de viagem            diário íntimo            testemunho            anedota ou caso            autobiografia  <i>curriculum vitae</i>            ...            notícia            reportagem            crônica social            crônica esportiva            ...            histórico            relato histórico            ensaio ou perfil biográfico            biografia            ...</p>
<p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i>            Argumentar  <b>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</b></p>	<p>textos de opinião            diálogo argumentativo            carta do leitor            carta de reclamação            carta de solicitação            deliberação informal            debate regrado            assembleia            discurso de defesa (advocacia)            discurso de acusação (advocacia)            resenha crítica            editorial            ensaio</p>
<p><i>Transmissão e construção de saberes</i>            Expor  <b>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</b></p>	<p>texto expositivo (em livro didático)            exposição oral            seminário            conferência            comunicação oral            palestra            entrevista de especialista            verbete</p>

	artigo enciclopédico texto explicativo tomadas de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relato oral de experiência
Instruções e prescrições <i>Descrever ações</i> <b>Regulação mútua de comportamentos</b>	instrução de montagem receita regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos ...

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 60).

No quadro de agrupamentos, os autores incluem a entrevista no *domínio social de comunicação* em que a exposição pode ser o tipo textual dominante. A situação da entrevista, por exemplo, seria em locais previamente combinados para a obtenção de esclarecimentos, avaliações, opiniões, entre outros, de forma assimétrica, em que os interlocutores têm papel diverso e o entrevistado tem o conhecimento do assunto, devendo limitar-se a responder o que foi perguntado (COSTA S., 2009, p. 103). Esse gênero textual/discursivo ocorre de forma oral, embora as questões possam ser previamente elaboradas por escrito pelo entrevistador. O gênero entrevista tem como tipologia textual dominante a exposição, não significando que o entrevistado esteja impedido de se valer de outra tipologia textual para atendimento do seu propósito sociocomunicativo.

Para Marcuschi (2008, p. 150), do ponto de vista do ensino dos gêneros textuais/discursivos, “não há uma dicotomia entre gênero e tipo”, mas sim uma “relação de complementaridade. Todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas.” O Manual Específico, ao tratar do ensino do gênero não destaca a heterogeneidade tipológica que permeia o gênero. Os Gêneros sistematizados são o texto dramático e a propaganda, tendo como centro da discussão o tipo textual argumentação. De acordo com Sérgio Costa (2009, p. 171):

O discurso publicitário [...] para vender seus produtos através de mensagens que procuram convencer para conseguir consumidores. É a propaganda, cujas mensagens geralmente são curta, breve, direta e positiva, com predomínio da forma imperativa (interlocução direta, com uso da segunda pessoa, vocativos, etc.), presente no *slogan*, um enunciado repetido à exaustão. [...] Aliado a

essa estratégia discursiva verbal, em que o formato do suporte, as imagens, ilustrações, e animações são de grande importância para a construção de um discurso que explora o desejo de consumo da sociedade moderna... É um gênero textual essencialmente multissemiótico, em que os argumentos de venda, embora pareçam lógicos, caracterizam-se por apelos totalmente emocionais e pelo uso de padrões sociais, estéticos, etc. estereotipados.

Por se tratar de um gênero textual/discursivo, com forte interesse no convencimento do outro para aderir à ideia da necessidade de aquisição de um produto, a propaganda alia diferentes formas de linguagens para atingir o seu objetivo. Na construção do texto, não basta argumentar, é preciso criar caminhos que possam atrair o consumidor para a compra de um produto que, de forma imediata, não pareça essencial ao consumo.

#### **4.3.2 Os gêneros textuais/discursivos na unidade 2**

A unidade 2 traz o tema *Globalização e novas tecnologias*, o Manual Específico trata da temática, utilizando textos literários e não literários para, a partir deles, discutir as relações entre as culturas, a realidade latino-americana e os desafios impostos pela globalização. As leituras e a organização dos textos apresentam-se em forma de esquemas, sínteses e quadros comparativos, havendo a retomada de estudos linguísticos como o estudo da argumentação, das relações de causa e consequência, de comparação, de coesão e coerência textuais (MANUAL ESPECÍFICO, 2009, p. 97).

O capítulo 3 traz o tema *Os Desafios da globalização*, cujo objetivo consiste em “refletir sobre as novas formas de divulgação, circulação e acesso à informação”. O capítulo não apresenta gênero textual sistematizado. O ensino organiza-se em torno da leitura e montagem de uma página de revista com diferentes gêneros textuais. A abordagem maior é dada à leitura, ao reconhecimento do texto como estrutura, organização das ideias, realização de síntese de informações, pesquisa de assuntos relacionados ao tema de base, identificação de ideias e debate, troca de informação e análise da realidade.

No capítulo 4, o tema é *As dores e sabores da América Latina*, cujos objetivos centram-se em: a) “Perceber a importância da inserção do Brasil e outros países da América Latina no processo de globalização sob o ponto de vista dos diferentes interesses dos povos”; b) “refletir sobre a valorização das identidades e as diferenças culturais” (MANUAL ESPECÍFICO, 2009, p. 101). Nesse capítulo, também o estudo

dos gêneros é dedicado à reflexão da linguagem por meio dos gêneros textuais/discursivos.

Nas orientações gerais do capítulo 4, o Manual Específico<sup>9</sup>, encontram-se três textos: trecho de romance e duas lendas, sem qualquer orientação para o professor. Para fazer relação dos textos do manual com o livro do aluno, o livro apresenta uma nota<sup>10</sup> direcionada ao professor. O primeiro texto é outro fragmento do romance *Incidente em Antares*<sup>11</sup>, “Esse texto falará um pouco mais a respeito da origem do nome desse povoado [Antares]”<sup>12</sup>. A localização das lendas do livro do aluno encontra-se no texto – Canção Roda de Chimarrão, por meio de citação nos versos no livro do aluno.

O capítulo 4 do livro do aluno tem como referencial para a discussão sobre globalização e novas tecnologias, a cultura do sul do Brasil, justificando, assim, a presença das lendas no Manual Específico. A referência à *Lenda do boitatá (RS)* e *Negrinho do pastoreio*<sup>13</sup> é indicada na subseção *Trabalhando com o texto*, que trata do estudo da Canção como forma de identificação das lendas. A lenda é caracterizada como “narrativa ou credence acerca de seres maravilhosos e encantatórios, de origem humana ou não, existente no imaginário popular...” (COSTA S., p. 139). Os gêneros de origem popular, porém, não são tratados com a mesma relevância dos demais gêneros textuais/discursivos, tanto do ponto de vista do tipo de questão para resposta à atividade quanto à leitura no livro do aluno.

O estudo permitiu verificar que o manual do educador traz como referencial teórico a abordagem para a produção de texto baseada na concepção de linguagem como forma de interação, embora os autores não o declarem no próprio manual do educador. A obra filia-se ao círculo bakhtiniano e o ensino dos gêneros por meio das sequências didáticas. É significativa a apresentação de diversos gêneros textuais no livro de português, mesmo havendo a predominância de fragmentos de textos literários. Já o estudo das tipologias textuais não recebe tratamento adequado no manual do educador. O estudo da tipologia centra-se na estrutura da narrativa dos gêneros literários, ainda prevalece a visão do ensino de produção de texto por meio do texto literário.

---

<sup>9</sup> Idem, p. 102.

<sup>10</sup> A nota ao professor: “Educador, caso os alunos não conheçam essa expressão, explique que ‘roda de chimarrão’ é uma bebida feita com erva-mate e água fervente numa cuia e que se bebe por meio de uma bomba (espécie de canudo metálica). É muito comum no Rio Grande do Sul. Na ‘roda de chimarrão’, as pessoas compartilham entre elas a cuia com a bebida” (MARCHETTI, SILVA e SILVA, p. 78).

<sup>11</sup> O Manual Específico (p. 102) apresenta mais um trecho do livro *Incidente em Antares*.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 80.

<sup>13</sup> A nota no livro do aluno destinado ao professor diz: “Educador, caso queira ler para os alunos, as duas lendas se encontram no Manual Específico”. (MARCHETTI, SILVA e SILVA, 2009, p. 79).

## 5 ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES DE ENSINO DOS GÊNEROS NO LIVRO DO ALUNO

Neste capítulo, analisamos as orientações do Livro do Aluno, em relação à produção dos gêneros textuais/discursivos nos capítulos das seções dedicadas às sequências didáticas para a produção de texto, conforme indicação no manual do educador. Todos os exemplos apresentados fazem partes do 9º livro da Coleção Tempo de Aprender, EJA, Ensino Fundamental. Os exemplos serão identificados nas análises, tendo como base as seções do livro.

### 5.1 Análise dos gêneros textuais/discursivos do capítulo 1

A apreciação do capítulo 1 do Livro do Aluno, da primeira unidade didática, permite identificar que há textos de diferentes gêneros: trecho de romance, entrevista jornalística, currículo, relato de situações do dia a dia. A entrevista de emprego foi escolhida para a sistematização do gênero. A discussão inicial para a elaboração do texto inicial na seção *Pra começo de conversa* traz a temática *Seu trabalho faz diferença*, para desencadear as atividades de leitura e produção de texto.

As atividades do livro do aluno trazem questões voltadas para a estrutura do romance, destacam a ortografia de algumas palavras do texto, discutindo sobre a importância dos sinais diacríticos nas palavras e o comprometimento da compreensão do texto. Na seção, *Desvendando o tema/Trabalhado com texto* (p. 6-7), o gênero escolhido para a discussão é o trecho de romance:

- 1 O texto a seguir é um trecho do romance *Menino de Engenho*. Sabendo disso, pense e responda: do que será que o texto fala?
- 2 Você já leu algum romance? Qual ou quais?
- 3 O que você sabe sobre esse gênero textual?
- 4 Leia apenas as palavras destacadas em azul no texto. Descubra que erro de grafia elas apresentam.
- 5 Será que os erros de escrita dessas palavras poderão atrapalhar a compreensão do texto? Por quê?

#### Texto – Trecho de romance

O trecho, a seguir, foi retirado do romance *Menino de engenho*, do paraibano José Lins do Rego. No livro, é narrada a história de Carlinhos, um menino que vive dos 4 os 12 anos no engenho Santa Rosa, pertencente ao velho José Paulino. Em meio aos trabalhadores rurais, aos

parentes, aos coronéis, o menino vai crescendo e construindo sua visão de mundo... Da fazenda no interior do Nordeste, o menino é enviado para a capital, em um colégio interno.

Vamos conhecer um pouco do universo do menino Carlos e a qualidade de vida dos trabalhadores do engenho Santa Rosa?

“[...] Da calçada da casa-grande viam-se no meio do canavial aquelas cabeças de chapéu-de-palha velho subindo e descendo, no ritmo do manejo da enxada: uns oitenta homens comandados pelo **feitor** José Felismino, de cacete na mão, reparando no serviço deles. Pegava com o sol das seis, **ate** a boca da noite. Às vezes eu ficava por lá, entretido com o bate-boca dos cabras. Trabalhavam conversando, **bulindo** uns com os outros, os mais moços com **pabulagem** das mulheres. Outros bem calados, olhando para o chão, tirando a sua tarefa com a cara fechada e soltando ditos.

— Deixa de conversa, gente! — Gritava sei José Felismino. — Bota pra diante o serviço. Com pouquinho o coronel está gritando

E a enxada tinha no barro duro. E eles espalhando com os **pes** o mato que fica **atras**. O sol espalhava nas costas nuas; corria suor em bica dos lombos encharcados.

Manuel Riachão puxava o **eito** na frente como uma **baliza**. Era o mais ligeiro. De cabeça enterrada, a enxada nas suas mãos raspava como uma máquina a terra que aparecia na frente, sempre na dianteira, deixando na bagagem os companheiros. O moleque Zé Passarinho **remanchando**, o **último** do eito. Não havia grito que animasse **aquela** preguiça alcoolizada. **Tambem**, ganhava dois cruzados, dava-lhe a mesa diárias das mulheres na apanha do algodão.

— Tira da peia da canela, moleque safado! O diabo não anda!

E ele atrás da maciota, com os pés roliços de bicho e o corpo rebentando em moléstias do mundo.

Paravam às dez horas, para o almoço de farinha com bacalhau. Comiam na marmitta de flandres, lambendo os beiços como se estivessem em banquetes. E deitavam-se por baixo dos pés de juá, esticando o corpo no repouso dos 15 minutos. De alguns, as mulheres traziam a comida em um pano sujo; a carne de ceará assada, com farofa fria. Pegavam no pesado outra vez, até às seis da tarde.

O meu **avo** vinha olhar a canalha no trabalho forçado.

— Que **esta** fazendo **esta** gente, seu José Felismino”. Oitenta pessoas, e o partido no mato? Nem eito de mulher!

Não se importava com a gritaria do velho. Aquilo era todos os dias, fizessem eles muito ou fizessem pouco. **So** tinha boca, o coronel José Paulino. Chamava nome a todos, descompunha-os como malfeitores, mas não havia ali que não estivesse com dias adiantados no livro dos apontamentos.

[...] João vinha com **três** filhos para o eito. A mulher e os meninos ficavam em casa, no roçado. Com mais de setenta anos, aguentava o repuxo todo, como o filho mais novo. A boca já estava murcha, sem dentes, e os braços rijos e as pernas duras. Não havia rojão para o velho caboclo de meu **avo**. Não era **subserviente** como os outros. Respondia aos gritos do coronel José Paulino, gritando também. Talvez porque fossem da mesma idade e tivessem em pequeno brincado juntos.

— Cabra malcriado.

E quando precisava de gente boa, para um serviço pesado, lá ia um recado para João Rouco.

[...] O costume de ver todo o dia esta gente na sua degradação me habituava com a sua desgraça. Nunca, me4nino tive pena dele. Achava muito natural que vivesse dormindo em chiqueiros, comendo um nada, trabalhando como burros de carga. A minha compreensão da vida fazia-me ver isso com uma obra de Deus. Eles nascem assim porque Deus quisera, e porque Deus quisera nós **eramos** brancos e mandávamos neles. **Mandavamos tambem** nos bois, nos burros, nos matos.”

Nessa ótica, o livro didático isenta-se da sua responsabilidade de trazer o conceito do gênero textual/discursivo romance para o conhecimento do aluno. Acreditamos que, após a exploração inicial do tema a ser debatido ao longo do capítulo, o livro de português pode apresentar textos que contribuam para que o aluno possa

confrontar o conhecimento já adquirido para, então, ampliar o seu conhecimento sobre o gênero.

Na atividade, o livro do aluno explora o conhecimento do estudante sobre a estrutura do gênero romance. Na seção *Por dentro do texto* (p. 8), as questões voltam-se para o estudo dos elementos da narrativa do texto literário;

- 1 Quem está **narrando**, contando a história? Quais **pistas** o texto oferece para você ter chegado a essa resposta?
- 2 Quais são as **personagens** presentes no texto lido? Como elas são **caracterizadas**?
- 3 Qual o ambiente em que a história se passa?
- 4 Como os trabalhadores se relacionavam no trabalho? Anote um trecho do texto que justifique a sua resposta.
- 5 Você conhece pessoas que vivem (ou já viveram) em situação semelhante à dos trabalhadores do Engenho Santa Rosa: Conte para a classe como é (ou era) a vida dessas pessoas.

O trecho do romance *Menino de Engenho* serve como pretexto para o trabalho sobre a estrutura da narrativa e a temática do eixo da unidade 1. As atividades relacionadas aos gêneros textuais/discursivos voltam-se para as questões relacionadas à tipologia textual, baseando-se também nos conhecimentos dos alunos do professor sobre a estrutura do gênero romance. O livro do aluno também não traz texto referente ao gênero romance como representativo da cultura literária. Para finalizar a seção, o livro traz atividades que tratam do estilo próprio do gênero romance, com expressão artística e da linguagem utilizada na obra.

O Livro do Aluno destaca particularidades da linguagem do trecho do romance, o regionalismo, a linguagem figurada como elemento próprio do romance regionalista. No entanto, o aluno só terá acesso a esse conhecimento por meio de pesquisa de interesse pessoal ou de material fornecido pelo professor.

Do nosso ponto de vista, o livro de português, ao tratar das questões relacionadas ao tema, estilo e composição deve trazer atividades que contribuam para a compreensão do gênero textual/discursivo. O tratamento dado ao gênero está em desacordo com o Manual Geral (2009), que traz Bakhtin (2003) como referência para o ensino dos gêneros textuais/discursivos.

A partir dos resultados apresentados, acreditamos que o ensino dos gêneros textuais no Livro de Português necessita de maior explicitação dos conceitos referentes às características dos gêneros textuais/discursivos em sua forma composicional e estilo. O livro referencia-se, basicamente, no conhecimento inicial do aluno sobre o tema, não

trazendo os conceitos de forma aprofundada, cabendo ao aluno e ao professor a responsabilidade sobre seu conteúdo.

Dando continuidade ao tema do capítulo, a seção *Aprofundando o tema*, subseção *Trabalhando com o texto* (p. 13) introduz o gênero textual/discursivo, – a entrevista jornalística como forma de aprofundamento do tema *trabalho*:

Depois de ler o texto de José Lins do Rego, você acha vale a pena sonhar e lutar para mudar os rumos da história e as condições de vida dos trabalhadores?

Conheça um pouco sobre a vida de uma brasileira que continua a preservar a memória e a luta de quem viveu isso de perto.

**Texto – Entrevista**  
**Elizabeth, rainha do campo**

Mulher do líder João Pedro Teixeira, das ligas camponesas da Paraíba, assassinado por **latifundiários**, ela esteve com Jango e continua acreditando na reforma **agrária**.

Ela é o que se pode chamar de símbolo da **resistência**. Por tudo que passou na vida, desde que fugiu de casa aos 15 anos para se casar com um **operário** semianalfabeto, e foi desprezada pela **família**, até ter de sair de Sapé, na Paraíba, fugindo da perseguição da ditadura militar, para São Gabriel, no Rio Grande do Norte, onde viveu na clandestinidade, com um nome falso, por vários anos. [...]

Passados quarenta anos do golpe que derrubou João Goulart, Elizabeth Teixeira, 79 anos completados em 13 de fevereiro, lembra como se fosse hoje tudo o que passou. E, embora conserve a calma de quem muito viveu e aprendeu com a vida, não foge de perguntas e se inflama quando lhe perguntam sobre questões políticas antigas ou atuais, principalmente se o assunto é a reforma agrária, pela qual ela aprendeu a lutar com o pai de seus onze filhos, João Pedro, fundador das Ligas Camponesas na Paraíba.

Apesar de todo sofrimento por que passou, além do assassinato do marido e da perda de três filhos, [...] Elizabeth não guarda **mágoas** nem rancor, embora deixe transparecer uma infinita tristeza no olhar.

**Como a senhora se sente homenageada pelas mulheres paraibanas como símbolo de luta e resistência?**

Eu me sinto muito feliz pela consideração das companheiras à minha pessoa. Isso é uma coisa, minha filha, que deixa a gente emocionada. As mulheres se lembram de mim, na idade em que estou, já velha, isso é muito gratificante. Essas mulheres tão valorosas, que lutam no dia a dia para ver melhorar as condições do nosso povo.

**A senhora também foi homenageada recentemente no Paraná, pelo MST...**

Pois é, eu estive lá e fiquei muito comovida. Tinha muita gente, muitos companheiros, muitos jovens. Eles queriam saber a **história** de João Pedro, como tinha sido a luta dele aqui na Paraíba. Lembrei muito do que João Pedro me falava, quando chegava naquelas fazendas, naqueles **sítios** daquela época, e via crianças morrendo de fome, sem direito à alfabetização, numa situação muito difícil, e ele sonhava que um dia tudo isso ia melhorar, que ia ser implantada uma reforma agrária para que o homem do campo tivesse condições de sobreviver dignamente com suas famílias. E até hoje isso não se concretizou. [...]

Lourdinha Dantas. *Revista Caros Amigos*, nº 19, mar 2004.

Para estudo da estrutura do gênero textual/discursivo entrevista, a seção *Por dentro do texto* (p. 13) traz questões tratando do ensino nas modalidades oral e escrita.

[...]

5. Assinale as respostas que você considera corretas. O tema da entrevista lida também poderia ser tratado:

- |                                       |                          |
|---------------------------------------|--------------------------|
| a) em gibis;                          | f) em documentários;     |
| b) em revistas para o público adulto; | g) em telejornais;       |
| c) em um livro de receitas;           | h) em guias turísticos;  |
| d) em jornais impressos               | i) em um site de uma ONG |
| e) em dicionários                     |                          |

6. O texto está dividido em duas partes: a primeira, que está marcada na cor verde e, e a segunda, em azul. Responda:

- a) Para que serve o texto que está marcado na cor verde?  
 b) Por que o texto escrito em verde aparece antes das perguntas e das respostas?

[...]

*Você sabia?*

**Entonação** é a mudança no tom de voz que indica se o que falamos é uma afirmação, um pedido, uma pergunta, uma ordem. Ela pode indicar se o falante está triste, animado, bravo, ou seja, como está o seu espírito.

8. Quando escrevemos o que alguém fala, o texto fica da mesma maneira? O que há, na fala, que não há no texto escrito? Assinale as alternativas corretas e justifique sua resposta.

- |                         |                |                           |
|-------------------------|----------------|---------------------------|
| a) O sotaque            | c) As letras   | e) Os sinais de pontuação |
| b) Os símbolos gráficos | d) A entonação | f) O som, a voz           |

9. Se você fosse escrever a resposta dessa entrevista numa revista, como faria para que o texto ficasse adequado a esse meio de comunicação?

10. Você acha que o texto escrito das respostas de Elizabeth é exatamente igual ao jeito que ela fala na entrevista?

*Você sabia?*

**Editar** significa transformar o conteúdo da conversa em texto escrito, selecionar o que é mais importante, adequado ao veículo (jornal, revista, etc.) e ao espaço disponível (página, formato, etc.).

11. Em sua opinião, a edição nas entrevistas, nas revistas ou nos jornais sempre preservam as ideias e as opiniões expressas pelo entrevistado?

12. Reescreva de outra maneira as duas perguntas da entrevista sem mudar o sentido do que a entrevistadora quis perguntar.

As questões propostas aos estudantes sugerem uma reflexão sobre a transcrição do texto falado para o texto escrito; no entanto, na finalização da atividade, a atenção é dada à língua escrita. A questão final remete à reescritura de um texto já editado. Desse modo, a questão não atende ao trabalho proposto, no que diz respeito à fala e à escrita: reescrever de outra forma um texto já escrito não significa dar tratamento às modalidades oral e escrita do gênero.

O capítulo 1 é finalizado com a seção *Tramando texto e ideias* (p. 26) com a proposta de produção de simulação do gênero entrevista de emprego:

### Entrevista de emprego

Junte-se com um colega e, em dupla, realizem uma simulação de entrevista de emprego de acordo com a profissão de vocês.

Um fará o papel do entrevistador, e o outro, do entrevistado. Depois, vocês trocarão de papéis: quem era o entrevistado passa a ser o entrevistador, e vice-versa. Esta atividade exige a construção de textos oral e escrito.

Sigam as orientações:

1. O entrevistador fará, previamente, um roteiro de perguntas e informações a serem dadas no momento da entrevista. O entrevistado não poderá conhecer as perguntas antes do momento da simulação.
2. O roteiro deverá conter questões relacionadas à realidade profissional do colega, podendo ser uma profissão que ele já exerceu ou uma a que ele pretenda se candidatar.
3. Cada dupla fará a simulação na sala de aula. Ela será observada pelos colegas e pelo educador.
4. Após a simulações, a classe fará uma avaliação da *performance* das duplas com o intuito de discutir as dificuldades encontradas e os pontos positivos de cada apresentação.

A seguir, vejam algumas sugestões para a avaliação:

1. As posturas do entrevistador e do entrevistado foram adequadas para essa situação de comunicação (linguagem verbal e linguagem corporal)?
2. O entrevistado conseguiu responder objetivamente o que foi perguntado pelo entrevistador?
3. O entrevistado revelou dificuldade para se expressar no momento da entrevista?
4. O entrevistador fez perguntas pertinentes aos objetivos da entrevista?
5. O tom de voz de ambos esteve adequado à situação comunicativa?
6. Houve alguma pergunta ou situação embaraçosa? Caso tenha havido, como se saiu o entrevistado diante da situação? Qual seria a melhor atitude para o momento?
7. A linguagem usada foi formal ou informal? Ela se apresentou adequada para o momento?
8. Houve cumprimentos iniciais e finais entre entrevistador e entrevistado? Como poderiam se avaliados?

A produção textual é elaborada em dupla, os papéis de entrevistador e entrevistado são revezados entre eles, a profissão indicada para a entrevista é a profissão do próprio aluno. Essa atividade exige a produção de textos orais e escritos, seguindo orientações em duas partes: a primeira diz respeito às orientações para a produção do texto; a segunda volta-se para a avaliação do desempenho do entrevistador/entrevistado após a realização do trabalho.

O trabalho com a produção do gênero oral apresenta uma atividade que orienta o aluno para o planejamento da fala, a partir da escritura de um roteiro com questões de conhecimento do estudante. A proposta de revezamento da posição de entrevistador e entrevistado possibilita ao aluno vivenciar a situação do gênero nas diferentes posições.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 86) consideram três dimensões essenciais para realização do gênero textual/discursivo entrevista:

1. O estudo do *papel do entrevistador*, concebido como mediador numa situação de comunicação entre um entrevistado, especialista num domínio particular, e público destinatário [...]
2. O estudo da *organização interna da entrevista*: as diferentes partes que compõem a estrutura canônica global de uma entrevista (abertura, fase de questionamento ou núcleo e fechamento) e a planificação da fase de questionamentos [...]
3. O trabalho da *regulação local*, no decurso da entrevista, dos turnos, a formulação de questões e a utilização, por parte do entrevistador, de intervenções rápidas para dar corpo e continuidade e retomada ao tema abordado pelo entrevistado, com novas questões e comentários.

O trabalho proposto no Livro de Português é um modelo de gênero organizado a partir da entrevista jornalística, adequada à situação escolar e de acordo com a realidade do estudante da EJA. A avaliação da produção oral toma como referência: a postura dos entrevistados; a objetividade na resposta; a pertinência das perguntas do entrevistador; o tom de voz; perguntas e/ou situação embaraçosas e forma de o entrevistado lidar com elas; o tipo de linguagem usada; os cumprimentos iniciais e finais entre o entrevistador e o entrevistado.

No entanto, o livro não traz orientações sobre a tipologia textual dominante que o entrevistador/entrevistado deverá utilizar durante a seção de perguntas e respostas, quando ocorrem situações em que o entrevistador não poderá debater ou discutir as respostas do entrevistado, tal como acontece num debate.

Apesar de apresentar na seção *Aprofundando o tema* (p. 12) questões relativas à edição do gênero entrevista, as orientações para a produção do texto final não trazem qualquer atividade que trate da necessidade de adequação do texto falado para o texto escrito.

## **5.2 Análise dos gêneros textuais/discursivos do capítulo 2**

O Capítulo 2 tem como interesse a exploração do tema inicial e a análise da estrutura do gênero propaganda. A seção *Pra começo de conversa* (p.28) trabalha o gênero propaganda:

# O que temos e o que queremos

## Pra começo de conversa

Observe este texto.



Reprodução de propaganda veiculada em:  
Revista Viagem e Turismo. São Paulo: Abril, ano 9, n.º 8, ago. 2003.

Agora converse com os colegas e o educador, respondendo as questões.

- 1 Que produto está sendo anunciado?
- 2 O que você vê na imagem em primeiro e em segundo plano?
- 3 Faça atentamente a leitura verbal e visual do texto e responda qual é a intenção de quem o produziu.
- 4 O *slogan* presente no texto é “A felicidade bateu nas suas 4 portas”. Qual é a relação entre a palavra “felicidade” e os “objetivos do anúncio”?
- 5 Você se lembra de algum comercial ou anúncio publicitário que tenha achado interessante? Qual?
- 6 A propaganda já o influenciou a adquirir algum produto?
- 7 Você já comprou alguma coisa por impulso e descobriu depois que não precisa dela? Se sim, o que comprou?
- 8 Em sua opinião, o que é consumo?
- 9 Você se sente excluído dos bens de consumo, daquilo que necessita ou deseja adquirir?

As questões exploram a linguagem da propaganda, mas não trazem orientações sobre as características linguísticas inerentes ao gênero. Expressões como “primeiro

plano”, “*slogan*”, “leitura verbal e visual” aparecem nas questões, como se o aluno já tivesse o domínio da linguagem dos termos que compõem elementos típicos do gênero/discursivo propaganda.

O Livro de Português delega ao aluno e ao professor a tarefa da pesquisa em outros textos. Esse tipo de atividade desestimula o aluno a responder as questões e também o professor a utilizar uma obra em que ele, professor, precisa complementar o conteúdo que deveria constar obrigatoriamente no livro, para que o estudante tenha, no material, apoio para responder aos conceitos básicos do gênero textual. Não se trata de pensar o livro de português como um material completo, mas como um material que estimule o conhecimento dos conceitos elementares e a criação de situações que estimulem novas investigações.

Apresentamos a seguir, o estudo do gênero teatro a partir de um trecho da peça *Eles não usam black-tie*, realizado em duas seções do livro de português. A seção *Desvendando o tema* (p. 29):

Leia o texto, a seguir, que é um trecho de uma peça teatral de autoria de Gianfrancesco Guarnieri.

#### Texto - Dramático

[...]

**TIÃO** - Tem uma nova sobre a greve na primeira página!...

**OTÁVIO** - Se até as oito horas da noite não derem o aumento, greve geral na metalúrgica!

**TIÃO** - Ninguém tem peito, pai!

**OTÁVIO** - Mas eu não estava! Deram o aumento ou não deram?

**TIÃO** - Deram parte do aumento, parte! E mesmo assim porque todas as categorias aderiram! Mas aguentar o tranco sozinho, ninguém.

**OTÁVIO** - Espera só a assembleia de hoje e vai ver se tem peito ou não! Eu tinha avisado, hein! O ano passado entramos em acordo com o patrão e foi o que se viu. Agora, aprendam.

**TIÃO** - e POR QUE ENTRAM EM ACORDO?

**OTÁVIO** - Porque parte da comissão amoleceu...

**TIÃO** - Tá vendo, t'ái! Se, em greve de conjunto, metade da turma amoleceu...

**OTÁVIO** - Metade da turma não, senhor! Metade da comissão.

**TIÃO** - E então?

**OTÁVIO** - E então, o quê? Eram pelegos! A turma topava, mas tinha meia dúzia deles que eram pelegos. A turma topava, os pelegos deram pra trás.

**TIÃO** - Não, pai. Pro senhor, quem não pensa como o senhor é pelego...

**OTÁVIO** - Nada disso! Eram pelegos no duro. T'ái a prova: tá tudo bem-arrumado na fábrica. Tudo chefe e fiscal. O que é isso? Peleguismo, traidores da classe operária...

**TIÃO** - Então a metade da turma lá da fábrica é pelego, porque tá tudo com medo da greve!

**OTÁVIO** (*furioso*) - Não diz besteira, seu idiota! A turma que t'ái é a mesma turma que fez greve o ano passado e que aguentou tropa de choque em 51...

**TIÃO** - E por isso mesmo tão cansados e não querem sabê de arriscá o emprego...

**OTÁVIO** - Tu tá discutindo como um safado"... Pois fica sabendo que lá tem operário

e não menino-família pra medrá.

**ROMANA** (*entrando*) – Não grita tanto homem! Só vivie discutindo política! (*pega mais sanduíches e sai*).

**OTÁVIO** (*baixando a voz*) – Tu vai me dizê com o resultado da assembleia de hoje! (*pausa*)

**TIÃO** – Os pelegos que furaram a greve o ano passado tão bem de vida, é?

**OTÁVIO** – Depende do que tu chama de bem de vida. Pra mim eles estão na merda, merda moral que é pior! Se venderam, né!

**TIÃO** – É. (*pausa*) Eu queria casá daqui a um mês, pai!

**OTÁVIO** – Bom!

**TIÃO** – O senhor gosta de Maria, não é pai?

**OTÁVIO** – Tua mãe me disse... Que é que tem isso? Diploma não vale nada. Esse governo que t'ái é tudo diplomado! Analfabeta, mas honesta, mal-educada, falado errado, mas com... com aquele (*procurando*), aquele treco que só a gente tem aqui (*bate no peito*). Essa é mulhé que eu queria pra meu filho...

**TIÃO** – Além de tudo, ela tem mesmo... treco, pai!

**OTÁVIO** – Sei não. Tu parece que não tem...

**TIÃO** – Por quê?

**OTÁVIO** – Uma porção de medos... Um é de perder o emprego.

**TIÃO** – Não é medo...

**OTÁVIO** – Então por que tu foi vê se arrumava emprego no escritóriod a fábrica?

**TIÃO** – Ganha mais.

**OTÁVIO** – Tu também procurou na farmácia do Dalmo... lá ganha menos...

**TIÃO** – Foi pra ter muma ideia...

**OTÁVIO** – sinceramente?

**TIÃO** – Não tem nada pra escondê!...

**OTÁVIO** – Tu acha que a turma as luta da fábrica sem medo?

**TIÃO** – Se os outros aguenta.

**OTÁVIO** – Se não aguentasse?

**TIÃO** – O senhor acha que a turma vai topá a greve?

**OTÁVIO** – A assembleia é hoje à noite. Bráulio tá lá, ele vem com as novidade... t'ái um que tem esse tal treco... emprestou dinheiro pra nós... É capaz de vender as calças pra prestá um favor...

**TIÃO** – Tem poucos assim!

**OTÁVIO** – Engano.

**TIÃO** – Ninguém vale nada, pai!

**OTÁVIO** – Como você tem medo!

**TIÃO** – mas medo de que, bolas!

**OTÁVIO** (*imperturbável*) – De ser pobre... da vida da gente!

**TIÃO** (com um gesto de quem afasta os pensamentos) – Ah! Tou é nervoso... tou apaixonado, pai... Não liga, não!

Giangrancesco Guarnieri. *Eles não usam black-tie*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1995.

A seção *Por dentro do texto* (p. 32):

Observe a estrutura do texto lido e responda.

1. Como estão organizadas as falas das personagens? Por que você acha que o texto está estruturado dessa maneira?
2. Em sua opinião, para que servem as expressões em parênteses?
3. Apesar de contar uma história, esse texto apresenta trechos argumentativos? Explique sua resposta com um exemplo.

Nos **textos dramáticos ou teatrais**, geralmente encontramos os principais elementos da narrativa: **conflito** (situação-problema); **personagens**; **lugar** (onde as ações ocorrem); **enredo** (com apresentação, desenvolvimento e desfecho); e **tempo** (em que transcorrem os acontecimentos). O tempo real corresponde à duração da encenação e o tempo imaginário, ao tempo que o autor nos faz supor que dure a ação dramática.

Nos textos dramáticos, as informações entre parênteses servem para indicar o que fazem as personagens, assim como detalhes sobre cenário, iluminação, sonoplastia, ações dos contrarregas, etc. A essas informações que se encontram entre parênteses chamamos **rubricas**.

4. Qual a importância das rubricas num texto dramático?

O livro, ao inserir o estudo de um novo gênero textual promove a descontinuidade do ensino do gênero propaganda, sem aprofundar as questões voltadas para a propaganda ali colocada. O interesse dos autores é a discussão sobre o tipo textual argumentação. É frequente nos livros didáticos o uso do texto literário como exemplo para o ensino da tipologia textual sem qualquer referência aos textos literários.

O Livro do Aluno traz um aspecto positivo em relação à introdução de novas palavras: ao invés de glossário, o aluno é estimulado a buscar os conceitos e significados de palavras nos textos e no contexto em que estão inseridas aquelas palavras e expressões.

Para a produção textual do gênero oral debate regrado, o Livro do Aluno não traz a seção *Aprofundando o tema* como título principal para a sequência didática da seção *Desvendando o tema*, tal como propõe no Manual Geral (2009, p. 27). No entanto, a subseção *Por dentro do texto* indica que as questões estão ligadas à sequência didática para a produção do debate regrado.

Dentre as questões, uma pergunta faz alusão ao tipo argumentativo e, em seguida, a atividade é intercalada com um texto que trata da estrutura da narrativa do gênero dramático, para então prosseguir perguntando sobre o gênero teatro. Destacamos, aqui, as questões relacionadas à sistematização do gênero, apresentada em forma de curiosidade, que serve de base para responder as questões de entendimento do texto.

O encaminhamento para a produção gênero debate regrado da seção *Tramando textos e ideias* (p. 35):

### Debate regrado

Forma um grupo para continuar o texto da peça “*Eles não usam black tie*”. Você e seus colegas vão dar um desfecho para o texto, escrevendo sobre estas situações:

1. Houve adesão à greve?
2. O que os trabalhadores conseguiram?
3. Qual foi o comportamento de Tião perante a greve?
4. Tião continuou com os pais ou foi morar em outro lugar/

Os grupos deverão expor suas produções e fazer um debate com toda a sala, mediado pelo educador, discutindo qual deveria ser a postura dos trabalhadores e trazendo o tema para a realidade do Brasil atual. Cada grupo argumentará defendendo sua história.

1. Um debate precisa de um **mediador**. O mediador tem a função de apresentar o tema, passar a palavra aos participantes, controlar o tema, encaminhar os direitos de resposta e fazer as intervenções necessárias, inclusive com perguntas preparadas anteriormente, se esse for o objetivo do debate.
2. O debate pode ser dividido em dois momentos: na primeira parte, seu educador poderá fazer o papel do mediador para que todos da classe observem como se dá a organização de um debate. Depois, um aluno da turma poderá assumir essa função.
3. Um bom debate se faz com ideias e opiniões, e não com agressões de qualquer tipo. É preciso haver organização e respeito às outras pessoas e às opiniões delas. Portanto:
  - a) saiba ouvir;
  - b) espere que a palavra seja dada a você;
  - c) não fale ao mesmo tempo que outra pessoa;
  - d) se você discordar da opinião do outro, lembre-se de que não precisa ofendê-lo por isso;
  - e) depois de refletir bastante a respeito do tema do debate, defenda sua opinião por meio de ideias claras e objetivas, e não apenas pela emoção;
  - f) Se você retomar as ideias que já foram colocadas por outra pessoa, poderá:
    - Concordar com ela e apoiar o argumento do outro;
    - Discordar do outro (nesse caso, você precisará usar novos argumentos para justificar por que está discordando do que o outro disse; isso deixará mais clara sua posição no debate).

O livro apresenta adequada uma condução do trabalho em sala de aula, por tratar, anteriormente, da questão que será discutida no debate, por meio da atividade antecipatória do estudo do trecho de teatro.

No que diz respeito à contrapropaganda, o texto a ser produzido no final do capítulo é retomado na seção *Aprofundando o tema* (p. 38). O livro traz, na seção, dois textos: uma propaganda<sup>14</sup> e um conto maravilhoso *Chapeuzinho Vermelho*:

<sup>14</sup> Marchetti, Silva e Silva (2009, p. 38), no livro do aluno, em nota direcionada ao professor informa que o objetivo a seguir é apresentar outras possibilidades de abordagem dos textos. Desse modo, o Manual específico traz orientações para a análise do texto ‘O Chapeuzinho Vermelho’, considerando as características do gênero conto maravilhoso, o que permite ao educador a construção de novas sequências didáticas. É importante que os alunos reconheçam que os contos maravilhosos não são histórias infantis; elas nasceram da oralidade e foram transmitidas pelo povo de geração em geração. O texto complementar e as orientações estão no Manual específico.

## Aprofundando o tema

### Trabalhando texto com texto

Educador, o objetivo do trabalho a seguir é apresentar dois textos que se relacionam e construir o conceito de intertextualidade. Contudo, o material apresenta outras possibilidades de abordagem dos textos. Desse modo, o Manual específico traz orientações para a análise do texto "O Chapeuzinho Vermelho", considerando as características do gênero conto maravilhoso, o que permite ao educador a construção de novas sequências didáticas. É importante que os alunos reconheçam que os contos maravilhosos não são histórias infantis, elas nasceram da oralidade e foram transmitidas pelo povo de geração em geração. O texto complementar e as orientações estão no Manual específico.

#### Texto 1 - Propaganda



#### Texto 2 – Conto maravilhoso

### O CHAPEUZINHO VERMELHO

Havia, numa cidadezinha, uma menina que todos achavam muito bonita. A mãe era doida por ela e a avó ainda mais. Por isso, a avó mandou fazer um pequeno capuz vermelho que ficava muito bem na menina. Por causa dele, ela ficou sendo chamada em toda parte de Chapeuzinho Vermelho.

Um dia em que sua mãe tinha preparado umas tortas, disse para ela:

— Vai ver como está passando sua avó. Pois eu soube que ela está doente. Leva uma torta e este potezinho de manteiga.

— Chapeuzinho Vermelho saiu em seguida para ir visitar sua avó, que morava em outra cidadezinha.

Quando atravessava o bosque, ela encontrou compadre Lobo, que logo teve vontade de comer a menina. Mas não teve coragem por causa de uns lenhadores que estavam na floresta

O Lobo perguntou aonde ela ia. A pobrezinha, que não sabia como é perigoso parar para escutar um lobo, disse para ele:

— Eu vou ver minha avó e levar para ela uma torta e um potezinho de manteiga que minha mãe está mandando.

— Ela mora muito longe? \_ Perguntou o Lobo.

— Oh! Sim – respondeu Chapeuzinho Vermelho – É para lá daquele moinho que você está vendo bem lá embaixo. É a primeira casa da cidadezinha.

— Pois bem – disse o Lobo – eu também quero ir ver sua avó. Eu vou por este caminho daqui e você por aquele de lá. Vamos ver quem chega primeiro.

O Lobo pôs-se a correr com toda a sua força pelo caminho mais curto. A menina foi pelo caminho mais longo, distraído-se a colher avelãs, correndo atrás de borboletas e fazendo ramalhetes com as florezinhas que encontrava.

O Lobo não levou muito tempo para chegar à casa da avó. Bateu na porta: toc, toc.

— Quem está aí?

— É sua neta. Chapeuzinho Vermelho – disse o Lobo, mudando de voz. – Eu lhe trago uma torta e um potezinho de manteiga que minha mãe mandou pra você.

A bondosa avó, que estava de cama por que não passava muito bem, gritou:

— Puxe a tranca que o ferrolho cairá.

O Lobo puxou a tranca e a porta se abriu. Ele avançou sobre a pobre mulher e devorou-a num instante, pois fazia mais de três dias que não comia. Em seguida, fechou a porta e foi-se deitar na cama da avó. Ficou esperando Chapeuzinho Vermelho, que, um pouco depois, bateu na porta: toc, toc.

O Lobo gritou para ela, adocicando um pouco a voz:

— Puxe a tranca que o ferrolho cairá.

Chapeuzinho puxou a tranca e a porta se abriu.

O Lobo, vendo que ela tinha entrado, escondeu-se na cama, debaixo da coberta, e falou:

— Ponha a torta e o potezinho de manteiga sobre a caixa de pão e venha se deitar comigo.

Chapeuzinho Vermelho tirou o vestido e foi para a cama, ficando espantada de ver como sua avó estava diferente ao natural e disse para ela.

— Minha avó, como você tem braços grandes!

— É pra te abraçar melhor, minha filha.

— Minha avó, como você tem pernas grandes!

— É pra correr melhor, minha menina.

— É pra ver melhor, como você tem orelhas grandes!

— É pra te escutar melhor, minha menina.

— Minha avó, como você tem olhos grandes!

— É pra ver melhor, como minha menina.

— Minha avó, como você tem dentes grandes!

— É pra te comer.

E dizendo estas palavras, o lobo saltou para cima de Chapeuzinho Vermelho e a devorou.

### **Moral**

Vimos que os jovens,  
Principalmente as moças,  
Lindas, elegantes e educadas,  
Fazem muito mal em escutar  
Qualquer tipo de gente.  
Assim, não será de se estranhar  
Que, por isso, o lobo a devore.  
Eu digo lobo porque todos os lobos  
Não são do mesmo tipo.  
Existe um que é manhoso,  
Macio, sem fel, sem furor.  
Fazendo-se de íntimo, gentil e adulator,  
Persegue as jovens moças  
Até em suas casas e seus aposentos.  
Atenção, porém!  
As que não sabem  
Que esses lobos melosos  
De todos eles são os mais perigosos.

Para responder às questões sobre a propaganda, texto 1, considere o conto maravilhoso *O Chapeuzinho Vermelho*, verificando a relação entre eles.

1. Anote o que você vê na propaganda – Texto 1 -, conforme o que se pede a seguir.
  - a) Os elementos visuais que compõem o primeiro e o segundo plano.
  - b) A cor em destaque na propaganda e o que elas podem sugerir.
  - c) Que estratégias são usadas na propaganda para provocar sensações no leitor?
  - d) Descreva a expressão facial da mulher e o que ela sugere a você.
  - e) Que ligação se estabelece entre o texto verbal e o texto visual da propaganda?
2. Em sua opinião, que elementos da propaganda se relacionam com o conto *O chapeuzinho Vermelho* Observe e responda às questões.  
[...]
3. Uma das características do conto maravilhoso, assim como ocorre com a fábula, é a de conter um ensinamento, um amoral da história. Releia a moral do conto *O Chapeuzinho Vermelho* e responda às questões:  
[...]
- d) Na propaganda, é possível dizer que Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau desempenham o mesmo papel no conto maravilhoso? Justifique a sua resposta.
- e) Releia o texto da propaganda. A moral da história é a mesma do conto? Explique.

A proposta de trabalho do livro é o trabalho de forma intertextual, e propõe para o professor o estudo da estrutura do conto. A nota ao professor, colocada no Livro do Aluno, demonstra que o Manual Específico carece de correções; as orientações deveriam constar no Manual do Professor e no livro do aluno, para que todos pudessem ter acesso ao conhecimento de forma igual. A falta do Livro do Aluno para acompanhamento do professor poderia comprometer o trabalho apresentado no livro.

A atividade proposta na subseção *Por dentro do texto* propõe ao aluno responder questões sobre o gênero textual/discursivo, propaganda de forma intertextual, verificando as relações entre a propaganda e o conto. No entanto, o gênero propaganda, escolhido para sistematização, não apresenta qualquer material que possa evidenciar o ensino dos elementos que envolvam esse gênero.

A seção *Ampliando o tema* (p. 40) foi organizada para a produção textual de uma contrapropaganda. No entanto, o Livro do Aluno apresenta apenas exemplos de propagandas com diferentes temas: oferta de serviço; anúncio de evento; prestação de homenagem e divulgação de uma instituição. A propaganda é definida como “um gênero textual essencialmente multissemiótico, em que os argumentos de venda, embora pareçam lógicos, se caracterizam por apelos totalmente emocionais e pelo uso de padrões sociais, estéticos, etc. estereotipados.” (COSTA S., 2009, p. 170).

Para a elaboração de uma contrapropaganda, espera-se que o aluno perceba as particularidades do jogo de linguagem presente no texto; não basta discutir a temática, é importante discutir os recursos internos, cujas mensagens em geral curtas e diretas, com predomínio da forma imperativa, compõem também a linguagem não verbal. A

construção do gênero exige do produtor de texto, o domínio de elementos que vão além do contra ou a favor; trata-se de explorar recursos da língua de forma sucinta e criativa.

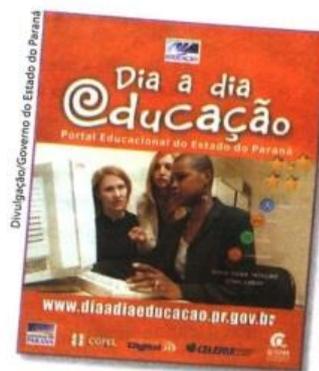
O estudo da argumentação foi realizado por meio do gênero teatro e debate regrado. Essa é a única tipologia textual que recebe tratamento específico no livro do aluno. O livro de português, apesar de diversificar o ensino dos gêneros traz, ainda, a preocupação com a redação escolar denominada com texto dissertativo, em que o tema é o elemento principal do estudo. Para as demais tipologias textuais, o livro do aluno realiza o trabalho por meio de trechos de gêneros da literatura. No entanto, não há textos no livro de português que possam caracterizar a narração, o relato, a descrição, a exposição e a prescrição. O Livro do Aluno apresenta apenas modelo de texto e suas finalidades sociais, como mostram os modelos de propagandas na seção *Ampliando o tema* (p. 44):

## Ampliando o tema

As propagandas nem sempre anunciam um produto propriamente dito. Elas também podem ser veiculadas com outros objetivos, conforme os exemplos apresentados a seguir.

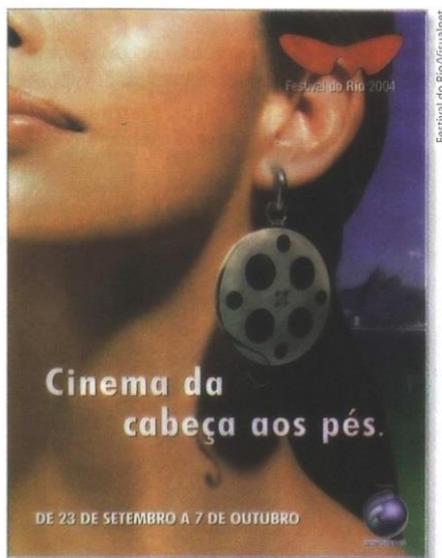
### 1. Oferecer um serviço.

Reprodução de propaganda veiculada em:  
revista *Caros Amigos*, Casa amarela, ano VII, nº 82, jan. 2004.



### 2. Anunciar um evento.

Reprodução de propaganda veiculada em:  
Revista *Época*, Globo,  
nº 331, 20 set. 2004 (Criação: Espaço/Z).





Considerando as definições acima, junte-se com um colega para criar uma contrapropaganda que faça oposição ao uso de um produto ou serviço.

Sigam as orientações.

1. Seleccionem um produto que apresente alguma desvantagem e contra-argumentem mostrando as fragilidades dele.
2. Utilizem estratégias para convencer o leitor, assim como se faz nas propagandas publicadas pela mídia. Vocês poderão provocar humor, fazer crítica implícita, empregar a intertextualidade, ou outro artifício do tipo.
3. Planejem de que maneira poderão estabelecer sintonia entre o texto visual e o verbal, caso prefiram empregar imagens na propaganda (cores, efeitos de iluminação, recursos para despertar sensorialmente o leitor, uso de apelo emocional, etc.)
4. Verifiquem o meio e o suporte em que publicariam a contrapropaganda. Seria um folheto para distribuição? A propaganda seria adequada para uma revista, um jornal, ou um *outdoor*?
5. Por último, apresentem a produção para a sala e deixem que os outros colegas identifiquem as intenções da contrapropaganda. Isso fará com que eles possam avaliar se os objetivos de vocês foram atingidos.

O livro traz o roteiro para elaboração da contrapropaganda, retomando o estudo sobre argumentação, por ser este tipo textual o elemento dominante do gênero. Na introdução da segunda proposta de produção de texto do capítulo 2, a seção *Tramando textos e ideias* informa que, no “capítulo anterior [capítulo 1], você [o aluno] “conheceu o que é argumentação.” Agora que tal saber mais sobre esse assunto?”(MARCHETTI, SILVA e SILVA, 2009, p.48). O gênero textual/discursivo trabalhado Capítulo 1 foi a entrevista, gênero em que há predominância do tipo exposição. O tipo exposição pertence à apresentação chamada *diferentes formas de saberes* (DOLZ e SCHNEUWLY, p. 61). Na verdade, a argumentação como forma de sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição foi trabalhada no próprio capítulo, na primeira seção, na fala das personagens do trecho da peça *Eles não usam Black tie*, nas atividades que sucedem o texto.

### 5.3 A análise dos gêneros textuais/discursivos no capítulo 3

A apreciação do Capítulo 3 permitiu identificar que os gêneros textuais/discursivos sistematizados para estudo foram a síntese de informações do texto didático-científico, iniciando o trabalho do livro com uma charge na seção *Pra começo de conversa* (p. 50) e *desvendando o texto* (p. 51):



25/10/2009

## Férias!

Amigos leitores,

Desde que voltei da minha viagem à África no ano passado, há longos 15 meses, não tiro férias. Amanhã isso se resolve. Saio de viagem e retorno no final de novembro. Esse blog ficará sem atualização durante esse período.

Mas mesmo nas férias não deixarei de pisar no nosso querido continente. Aguardem detalhes.

Até a volta!

Escrito por Fábio Zanini às 15h40

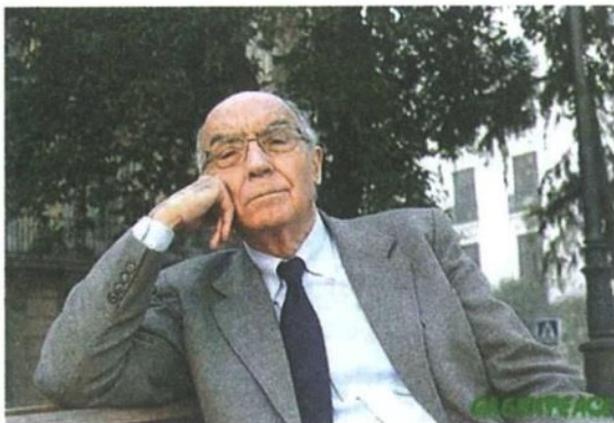
[Comentários \(15\)](#) | [Enviar por e-mail](#) | [Permalink](#) #

23/10/2009

## Saramago sobre a África

A dica é da leitora Luiza Romão.

José Saramago, o grande escritor português e prêmio Nobel de literatura, mantém um blog ("O Caderno de Saramago") em que comenta assuntos diversos. No final de agosto, fez um texto interessante sobre a África (foto do Greenpeace).



Bastante poético, inicialmente pessimista e, para minha opinião, algo demagógico (não acho que a culpa dos problemas da África seja quase que exclusivamente do "homem branco", apesar da parcela expressiva de responsabilidade do colonizador).

<http://caderno.iosesaramago.org/2009/08/11/africa/>

### PERFIL



**Fábio Zanini**, 33, é jornalista formado pela Escola de Comunicações e Artes da USP (ECA-USP), com mestrado em relações internacionais pela School of Oriental and African Studies (Soas), da Universidade de Londres.

### BUSCA NO BLOG



- [Página principal](#)
- [Regras](#)

### SITES RELACIONADOS

- [Folha Online](#)
- [UOL](#)
- [BOL](#)
- [Candongueiro](#)
- [Diário da África](#)

### BLOGS DA FOLHA

- [Apocalipso](#)
- [Assim como você](#)
- [Cacilda](#)
- [Carreiras](#)
- [Ciência em dia](#)
- [Circuito Integrado](#)
- [Blog do Duílio](#)
- [Fábio Seixas](#)
- [Blog da Folhinha](#)
- [Blog do Folhateen](#)
- [Blog do Fovest](#)
- [Blog do Fred](#)
- [Blog do Vinicius](#)
- [Ilustrada no Cinema](#)
- [Ilustrada no Pop](#)
- [Ilustrada na Última Moda](#)
- [Laboratório](#)
- [Josias de Souza](#)
- [Marcelo Coelho](#)
- [Marcelo Katsuki](#)
- [Maria Inês Dolci](#)
- [Novo em Folha](#)
- [Pé na África](#)
- [Rodolfo Lucena](#)
- [Raul na China](#)
- [Toda Mídia](#)

Fonte: <http://penafrica.folha.blog.uol.com.br/>

1. Na parte superior da página, há o título "Pé na África". Qual é a relação entre esse título e os textos "Férias!" e "Saramago sobre a África"?
2. Ao lado dos dois textos, há o perfil de Fábio Zanini. Qual a relação entre esse perfil e os textos publicados?
3. Antes de cada um dos textos, há uma data. O que essa data indica?
4. Além dos dois textos principais, quais outras informações aparecem na página?
5. Esse texto é parecido com os encontrados em jornais e revistas impressos? Por quê?
6. Leia a seguinte explicação:

O *blog* é um espaço de comunicação em que os textos verbais, as imagens, os filmes, as indicações de links (páginas da internet) são organizados e apresentados para leitores pela rede mundial de computadores, sendo possível ser acessado de qualquer parte do planeta.

Nos *blogs* podem ser publicados relatos pessoais. Os *blogs* também podem publicar textos sobre um determinado assunto, como política, esporte, informática, saúde, entre outros. É comum os *blogs* apresentarem tanto textos como assuntos pessoais como comentários e informações relacionadas a temas gerais.

7. Após a leitura da explicação pode-se afirmar que a página apresentada foi retirada de um *blog*? Por quê?

Nas questões propostas, destacam-se o papel da informação de domínio público e a garantia do acesso à informação, elementos importantes no domínio da participação das pessoas nas discussões no mundo globalizado. O capítulo não propõe sistematização de gêneros textuais/discursivos; todo o trabalho centra-se na apresentação do tema, da composição e do estilo dos gêneros.

O livro, por si mesmo, não traz apenas o acesso à informação. A questão 07 do livro do aluno discute a necessidade de enfrentamento do “desafio sobre a consciência da imensa riqueza coletiva que constitui a informação de domínio público em nível mundial” e da necessidade de um debate democrático sobre o futuro da sociedade mundial da informação” (MARCHETTI, SILVA e SILVA, 2009, p. 52). Nesse sentido, a proposta de atividade contribui para que os temas da atualidade sejam discutidos de forma coletiva, propondo ainda aos grupos que tragam proposta de solução para questões locais.

Na seção *Aprofundando o tema* (p. 55), o Livro do Aluno traz o gênero textual/discursivo, a página de um *blog*. O livro explora nas questões a estrutura do gênero *blog*, fazendo comparações com os gêneros do jornal impresso. Para finalizar a seção, o livro apresenta o conceito de *blog*, para depois pedir ao aluno que realize a análise da estrutura do texto, a partir de imagem de um texto retirado da internet.

De acordo com Xavier (2005, p. 170), “os discursos doravante deverão se (hiper) textualizar [...] nos coloca como desafio de uma, no mínimo, diferente da forma de abordar os materiais legíveis e, por conseguinte, interpretar o mundo”. Insere-se nesse modelo de discurso, o *blog*, um gênero textual/discursivo híbrido em que “a ferramenta possibilita ao escrevente a rápida atualização e a manutenção dos escritos em rede, além

da interatividade com o leitor das páginas pessoais” (KOMESU, 2005, p. 113). O *blog* pode ser definido como um

jornal/diário digital/eletrônico pessoal publicado na *Web*, normalmente com toque informal, atualizado com frequência e direcionado ao público em geral. *Blogs* geralmente trazem a personalidade do autor, seus interesses, gostos, opiniões e um relato de atividades.[...] O *blog* é o gênero discursivo de autoexpressão, isto é, da expressão escrita do cotidiano e das histórias de pessoas comuns. (COSTA S., 2009, p. 44)

Desse modo, a palavra *blog assume* significados distintos: o primeiro para referir-se à ferramenta para a expressão, principalmente na atividade escrita e outras semioses, como a imagem e o som; o segundo como gênero textual discursivo. No entanto, o livro de Português traz a visão de blog de *blog* como suporte textual.

No livro do aluno, os autores tratam do estudo do *blog* como um espaço que estão diversos gêneros textuais/discursivos. A noção do gênero é pouco aprofundada, o texto aparece como forma de aproximação com o tema da unidade 2, por meio de questionamentos e leitura de trecho de reportagem na seção *Ampliando o tema* (p. 57)

1. Será que existe apenas um tipo de consumo?
2. Você já ouviu falar em “consumo solidário”? Caso não conheça essa expressão, o que pensa que ela pode significar?

Leia o Próximo texto que apresenta os efeitos da presença da automação, da informática e a biotecnologia nas grandes empresas do mundo globalizado.

### **Texto – Trecho de reportagem**

#### **A exclusão do consumo**

Conforme dados do último relatório do Programa de Desenvolvimento Humano da ONU intitulado *Consumo para o Desenvolvimento Humano*, enquanto os 20% dos mais ricos da população mundial são responsáveis por 86% do total de gastos em consumo privado, os 20% mais pobres respondem apenas por 1,3%. Conforme o documento, “bem mais de um bilhão e pessoas estão privadas de satisfazer suas necessidades básicas de consumo” (1). Por outro lado, as 358 pessoas mais ricas do mundo, já em 1993, possuíam ativos que superavam a soma da renda anual de países em que residiam 2,3 bilhões de pessoas, isto é, 45% de toda a população do mundo (2). [...] Tal concentração é gerenciada por algumas centenas de megaconglomerados transnacionais que, graças à **automação**, informática e biotecnologia, dependem cada vez menos de trabalho vivo para realizar o processo produtivo, gerando um volume de lucro cada vez maior para os que dominam maiores fatias do mercado e barateando cada vez mais as mercadorias. A lógica da concentração, entretanto, faz com que haja cada vez menos mercado consumidor para adquirir tais produtos e que menos recurso seja distribuído na forma de salário, tendo-se uma multidão de excluídos cujo potencial de trabalho já não mais interessa ao capital. Esta exclusão econômica e social tem levado parcelas da sociedade civil a buscar alternativas que atendam as necessidades dos marginalizados,

ensejando o surgimento de inúmeras unidades produtivas comunitárias de pequeno porte. Além de encontrar soluções de geração de emprego e renda que satisfaçam as demandas de consumo dos excluídos, trata-se, com efeito, de consolidar uma nova sociedade baseada na *colaboração solidária*, como forma de uma nova organização econômica, política e cultural pós-capitalista, cuja construção pode ser iniciada, entretanto, desde já e em toda a parte, se as hipóteses do presente estudo estiverem corretas.

1. Fonte: ONU. Human Development Report 1998 – Changing today’s consumption patterns – for tomorrow’s human development – “overview”. Disponível em: <<http://www.undp.org/undo/hdro/e98over.htm>>.
2. Os números da ONU. Folha e S. Paulo, São Paulo, 16 jul. 1996, p. 1-8.

Euclides André Mance. A revolução das redes – A colaboração solidária como uma alternativa pós-capitalista à globalização atual. Cepat – Informa, ano 4, nº 46, p. 10-19, dez. 1998. Centro de Pesquisa e Apoio aos Trabalhadores, Curitiba/PR. Disponível em: <<http://milênio.com.br/mance/rede.htm>>. Acesso em: 09 out. 2006.

A seção *Ampliando o tema*, seção *Antes de ler* (p. 57) antecipa a discussão sobre consumo que será tratada no texto seguinte, trecho de reportagem, para depois explorar a estrutura do gênero reportagem, trazendo questões sobre o texto um esquema ideias-chave na seção *Por dentro do texto* (p. 58-59) para chegar à síntese de um texto:

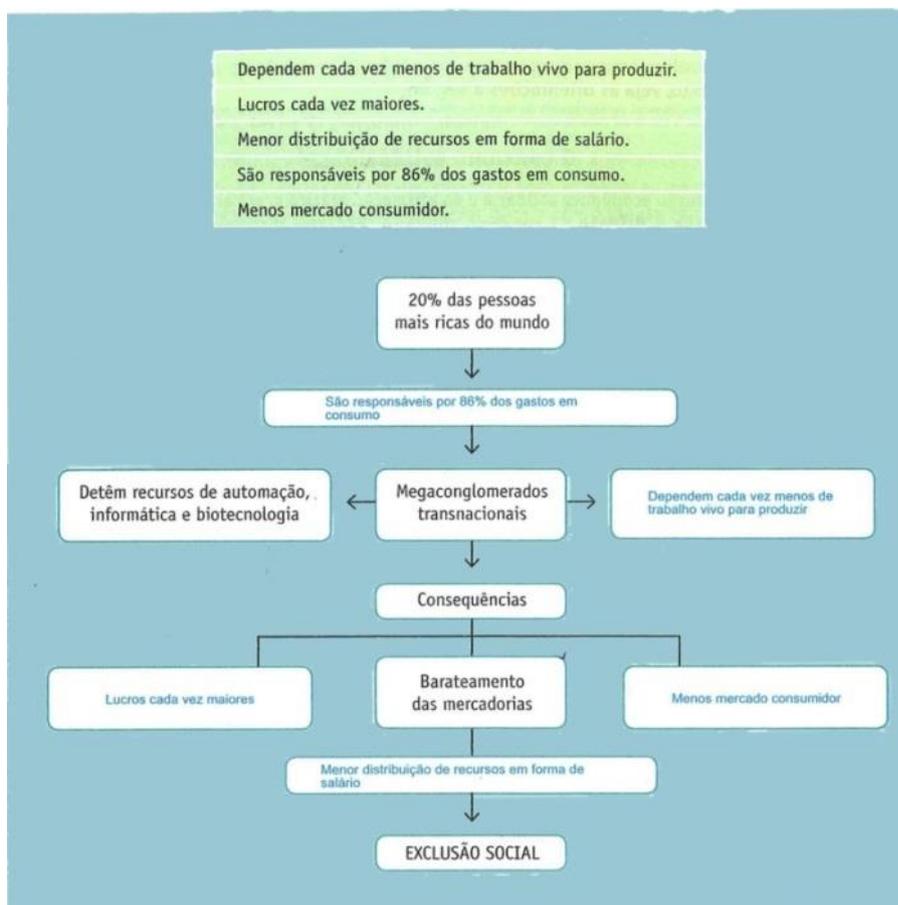
Junte-se com um colega. Respondam as próximas questões e, em seguida, compartilhem as respostas com outras duplas.

1. Em que estão fundamentadas as informações do texto e respeito dos gastos de consumo da população mundial?
2. O texto apresenta uma relação entre concentração de renda, distribuição de renda e exclusão. Complete o esquema a seguir com as frases do quadro.

A síntese como gênero textual/discursivo exige o conhecimento dos elementos o estudo das conjunções, elementos linguísticos responsáveis por condução de argumentos. Para responder às questões dos construtores argumentativos, o Livro do Aluno traz uma atividade organizada em forma de esquema que permite ao aluno analisar a relação de causa e consequência na construção argumentativa de um texto. Para Adam (2011,p. 189);

Os **conectores argumentativos** associam as funções de segmentação, de responsabilidade enunciativa e de orientação argumentativa dos enunciados. Eles permitem uma reutilização de um conteúdo proposicional, seja como argumento, seja como uma conclusão, seja, ainda, como um argumento encarregado de sustentar ou reforçar uma inferência ou como contra-argumento.

O tipo argumentativo é estudado por meio de diferentes gêneros textuais/discursivos como forma de preparação da produção final do gênero oral debate regrado que aparecerá nas discussões sobre o texto científico.



3. O texto apresenta relações de causa e consequência. Identifique uma causa e uma consequência, explicando em que se relacionam.
4. Esse texto apresenta alguma solução para os problemas apresentados? Explique sua resposta usando um ou mais trechos do texto para comprová-la.

A partir desse trabalho e de posse desse recurso que a língua oferece, o aluno pode utilizar a leitura de outros textos para aprender a redigir seus próprios textos. O aluno, além de completar as ideias-chave do esquema, é convidado a identificar as relações de causa e consequência no texto, bem como localizar e explicar as soluções encontradas pelo autor para a situação colocada no seu início.

A seção *Trocando ideias* (p. 60) apresenta relação com direta com a seção *Um olhar para a língua* (p. 61), ao trazer o estudo sobre as conjunções:

1. Releia atentamente estes trechos do texto:

“**Tal concentração** é gerenciada por algumas centenas de megaconglomerados transnacionais que, graças à automação, informática e biotecnologia, dependem cada vez menos de trabalho vivo para realizar o processo produtivo, gerando um volume de **lucro cada vez maior** para os que **dominam maiores fatias** do mercado e **barateando cada vez mais as mercadorias**.”

“**A lógica da concentração, entretanto**, faz com que cada vez **menos mercado consumidor** para adquirir tais produtos e que **menos recursos seja distribuído** na forma de salário, tendo, tendo-se uma multidão de excluídos, cujo potencial de trabalho já não mais interessa ao capital.

A partir da relação entre os dois trechos, responda:

- a) Que ideia a palavra “entretanto” ajudou a expressar?  
 b) Que palavras ou expressões do quadro a seguir poderiam substituir o termo “entretanto” sem alterar o que o texto quis dizer ?

<input type="checkbox"/> porque	<input type="checkbox"/> enfim
<input type="checkbox"/> mas	<input type="checkbox"/> assim
<input type="checkbox"/> porém	<input type="checkbox"/> a fim de
<input type="checkbox"/> contudo	<input type="checkbox"/> por isso

2. Leia este pequeno texto, construído das ideias do texto “cultura capaz de civilizar a globalização”, da página 51.

A globalização tecnológica e econômica esta conquistando espaço, **a fim de** não está sendo acompanhada ainda por uma evolução cultural e política similar. **Quanto** não pareça importante para algumas pessoas, essa questão é tão **fundamental portanto** a questão da tecnologia e a economia.

A revolução tecnológica e informativa que está havendo não é suficiente por si só para dar lugar a uma autêntica cultura. **À medida que**, todos, **mas** garantir acesso generalizado à informação de domínio público, **embora** ela é um elemento-chave na batalha contra a pobreza, a ignorância e a exclusão social. **Porque** cada Estado permitir o livre acesso de seus cidadãos a toda informação documental e patrimonial de domínio público de suas bibliotecas, arquivos e museus, se constituirá uma gigantesca biblioteca pública mundial de fato acessível a toso os cidadão do globo.

**No entanto** se discute o assunto na sociedade, mais consciência e decisões se tomarão sobre a questão. **Se**, é necessário um debate democrático sobre o futuro a sociedade mundial da informação.

- a) Os termos destacados em **azul** foram colocados no lugar errado. Copie o trecho no caderno, trocando esses termos e encaixando-os no lugar adequado para dar sentido ao texto.  
 b) Qual é a importância dessas palavras e expressões na organização do texto?

Nessas seções, o interesse é a continuidade e o aperfeiçoamento do ensino do texto didático-científico, pertencente ao domínio social de transmissão e construção de saberes, tendo como tipologia textual, a exposição. Nesse gênero de texto, há necessidade não só de expor o tema em questão, mas também a explicação do conteúdo, exigindo do produtor do texto, a necessidade de uso das conjunções. Para atender a esse propósito, o livro do aluno apresenta um quadro esquemático (p. 59) que contribui para a compreensão das relações que as ideias mantêm entre si, no interior do texto.

A seção *Sua vez* (p. 63) apresenta um texto com lacunas e um grupo de conjunções para que o aluno complete o sentido do texto.

1. Complete o texto a seguir com as conjunções do quadro. Utilize as conjunções adequadamente, a partir das indicações entre parênteses, a fim de completar o sentido do texto.

e - mas – enfim – enquanto - entretanto

[...] O século XX foi responsável pelo aparecimento de uma nova espécie: os escravos da cultura. O mundo se livrou do nazismo, do fascismo e até do comunismo, \_\_\_\_\_ (oposição), formas variadas de um microfascismo proliferam e se manifestam sob a forma de racismo, xenofobia, etnocentrismo, exaltação de credos fundamentalistas, opressão de minorias raciais... A cultura não pode se esgotar nos conhecimentos tecnocientíficos, \_\_\_\_\_ (posição) deve ter um embasamento histórico, filosófico, social, Artístico e religioso.

As sociedades organizadas estão perplexas \_\_\_\_\_ (adição) o vazio das ideias, ao lado do progresso técnico acelerado, vai gerando uma cultura descerebrada... \_\_\_\_\_ (conclusão) a atitude solidária e a ação de ajuda não estão incorporadas ao repertório comportamental do homem moderno.

Jogadores de futebol, pugilistas ganham milhões, \_\_\_\_\_ (tempo – momento em ocorre a ação) produtores de conhecimento e cultura mal conseguem sobreviver.

Para fechar, eu diria que enfrentar a barbárie é uma espécie de luta inglória. É aquela travada contra a falta de ideias. Pra Schiller, contra a estupidez até os deuses lutam em vão.

Wilson Luiz Santivo. *Jornal da Tarde. Caderno de Sábado*, p.4, 18 abr. 1998.

A seguir, outra seção é introduzida, a *Hora da pesquisa* (p. 63), sendo apresentados dois textos:

### Texto 1

#### Panorama da energia eólica

A energia eólica dos ventos é uma abundante fonte de energia renovável, limpa e disponível em todos os lugares. A utilização dessa fonte energética para a geração de eletricidade, em escala comercial, teve início há pouco mais de 30 anos e, por meio de conhecimentos da indústria aeronáutica, os equipamentos para a geração eólica evoluíram rapidamente em termos de ideias e conceitos preliminares para produtos de alta tecnologia. [...]

No Brasil, embora o aproveitamento dos recursos eólicos tenha sido feito tradicionalmente com a utilização de cataventos múltiplos para bombeamento d'água, algumas medidas precisas de vento, realizadas recentemente em diversos pontos do território nacional, indicam a existência de um imenso potencial eólico ainda não explorado. [...]

A capacidade instalada no Brasil é de 20,3 MW, com turbinas eólicas de médio e grande porte conectadas à rede elétrica. Além disso, existem dezenas de turbinas eólicas de pequeno porte funcionando em locais isolados da rede convencional para aplicações diversas – bombeamento, carregamento de baterias, telecomunicações e eletrificação rural. [...]

De acordo com os estudos da Eletrobrás, o custo da energia elétrica gerada por meio de novas usinas hidroelétricas construídas na região amazônica será bem mais alto que os custos das usinas implantadas até hoje. Quase 70% dos projetos possíveis deverão ter custos de geração maiores do que a energia gerada por turbinas eólicas em relação às usinas hidroelétricas é que quase toda a área ocupada pela central eólica pode ser utilizada (para agricultura, pecuária, etc.) ou preservada como habitat natural.

[...]

Disponível em: <<http://www.eolica.com.br/energia.htm>. Acesso em: 9 out. 2006.

## Texto 2

### Alto preço do carvão

[...]

#### EFEITOS AMBIENTAIS

As práticas convencionais de mineração, processamento e transporte de carvão marcam a paisagem e poluem as águas, prejudicando pessoas e ecossistemas. As técnicas mais destrutivas derrubam florestas e removem picos de montanhas. O “entulho” removido quando uma jazida de carvão é descoberta costuma ser despejado nos vales próximos, muitas vezes soterrando rios e cursos d’água. Operações de mineração a céu aberto destroem ecossistemas e transformam a paisagem. Embora os regulamentos exijam a recuperação da terra, ela costuma ser deixada incompleta. À medida que as florestas são substituídas por campos gramados não nativos, os solos se tornam compactos e os cursos d’água são contaminados. A mineração subterrânea pode causar problemas sérios na superfície. As minas desmoronam e causam o afundamento da terra, destruindo casas e estradas. A drenagem ácida das minas causada pela lixiviação de compostos de enxofre dos resíduos de carvão até as águas de superfície polui milhares de cursos d’água. A água de lixiviação ácida libera metais pesados que poluem o lençol freático. [...]

*Scientific American*. Edição especial Brasil, ano 5, nº 53, p. 43, out. 2006.

O aluno deve seguir um conjunto de procedimentos para a realização da produção de texto. O livro do aluno solicita que ele encontre um tema e orienta o estudo da pesquisa sobre o tema em diferentes fontes. O material coletado pelo aluno servirá de base para o trabalho na seção *Tramando textos e ideias* (p. 65):

Faça uma síntese das informações obtidas com a pesquisa anterior, produzindo um texto didático-científico para cada tecnologia pesquisada. Você poderá redigi-lo usando a mesma estrutura da seção **Hora da pesquisa**.

Após a produção, junte-se com seus colegas.

Vejam algumas orientações:

1. Decidam qual será o público-alvo da revista. A linguagem precisa estar de acordo com o perfil do leitor: adultos, adolescentes, crianças, profissionais, etc.
2. Uma página de revista é composta, geralmente, de textos verbais e visuais. Componham a página usando fotos e ilustrações, telas de pintores e ícones relacionados ao tema. Não se esqueçam de fazer uma revisão da produção de texto antes de organizar o conteúdo da página.
3. Cuidem da diagramação. Não deixem espaços em branco. Distribuam o conteúdo a ser usado, de modo a preencher toda a página.
4. Caso o grupo julgue conveniente, outros gêneros textuais poderão aparecer na página criada (história em quadrinhos, poema, artigo de opinião, jogo), desde que estejam de acordo com a proposta ou sejam referentes a ela.
5. A diagramação pode ser feita compondo textos manuscritos e colagem de imagens. Se a escola tiver recurso de informática, usem computador, que propiciará outros recursos de diagramação.

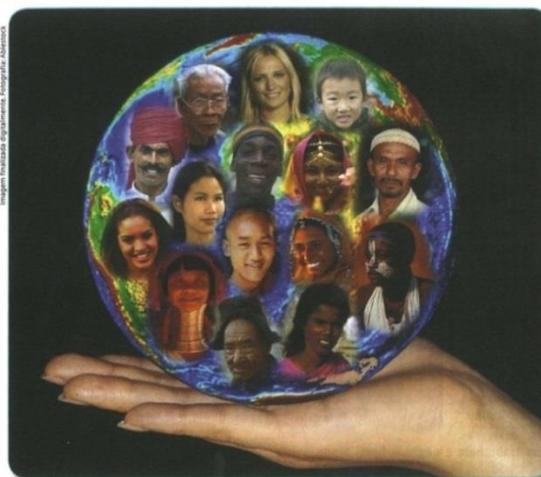
O texto didático-científico solicitado no final do capítulo não traz orientações suficientes para a realização da síntese do texto. O livro sugere que os alunos trabalhem a partir dos exemplos dos textos apresentados nas seções anteriores. Para a produção do gênero textual/discursivo síntese não se pode partir simplesmente de um conjunto de exemplos que comporão um texto final. Assim, fica subentendido qual o gênero textual/discursivo se pretende que o aluno escreva a partir das informações coletadas a partir da *Hora da pesquisa* que é o texto jornalístico de cunho científico.

#### 5.4 Análise dos gêneros textuais/discursivos do capítulo 4

O capítulo 4 do livro do aluno tem como referencial a discussão sobre globalização e novas tecnologias, a cultura do sul do Brasil, cuja temática é *As dores e sabores da América Latina*. A seção *Pra começo de conversa* (p. 67) apresenta um texto com imagem que representa as diferentes culturas do mundo e, a partir dessa informação, apresenta a globalização como elemento para discussão no capítulo:

### Dores e sabores da América Latina

#### Pra começo de conversa



Estamos num momento em que o mundo cresce e, mesmo assim, diminuem-se as distâncias. Dizem que seremos uma grande aldeia, mas há tantas coisas diferentes no mundo, há tantos abismos entre os povos... Como essas coisas serão acomodadas, solucionadas? É preciso saber o que somos para saber o que queremos, para valorizar a diversidade e a nossa independência. É necessário saber o que podemos dar a fim de saber o que receberemos, a fim de que a igualdade seja a medida de toda justiça...

Então, o que será essa tal globalização que todo dia "martelam" em nossa mente?

O segundo texto apresentado no livro na seção *Desvendando o tema* (p. 68) é uma crônica jornalística, cuja leitura servirá de base para o estudo na seção *Por dentro do texto* (p. 69) – uma discussão acerca dos contrastes existentes entre os povos do mundo:

**Texto – Crônica**  
**Casa grande & quintal**

A casa muito grande tem um quintal, também muito grande. Mas a casa é diferente do quintal.

A casa, de maneira geral, é muito confortável. Belo *living*, belos quartos, um *home theater*, uma espaçosa cozinha, banheiros modernos.

O quintal claro, não tem nada disso, embora sirva para morada de muita gente. Algumas dessas pessoas até que se acomodaram razoavelmente bem; afinal, mesmo no quintal o progresso é possível. Mas a maioria dos moradores do quintal vive precariamente, em toscas moradas. E, quando a chuva invade o quintal, a situação fica pior e exige das pessoas muito estoicismo.

Na casa, as pessoas trabalham e ganham bem, ainda que alguns moradores sejam pobres. No quintal, as pessoas também trabalham, mas não ganham tão bem assim. Aliás, boa parte daquilo que os moradores do quintal produzem é enviado para a casa e a ansiedade pelos preços que serão pagos é muito grande. Algumas pessoas da casa já propuseram que não existam mais barreiras, que o comércio casa-quintal seja livre. Mas os moradores do quintal desconfiam disso. Acham que deveriam se unir numa espécie de mercado comum, mas separado da casa.

Muitos moradores do quintal têm raiva dos moradores da casa. Fazem demonstrações, gritam *slogans*. Muitos moradores da casa têm um medo quase paranoico em relação à gente do quintal. Temem, para começar, uma invasão dos moradores do quintal. Temem chegar a casa, um dia, e encontrá-los espalhados por toda a parte, sentados à mesa, estirados nos sofás. Alguns dos habitantes da casa olham sob suas camas todas as noites. Nada encontrando de suspeito, vão dormir aliviados. Mas, em seus sonhos, veem os habitantes do quintal construindo túneis, que terminam exatamente sob suas camas. Acordam de olhos arregalados, suando muito, e suspiram aliviados quando constatam que tudo não passou de um pesadelo.

Os habitantes do quintal também sonham morar na casa. Os habitantes do quintal têm pesadelos. Sua vida é, em grande medida, um pesadelo.

Moacyr Scliar. Folha de São Paulo. Cotidiano. São Paulo, 24 jan. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff24012200505.htm>>.

O trabalho com o gênero crônica traz a análise de situações de contrastes presentes no texto que possibilitam ao aluno a reflexão sobre a temática desse capítulo, aprofundando o conhecimento discutido no capítulo anterior, que tratou da produção de uma contrapropaganda. A seção *Por dentro do texto* (p. 69) traz a seguinte atividade:

1. O autor usa os termos “casa” e “quintal”. O que cada um geralmente representa para as pessoas?
2. No texto, a vida de quem mora na casa é cheia de conforto. E como são as condições no

- quintal, que também serve de moradia?
3. Quanto à renda, quem ganha melhor?
  4. Agora copie, em seu caderno, o quadro a seguir e complete-o com os trechos que mostram mais **diferenças** descritas pelo autor entre a vida na **casa grande** e a vida no **quintal**.

Na casa grande	No quintal
	“O quintal, claro, não tem nada disso, embora sirva de morada para muita gente.”
“Na casa, as pessoas trabalham e ganham bem, ainda que alguns moradores sejam pobres.”	
	“Mas os moradores do quintal desconfiam disso. Açam que deveriam se unir numa espécie de mercado comum, mas separado da casa.”
“E muitos moradores da casa têm um medo quase paranoico em relação à gente do quintal.”	
	“Os habitantes do quintal também sonham morar na casa”
	“Os habitantes do quintal não têm pesadelos. Sua vida em grande medida, um pesadelo.”

5. Considerando, no sentido próprio, as informações que o autor deu antes de iniciar o seu texto, o que seriam a “casa grande” e o “quintal”?
6. Relacione o trecho e seu contraponto.

“Algumas pessoas da casa propuseram que **não existam mais barreiras, que o comércio casa-quintal seja livre**”.

X

“Mas os moradores do quintal desconfiam. Açam que deveriam se se **unir numa espécie de mercado comum, mas separado da casa**.”

- a) A que está se referindo o trecho?
- b) Sobre o que está tratando o contraponto?

O livro de Português não dá igual tratamento para todas as tipologias textuais. A argumentação tem destaque especial em todo o livro, sendo que a descrição, a exposição, a narração, o relato e a instrução são tratados prioritariamente em trechos de textos artísticos. Percebemos no livro, ainda, um estudo baseado no modelo em que a dissertação se apresenta camuflada com gênero textual privilegiado no ensino escolar. O trabalho antecipa a atividade da seção *Antes de ler* (p. 78):

1. Você sabe o que é uma “roda de chimarrão”? Converse com seus colegas e seu educador. Leia a canção a seguir

## Texto 2 – Canção

### Roda de chimarrão

Esqueitei a água no fogareiro do Boitatá  
 Tô cevando o mate com erva boa da barbaquá  
 E vamos charlando e contando causos que já lá vão  
 É o sabor do pampa de boca em boca, de mão em mão  
 Acendi uma vela que é pro Negrinho nos ajudar  
 A encontrar as histórias porque a memória pode falhar  
 É sabedoria deixar o amargo e viver em paz  
 Mate e cara alegre porque o resto a gente faz

Puxa um banco e senta que tá na hora do chimarrão  
 É o sabor do pampa de boca em boca, de mão em mão  
 Puxa um banco e senta, vem cá pra roda de chimarrão  
 Vem aquecer a goela e de inhapa a alma e o coração

Dizem que não presta mijar cruzado pois dá azar  
 Se grudou os cachorro só água fria pra separar  
 Diz que palma benta pra trovoadá é o melhor que há  
 E se assoviar o minuano é certo que vai clarear  
 Minha avó me disse que andar descalço dá migração  
 Cavalo enfrenado na lua nova fica babão  
 Com passarinho e mulher sardenta é bom se cuidar  
 E quem vai depressa demais a alma fica pra trás

O melhor pra tosse é cataplasma e chá de saião  
 Pra acabar com a gripe só sabugueiro ou então limão  
 Pra curar verruga é benzer pra estrela e invocar Jesus  
 Contra mau-olhado um galho de arruda e o sinal da cruz  
 Chá de quebra pedra, ipê, arnica, canela em pó  
 Hortelã, marmelo, marcela boa e capim cidró  
 Tudo tem remédio, churri, cobreiro e má digestão  
 Só pra dor de amor é que não tem jeito nem solução

Kleiton e Kledir. Composição: Kleiton e Kledir. *Personalidade*. Polygram, 1994.

O texto trata da cultura do Sul do Brasil, justificando, assim, a presença das lendas no Manual Específico (p. 102). A referência à *Lenda do boitatá (RS)* e ao *Negrinho do pastoreio*<sup>15</sup> é indicada na atividade (p. 79), no estudo do gênero canção.

A lenda é caracterizada como “narrativa ou credice acerca de seres maravilhosos e encantatórios, de origem humana ou não, existente no imaginário popular...” (SÉRGIO COSTA, p. 139). Os gêneros de origem popular não são tratados com a mesma relevância dos demais gêneros textuais/discursivos, tanto do ponto de vista do tipo de questão para resposta à atividade quanto à leitura no livro do aluno. Os textos aparecem como orientações gerais no Manual, sem qualquer referência ao trabalho no livro do aluno.

A seção *Ampliando o tema* (p. 86) serve como suporte para escrita do gênero poema ou canção. Os alunos são convidados a realizar pesquisa de poemas e canções de artistas da América Latina. No entanto, o livro não apresenta qualquer discussão sobre o gênero poema, além de não trazer considerações sobre a linguagem, composição, o estilo e estrutura do gênero solicitado para a escrita.

<sup>15</sup> A nota no livro do aluno destinado ao professor diz: “Educador, caso queira ler para os alunos, as duas lendas se encontram no Manual Específico”. (MARCHETTI, SILVA e SILVA, 2009, p. 79).

A produção final requerida no capítulo 4 é a produção de poema. A seção *Tramando textos e ideias* (p. 86) pede aos alunos que escrevam um poema inspirando-se no tema tratado na Unidade. No entanto, o Manual do Professor e o Livro do Aluno não apresentam tratamento didático ao gênero solicitado para a produção final do capítulo 4.

No final do capítulo 4, o aluno é convidado a organizar um sarau literário. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 173), as atividades orais que resultam para o ouvinte, na escuta de um texto oral, não podem ser consideradas como uma produção de texto, num certo gênero, pelo fato de o locutor realizar toda a sua dimensão de uma só vez. No entanto, para a realização do evento sarau como última atividade, o livro carece de atividade referente ao gênero poesia como expressão artística.

A partir dos resultados apresentados, acreditamos que o ensino dos gêneros textuais no livro de Português necessita de maior explicitação dos conceitos referentes às características dos gêneros textuais/discursivos em sua forma composicional e estilo.

O tratamento dado no livro referencia-se, basicamente, no conhecimento inicial do aluno sobre o tema, não trazendo os conceitos dos conteúdos em estudo, de forma aprofundada, cabendo somente ao aluno e ao professor a responsabilidade sobre esses elementos.

Aprendizado da linguagem enquanto recurso de comunicação envolvia, porém, outras consequências. Ao buscar aprender a semântica da linguagem popular, ao investigar as significações peculiares das palavras aí utilizadas, a atenção do investigador deslocava-se em direção ao estudo das características da vida popular que emprestava significado às palavras<sup>16</sup>.

Desse modo, acreditamos que as atividades propostas destacam a visão de Paulo Freire (1950-1960) na dimensão interlocutiva que vê, ao buscar o ensino centrado na singularidade da EJA deslocando o seu estudo para as características da vida dos jovens e adultos. No entanto, o Livro do Aluno não abrange de forma efetiva a concepção dialógica de Bakhtin (2003), por não proporcionar uma discussão a respeito da intertextualidade nos textos verbais e não verbais. Ademais, o fato de os alunos não terem informações sobre o contexto de produção, dificulta a interação efetiva entre o leitor e o texto, pois não trata do trabalho criativo, ficcional dos textos literários e nem dos recursos de linguagem que envolve a propaganda.

---

<sup>16</sup> Idem, p. 21.

O livro apresenta uma tentativa de trabalhar o estilo da linguagem dos gêneros textuais/discursivos, assim como contextualização do ensino de gramática. O trabalho com o ensino dos gêneros traz como ponto de partida trechos de textos para a sistematização do ensino dos gêneros textuais/discursivos; no entanto, no final de cada capítulo do Livro do Aluno, não faz uso das marcas linguísticas e enunciativas dos gêneros que propõe ensinar, deixando somente para o professor e para o aluno a tarefa de estabelecer as relações entre os textos estudados anteriormente e a produção final. Essa forma de organização das atividades gera descontinuidade nas sequências didáticas na produção do gênero textual, proposto no Manual Geral e Manual Específico.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões existentes em torno do tema ensino dos gêneros textuais/discursivos no Livro de Português e a produção editorial de obras para o PNL D EJA para uso nas instituições de ensino de nível fundamental contribuíram significativamente para que se realizasse esta pesquisa. Nesse sentido, não obstante as dificuldades que abrangem o ensino da produção textual na EJA serem complexas, a busca por soluções para essa questão deve ser discutida também por professores e pesquisadores como um desafio constante, como uma meta ainda longe de ser alcançada.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa não foi o de produzir soluções para o problema do ensino dos gêneros textuais no livro de português nas atividades que envolvem a produção dos gêneros textuais/discursivos, mas, o de contribuir com os estudos que tratam do tema (BAKHTIN, 2000 e 2003; DOLZ, SCHNEUWLY e NOVERRAZ, 2004, MARCUSCHI, 2008), identificando as características das orientações para o ensino dos gêneros textuais/discursivos no livro de português da EJA.

Desse modo, para que os objetivos pudessem ser alcançados, duas questões nortearam o nosso trabalho, os quais serão retomados e comentados. A primeira questão dizia respeito às noções de gêneros textuais/discursivos, orientados pelo Livro de Português da EJA, ao final da primeira etapa da educação básica. A segunda, a forma pela qual o livro de português da EJA conduzia o aluno à produção textual: se o ensino proveio de um diálogo interativo, de sintagmas isolados ou mesmo de um signo unitário.

Verificamos, nos manuais do educador do livro didático investigado, se o que ali se expunha estava de acordo com livro do aluno. Isso tem a ver com o referencial teórico apresentado pelos autores do livro de português da EJA; a proposta didático-pedagógica; os procedimentos e as atividades relativas aos gêneros textuais/discursivos propostos para a produção de texto. Assim, as reflexões realizadas que serviram para o estudo levaram em conta a concepção de linguagem como forma de interação e a variedade gêneros textuais/discursivos e os tipos textuais. Em seguida, as análises incidiram sobre a coerência entre a proposta didático-pedagógica e os procedimentos relativos ao ensino dos gêneros e interação social, abordando o trabalho sob a ótica das teorias dos gêneros textuais/discursivos, discutidas no capítulo 2.

O livro de português da EJA propõe um ensino de produção de texto ancorado nas reflexões semânticas, linguísticas e estilísticas e nas orientações dos PCN do Ensino Fundamental. A organização da obra pauta-se nos PCN, destinados a um público diferente da EJA ao invés da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, Segundo Segmento do Ensino Fundamental, 5ª a 8ª série (BRASIL. 2002). Ainda assim, pode-se perceber na obra uma composição temática voltada para o público jovem e adulto.

Os autores do Livro de Português da EJA não adotam a concepção de linguagem como forma de interação no Manual Geral (2009), mas, ainda assim, é possível apreender a filiação dos autores a essa concepção. O ensino da língua ocorre de forma específica, não sendo integrada ou relacionada à produção de texto, não apresentando situações de correção de texto e reflexões sobre a língua, como recomendam Dolz e Schneuwly (2004).

No que se refere ao ensino dos gêneros textuais/discursivos, o que se configurou por meio da comparação entre o que os manuais propõem para o ensino da produção textual e o que se apresenta em forma de atividade de produção textual, observamos que o Livro de Português se apresenta coerente em relação ao que os manuais do professor propõem, para o trabalho prático do ensino da variedade de gêneros textuais/discursivos e o que traz nas unidades de ensino, em forma de atividades escritas e de textos. No entanto, não se observou isso na mesma proporção, em relação ao ensino da tipologia textual, quando (pode ser?) o livro de português da EJA toma como referência a estrutura dos textos literários.

A análise da relação existente entre os textos de apresentação da situação oferecidos com estímulo para a produção escrita dos alunos e os gêneros textuais/discursivos solicitados nas sequências didáticas para produção de texto, também discutida no Capítulo 3, contribui para que não se pudesse conhecer a perspectiva teórica que subsidiava a coleção, mas também a visão dos autores quanto ao trabalho de produção de texto.

Verificou-se que os mais diferentes gêneros textuais/discursivos estavam relacionados com o tema proposto nas orientações para a produção de texto. No entanto, os textos fornecidos com apoio para a reflexão sobre a língua serviram exclusivamente para esse propósito, uma vez que não se encontrou nenhuma atividade de exploração vinculada a esses textos. Quanto à coerência entre os gêneros textuais/discursivos apresentados no Livro do Aluno, como os modelos para produção de [textos?]

apresentaram falhas consideráveis nesse sentido, por haver descontinuidade nas sequências didáticas para a produção do texto final.

Dessa forma, respondida as questões de pesquisa, recuperamos então nosso objetivo principal que é o de identificar quais as noções de gêneros textuais/discursivos orientados pelo livro didático da EJA, no último ano da segunda etapa do ensino fundamental. Destacamos que as análises realizadas na proposta de ensino de produção de texto apresentadas por Marchetti, Silva e Silva (2009) apontaram quais são as características das orientações para o ensino dos gêneros textuais/discursivos e como se traduzem nas sequências didáticas: a) apresentação de situação inicial; b) modelo didático de gênero textual/discursivo a ser produzido; c) discussão do tema; d) proposta que aponta o modelo a ser produzido; e) proposta que apresenta o meio de circulação para as produções; f) proposta que apresenta o meio de circulação; g) proposta que apresenta o interlocutor.

As análises revelaram que as orientações para a produção de texto discutidas no Capítulo 2 constituem características dos manuais do professor e livro do aluno no processo de ensino e aprendizagem da produção textual em situação de ensino, fato que não se repetiu em todos os capítulos do livro de aluno e no manual do professor.

Por fim, não obstante as análises realizadas nas propostas de produção de texto na obra de Marchetti, Silva e Silva (2009), apresentarem sequências didáticas, o que possibilita conduzir uma prática de ensino e aprendizagem de produção de texto, acreditamos que nenhum livro didático, por melhor que seja, possa ocupar a posição intermediária do professor, a quem cabe o papel nessa ação. Para tanto, faz-se necessário que o professor de português tenha consciência da importância de conhecer a teoria que embasa o livro de português, bem como o público a que se destina a obra para a escolha adequada dos gêneros textuais/discursivos a serem ensinados na escola.

## 7 REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. Introdução à análise textual dos discursos. In: **A linguística textual: introdução à análise dos discursos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 29-73.

\_\_\_\_\_. Quais categorias para análise de textos? In: **A linguística Textual: introdução à análise dos discursos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 74-130.

\_\_\_\_\_. Tipos de ligação das unidades textuais de base. In: **A linguística textual: introdução à análise dos discursos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 131-199

AGNOL, Samira Dall; FALAVIGNA, Morgana Rosseti. Prática da resenha crítica no ensino superior. In: Fontana, Niura Maria; Porsche (Orgs.). **Leitura, escrita e produção oral: propostas para o ensino superior**. Caxias do Sul: EDUCS, 2011, p. 71-91.

ANTUNES, Irlandé. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In: **Aula de português: encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003, p. 39-105.

\_\_\_\_\_. Refletindo sobre a prática de aula de português. **Aula de português: encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003, p. 19-37.

\_\_\_\_\_. Repensando o objeto de ensino de uma aula de português. **Aula de português: encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola. 2003, p. 107-153.

ARROYO, Miguel. A escola e o movimento social: relativizando a escola. In: NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de (Orgs.). **Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editoria, 2011, p. 183-192. (Coleção perfis da educação).

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e realidade brasileira. In: **Política e educação popular**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992, p. 171-261.

\_\_\_\_\_. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos** Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n04/n04a03.pdf>.>. Acesso em: 20 jun. 2012.

BODGAN, Robert; BIKLER, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1996.

BOMÉNY, Maria Helena Bousquet; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da Universidade de Campinas, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação alternativa da Sociedade autoritária. In: PAIVA, Vanilda (Org.). **Perspectiva e dilemas da educação popular**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986, p. 171-225.

BRASIL. **Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945**. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25\\_ago.1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25_ago.1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html)>. Acesso em: jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm)>. Acesso em: jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: EJA**. Brasília: MEC; SECAD, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm). >. Acesso em: 05 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental**, 2002. v. 2.

\_\_\_\_\_. **Parâmetro curriculares nacionais. Terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília; MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 maio de 2000**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja\\_parecer11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_parecer11_2000.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <[ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes\\_2007/res018\\_24042007.pdf](http://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2007/res018_24042007.pdf)>. Acesso em: 10 jun.2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009**. Disponível em: <<http://www.fiesp.com.br/brasil/pdf/di%C3%A1rio%20oficial%20da%20uni%C3%A3o%2017.09.2009.pdf>>. Acesso em: 10 abr.2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, **Diversidade e Inclusão**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13536%3Amateriais-didaticos&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13536%3Amateriais-didaticos&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913)>. Acesso em: 30 set. 2012.

BRONCKART, Jean-Paul. As condições de produção dos textos. In: **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999, p. 91-103.

CONDEIXA, Maria Cecília et.al. **Por uma proposta curricular para o 2º segmento de EJA**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/61259711/Proposta-Curricular-2%C2%BA-Segmento-EJA>>. Acesso em: fev. 2012.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. **Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas**.

Disponível em:

[http://www.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/pdfs/cad\\_pesq8/4\\_educacao\\_jovens\\_cp8.pdf](http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/4_educacao_jovens_cp8.pdf)  
. Acesso em: 12 jan. 2012.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COSTA, Wanderly Ferreira; FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valeria Rodrigues. **Estado . Estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília, 1987. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001994.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para as reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: Rojo, Roxane; Cordeiro Glaís Sales (Trad.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

\_\_\_\_\_. DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: Rojo, Roxane; Cordeiro Glaís Sales (Trad.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

\_\_\_\_\_. Oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: Rojo, Roxane; Cordeiro Glaís Sales (Trad.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 149-185.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, Michéle. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Rojo, Roxane; Cordeiro Glaís Sales (Trad.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

EDUCANDO EM MOGI. **Educação de jovens e adultos**. Disponível em: <[http://www.sme.pmmc.com.br/site2011/arquivos/revista/educando\\_em\\_mogi/educando\\_em\\_mogi\\_009.pdf](http://www.sme.pmmc.com.br/site2011/arquivos/revista/educando_em_mogi/educando_em_mogi_009.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2012, p. 15-16.

FÁVERO, Osmar. Material didático. In: **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1968)**. Campinas-SP: Autores Associados, 2006, p. 175-204 (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos.** Caderno Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr. 2007 39. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Referências sobre materiais didáticos para a educação popular. In: PAIVA, Vanilda (Org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular.** 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986, p. 283-304.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. Vigotsky e Bakhtin – um diálogo. In: **A escrita e o outro:** os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998, p. 45-67.

GIL, Antonio Carlos. Como classificar as pesquisas? In: **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas: 2009, p. 41-57.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Os gêneros do discurso. In: **Desvendando os segredos do texto.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 53-60.

KOMESU, Fabiana Cristina. *Blogs* e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais:** novas formas de construção de sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 110-119.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. Gêneros Textuais no ensino de língua. In: **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008, p. 146-225.

MANUAL ESPECÍFICO: LÍNGUA PORTUGUESA. **Vários Autores, conteúdo: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, artes, inglês.** 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009, EJA 9º ano, v. 4, (Coleção Tempo de Aprender).

MANUAL GERAL. In: **Vários Autores, conteúdo: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, artes, inglês.** 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009, EJA 9º ano, v. 4, (Coleção Tempo de Aprender).

MARCHETTI, Greta Nascimento; SILVA, Cícero de Oliveira; SILVA, Elizabeth. Língua portuguesa. In **Vários Autores, conteúdo: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, artes, inglês.** 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009, EJA 9º ano, v. 4, p. 6-90. (Coleção Tempo de Aprender).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

\_\_\_\_\_. Gêneros Textuais no ensino de língua. In: **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008, p. 146-225.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos**: história, formas e conteúdos. 2010. 254f. Tese (Doutorado em Educação e Historiografia) – <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-142038/pt-br.php>>. Acesso em: 11 set. 2012.

MORI-DE-ANGELIS, Cristiane Cagnoto; SILVA, Paulo Eduardo Mendes da. Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003, p. 185-210 (Coleção as faces da linguística aplicada).

PIRES, Célia Maria. A língua portuguesa na educação de jovens e adultos. In: **Simpósio 20**. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf>>. Acesso em maio 2011.

PLATÃO. Livro III. In: **A república**. Tradução Enricio Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda. 1997, p. 75-148.

RANGEL, Egon. Livro Didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). In: **O livro didático de Português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 13-20.

RUIZ, Castor Bartolomé. **Dialética e linguagem**. Disponível em: <<http://dialética-brasil.org>>. Acesso em 02 mar. 2005.

SAVIANI, Dermeval. A educação na ruptura política para a continuidade socioeconômica. In: **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p.349-366. (Coleção memórias da educação).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia tecnicista, concepção analítica e visão crítico-reprodutivista (1960-1980)**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p.367-400. (Coleção memórias da educação).

SILVA, Victor Emanuel de Aguiar e. Gêneros literários. In: **Teoria da literatura**. 8. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1996, p. 339-401.

VASCONCELOS, S.I.C.C., de. Pesquisa qualitativa e formação de produção de português. In: **Língua portuguesa: uma visão em mosaico**. BASTOS, N. M. (Org.). São Paulo: EPU, 1986.

XAVIER, Carlos Antonio. Leitura, texto e hipertexto. In: **hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 170-180.

## ANEXO A – A lenda do boitatá

Em tempos mui antigos, que as gentes mal se lembram, houve um grande dilúvio, que afogou até os cerros mais altos. Pouca gente e poucos bichos escaparam – quase tudo morreu.

Mas a cobra-grande, chamada pelos índios de Guaçu-Boi, escapou. Tinha enroscado no galho mais alto da mais alta árvore e lá ficou até que a enchente deu de si e as águas começaram a baixar e tudo foi serenando...

Vendo aquele mundaréu de gente e de bichos mortos, a Guaçu-Boi, louca de fome, achou o que comer. Mas – coisa muito estranha! – só comia os olhos dos mortos.

Diz que os viventes, gente ou bicho, quando morrem guardam os olhos a última luz que viram. E foi essa luz que a Guaçu-Boi foi comendo, foi comendo... E aí, com tanta luz dentro, ela foi ficando brilhosa, mas não de um fogo bom, quente e sim de uma luz fria, meio azulada.

E tantos olhos comeu e tanta luz guardou, que um dia o Guaçu-Boi arreventou e morreu, espalhando esse clarão gelado por todos os rincões. Os índios, quando viam aquilo, assustavam-se, não mais reconhecendo o Guaçu-Boi. Diziam, cheios de medo: “Mboi-tatá! Mboi-tatá!”, que lá na língua deles queira dizer: Cobra de fogo!

E até hoje o Boitatá anda errante pelas noites do Rio Grande do Sul. Ronda os cemitérios e os banhados, de onde sai para perseguir os campeiros. Os mais medrosos disparam, mas para os valentes é fácil: basta desapresilhar o laço e o atirar a armada em cima do Boitatá. Atraído pela argola do laço, ele enrosca tudo, se quebra e se some.

(MANUAL ESPECÍFICO: LÍNGUA PORTUGUESA. VÁRIOS AUTORES, CONTEÚDO: LÍNGUA PORTUGUESA. EJA 9º ANO, 2009, p. 103).

## ANEXO B – A lenda do negrinho do pastoreio

No tempo dos escravos, havia um estancieiro muito ruim, que levava tudo por diante, a grito a relho. Naqueles fins de mundo, fazia o que bem entendia, sem dar satisfação a ninguém.

Entre os escravos da estância havia um negrinho, encarregado do pastoreio de alguns animais, coisa muito comum nos tempos em que os campos das estâncias não conheciam a cerca de arame: quando muito alguma cerca de pedra erguida pelos próprios escravos, que não podiam ficar parados, para não pensar em bobagem... No mais, os limites dos campos eram aqueles colocados por Deus Nosso Senhor: rios, cerros, lagoas.

Pois de uma feita, o pobre negrinho, que já viva sofrendo as maiores judiarias às mãos do patrão, perdeu um animal no pastoreio. Pra quê? Apanhou uma barbaridade atado a um palanque e depois, cai-caindo, ainda foi mandado procurar o animal extraviado. Como a noite vinha chegando, ele agarrou o toquinho de vela e uns avios de fogo, com fumo e tudo e saiu campeado. Mas nada! O toquinho acabou, o dia veio chegando ele teve que voltar para a estância.

Então foi outra vez atado no palanque e desta vez apanhou tanto que morreu, ou apareceu morrer. Vai daí, o patrão, mandou abri a “panela” de um formigueiro e atirar lá dentro, de qualquer jeito, o pequeno corpo do negrinho, todo lanhado de laço e banhado de sangue.

No outro dia, o patrão foi com a peonada e os escravos ver o formigueiro. Qual não é a sua surpresa ao ver o negrinho do pastoreio vivo e contente, ao lado do animal perdido.

Desde aí o Negrinho do Pastoreio ficou sendo achador das coisas extraviadas. E não cobra muito: basta acender um toquinho de vela ou atirar num canto qualquer um naco de fumo. (MANUAL ESPECÍFICO: LÍNGUA PORTUGUESA. VÁRIOS AUTORES, CONTEÚDO: LÍNGUA PORTUGUESA. EJA 9º ANO, 2009, p. 104).