



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO MEDIADORES NO PROCESSO
DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS

Rita de Cássia Eutrópio Mendonça Bezerra

MANAUS-AM
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RITA DE CÁSSIA EUTRÓPIO MENDONÇA BEZERRA

OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO MEDIADORES NO PROCESSO
DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito.

Ficha Catalográfica
(Catalogação na fonte realizada pela Biblioteca Central – UFAM)

L557f Bezerra, Rita de Cássia Eutrópio Mendonça.
Os gêneros textuais como mediadores no processo de ensino e de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. - Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2010.
146 f.; s/il.
Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2010.
Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito.
1. Linguagem 2. Gêneros textuais 3. Sequência didática
4. Leitura 5. Escrita 6. EJA I. Título
CDU 371.13056.262 CDD 371.12

RITA DE CÁSSIA EUTRÓPIO MENDONÇA BEZERRA

OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO MEDIADORES NO PROCESSO
DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito.

Aprovado em 20/01/2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito – Presidente
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof.^a Dr.^a Zeina Rebouças Corrêa Thomé – Membro
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof.^a Dr.^a Lilane Maria de Moura Chagas – Membro
Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC – UFAM

DEDICATÓRIA

*À memória de meu querido e inesquecível
filho Thiago Eulrópio Mendonça Bezerra.*

*À meu esposo, companheiro e amigo
Raimundo Alves Bezerra, pela paciência,
compreensão e principalmente pelo seu
companheirismo.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por não ter me desamparado nesta árdua caminhada, quando em alguns momentos pensei em desistir.

Ao professor Dr. Luiz Carlos Cerquinho de Brito, meu grande mestre, pela condução competente, pelas orientações, e principalmente, pela paciência e persistência diante das minhas dificuldades, não me deixando desistir.

Aos professores Dra. Zeina Rebouças Correa Thomé e Dr. Aristonildo de Chagas A. Nascimento pelas sugestões no processo de construção deste trabalho.

A direção da Escola Estadual Benício Leão, onde a pesquisa foi realizada, a todos os estudantes participantes desta pesquisa.

Aos colegas do Mestrado pela convivência gratificante durante as horas de estudo, principalmente aqueles que me incentivaram.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação – PPGE da FACED-UFAM.

A Raimundo Alves Bezerra, meu esposo, meu amigo, e acima de tudo meu companheiro em todas as horas, pela compreensão dos momentos em que deixamos de ficar juntos, pelas minhas ausências nos finais de semana. Muito obrigada amor, sem você nada disso seria possível.

Aos meus pais Raimundo José Souza Mendonça e Célia Eutrópio de Souza Mendonça que tanto se esforçaram para fazer o melhor por mim, e que sempre acreditaram em mim.

Aos meus amigos que foram fundamentais para o meu ingresso no Mestrado: Euzenir Trajano, Rita Esther F. de Lima, Selma Maria Nascimento, Maria de Jesus C. S. Belém, Selma Oliveira, José Alcântara e Regina Célia Vieira.

Ao grupo do CEFORT: Fernando, Adiel, Suellen, Therêncio, pelo carinho que sempre se dispuseram a ajudar.

Aos que direta ou indiretamente, contribuíram para este trabalho, meu respeito e gratidão.

POR TUDO ISSO... Muito Obrigada!

Tocando em Frente

*Ando devagar por que já tive pressa
É leve esse sorriso por que já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem
sabe,
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Nada sei.*

*Conhecer as manhãs e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir*

*Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em
frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando dias pela longa estrada eu
vou
Estrada eu sou.*

*Conhecer as manhãs e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.*

*Todo mundo ama um dia todo mundo chora,
Um dia a gente chega, no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz*

É ser feliz.

*Conhecer as manhãs e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.*

*Ando devagar porque já tive pressa
É leve esse sorriso porque já chorei demais
Cada um de nós compõe a sua história,
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
É ser feliz.*

*Conhecer as manhãs e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.*

Almir Sater

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as implicações pedagógicas no processo ensino e aprendizagem da leitura e produção textual no segundo segmento da EJA, tendo como referência o uso dos gêneros textuais. Este estudo baseia-se nos pressupostos da Linguística Textual, na abordagem do letramento e nas considerações didáticas e conceituais elaboradas por Dolz & Schneuwly (2004). Além de trabalhar esses referenciais teóricos, buscou-se proceder à triangulação da abordagem conceitual com a investigação empírica, culminando com a interpretação e análise acerca do processo de leitura e produção textual em sala de aula, segundo dinâmica metodológica constituída sobre o processo pedagógico com estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Esse capítulo foi dividido em dois tópicos, sendo que no primeiro, procurou-se detalhar o caminho metodológico percorrido, o qual se constituiu pelo trabalho com as sequências didáticas, tendo como objetivo de caracterizar o processo ensino e aprendizagem de leitura e produção de textos na EJA. A pesquisa teve como sujeitos os estudantes do segundo segmento da EJA, da Escola Estadual Benício Leão. Através da abordagem qualitativa, buscou-se investigar como o trabalho com os gêneros textuais pode possibilitar aos estudantes do segundo segmento da EJA, tornarem-se leitores e produtores de texto, possibilitando assim, que aprendam a utilizar a leitura e a escrita em suas práticas sociais.

Palavras-Chave: Linguagem. Gêneros textuais. Sequência didática. Leitura. Escrita. EJA.

ABSTRACT

The main goal of this research is to investigate the pedagogical implications in the teaching-learning process of reading and text writing in the second segment of EJA (Youth and Adult Education) using the textual genres as a reference. This study is based on the assumptions of Textual Linguistics approaching the Literacy and didactic considerations as well as the concepts proposed by Dolz & Schneuwly (2004). Besides working with these theoretical references, we have proceeded to the triangulation of conceptual approach with the empiric investigation, reaching the interpretation and analysis of reading and text writing processes in the classroom, according to the methodological dynamics constituted over the pedagogical process with students of Youth and Adult Education (EJA). The dissertation is made of three parts: an methodological introduction and two chapters. In the methodological introduction we present the construction of the study object and its methodological procedures adopted in the investigation with reading and the textual genres. In the first chapter, we analyze and define the conceptual, curricular and methodological basis for the approach with textual genres and their language conceptions in the Youth and Adult Education (EJA). In the second chapter, divided into two topics, we deal with the process of categorization, analysis and triangulation of the empiric investigation. In the first topic, we searched for detailing the paths to go throughout the methodological process, which has been constituted by the work with didactical sequences, having as its main goal the characterization of the teaching-learning process of text reading and writing in EJA. In the second topic, we have dealt with the empiric data, according to the organization of categories and data interpretation as well as the conceptual discussions in order to analyze the process of interaction with EJA students with different textual genres, both in the social practice and in their school environment. The research had the students of the second segment of EJA, at the Benício Leão State School, in the city of Manaus, as its subjects. Through the qualitative analysis, we have investigated how the work on textual genres can make it possible to the students of the second segment of EJA to become readers and text writers, enabling them to appropriate of reading and writing in their social practices.

Key-Words: Language. Textual genres. Didactical sequence. Text reading. And writing. Youth and Adult Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
A construção do objeto de estudo	16
Objetivos	21
O processo de pesquisa e a questão metodológica	22
Caracterização dos sujeitos: os horizontes prévios dos leitores-escretores na EJA	25
Etapas da pesquisa	27
CAPÍTULO 1	
1 – O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	29
1.1 – As orientações curriculares e pedagógicas: possibilidades e limitações	34
1.2 – O texto na sala de aula	44
1.3 – Letramento e Gêneros Textuais	52
1.4 – Concepções de linguagem	61
CAPÍTULO 2	
2 – DIALOGICIDADE E INTEGRAÇÃO DE LINGUAGENS NA LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	68
2.1 – Os gêneros textuais configurados em sequências didáticas	69
2.1.1 – Contextualização dos gêneros textuais	71
2.1.2 – Sequência didática para a leitura e produção do artigo de opinião	78
2.2 – Linguagem oral e escrita: uma reflexão sobre as práticas de leitura e produção de textos	93
2.2.1 – Linguagem e interação no espaço pedagógico	94
2.2.2 – A oralidade como mediadora da leitura e da escrita	97
2.2.3 – Dialogicidade e afetividade	100
2.2.4 – A linguagem e a prática didática	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	114
ANEXOS	121

INTRODUÇÃO

Na literatura educacional brasileira existe farta produção acadêmica¹ evidenciando as dificuldades dos estudantes jovens e adultos da EJA na apropriação dos códigos da cultura letrada, na apropriação e utilização das ferramentas da linguagem como forma de inserção na vida social, na cultura, na confirmação dos direitos políticos de cidadania. Deve-se dizer que estas dificuldades não se referem apenas aos sujeitos, como enfatizam as teorias da ideologia do dom, da ideologia da deficiência cultural e da ideologia das diferenças culturais², mas devem ser referidas aos modos como se engendram as concepções de linguagem, leitura e interpretação de textos, seja em âmbito teórico, seja no desenvolvimento da prática pedagógica.

De modo geral, na educação brasileira, evidencia-se uma perspectiva hegemônica da linguagem pelos seus aspectos formais das definições sumárias nos conteúdos disciplinares nas áreas da língua portuguesa, na matemática, nas ciências naturais, na arte e nas humanidades. A predominância dessa perspectiva revela desencontros das práticas pedagógicas com as orientações curriculares, tais como dos Parâmetros Curriculares (MEC, 1997; 1998), assim também como limites quanto à compreensão da linguagem como fator do desenvolvimento cultural e intelectual humano.

Em se tratando da educação de jovens e adultos, com problemas de regularidade na escolarização, a situação apresenta graves consequências no que tange a participação e

¹ FREITAS (2008); MOURA (1999); BARCELOS (2010); RIBEIRO (2003); DURANTE (1998); QUIEROZ (2000).

² **Ideologia do dom** - as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos: a escola oferece “igualdade de oportunidades”; o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom – aptidão, inteligência, talento – de cada um; **Ideologia da deficiência cultural** – defende a ideia de que as diferenças sociais teriam sua origem em diferenças de aptidão, de inteligência: a posição dos indivíduos na hierarquia social estaria determinada por suas características pessoais. Essa ideologia tem sua origem e seu mais importante argumento no conceito de “déficit linguístico”. **Ideologia das diferenças culturais** – falta ou ausência de cultura (SOARES, 2006).

inserção na vida cultural, política e no mundo do trabalho. Os jovens e adultos que caminham para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos configuram um contingente social com repertórios, trajetórias e interações diferenciadas com a linguagem e a cultura.

A interação dos jovens e adultos com a linguagem não se restringe às marcas objetivas do conhecimento escolar, mas se realiza principalmente pelas/nas práticas socioculturais e pela produção de sentidos, os quais são cambiados para as manifestações orais, imagéticas, expressões emocionais e corporais. Com essas manifestações, os estudantes expressam os traços da personalidade, as visões de mundo e de si mesmo, os quais diferenciam profundamente seus processos de interação social, suas aprendizagens e relações com a linguagem, com os gêneros textuais.

Neste sentido, devemos nos aproximar desse objeto cultural e pedagógico definido como texto.

O que significa o texto enquanto produto da atividade criadora humana e enquanto objeto de apropriação do conhecimento e humanização dos homens? Como pode a leitura e a interpretação de textos favorecerem a formação de estruturas simbólicas e intelectuais?

Segundo sua acepção ampla, conforme indica Geraldí (1997), texto é o resultado de uma atividade discursiva dotada de sentidos, onde alguém diz algo a alguém, sendo delimitado por diversas características imagéticas, icônicas, verbais – orais e escritas. Nesse sentido, vale salientar que o texto adquire significado sob duas dimensões fundamentais, quando um ou mais sujeitos “levantam” e anunciam determinadas mensagens; quando estas mensagens interpelam determinados destinatários, os quais leem, dialogam, interpretam, põem em jogo as representações anunciadas em face de suas representações próprias como leitores.

A compreensão dessas duas dimensões que envolvem o texto deve ser entendida como base para a atividade pedagógica que se realiza com sujeitos determinados, sejam crianças e adolescentes, jovens ou adultos. Em primeiro lugar, é necessário compreender a produção do texto como atividade que envolve condições específicas do gênero e dos indivíduos humanos, quais sejam, as faculdades da linguagem e do pensamento, as ideológicas e as estruturas psíquicas, num determinado tempo e espaço sociais, como enfatiza Bakhtin (2000). O interesse e a mobilização de um ou mais sujeitos em produzir um texto, uma obra cultural, literária, científica, uma carta, um e-mail, estão imersos nessas condições determinadas.

De outro modo, o trabalho que um sujeito realiza na apropriação de um texto – e dos diversos gêneros textuais – também estão envolvidos diretamente com as condições que o mesmo dispõe das ferramentas da linguagem, de suas estruturas psíquicas e de pensamento,

das condições socioculturais de acesso, convívio e utilização dos bens simbólico-culturais. Todas essas condições irão influenciar diretamente a leitura, a interpretação e a produção do texto pelos sujeitos, em específico dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Nessa perspectiva, essa pesquisa se insere na esfera dos estudiosos que defendem o ensino de língua materna fundamentado na concepção interacionista de linguagem que tem como unidade de ensino o texto, e como objeto de estudo os gêneros textuais, sendo estes considerados como mediadores na apropriação significativa da linguagem e da formação do sujeito leitor-escritor, através das bases definidas atualmente como letramento.

Nesse estudo são desenvolvidas questões relacionadas ao uso dos gêneros textuais como mediadores no processo de ensino e de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Para o desenvolvimento deste trabalho, o texto dissertativo foi dividido em três momentos, uma introdução metodológica e dois capítulos, contemplando identificação das questões de estudo, as abordagens conceituais e os aportes empíricos efetivados pelo estudo de campo.

O primeiro momento está definido pela Introdução Metodológica, referente à construção do objeto de estudo, à reflexão da minha trajetória profissional e às questões teóricas e metodológicas acerca do Ensino da Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos.

No primeiro capítulo, explicitamos e discutimos as bases do ensino de Língua Portuguesa e da inserção do texto no espaço pedagógico da EJA. Para isso, realizamos a contextualização da trajetória histórica dessa modalidade de ensino, traçando o panorama sobre a sua origem, a qual está vinculada às “campanhas” de alfabetização de adultos, procurando explicitar as conseqüências desse histórico nas práticas pedagógicas que hoje perpassam o ensino da leitura e da escrita na EJA. Em seguida, refletimos sobre a pertinência das orientações curriculares e pedagógicas presentes nos PCNs (1997), tendo como foco suas possibilidades e limitações no ensino de língua materna.

Essa abordagem evidenciou a importância do texto como unidade de ensino, trazendo para a discussão as dificuldades que ainda fazem parte da prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, quando se trata de fazer a transposição didática dos modelos teóricos que estão presentes nos documentos oficiais. Nesse contexto, buscamos configurar e discutir a abordagem dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa na EJA na perspectiva do letramento.

Finalizando esse primeiro capítulo, analisamos as relações entre as concepções de linguagem e o ensino de língua, buscando compreender, junto aos teóricos, como isso se reflete na prática do professor.

No segundo capítulo, procedemos à triangulação da abordagem conceitual com a investigação empírica, culminando com a interpretação e análise acerca do processo de leitura e produção textual em sala de aula, segundo dinâmica metodológica constituída sobre o processo pedagógico com estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Esse capítulo foi dividido em dois tópicos, sendo que no primeiro, procuramos detalhar o caminho metodológico percorrido, o qual se constituiu pelo trabalho com as sequências didáticas, tendo como objetivo caracterizar e analisar o processo ensino e aprendizagem de leitura e produção de textos entre os estudantes da EJA.

No segundo tópico, realizamos o tratamento do material empírico resultante das entrevistas realizadas com os estudantes após a realização das sequências didáticas, tendo como objetivo analisar os processos de interação que os estudantes da EJA estabelecem com diferentes gêneros textuais a partir das percepções dos estudantes acerca do processo vivido no que diz respeito à ampliação da competência comunicativa, e os aspectos nela envolvidos. Nesse trabalho as “falas” dos estudantes foram agrupadas pelas ideias-chaves referentes ao mesmo tema, tendo como resultado a organização de categorias, cujos dados serão interpretados através de discussões conceituais.

A construção do objeto de estudo

A opção em abordar o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da produção de textos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem origem na minha trajetória como professora de Língua Portuguesa. Na prática docente sempre me inquietou as dificuldades que os estudantes da EJA apresentavam na apropriação da leitura e da escrita, fazendo com que buscasse estratégias que os levassem a aprender a ler e a escrever. Apesar de ser licenciada em Letras - Língua Portuguesa, sentia que faltavam conhecimentos que me permitissem compreender a origem do problema, principalmente por se tratar de um público tão heterogêneo. Assim, decidi fazer uma especialização em Língua Portuguesa com a esperança de que pudesse melhor auxiliar meus alunos nesse processo. Durante o curso mantive contato com disciplinas que me ajudaram a ter uma nova concepção do que seja o ensino da leitura e da escrita, como é o caso da Língua Portuguesa Aplicada, da Análise do discurso e da Análise Textual que contribuíram para um novo olhar sobre o ensino da língua materna.

Nesse período, fui convidada para trabalhar como formadora no Centro de Formação do Magistério (atual DDPM – Divisão de Desenvolvimento de Profissionais do Magistério)

da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED). Nesse novo desafio, iniciei uma nova fase na minha vida pessoal e profissional, agora lidando diretamente com os professores, com quem muito aprendi e pude compartilhar as mesmas angústias e anseios em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Nesses encontros ficou evidenciada a grande dificuldade que a maioria dos professores tem para lidar com a falta de domínio da leitura e da escrita que possuem um grande número de estudantes do segundo segmento da EJA.

Com base nessa experiência, comecei a buscar leituras que pudessem me ajudar a entender as razões dessa dificuldade. Além disso, a nova função, como formadora de professores, exigia que eu ampliasse o meu conhecimento teórico. Com a abertura da inscrição para o Mestrado em Educação vislumbrei a oportunidade de desenvolver uma pesquisa junto aos professores e estudantes da EJA, com o objetivo de investigar as possíveis causas para essa dificuldade no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Com a aprovação no referido mestrado, tive a oportunidade de fazer parte do grupo de formadores do CEFORT/UFAM - Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para a Rede Pública de Ensino, que tem como um dos focos de formação a Educação de Jovens e Adultos. Essa experiência foi de fundamental importância para o desenvolvimento da minha pesquisa, pois o público alvo das formações eram os professores de EJA, que atuam nos municípios de Manaus, Manacapuru e Itacoatiara

No desenvolvimento do trabalho, as mesmas angústias e dificuldades eram relatadas, levando-me a questionar como isso estaria refletindo no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da produção de textos dos estudantes da EJA. A partir de alguns relatos dos professores a respeito de sua prática pedagógica, alguns entendimentos eram comuns, principalmente no que diz respeito ao trabalho com o texto. Para a maioria desses professores, o ensino da língua tem como objetivo o ensino de normas e regras, tornando o trabalho com o texto apenas um “pretexto” para o ensino de gramática.

Com base em suas falas, sentiu-se a necessidade de investigar as concepções de língua e linguagem, as quais configuram o entendimento que os professores têm sobre o processo ensino e aprendizagem, da leitura e da escrita. A primeira abordagem dessas concepções foi desenvolvida na atuação como formadora no CEFORT; momento no qual buscamos caracterizar as necessidades e dificuldades que os professores demonstravam no trabalho com a Língua Portuguesa para Jovens e Adultos no município de Manacapuru/AM. Foi aplicado um questionário para os professores, abordando elementos para caracterizar as concepções de língua e linguagem e como isso se refletia nas suas práticas pedagógicas. Tratou-se, também de interrogá-los acerca do conhecimento que dispõem sobre as orientações dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (1998).

Nesta investigação preliminar, percebemos certa contradição entre as afirmações dos professores e as suas práticas pedagógicas. Apesar de afirmarem conhecer as orientações dos PCNs, são visíveis as dificuldades que possuem para tratar os gêneros textuais conforme indicado nesse documento oficial. O que significa isso? A hipótese é a de que, não se apropriaram dos PCNs, bem como, não conseguiram desenvolver estruturas metodológicas que escapam ao PCNs.

Outra dificuldade presente entre os professores, no ensino da leitura e da escrita nas classes de EJA, diz respeito ao trabalho pedagógico com a variação lingüística presente nas classes de EJA; pois a maioria dos sujeitos que fazem parte desse universo pertence a grupos sociais desfavorecidos economicamente e socialmente, fazendo com que haja um distanciamento entre a língua que dominam e a língua dita “padrão”.

De acordo com Soares (2006),

[...] o problema que hoje se coloca para a escola, em relação à linguagem, é o de definir o que pode ela fazer, diante do conflito lingüístico que nela se cria, pela diferença existente entre a linguagem das camadas populares, as quais conquistam, cada vez mais, o direito de escolarização, e a linguagem que é instrumento e objetivo dessa escola, que é a linguagem das classes dominantes (SOARES, 2006, p. 69).

Essa afirmação de Soares abre outros problemas de compreensão acerca da variação lingüística. De um lado, precisamos entender que não é a escola que cria os conflitos quanto à variação lingüística, mas, sim, que esta variação se configura na vida social, a qual padroniza um determinado nível da cultura letrada em oposição às ditas culturas populares. De outro lado, precisamos refletir quanto à ideia de a chamada língua culta ser exclusiva como “linguagem das classes dominantes”

Esse parece ser um dos maiores desafios da escola, e das práticas pedagógicas dos professores, qual seja, a superação da dicotomia da realidade das variações lingüísticas, buscando superar a discriminação através da valorização da linguagem trazida pelos estudantes para o espaço da sala de aula.

Para adentrar nesta problemática, deve-se recorrer às contribuições das novas ciências da linguagem, em específico da Sociolingüística Educacional, a qual tem contribuído para uma nova visão sobre as variedades lingüísticas, que agora não mais são vistas como erros e sim como resultado da existência de vários tipos de língua falada, fazendo com que a linguagem do aluno possa ser tratada pedagogicamente. Isso não quer dizer que o estudante

não deva aprender a norma “padrão”, pois, é importante que ele se aproprie dessa variedade e que saiba usá-la de acordo com a situação comunicativa em que se encontra.

Essa nova visão de ensino da língua contribuiu para a compreensão de que os diversos usos da língua produzem variações linguísticas que estão relacionadas aos diferentes papéis sociais que os sujeitos exercem de acordo com o lugar social que ocupam. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005) defende uma pedagogia culturalmente sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e atribui à escola a tarefa de “facilitar a incorporação ao repertório lingüístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua, que exigem mais atenção e maior grau de planejamento” (BORTONNI-RICARDO, 2005, p. 131).

As pesquisas³ nessa área têm dado especial destaque ao ensino da língua materna, tendo como base os pressupostos das teorias sociointeracionistas, que consideram a linguagem como a forma por excelência da interação entre os sujeitos. Isso significa dizer que a linguagem não pode ser tratada de modo descontextualizado, uma vez que é em contextos determinados – de cultura e relações sociais - que os sujeitos se comunicam, falam, leem e escrevem.

Assim, antevemos que a perspectiva desta pesquisa toma distancia da ideia do ensino da língua materna com base no ensino da gramática tradicional, a qual tem como orientação principal o estudo das regras da gramática normativa. Isso não significa desconsiderar a importância dos estudos da fonologia, morfologia, semântica e sintaxe, uma vez que eles compõem a espinha dorsal da língua materna. Todavia, quando se trata dos processos de construção do discurso e da elaboração textual, devem-se considerar as condições de produção do discurso e do próprio texto, os quais escapam a uma abordagem exclusivamente gramatical

As condições de produção do discurso, da elaboração e apropriação textual podem ser referidas especialmente ao contexto, ao sujeito leitor-escritor, a variedade de estruturas definidas nos gêneros textuais. Por isso o interesse em tratar os gêneros textuais como mediação da apropriação significativa da linguagem e da formação do sujeito leitor-escritor, através das bases definidas atualmente como letramento.

No contexto da sociedade contemporânea, devemos considerar as novas demandas sociais provocadas pela evolução dos meios de comunicação, as quais exigem novas formas de leitura e de escrita, o que impõe à escola uma mudança não somente em relação aos textos

³ BAGNO (1999); BORTONI-RICARDO (2004); MOLICA; MOLICA; BRAGA (2003).

trabalhados na sala de aula, mas também no tratamento dado aos novos textos que circulam na vida social; sendo fator fundamental de informação e apropriação do conhecimento pelos mais jovens.

Para a escola e as práticas pedagógicas dos professores, o trabalho com os gêneros textuais impõem a ampliação da perspectiva dos textos exclusivamente escolares, os quais são definidos especialmente nos livros didáticos e paradidáticos. Na vida social contemporânea, ampliam-se as perspectivas de abordagem do texto, definido por formatos e funções diversas, os quais podem ser exemplificados pelos jornais impressos e televisivos, a publicidade, o cinema, a música, as revistas em quadrinhos, as bula de remédios, o e-mail, entre outros.

Aprender as diversas categorias de textos que se inserem nos gêneros textuais é um desafio para os sujeitos na vida social contemporânea, especialmente para os jovens e adultos que adentram nas classes de Educação de Jovens e Adultos. É uma aprendizagem que tem se realizado mais na espontaneidade da vida social do que na regularidade dos processos de ensino e aprendizagem da escola, ainda muito dada ao formalismo dos conteúdos e da linguagem, assim como na repetição das regras gramaticais.

O uso dos gêneros textuais como base para o trabalho com a leitura e a produção de textos pode ser o elo de articulação entre os diversos componentes curriculares; fomentando a perspectiva interdisciplinar da língua portuguesa com o ensino da história, da geografia, das ciências, das artes e da matemática.

Entender o texto numa perspectiva ampliada - de textos escolares e não escolares se torna uma condição para fazer avançar a aprendizagem da língua, assim como um requisito para construção da cidadania, especialmente dos jovens que tiveram problemas de escolarização, que retornam aos bancos escolares após sucessivos fracassos na trajetória escolar.

Na Educação de Jovens e Adultos, o ensino da Língua Portuguesa se põe como um dos principais obstáculos pedagógicos, sendo fator de evasão e de desarticulação entre os conteúdos disciplinares. Esses obstáculos já se definem num marco histórico da educação brasileira, tendo merecido diversos programas e projetos governamentais nos idos dos últimos quarenta anos do século 20, passando pelo antigo Mobral voltado para a alfabetização de adultos na década de 70, culminando nos atuais programas agenciados pela Secretaria da Diversidade do Ministério da Educação Brasileiro – SECAD/MEC.

Constituído como grupo de complexa variação social e etária, os adolescentes, jovens, adultos e idosos da EJA apresentam sérios problemas especialmente na aquisição e uso da linguagem dita padrão. Suas trajetórias escolares irregulares contribuem para a ruptura com a

ideia de cidadania, de participação social e, mesmo, de inserção no mundo do trabalho.

No Estado do Amazonas, tanto na Secretaria de Educação do Estado, como nos diversos Sistemas Municipais de Ensino, a situação da Educação de Jovens e Adultos se mostra bastante problemática, tanto no que diz respeito à permanência do estudante nas classes escolares quanto aos índices de rendimento na área da linguagem e na apropriação das ferramentas da Língua Portuguesa e da produção textual.

Atuando como Professora de Língua Portuguesa na EJA há mais de dez anos e, atualmente, atuando na assessoria de programas para a EJA na SEMED/Manaus, tem-se buscado construir bases para a inovação pedagógica, que se volte para uma aprendizagem significativa dos estudantes, no domínio e uso social da língua materna. Essa pesquisa de mestrado resulta desta busca, dirigindo-se especialmente para estudar a abordagem dos gêneros textuais no âmbito da prática pedagógica e da aprendizagem de estudantes; focando a interação efetiva dos estudantes Jovens e Adultos com gêneros textuais determinados em ambiente de sala de aula.

Desse modo, esta pesquisa objetiva investigar as seguintes questões.

1. Quais são as bases do ensino da Língua Portuguesa e da inserção do texto no espaço pedagógico da Educação de Jovens e Adultos?
2. Como trabalhar o texto a partir do uso dos diferentes gêneros textuais visando-se a abordagem do letramento?
3. Quais as relações que existem entre as concepções de linguagem e o ensino da língua na Educação de Jovens e Adultos?
4. Como ocorre o processo ensino e aprendizagem de leitura, e produção de textos na Educação de Jovens e Adultos?
5. Como os jovens e adultos da EJA interagem com os diferentes gêneros textuais?

Objetivos

A partir da contextualização e demarcação das questões de estudo, a pesquisa busca explicitar os seguintes objetivos:

- Objetivo geral:

Investigar as implicações pedagógicas no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e produção textual no segundo segmento da EJA, tendo como referência o uso dos

gêneros textuais.

- Objetivos específicos:
 1. Explicitar as bases do ensino de Língua Portuguesa e da inserção do texto no espaço pedagógico da Educação de Jovens e Adultos;
 2. Configurar e discutir a abordagem dos gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos a partir da perspectiva do conceito de letramento;
 3. Entender as relações que existem entre as concepções de linguagem e o ensino da língua e como isso se configura no ensino de Língua Portuguesa nas classes de Educação de Jovens e Adultos;
 4. Caracterizar o processo de ensino e de aprendizagem de leitura e produção de textos na Educação de Jovens e Adultos, com base na constituição de tipologia de sequência didática;
 5. Analisar os processos de interação dos estudantes da EJA com os diferentes gêneros textuais.

O processo de pesquisa e a questão metodológica

Traçar e definir um caminho para a pesquisa é uma tarefa complexa. Nas palavras de Minayo (2002, p. 16), “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. Dessa forma, a escolha dos procedimentos metodológicos é algo fundamental para o pesquisador, pois através da metodologia será possível definir os caminhos que serão percorridos no desenvolvimento da pesquisa bem como as ferramentas necessárias para a realização do trabalho.

Ao se pensar numa metodologia para uma pesquisa em educação, tem-se como objetivo principal entender que o espaço da escola pública possui uma dinamicidade própria na qual as pessoas estabelecem as suas relações sociais, tornando-se sujeitos ativos no processo de construção e reconstrução de opiniões, conceitos e conhecimentos. Nessa perspectiva, torna-se fundamental optar por uma metodologia que possibilite o conhecimento do ambiente e dos sujeitos da pesquisa, para isso escolhemos a utilização de uma abordagem qualitativa, que parte do princípio de que

há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. [...] o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

A escolha metodológica justifica-se pela definição do objeto de estudo que é investigar como o trabalho com os gêneros textuais podem possibilitar aos estudantes do segundo segmento da EJA, tornarem-se leitores e produtores de textos, oportunizando assim, que aprendam a utilizar a leitura e a escrita em suas práticas sociais e de comunicação.

Para viabilizar a investigação, optou-se pela utilização da observação participante⁴, articulada ao desenvolvimento de sequências didáticas, tratando da dinâmica pedagógica com os gêneros textuais em sala de aula.

Segundo André (2002), tal perspectiva metodológica tem como característica a interação constante entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados favorecendo o levantamento de situações-problema em espaço real.

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola pra tentar entender como se operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 2002, p. 41).

Desse modo, a opção por esta modalidade metodológica tem como objetivo explicitar as práticas pedagógicas que ocorrem no cotidiano escolar, indo além das descrições de dados e de situações ocorridas, oportunizando a participação ativa dos sujeitos da pesquisa através do diálogo, de conversas informais e formais, as quais são mediadas por instrumentos, tais como, roteiros de entrevistas, observação e experimentação pedagógica. Essa abordagem possibilita investigar como ocorre o processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula, tendo como base para essa investigação três questões fundamentais que são: Como os estudantes interagem com os gêneros textuais? Como os estudantes aprendem determinados conhecimentos a partir das atividades de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais? Como ocorrem as práticas de linguagem através dos gêneros textuais?

⁴ “É uma atividade que simultaneamente combina análise documental, entrevistas com respondentes e informantes, participação direta, observação e introspecção. O principal aspecto do método, acrescentando ao anteriormente já assinalado, é que o pesquisador mergulha no campo, observa segundo a perspectiva de um membro integrante da ação e também influencia o que observa graças a sua participação” (VIANA, 2007, p. 51).

Nessa perspectiva, o papel do professor como pesquisador de sua própria sala de aula pode contribuir para a compreensão e ressignificação de sua prática pedagógica, possibilitando dessa forma, que possa entender como se dá a construção do conhecimento e de seu desenvolvimento profissional levando-o a buscar uma educação para a mudança (FREIRE, 1983).

Com base nessa reflexão, é que me proponho a realizar essa pesquisa tendo como sujeitos desse processo os estudantes que fazem parte da turma na qual leciono. Isso se configura num grande desafio, pois, terei que fazer dois movimentos simultâneos que é o de professora da sala de aula e de pesquisadora.

Para proceder à mediação metodológica da investigação, serão utilizadas sequências didáticas com gêneros textuais, mediante o planejamento de ensino e a prática pedagógica que desenvolvemos com estudantes da EJA, do segundo segmento do Ensino Fundamental.

Essa pesquisa realizar-se-á em uma escola pública de ensino da rede estadual do município de Manaus – AM, Escola Estadual Benício Leão, tendo como sujeitos da pesquisa 25 estudantes do segundo segmento da EJA.

Nessa perspectiva, utilizamos os procedimentos metodológicos que explicitamos a seguir:

1. Sequência Didática: foi definida pela sistemática de organização pedagógica dos gêneros textuais aplicados em sala de aula com os estudantes da EJA, tornando-se a mediação principal para o exercício metodológico com as práticas de leitura, as interações comunicativas e a produção textual.
2. Observação participante: de acordo com Lüdke e André (1986), esse procedimento ocupa lugar de destaque na pesquisa educacional que tem como pressuposto a abordagem qualitativa. Através da observação, o pesquisador mantém um contato pessoal e estreito com os fenômenos e sujeitos a serem pesquisados. Nessa pesquisa, além de pesquisadora também sou participante da pesquisa na qualidade de professora da sala de aula, o que demanda um grande desafio, pois, ao fazer parte integrante da situação, eu tive que fazer dois movimentos simultâneos: observar e avaliar a aprendizagem dos estudantes, ao mesmo tempo refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida. Na ponta da observação participante, o desafio se constituiu em delimitar as diferentes posições e atividades, entre a docência e a pesquisa.

Desse modo, tendo como unidade de ensino o texto, e o gênero textual como objeto de estudo, foram realizadas observações diretas e sistemáticas das experiências vivenciadas

durante o processo de leitura e produção de diferentes gêneros textuais, possibilitando assim, a compreensão dos comportamentos, atitudes, opiniões e sentimentos dos sujeitos que compõem a realidade investigada.

3. Entrevistas: configura-se como um instrumento que possibilitou elucidar temas e aspectos levantados durante a observação participante. Foi utilizada a entrevista semi-estruturada, também chamada de entrevista aberta, que segundo Minayo (2006), pode ser definida como “conversa com finalidade”, tendo como base um roteiro de orientação que permitiu aos entrevistados a manifestação de modo livre, devendo o pesquisador ter a sensibilidade de captar durante a entrevista pontos importantes para o aprofundamento das questões de estudo.
4. Questionário: Foram utilizadas tanto perguntas fechadas quanto perguntas abertas. Foi utilizado um questionário que teve como objetivo conhecer o perfil sociocultural e escolar do estudante, bem como as experiências e trajetórias de sua escolarização, tendo como foco a leitura, escrita e produção de textos.

Caracterização dos sujeitos: os horizontes prévios dos leitores-escritores na EJA

O universo pesquisado faz parte das turmas 05 e 06 do segundo segmento da Escola Estadual Benício Leão, que era composto por 76 estudantes, sendo que somente 25 estudantes participaram efetivamente da pesquisa. Dentre os critérios estabelecidos, destacou-se como principal, a assiduidade, pois, para o desenvolvimento das oficinas era primordial a participação contínua destes estudantes.

Os estudantes possuem entre 15 e 38, sendo em sua maioria do sexo masculino. Quanto ao mercado de trabalho, quatorze estão desempregados, e os que estão empregados somente quatro têm carteira assinada. Dentre os que têm emprego, todos exercem funções que não exigem um grau de escolaridade mais elevado.

Em relação à trajetória de escolaridade, dezoito estudantes afirmaram que já interromperam seus estudos. Indagados sobre os motivos desse abandono, observamos que um motivo que se mostrou bastante expressivo, na maioria das falas, foi a necessidade de trabalhar, ficando em segundo lugar, a questão dos filhos. A questão do trabalho também foi evidenciada quando justificaram o motivo do retorno à sala de aula, tendo como argumento

principal a importância dos estudos para a melhoria, tanto da situação atual para os que já estão trabalhando, quanto para aqueles que ainda estão na busca de um emprego.

Em relação às expectativas quando da conclusão do Ensino Fundamental, quatorze estudantes expressaram a vontade de continuar os seus estudos, inclusive, quatro estudantes manifestaram interesse em cursar uma faculdade, o que reforça a importância de uma educação que contemple as especificidades desse público, fazendo com que os estudantes da EJA, ao retornar à sala de aula, encontrem respostas para os seus anseios.

Nesse sentido, uma das condições necessárias para que os estudantes avancem no seu processo de aprendizagem, é o acesso e o domínio da leitura e da escrita “como bens relevantes, de valor prático e simbólico (BRASIL, 2000, p. 7)”. De acordo com as respostas dos estudantes em relação aos hábitos de leitura e práticas de produção de texto, constatamos as limitações apresentadas na realização dessas atividades.

Quanto aos hábitos de leitura de livros, apenas dez estudantes afirmaram que não gostam de ler. Os que gostam, têm como preferência os livros de humor e de suspense. No que diz respeito à leitura de jornais e revistas, apenas quatro estudantes afirmaram não gostar de ler.

Indagados sobre a importância da leitura para a sua vida, dezoito estudantes evidenciaram a importância da leitura para a aprendizagem, para o seu desenvolvimento. Entretanto, apenas nove afirmaram gostar de ler, o que demonstra o distanciamento que estes estudantes mantêm das atividades de leitura, sendo um das causas das dificuldades que eles apresentam para a continuidade dos seus estudos.

Em relação às práticas de produção de textos, quinze estudantes manifestaram-se de forma positiva para as atividades que envolvem a produção de textos. Todavia, quando indagados sobre as suas dificuldades para produzir um texto, a maioria apresentou limitações como podemos observar em algumas falas dos estudantes, evidenciadas abaixo:

“minhas dificuldades são com as palavras que eu não sei o significado por isso que eu fico com o dicionário do lado”
“poder produzir início meio e fim”
“escolha das palavras, acentuação”
“é pensa muito para produzir um texto”
“a falta de criatividade”
“para iniciar”
“elaborar frases e parágrafos”
“pontos e vírgulas”
“é de como vou produzir esse texto colocando palavras com sentido, e ter uma boa intenção”
“a escrita”
“eu tenho muitas dificuldades nas regras gramaticais”
“entender alguns pontos da questão”

*“de achar as palavras certas”
“erro de ortografia”*

A partir dessas respostas, constatamos que, apesar de alguns alunos afirmarem ter facilidade para produzir textos, a dificuldade é comum entre os estudantes. Isso demonstra a necessidade de que na escola os estudantes vivenciem momentos de leitura e produção de textos, de forma sistematizada, para que desenvolvam competências e habilidades para se tornarem leitores e produtores de textos.

Etapas da pesquisa

O pressuposto teórico que fundamentou esse trabalho foram os estudos da Linguística Textual que tem como princípio “o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso (MARCUSCHI, 2008, p. 73)”. Desse modo, o foco dessa teoria são os processos de construção do texto, por meio dos quais os usuários da língua, ao interagirem uns com os outros, criam significados. Ao fundamentar esse trabalho nos princípios teóricos da Linguística Textual, implica trazer a contribuição dos estudos do letramento.

Desse modo, a concepção de língua adotada nessa pesquisa é pautada na interação do sujeito com o conhecimento, tendo o texto como unidade de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa (PCNs, 1998). Nessa concepção as práticas de linguagem se materializam nos gêneros textuais que não se restringem à “simples formas textuais, mas “formas de ação” (MARCUSCHI, 2008, p. 243).

Assim, com o objetivo de oportunizar aos estudantes da EJA o contato com diferentes gêneros textuais, tem-se como proposta a realização de oficinas que contemplem diferentes gêneros: texto científico, crônica, reportagem, canção, e artigo de opinião. Para isso, adotamos as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) no que diz respeito à adoção de sequências didáticas. Segundo esses autores as sequências didáticas organizam-se nas seguintes etapas:

1. Apresentação da situação: problematização e orientação do estudo;
2. A primeira produção: elaboração do primeiro texto oral ou escrito, tendo como objetivo verificar as capacidades que os estudantes já dispõem;

3. Os módulos: é a etapa em que se irá trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção. É realizado através de etapas;
4. A produção final: momento em que os estudantes têm a possibilidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos.

No trabalho com os gêneros textuais serão observados os seguintes aspectos para a análise de dados:

- a) Como os estudantes identificam os gêneros e suas características?
- b) Como eles fazem a leitura dos diferentes gêneros textuais? Quais as dificuldades apresentadas?
- c) Como fazem a interpretação de textos na sala de aula?
- d) Como compreendem o processo pedagógico com sequências didáticas organizadas na perspectiva do letramento?

CAPÍTULO 1

1 – O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para entender como a leitura e a escrita têm sido tratadas na EJA, é necessário estabelecer uma retrospectiva histórica desta modalidade de ensino, a qual está vinculada, em suas origens, às “campanhas” da alfabetização de adultos, ocorridas a partir da década de 40, do século XX, na Educação Brasileira.

De acordo com Moura (1999), as primeiras iniciativas para a alfabetização de adultos se resumiam a aprendizagem do código alfabético, cujo objetivo era fazer com que os estudantes se apropriassem de forma rudimentar da leitura e da escrita, ou seja, para que o adulto fosse considerado alfabetizado bastaria saber escrever seu nome. Com o advento do processo de urbanização e industrialização, novas demandas surgiram, exigindo que a escolarização dos jovens e adultos fosse ampliada. Nesse contexto, a partir da década de 40, ocorreram inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas que

variavam entre a definição de objetivos predominantemente políticos, como nas campanhas que visavam preparar as massas para que fosse possível organizar a vida do país em bases democráticas, ou obter resultados quantitativos e instrumentais, a exemplo do sistema Supletivo, cujo objetivo era diminuir os índices da população analfabeta e inseri-la no sistema produtivo (MOURA, 1999, p. 27).

Vale ressaltar, que durante esse período não houve mudanças teórico-metodológicas que alterassem a forma de conceber e desenvolver a alfabetização de adultos, pois, as iniciativas tomadas para o combate ao analfabetismo foram baseadas em campanhas emergenciais e assistencialistas, como foi o caso da primeira Campanha Nacional de Alfabetização. Somente a partir do final da década de 50, começaram as mudanças no campo da educação de adultos e da alfabetização, tendo a sociedade civil uma participação ativa

nesse processo. É nesse período que ocorre o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, evento esse, que contribuiu tanto para o início das transformações no pensamento pedagógico brasileiro, quanto para a criação de novos métodos educativos para a educação de adultos.

Essas mudanças tiveram origem no pensamento de Paulo Freire, que provocou uma ruptura na forma de conceber o trabalho pedagógico na EJA, ao afirmar “que a organização dos cursos deveria ter por base a própria realidade dos alunos e que o trabalho educativo deveria ser feito “com” o homem e não “para” o homem (ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 43).

Como proposta para essa mudança no trabalho pedagógico da EJA, Freire defendia uma educação de adultos que tivesse como objetivo estimular “a colaboração, a decisão, a participação, e a responsabilidade social e política” (MOURA, 1999, p. 28). Nessa perspectiva, o autor propõe uma nova concepção de alfabetização agora considerada como um ato político e um ato de conhecimento, tendo como ponto de partida “a realidade dos sujeitos e tendo como caminho metodológico o diálogo e como ponto de chegada a conscientização e a intervenção nos sentido de transformação da realidade” (MOURA, 1999, p. 29).

Aliada a essa nova proposta de trabalho, evidenciou-se a necessidade de haver mudanças também no material utilizado para a alfabetização de adultos, pois, até então, o que se tinha era uma adaptação do material utilizado com as crianças. Essa nova perspectiva de alfabetização de adultos evidencia a importância da realidade na qual o estudante está inserido, possibilitando assim, que ele se torne um sujeito ativo no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Entretanto, com o Golpe Militar de 1964, há uma interrupção nesse processo, sendo proibida a utilização da proposta de Freire. Exemplo disso foi a criação do Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL) em 1967, pelo governo, com o objetivo de assumir o processo de alfabetização de adultos. Apesar de os métodos e o material didático proposto pelo MOBRAL terem semelhanças com o que foi adotado pelos movimentos de educação popular, na sua essência mostravam-se totalmente diferentes, pois tinham como meta principal a apropriação do código alfabético, sem ter a preocupação com o desenvolvimento da consciência crítica, da capacidade de pensamento, ou seja, não havia a preocupação com a formação social e política do estudante.

Durante a atuação do MOBRAL houve uma ampliação no atendimento de pessoas jovens e adultas, que agora poderiam dar continuidade aos seus estudos depois que fossem alfabetizadas, para isso foi criado o PEI – Programa de Educação Integrada que tinha como objetivo oferecer “uma versão do curso de 1ª a 4ª séries do “antigo primário” (HADDAD;

PIERRO, 2000, p. 115). O MOBREAL foi extinto em 1985, ficando em seu lugar a Fundação Educar, o que não garantiu mudanças na atual prática pedagógica do ensino de língua portuguesa na EJA.

Em 1980, novos referenciais teóricos surgiram, influenciando as práticas e metodologias em todos os segmentos de ensino, contribuindo para que o ensino da Língua Portuguesa na EJA passasse por mudanças no que diz respeito ao aprendizado do sistema da escrita pelos jovens e adultos.

A primeira contribuição vem da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro, que defende que os estudantes em processo de alfabetização devem manter contato com diferentes textos. Diferente da concepção tradicional, essa teoria tem como princípio que o aprendizado da língua escrita deve ocorrer através da interação do sujeito com o objeto, ou seja, “a tarefa do aluno, na alfabetização, é através de um processo de construção, superar hipóteses precárias e, num refinamento de hipóteses já produzidas, chegar a compreender como a linguagem está representada na escrita” (MOURA, 1999, p. 39).

A segunda contribuição vem da teoria histórico-cultural, precisamente das ideias de Vygotsky, que assim como Ferreiro, atribui à linguagem escrita um papel fundamental no processo de alfabetização. De acordo com a sua teoria, para que haja a apropriação e a internalização da linguagem escrita é necessário que haja “uma mediação direta do professor e dos métodos, auxiliados pelo que ele denomina de signos e instrumentos psicológicos” (MOURA, 1999, p. 40).

Apesar da contribuição dessas teorias, chegamos à década de 90 sem um novo referencial para a EJA. Com a extinção da Fundação Educar, em 1990, essa modalidade deixa de ser preocupação do governo federal, passando a ser responsabilidade dos Estados, Municípios, entidades civis e outras instituições oferecer programas na modalidade EJA.

No contexto internacional, ainda em 1990, aconteceu a Conferência Mundial da Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, na qual foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, tendo como proposta abordar a problemática educacional no mundo. A Declaração de Jomtien, como ficou conhecida, “reforçou a necessidade de expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos. Porém, na Educação Brasileira, somente em 1994 foi concluído o Plano Decenal, fixando metas para o atendimento de jovens e adultos pouco escolarizados” (BRASIL, 2002, p. 17).

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser considerada uma modalidade da Educação Básica, nas etapas do ensino fundamental e médio, usufruindo de uma

especificidade própria. No capítulo II, seção V, nos artigos 37 e 38, define-se como objetivo dos cursos de jovens e adultos, estimular e viabilizar o acesso e permanência do trabalhador na escola, tendo como princípio um ensino e aprendizagem que considere as especificidades dos estudantes.

Ao ser considerada uma modalidade de educação básica, a EJA passou a ter uma especificidade própria, necessitando, portanto, ser regulamentada. Desse modo, com a aprovação do Parecer 11/2000, texto que regulamenta as Diretrizes Curriculares para a EJA, tem-se um importante documento que possibilitará o entendimento “dos aspectos da escolarização de jovens e adultos no interior de um campo mais abrangente que é o da Educação de Jovens e Adultos” (SOARES, 2002, p. 12).

Nesse documento, a EJA também é definida como uma modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão, assumindo as seguintes funções: a reparadora que tem como objetivo garantir um direito negado, assegurando ao indivíduo uma escola de qualidade; a equalizadora que tem como principal foco possibilitar ao indivíduo condições para que possa restabelecer a sua trajetória escolar; e a qualificadora que tem como objetivo garantir ao indivíduo uma educação permanente.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a trajetória histórica da EJA em nosso país sempre sofreu interferências do contexto histórico-sócio-político de cada época. Embora se tenha buscado a democratização do saber, passando-se por discussões, conflitos ideológicos, projetos de integração, de construção de identidade do povo brasileiro, e sucessivas reformas no ensino, essa democratização não chegou. A cada contexto histórico reformulam-se os discursos, referendam-se as intenções de desenvolvimento nacional com a “inclusão” e o Brasil chega ao século XXI trazendo em sua bagagem os piores índices estatísticos na escolarização obrigatória.

As políticas públicas para a educação de jovens e adultos estiveram sempre atreladas ao projeto de desenvolvimento econômico e social do Brasil, propalando-se a intenção de integrar esse segmento populacional à vida da nação. Até aqui, tais políticas massificadas, padronizadas e estrategicamente formuladas, têm se mostrado ineficientes e ineficazes, pois não tem considerado as contradições sociais, regionais e da diversidade étnica e cultural existentes.

A ausência de uma política nacional de articulação da EJA limitou os avanços na área. Embora tenha sido oficialmente reconhecida e regulamentada pela LDB, como uma modalidade de ensino, ainda convivemos com a realidade de antigas práticas com base no aligeiramento do ensino, o que tem contribuído para um perfil de atendimento marcado pelo

assistencialismo e pelo voluntariado. A falta de garantia de recursos tem impedido que suas ações se concretizem.

Atualmente, a EJA passa por um momento de transição entre o longo período em que ficou à margem e ausente das políticas públicas e o atual período de crescimento e efervescência, tendo como resultado uma nova configuração da educação de jovens e adultos. Alguns acontecimentos têm contribuído para essa mudança: a realização de fóruns para discutir a EJA; a criação do FUNDEB; a extinção da Secretaria de Erradicação do Analfabetismo e a implantação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), na qual existe uma Diretoria de Educação de Jovens e Adultos.

A criação da SECAD (2004) marca uma nova fase no enfrentamento das injustiças existentes nos sistemas de educação do País, considerando a diversidade da população brasileira, trabalhando para garantir a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania. A secretaria tem por objetivo contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos, em especial de jovens e adultos, em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação continuada.

Dessa forma, convém enfatizar que a educação ao longo de toda a vida é mais que um direito, é uma das exigências do século XXI. É consequência de uma cidadania ativa e uma condição para a participação plena na sociedade. O reconhecimento do direito à educação e ao direito de aprender durante toda a vida é mais que uma necessidade; é o direito de ler e escrever, de indagar e analisar, de ter acesso a determinados recursos, e de desenvolver e praticar capacidades e competências individuais e coletivas com o uso das linguagens orais, escritas, imagéticas, etc.

Para a garantia desses direitos é necessário assegurar aos estudantes um ensino da leitura e da escrita que os considerem sujeitos sociais, que vivem numa sociedade letrada, o que implica considerar os diferentes tipos de textos que circulam socialmente. Essa concepção de ensino da leitura e da escrita está presente nos PCNs referentes à Língua Portuguesa (1998), que ao eleger o texto como unidade de ensino enfatiza a necessidade de se trabalhar a leitura e a escrita de forma que ela “ultrapasse suas práticas exclusivamente escolares conhecendo e compartilhando da diversidade textual vivenciada por seus alunos” (ROJO, 2000, p. 65).

1.1 – As orientações curriculares e pedagógicas da EJA: possibilidades e limitações

A partir da criação dos PCNs (1997), o mais recente documento que traça as diretrizes para a educação brasileira, tem-se evidenciado uma preocupação com o seu reflexo no ensino de Língua Portuguesa. Existem inúmeras críticas a sua abordagem, mas não se pode deixar de considerar as suas contribuições para uma nova concepção de ensino da Língua Portuguesa, pois ao priorizar o texto como base para o trabalho com a leitura e a escrita, há um grande avanço no que diz respeito ao ensino da linguagem como forma de interação.

Nesse sentido, os PCNs recomendam propostas de trabalho que têm como foco principal as variedades e pluralidade de usos do nosso idioma, valorizando dessa forma a participação crítica do estudante perante sua língua, favorecendo dessa forma a vivência de práticas significativas e contextualizadas. Nesse contexto, a linguagem é concebida como forma de interação, sendo considerada “uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos em sua história” (PCNs, 1998, p. 6).

Essa nova visão de ensino da língua nos PCN (1998, p. 33) ressalta que “os sujeitos se apropriam dos conteúdos transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediado pela interação com o outro”, numa explícita referência a Bakhtin (2002), que afirmava que é nas relações interpessoais que o conhecimento é construído. Vale ressaltar que, apesar de não encontrarmos nenhuma referência ao autor, a definição de gêneros adotada no referido documento é semelhante à adotada por ele:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (PCNs, 1998, p. 21).

Os PCNs enfatizam ainda, que as práticas de linguagem devem ser trabalhadas em sua totalidade. Portanto, as atividades devem ser desenvolvidas de forma articuladas, evitando-se dessa forma que os tópicos (“texto”, “compreensão e interpretação”, “gramática”, “redação”), sejam desenvolvidos de forma fragmentada. Faz-se necessário oportunizar aos alunos situações de uso da linguagem para que de forma progressiva se tornem usuários competentes nas diferentes situações do seu cotidiano, possibilitando que possa participar efetivamente no mundo letrado.

No sentido de priorizar o trabalho com a linguagem oral e escrita, os Parâmetros Curriculares Nacionais têm como principal objetivo de seu ensino, a tarefa de levar o aluno a

“utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diversas condições de produção do discurso” (PCNs, 1998, p. 32).

Esse objetivo deixa claro uma concepção de linguagem como forma de interação evidenciando a sua função comunicativa e enunciativa, que tem como prioridade ensinar os usos da linguagem ao invés de análises da língua. Nessa concepção tem-se

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania (PCNs, 1998, p. 19).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) concebem a língua como um sistema de signos construídos de acordo com o contexto sócio-histórico no qual estão inseridos, possibilitando ao homem significar o mundo e a realidade. Deste modo, ao se apropriar da realidade é possível compreender os significados culturais que são produzidos pelos sujeitos em interação com seu meio social.

Assim, de acordo com essa concepção a aprendizagem é um processo contínuo, sendo possível aprender em qualquer fase da vida. Para que isso aconteça é fundamental que os educadores de jovens e adultos desenvolvam um trabalho pedagógico que contemple as especificidades desse público, propiciando situações que respeitem o tempo de cada um, pois como afirma Miranda (2005, p. 18), “para que as propostas pedagógicas resultem em desenvolvimento é indispensável que o professor conheça o nível de desenvolvimento real e potencial de seus alunos, o que pode ser viabilizado por meio de avaliação diagnóstica e processual”.

Com base nessa perspectiva, a Proposta Curricular para o segundo segmento da EJA (2002) sugere que no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita “o curso deve ser pensado e planejado de forma a possibilitar o acesso e a permanência do aluno” (2002, p. 80), para isso, é necessário conhecer quem são esses sujeitos que fazem parte dessa

modalidade, sua história de vida, suas expectativas. De posse dessas informações, será possível pensar em estratégias que valorizem suas experiências e conhecimentos prévios, fazendo com que o ensino e a aprendizagem se tornem uma prática significativa para a sua vida.

Dessa forma, as propostas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa devem priorizar as especificidades desses sujeitos, oferecendo

tanto a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, quanto a de aumentar sua consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social, no exercício da cidadania. Para realizar esses objetivos, o estudo da linguagem é um valioso instrumento. Qualquer aprendizagem só é possível por meio dela, já que é com a linguagem que se formaliza todo o conhecimento produzido nas diferentes áreas e que se explica a maneira como o universo se organiza (BRASIL, 2002, p. 11).

Partindo desse princípio, é fundamental que a EJA priorize o trabalho com a linguagem verbal, propiciando situações em que os estudantes possam desenvolver a leitura e a escrita a partir dos gêneros textuais que circulam na sociedade, possibilitando dessa forma que se tornem autônomos na produção de textos.

É preciso salientar a emergência de novas perspectivas para o ensino da língua, “que deixa de ser simplesmente a língua entendida como sistema, código ou norma, para ser a linguagem, em seu sentido mais amplo de prática de interação sociocomunicativa e de criação de sentidos” (BAGNO, 2002, p. 58). Essa nova perspectiva abre possibilidades para um ensino e aprendizagem que tem como unidade de ensino o texto, que se materializa na forma de gêneros textuais.

Nesse contexto, as atividades desenvolvidas em sala de aula devem ter como base o trabalho com os gêneros textuais, possibilitando ao estudante perceber que os textos, dependendo do gênero a que pertencem se organizam de formas diferentes, ou seja, ao produzir uma história uma receita, um texto de opinião, etc., a composição, a estrutura e o estilo do texto sofrem variação.

No desenvolvimento dessas atividades devem-se considerar alguns aspectos próprios do universo dos estudantes da EJA. Em primeiro lugar é preciso considerar a enorme diversidade linguística e cultural presentes na sala de aula. Muitas vezes, em um mesmo grupo, existem pessoas com culturas diferentes, necessidades especiais, que requerem do professor atividades diversificadas como forma de tornar a aprendizagem significativa. Consequentemente, devido a essa heterogeneidade, aumenta a possibilidade de se encontrar

alunos que, apesar de já estarem no segundo segmento, ainda não dominam a leitura e a escrita.

Nessa perspectiva, os conteúdos de língua e linguagem não são selecionados em função da tradição escolar que predetermina o que deve ser abordado em cada série, mas em função das necessidades e possibilidades do aluno, de modo a permitir que ele em sucessivas aproximações, aproprie dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar (BRASIL, 1998, p. 37).

Desse modo, a seleção dos conteúdos deve visar, principalmente, o uso e a reflexão da linguagem em situações comunicativas, ou seja, nenhum tipo de conteúdo tem o fim em si mesmo, pois o mais importante é transformá-lo, por meio da ação sobre ele, em um instrumento para o aluno (BRASIL, 2002). Para isso, é de fundamental importância que na escola as diferentes estratégias de aprendizagem sejam planejadas com o objetivo de propiciar aos estudantes a aprendizagem de conteúdos que são considerados essenciais.

Esses conteúdos se dividem em três tipos: conceituais, procedimentais e atitudinais (Brasil, 2002), que devem ser abordados simultaneamente, apesar de terem estratégias didáticas diferentes para trabalhar. Segundo Zabala (1998), na aprendizagem dos conteúdos conceituais deve-se também considerar os princípios, já que ambos possuem um ponto em comum que é a compreensão.

Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que tem características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação (ZABALA, 1998, p. 42).

Tanto os conceitos como os princípios tem um papel fundamental na organização da realidade, estando presentes em todos os campos do conhecimento. Na construção dos conceitos podemos distinguir duas formas: os que são construídos a partir da interação com o mundo, chamados cotidianos e os que têm o seu significado construído na interrelação com outros conceitos.

Na aprendizagem desses conceitos e princípios é importante que se pense em “estratégias didáticas que promovam a atividade cognitiva do educando” (DURANTE, 1998, p. 37), propiciando aos estudantes diferentes situações de aprendizagem que os levem a compreender os conceitos. Para que essa aprendizagem se torne significativa é necessário relacionar os conhecimentos prévios com os conceitos, atitudes e procedimentos.

No processo de compreensão dos conceitos, a seleção e a sequência dos conteúdos curriculares são de fundamental importância, devendo ter como foco principal o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos estudantes. Nesse processo, os estudantes devem ser levados a perceber as regularidades, produzir generalizações até chegar à compreensão.

Também importante no processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos conceituais, são os conteúdos procedimentais e atitudinais. Estes têm como foco a formação de atitudes, normas e valores, aqueles dizem respeito ao desenvolvimento de “capacidades para saber fazer, saber atuar para atingir um objetivo, o que implica na aprendizagem de ações” (DURANTE, 1998, p. 38).

Os conteúdos procedimentais são “um conjunto de ações ordenadas e com fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo” (ZABALA, 1998, p. 43). Na aprendizagem desses conteúdos é de fundamental importância que o estudante estabeleça relação com o seu conhecimento de mundo, levando-o não somente a se apropriar dos procedimentos, mas também saber usá-los nas diferentes situações de aprendizagem.

No que diz respeito aos conteúdos atitudinais, sua aprendizagem deve ocorrer simultaneamente aos dos outros conteúdos, exigindo, portanto, propostas de ensino, aprendizagem e avaliação. Nesse processo estão envolvidos “os aspectos cognitivos, afetivos e de condutas, com estratégias por modelos, regras construídas pelos grupos, assembleias, coerência na atuação do educador, etc. (DURANTE, 1998, p. 40)”. No trabalho com esses conteúdos, o papel do professor é de fundamental importância, pois no processo de socialização das regras e normas ele atua como modelo, influenciando na formação de atitudes.

Para os interesses desse estudo, interessa refletir sobre essa abordagem pedagógica, direcionando-a para as especificidades referidas ao processo de aprendizagem dos jovens e adultos da EJA.

Essa aprendizagem, na EJA, demanda uma maior preocupação, pois os sujeitos que fazem parte dessa modalidade são jovens, adultos e idosos, que já têm uma história construída possuindo, portanto, um grau desenvolvido de atitudes, normas e valores, que interferem na aprendizagem dos conteúdos escolares. Cabe ao professor considerar esses conhecimentos no processo de ensino e de aprendizagem, propiciando aos estudantes situações em que possam confrontar suas idéias com as do grupo, para em seguida relacioná-las com os conceitos atitudinais que estão sendo trabalhados.

No ensino de Língua Portuguesa, a aprendizagem dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais deve ser trabalhada de forma integrada, favorecendo a

aproximação entre as diferentes práticas escolares e as práticas linguísticas de cada estudante. De acordo com as orientações dos PCNs (1998, p. 31), “no processo ensino e aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção”.

Nessa perspectiva, esse documento elege dois eixos que orientam o ensino da língua: “um que enfoca o uso da linguagem, por meio das práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos; outro que enfoca a reflexão sobre a língua e linguagem” (ROJO, 2000, p. 96). Com base nesses eixos, o ensino de Língua Portuguesa passa por mudanças quanto a sua finalidade, que até então se restringia ao trabalho com a leitura, cujo objetivo era o domínio da língua padrão, passando agora a ter como foco o domínio da competência textual que tem como objetivo propiciar aos estudantes o contato não somente com textos escolares, mas também com os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente.

Essas orientações também fazem parte da Proposta Curricular para o segundo segmento da EJA (2002), que tem como pressuposto a concepção de linguagem como forma de interação, considerando que a língua se realiza no uso das práticas sociais sendo influenciada historicamente pelas demandas sociais de cada momento.

Segundo esse documento, o estudante da EJA, independentemente de sua escolaridade, faz uso da língua em várias situações comunicativas nos grupos sociais com os quais convive, produzindo assim, variedades linguísticas que são consideradas de modo diferente na comunidade de falantes. É função da escola “não estigmatizar o jovem ou o adulto em função dos traços que marcam sua fala” (BRASIL, 2002, p. 13), pois o seu conhecimento prévio deve ser o ponto de partida para a aprendizagem da modalidade oral da língua.

Portanto, para o trabalho com a linguagem oral, a Proposta Curricular para o segundo segmento da EJA, enfatiza a importância de que se oportunizem situações nas quais os estudantes possam vivenciar experiências sociais e culturais, como por exemplo, acompanhar exposições e palestras, atuar em debates, entrevistas e assembleias, gêneros em que os usos da linguagem apresentam registros diferentes daqueles usados em situações cotidianas, ou seja, gêneros fortemente marcados pela escrita.

No que se refere ao trabalho com a linguagem escrita, que abrange a leitura e a produção de textos, têm-se como referência os gêneros textuais cujo objetivo é possibilitar ao estudante o contato com textos significativos e interessantes que lhe possibilitem exercitar o registro de suas idéias, desenvolvendo a capacidade de produzir textos. Somente a aquisição

do código alfabético não é suficiente para o estudante dominar a leitura e a escrita, sendo necessário que essa aquisição se dê simultaneamente ao desenvolvimento das capacidades de ler e produzir textos que circulam socialmente.

Sendo a escola o local onde o estudante tem a oportunidade de sistematizar seus conhecimentos, torna-se fundamental que sejam propiciadas situações em que possam desenvolver a leitura de textos aprendendo a dialogar com as ideias do autor. Nesse processo, devem ser priorizados textos que tenham uma função social, e mais do que isso, que sejam significativos para os estudantes, como por exemplo,

textos verbais (bilhetes, anúncios, convites, bulas, notícias, artigos científicos, verbetes, contos, crônicas, fábulas, novelas, romances etc.) e textos não-verbais (fotos, desenhos, sons, gestos, etc.) são ótimos recursos para que o aluno seja levado a perceber as possibilidades intrínsecas que fazem parte da trama, da tecedura, da forma como estão apresentados (BRASIL, 2002, p.15).

Desse modo, considerando os diferentes gêneros textuais é possível desenvolver um trabalho metodológico com a linguagem (oral e escrita), baseado nas práticas de leitura e produção de textos. “A dialética do texto realiza-se quando o leitor desempenha seu papel, tão fundamental quanto o papel desempenhado pelo escritor. A compreensão e a interpretação transformam em ato as possibilidades que o texto deixa em aberto” (BRASIL, 2002, p.15). Portanto, um trabalho sistematizado com a leitura na EJA, torna-se de fundamental importância, pois além de fornecer a matéria prima para a produção de textos, serve como parâmetro para a compreensão de como se organizam internamente os gêneros.

Quando bem formuladas e conduzidas, as atividades de produção de texto representam uma possibilidade concreta de rompimento de limites físicos de movimento e visão, de quebra de fronteiras geográficas e temporais externas e internas, que, de outro modo, permaneceriam intransponíveis (BRASIL, 2002, p. 16).

Para que o aluno tenha uma experiência ativa na elaboração do texto, é importante que ele perceba a língua escrita como uma possibilidade para escrever suas idéias. É comum na educação de jovens e adultos, eles terem dificuldades com relação aos processos de aprendizagem da escrita, consequência de experiências anteriores traumáticas. Nesse processo, o papel do professor é fundamental, devendo propor estratégias no sentido de que haja uma “mudança de postura do aluno diante de suas dificuldades, fazendo-o incorporar uma visão diferente da palavra ao associar o trabalho de escrita com suas necessidades mais

urgentes” (BRASIL, 2002, p.16).

Devemos compreender que o objetivo de orientar o aluno a refletir sobre o uso da língua, não se restringe somente à análise de estruturas, a Proposta Curricular para o segundo segmento da EJA (2002) orienta que as atividades de prática de análise linguística devem ocorrer de forma simultânea às atividades de escuta, leitura e produção de textos. Nessa perspectiva, a análise linguística surge como uma possibilidade de trabalhar a língua de forma contextualizada, possibilitando ao estudante desenvolver a sua competência comunicativa, fazendo com que utilize os diversos recursos da língua para produzir textos. Essa nova concepção de ensino da gramática não é mais um “modismo”, e sim, um novo modo de conceber a língua, os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem (professor e aluno) e os objetivos do ensino.

[...] nos cursos da EJA, o trabalho com a análise linguística deve ser, antes de tudo, proveitoso. O conjunto de assuntos selecionados tem de estar inserido em um contexto; deve ser amplamente discutido, para ficar evidenciada sua significação; tem de estar indissociavelmente ligado às práticas de linguagem: à escuta, à leitura e à produção de textos; deve refletir os constantes avanços dos estudos linguísticos e estar sujeito a um processo contínuo de revisão e de crítica (BRASIL, 2002, p. 17).

Assim, para que o estudante amplie a sua competência comunicativa, torna-se necessário tanto a criação de situações de uso efetivo da linguagem, quanto o desenvolvimento de atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Entendendo-se estas como atividades “que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades” (BRASIL, 1997, p. 78), e aquelas como atividades “que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas” (op. cit.).

No sentido de evitar comparações com o ensino baseado na Gramática Tradicional, esse documento esclarece que não se trata de uma nova forma de conceber a gramática, pois ao se adotar o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem considerados não se restringem somente à dimensão gramatical, sendo necessário, portanto, considerar-se também a dimensão pragmática e semântica da linguagem.

Dessa forma, a análise linguística vem contribuir para o desenvolvimento de habilidades intelectuais, permitindo que o estudante tenha a compreensão da sociedade como um todo, reconhecendo a existência de diversas variedades linguísticas que revelam características regionais, sociais e individuais que contribuem para a diversidade de registros produzidos em uma situação comunicativa.

Portanto, o trabalho com a língua deve privilegiar as diferentes formas existentes nos grupos sociais, levando os estudantes a refletir sobre seus usos e funções, de forma que ele perceba que sua variedade linguística é uma das formas possíveis para se comunicar. Nessa perspectiva, o trabalho com a língua “rompe com absolutismos nesse campo de estudo e é adequada para a educação de jovens e adultos, pois o aluno da EJA sofre com o confronto entre as variedades linguísticas, já que, na prática, a escola não valoriza a variedade falada pelo aluno e por seu grupo social” (BRASIL, 2002, p. 18).

Outro desafio enfrentado pelos estudantes da EJA, diz respeito à dificuldade que têm para transformar a linguagem oral em linguagem escrita. Isso faz com que se sintam responsáveis pela sua “incapacidade de escrever”, cabendo ao professor a responsabilidade de pensar estratégias que contribuam para a superação dessa dificuldade. É importante que no trabalho pedagógico o professor pense em novos critérios de correção, que priorize o reconhecimento da “identidade linguística de cada um, discutindo a relação de poder que implica o uso da norma de prestígio, repudiando qualquer manifestação de preconceito linguístico” (BRASIL, 2002, p. 18).

Dessa forma, a prática de análise linguística deve partir de conteúdos linguísticos previamente selecionados, tendo como base as atividades de leitura e escrita, pois através da reflexão sobre seus usos efetivos o estudante terá condições de ampliar o seu conhecimento linguístico, desenvolvendo a habilidade de compreender e produzir textos orais e escritos.

Nos PCNs, o texto é considerado a unidade básica de ensino, a partir do qual se organizará a leitura e a produção de textos que servirão de base para a seleção de conteúdos que serão trabalhados na análise linguística. Nesse sentido, tendo com base o trabalho com os textos, esse documento sugere alguns gêneros textuais que são agrupados “em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica” (ROJO, 2000, p. 35).

Abaixo podemos verificar a organização dos gêneros textuais segundo as sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	. cordel, causos e similares . texto dramático . canção	LITERÁRIOS	. conto . novela . romance . crônica . poema . texto dramático
DE IMPRENSA	. comentário radiofônico . entrevista . debate . depoimento	DE IMPRENSA	. notícia . editorial . artigo. reportagem . carta do leitor . entrevista . charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	. exposição . seminário . debate . palestra	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	. verbete enciclopédico (nota/artigo) . relatório de experiências . didático (textos, enunciados de questões) . artigo
PUBLICIDADE	. propaganda	PUBLICIDADE	. propaganda

(PCNs, 1998, p. 54).

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	. canção . textos dramáticos	LITERÁRIOS	. crônica . conto . poema
DE IMPRENSA	. notícia . entrevista . debate . depoimento	DE IMPRENSA	. notícia . artigo . carta do leitor . entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	. exposição . seminário . debate	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	. relatório de experiências . esquema e resumo de artigo ou verbetes de enciclopédia

(PCNs, 1998, p. 57).

Com base na sugestão dos PCNs para o trabalho com os gêneros textuais, mostrada acima, devemos reiterar suas limitações no que diz respeito ao tratamento dispensado às atividades de produção textual, pois, existem mais gêneros sugeridos para as práticas de escuta e leitura de textos. Segundo Marcuschi (2008, p. 210), “isto reflete em parte a situação atual em que os alunos escrevem pouco e em certos casos quase não escrevem. Parece que

produzir textos é uma atividade ainda pouco conhecida e mais conhecida é a que diz respeito à compreensão”.

O referido autor também afirma que os PCNs não ignoram que há mais gêneros, mas que deixa de citar gêneros que fazem mais parte do cotidiano do estudante, do que aqueles que vêm como sugestões no referido documento. Como exemplo, sugere para as atividades que priorize o uso da fala o uso de telefonemas, conversações espontâneas, consultas, discussões, etc.; para as atividades de produção de textos sugere a análise de formulários, cartas, bilhetes, documentos, receitas, bulas, anúncios, horóscopos, diários, etc.

Além disso, ao eleger determinados textos para as atividades, as orientações desse documento elegem diferentes gêneros para trabalhar a oralidade e a escrita, dando a idéia de que há textos que são ideais para a leitura e outros que devem ser usados no trabalho de produção de textos.

Esse agrupamento de gêneros difere da proposta dos pesquisadores Dolz e Schneuwly (2004) que defendem a importância de oportunizar aos estudantes o contato com diferentes gêneros orais e escritos, de forma simultânea, adequando-se somente o grau de complexidade para que em todas as etapas de ensino sejam trabalhadas todas as habilidades de linguagem. Para isso sugerem que o agrupamento de gêneros deve ser trabalhado levando-se em consideração as capacidades de linguagem que se distribuem em cinco domínios: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

Para a pesquisa aqui empreendida, a proposta dos pesquisadores Dolz e Schneuwly parece ser a mais pertinente, uma vez que, possibilita a abordagem das multiplicidades de gêneros orais, escritos, imagéticos na aprendizagem dos estudantes, possibilitando assim, que possam vivenciar de forma significativa as diversas práticas sociais de leitura, produção de textos e análise linguística nas diferentes situações do seu cotidiano.

1.2 – O texto na sala de aula

Em momento anterior e concomitante a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), deve-se dizer que a abordagem do texto já se constituía objeto de preocupação dos estudos linguísticos, tendo como principal referência as teorias sócio-históricas de Bakhtin (1895/1930).

No Brasil, como resultado das contribuições dos estudos linguísticos, a partir do início da década de 80, ampliaram-se de modo significativo as pesquisas na área de Língua

Portuguesa, tendo como foco a redefinição do objeto de estudo da língua. Desse modo, influenciado pelas teorias sociointeracionistas que tem como objetivo o estudo da linguagem utilizada nos diversos contextos sociais, o estudo da língua passou a ter o texto como elemento central, passando a ser a unidade de análise nas atividades de leitura e produção textual. Nessa concepção, a linguagem é considerada como fator de interação, sendo sócio-historicamente constituída e constituinte do indivíduo, ou seja, “a língua penetra na vida através de enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a língua penetra na linguagem” (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Essa nova concepção de ensino de língua materna tem como base teórica os princípios da Linguística Textual. Durante o seu desenvolvimento, essa corrente teórica foi marcada por diferentes momentos, fazendo com que o texto assumisse diferentes concepções, como podemos ver abaixo:

1. “Texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical);
2. Texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
3. Texto como expansão tematicamente centrada de macroestrutura (concepção de base semântica);
4. Texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
5. Texto como discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva (concepção discursiva);
6. Texto como meio específico de realização de comunicação verbal (concepção de base comunicativa);
7. Texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção cognitivista);
8. Texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional) (p. XII)”.

Para entender essas diferentes concepções de texto, é necessário fazer uma breve retrospectiva das contribuições da Linguística Textual nas diferentes épocas. O primeiro momento da Linguística Textual situa-se na metade da década de 60, e tinha como objeto “de estudo a análise transfrástica e/ou a construção de gramática do texto cujo objeto de estudo era a coesão, que muitas das vezes era vista como sinônimo de coerência (KOCH, 2004, p. XII)”. Essa compreensão decorria do fato de que tanto a coerência quanto a coesão eram consideradas como qualidades ou propriedades do texto. Nessa perspectiva, o texto é concebido “como a unidade linguística hierarquicamente mais elevada” constituindo, portanto, “uma entidade do signo linguístico, cujas estruturas possíveis em cada língua devem ser determinadas pelas regras de uma gramática textual” (op. cit. p. 6).

No segundo momento, na década de 80, o conceito de coerência foi ampliado de forma significativa, passando-se a adotar uma perspectiva pragmático-enunciativa, que atribuía à

coerência uma dimensão mais ampla, deslocando o seu papel de simples propriedade do texto, “visto que ela se constrói, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem linguística, cognitiva, sociocultural e interacional” (KOCH, 2004, p. XIII). Nesse contexto, tem-se o texto não mais como um produto acabado, mas como resultado dos processos comunicativos realizados pelos falantes.

Além disso, tem-se uma ampliação dos critérios de textualidade⁵, tendo agora, além da coerência e da coesão, “a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade, a aceitabilidade (BEAUGRANDE & DRESSLER apud KOCH, 2004), contextualização, focalização, consciência e relevância” (KOCH, 2004, p. XIII).

Dentre esses critérios, esses autores afirmam que a coesão e a coerência estão “centradas no texto”, enquanto os outros cinco critérios (informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade) estão “centrados nos usuários”.

1. Coesão textual: a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um “tecido”(tessitura), uma unidade superior à da frase, que dela difere qualitativamente.
2. Coerência: de acordo com Beaugrande & Dressler, a coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual entram numa configuração veiculadora de sentidos.
3. Situacionalidade: pode ser considerada em duas direções: da situação para o texto e vice-versa. No primeiro sentido, a situacionalidade refere-se ao conjunto de fatores que tornam um texto relevante para uma situação comunicativa em curso ou passível de ser reconstruída. [...] No segundo sentido, é preciso lembrar que o texto tem reflexos importantes sobre a situação, visto que o mundo textual não é jamais idêntico ao mundo real;
4. Informatividade: diz respeito, por um lado, à distribuição da informação no texto, e, por outro, ao grau de previsibilidade/redundância com que a informação nele contida é veiculada;
5. Intertextualidade: compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos;
6. Intencionalidade: refere-se aos diversos modos como os sujeitos usam textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas, mobilizando, para tanto, os recursos adequados à concretização dos objetivos visados;
7. Aceitabilidade: é a contraparte da intencionalidade. [...] refere-se à atitude dos interlocutores de aceitarem a manifestação linguística do parceiro como um texto coeso e coerente, que tenha para eles alguma relevância (KOCH, 2004, p. 35).

Em relação a esses critérios, alguns teóricos (MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2004; dentre outros) tem feito críticas a alguns postulados defendidos por esses autores. Marcuschi

⁵ A condição que têm as línguas de somente ocorrerem sob a forma de textos e as propriedades que um conjunto de palavras deve apresentar para poder funcionar comunicativamente (ANTUNES, 2009, p. 59).

(2008) alerta para o cuidado que se deve ter com esses critérios, pois não concorda com a forma estanque e categórica que dividem os aspectos da textualidade. Afirma também, que há redundância em alguns critérios, bem como, tece críticas a relação que há entre os critérios e a boa formação textual. Além disso, sugere a inclusão dos fatores de contextualização (MARCUSCHI, 1983), que são fundamentais para situar o texto em uma dada situação comunicativa, sendo em determinadas situações, decisivos para a interpretação.

Koch (2004) complementa essas ressalvas feitas pelo teórico acima, destacando os seguintes questionamentos: o primeiro diz respeito à divisão que os teóricos fazem entre os critérios de textualidade, tomando como referência fatores “centrados no texto” e “fatores centrados no usuário”, já que dentro de uma perspectiva pragmático-cognitiva, esses fatores fazem parte de forma simultânea do texto e dos seus usuários; outro questionamento importante, diz respeito ao papel atribuído à coerência como mais um critério de textualidade dentre os demais; no seu entendimento a coerência “resulta de uma construção dos usuários do texto numa dada situação comunicativa, para a qual contribuem, de maneira relevante, todos os fatores” (KOCH, 2004, p. 43).

Além da inclusão dos fatores de contextualização sugeridos por Marcuschi (1983), têm-se outros critérios de textualidade. Giora (1985, apud KOCH, 2004), afirma que para o texto ter coerência é necessário que ele tenha relevância e consistência. Esta implica a necessidade de que todos os enunciados do texto tenham veracidade, aquela, diz respeito a importância da relevância dos enunciados que abrangem um mesmo tema.

Já no terceiro momento, ainda na década de 80, tem-se a perspectiva cognitiva que atribui um papel relevante aos processos de ordem cognitiva que se fazem necessários para a construção do texto. Segundo Heineman & Viehweger (apud KOCH, 2004), para que ocorra o processamento textual é necessário que sejam ativados quatro tipos de conhecimento:

1. O conhecimento lingüístico que compreende os conhecimentos gramatical e lexical, sendo assim, o responsável pela articulação som-sentido;
2. O conhecimento enciclopédico, semântico ou conhecimento de mundo que é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo declarativo, constituído por proposições a respeito de fatos do mundo [...] Quer do tipo episódico, constituído por “modelos cognitivos” socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência;

3. o conhecimento sociointeracional, por seu turno, é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de inter-ação através da linguagem. Engloba os conhecimentos do tipo ilocucional⁶, comunicacional⁷, metacomunicativo⁸ e superestrutural⁹ (KOCH, 2004, p. 22-23).

Cada um desses conhecimentos é mobilizado quando do processamento textual, sendo necessária a adoção de diferentes estratégias processuais para que ocorra o processamento cognitivo de um texto. Essas estratégias dizem respeito ao levantamento de hipóteses operacionais que são feitas acerca da estrutura e do significado, que tanto pode ser de um fragmento de um texto, quanto de um texto inteiro.

No início da década de 90, o processamento cognitivo do texto, que tinha como foco investigar como se dá, na mente do indivíduo, a estruturação dos conhecimentos que ele possui, bem como, a sua mobilização para a resolução de problemas vivenciados no seu cotidiano, passa a ter uma forte tendência sociocognitivista. Desse modo, passa a ser preocupação dos estudiosos da Linguística Textual, aspectos inerentes ao processamento textual, no que diz respeito à

produção e compreensão, às formas de representação do conhecimento na memória, à ativação de tais sistemas de conhecimento por ocasião do processamento, às estratégias sociocognitivas e interacionais nele envolvidas” (KOCH, 2004, p. XIV).

Essa nova perspectiva da Linguística Textual passa a se preocupar não somente com os processos de organização global do texto, mas também com as

⁶ É o conhecimento que permite reconhecer os objetivos ou propósitos que um falante, em uma dada situação de interação pretende atingir;

⁷ É aquele que diz respeito, por exemplo, a normas comunicativas gerais [...]; à quantidade de informação necessária numa situação concreta para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo do produtor do texto; à seleção da variante lingüística adequada a cada situação de interação e à adequação dos tipos de texto à situações comunicativas;

⁸ Trata-se de conhecimento sobre os vários tipos de ações lingüísticas que, de certa forma, permitem ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação, pelo parceiro, dos objetivos com que é produzido, monitorando com elas o fluxo verbal [...].

⁹ O conhecimento sobre estruturas ou modelos textuais é aquele que permite aos falantes reconhecer textos como exemplares de determinados gêneros ou tipo. Envolve, também, conhecimentos sobre as macrocategorias ou unidades globais que distinguem os vários tipos de textos, sobre a sua ordenação ou sequenciação (superestruturas textuais), bem como sobre a conexão entre objetivos, bases textuais e estruturas textuais globais.

questões de ordem sociocognitiva, que englobam temas como referenciação, inferenciação, acessamento ao conhecimento prévio etc.; e, a partir destas, o tratamento da oralidade e da relação oralidade/escrita, bem como o estudo dos gêneros textuais, este agora conduzido sob outras luzes – isto é, a partir da perspectiva bakhtiniana, voltando, assim, a questão dos gêneros a ocupar o lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto e revelando-se um terreno extremamente promissor” (op. cit., p. XIV).

Desse modo, a partir da evolução dos estudos linguísticos o texto passa a ser objeto de análise, adquirindo uma complexidade que vai além dos elementos linguísticos que nele estão presentes, sendo necessário, portanto, para a compreensão do sentido do texto considerar a interrelação existente entre o linguístico e o extralinguístico.

Essa mudança no objeto de estudo da língua passou a fazer parte dos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) que adotaram uma perspectiva enunciativa-discursiva ao eleger o texto como unidade de ensino e de aprendizagem da língua, tendo como objetivo principal ampliar a capacidade comunicativa dos estudantes.

Nessa perspectiva, o texto passa a ser analisado como um processo, sendo fundamental considerar as condições de produção e o contexto sócio-discursivo no qual ele ocorre, pois, “todo uso autêntico da língua é feito com textos produzidos por sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantêm algum tipo de relação entre si e visam a algum objetivo comum” (MARCUSCHI, 2008, p. 22).

Essa nova forma de conceber o ensino de língua materna considera “a língua como uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas” (MARCUSCHI, 2008, p. 64). Com base nessa concepção, o ensino de Língua Portuguesa, deixa de ter uma abordagem centrada no código linguístico, passando a considerar a linguagem em funcionamento, tendo como eixo central, a leitura e a produção de textos de forma significativa.

De acordo com essa perspectiva, o texto é uma atividade de interação verbal, que a partir do contexto¹⁰, estabelece relações dialógicas com outros textos. A atribuição de sentido ao texto é construída na interação entre os sujeitos do discurso e o texto, tendo o contexto um papel fundamental nesse processo. Dessa forma, pode-se afirmar que a construção do sentido do texto tem na participação do leitor/ouvinte a condição para que ela se efetive, tendo o contexto um papel fundamental nesse processo.

¹⁰ O contexto é, portanto, um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 64).

“O contexto, [...], é indispensável para a compreensão e, desse modo, para a construção da coerência textual. [...] o contexto engloba não só o contexto, como também a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores (KOCH; ELIAS, 2009, p. 63).

Vale ressaltar, que o processamento do texto depende não só das características internas do texto, mas também do conhecimento dos usuários, pois é esse conhecimento que define as estratégias a serem utilizadas na produção/recepção do texto.

Nessa proposta de ensino, que tem como base os princípios da Linguística Textual, o funcionamento da língua não ocorre em unidades isoladas (fonemas, morfemas, as palavras ou frases soltas) e sim a partir de textos, sejam eles orais ou escritos. Desse modo, o ensino de língua materna que tenha como perspectiva a Linguística Textual tem que ter como base os diferentes gêneros textuais que fazem parte do cotidiano, indo além do simples ensino de regras para uma boa formação de sequências linguísticas. Portanto, “quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais que usos linguísticos. Ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística (MARCUSCHI, 2008, p. 90)”.

Entretanto, apesar dos avanços dos estudos linguísticos e das orientações curriculares dos documentos oficiais, as práticas de ensino da maioria dos professores ainda permanecem baseadas em um ensino prescritivo, prevalecendo o ensino de nomenclaturas e regras gramaticais. Inúmeras pesquisas (NEVES, 2005; ANTUNES, 2009; MARCUSCHI, 2008; entre outros) têm comprovado essa prática, em que “prevalece (salvo algumas exceções) uma concepção de língua demasiado estática [...], demasiada simplificada e reduzida [...], descontextualizada [...] e, portanto, falseada (ANTUNES, 2009, p. 34).

No entendimento de Antunes (2009), a dificuldade que o professor tem para fazer a transposição didática dos modelos teóricos que estão presentes nos documentos oficiais para a sala de aula, deve-se ao fato de que não houve a preocupação em fornecer “orientações mais específicas e acessíveis aos professores do ensino fundamental e médio”. (op. cit, p. 52) Além disso, as mudanças exigidas por essa nova perspectiva implicam uma nova concepção de língua, de texto, de gramática tendo como consequência a redefinição do objeto de ensino.

Desse modo, apesar de as novas orientações para o trabalho com o texto, o que tem predominado nas aulas de Língua Portuguesa é o tão criticado “uso do texto como pretexto” que o professor adota como uma nova forma de ensinar os conteúdos gramaticais, agora não mais se utilizando de palavras e frases descontextualizadas, que agora são retiradas do texto para fazer os mesmos tipos de análise.

Essa prática de ensino é confirmada por Albuquerque (2006), quando do resultado de sua pesquisa que tinha como objetivo investigar como os professores estão se apropriando das concepções de ensino de Língua Portuguesa. A autora afirma que:

[...] os professores não estão ensinando o que deveriam ensinar/o que se espera que eles ensinem. Em relação à leitura e à produção de textos, o discurso do imobilismo seria, mais uma vez, reforçado: os professores não estão desenvolvendo uma política de ensino de leitura e escrita com base em uma concepção interacionista, que requer que os alunos possam vivenciar práticas diferenciadas de leitura e escrita: ler escrever diferentes coisas, para diferentes fins. Ao contrário, observou-se, em seus discursos, uma ênfase no “uso do texto como pretexto” e no ensino de habilidades relacionadas a esse ato, o que corresponde a um ensino tradicional nessa área. Embora algumas professoras apresentem tentativas de mudança – levem textos diferentes para a sala de aula, por exemplo -, mudanças significativas não parecem estar ocorrendo. Assim, a distância entre “o que deveria ser ensinado” e o que “está sendo efetivamente ensinado” permanece grande” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 160-161).

Com base nessas discussões sobre o ensino e a aprendizagem da língua baseado em textos, Marcuschi (2008) afirma que o uso do texto na sala de aula tem sido feito de forma inadequada, pois “introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, categorias e as propostas analíticas” (op. cit., p. 52). Essa forma de conceber o uso do texto tem como consequência o distanciamento das práticas sociais que vivenciam os diferentes grupos, inviabilizando o acesso dos estudantes aos usos em situações reais dos diferentes gêneros textuais.

Portanto, o uso do texto como unidade de ensino justifica-se pelo fato de ser o recurso que o homem utiliza para expressar suas idéias, comunicar-se e produzir conhecimentos, possibilitando assim, a sua participação plena na sociedade. Desse modo, cabe à escola garantir aos estudantes o acesso aos saberes linguísticos necessários para que se tornem capazes de ler, interpretar e produzir os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente.

Somente através de atividades que considerem a língua em seu uso e funcionamento, é possível aos estudantes da EJA se apropriarem dos padrões de uso da língua.

[...] O que está em questão, na proposta de um ensino mais relevante, é a perspectiva a partir da qual se veja o funcionamento interativo da língua, quer na dimensão de seu vocabulário, quer na dimensão de sua gramática, quer, ainda, nas regularidades de construção e organização de seus diferentes tipos e gêneros de textos” (ANTUNES, 2009, p. 175).

Portanto, para que essa prática de ensino se efetive, urge que mudanças reais ocorram na forma de tratamento da língua/linguagem, passando a ter como foco de estudo o uso e

funcionamento da linguagem nas situações reais de interação, possibilitando aos estudantes o contato com diversas situações de comunicação, levando-os a ampliar e aprofundar os seus conhecimentos. Nessa perspectiva, o trabalho com gêneros textuais na perspectiva do letramento é o caminho para que os estudantes exercitem a leitura, a compreensão e a produção de textos, dentro de um contexto em que percebam a linguagem como forma de interação e o texto como mediador desse processo.

1.3 – Letramento e Gêneros Textuais

O processo de ensino e de aprendizagem de língua materna, que tem como objeto de ensino os gêneros textuais, contribui para que os estudantes percebam o texto em seus aspectos comunicativos e interacionais. Trata-se de considerar o texto no seu sentido real, no qual se considere os seus usos e funções numa situação comunicativa, pois “a língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para usos em situações concretas (BAGNO, 2002, p. 54)”.

Nesse contexto, os gêneros textuais configuram-se como instrumento para as práticas de letramento entendidas como “modelos que construímos para os usos culturais em que produzimos significados na base da leitura e da escrita” (MARCUSCHI, 2001, p. 37-38)

Com base nessa perspectiva, o conceito de letramento tem sido objeto de estudos de diversos pesquisadores (SOARES, 1998; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 1995). A noção de letramento é relativamente recente no cenário educacional e está relacionada à participação dos sujeitos nas práticas sociais que têm como eixo a linguagem escrita.

Em sociedades letradas, a presença da escrita na vida como um todo se faz presente, não só nas atividades de leitura e de escrita, mas também nas atividades orais, já que a fala das pessoas letradas é muito presente na sua escrita. Entretanto, essa participação está condicionada ao acesso que as pessoas têm aos ambientes letrados, sendo diferente, entre as classes sociais.

Nesse sentido, torna-se necessário conhecer tanto o funcionamento do sistema de escrita quanto a sua utilização em práticas sociais letradas para que o indivíduo possa se adequar aos inevitáveis apelos de uma cultura letrada. Por isso surge a necessidade do uso das práticas de letramento.

Para Tfouni (1995, p. 20), “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos

da aquisição de uma sociedade.” Segundo a autora, os estudos sobre letramento procuram examinar não somente as pessoas que adquiriram a tecnologia do ler e escrever, portanto alfabetizadas, como também aquelas que não adquiriram essa tecnologia, sendo elas consideradas “analfabetas”.

Kleiman (1995, p. 19), com a preocupação em diferenciar as práticas escolares de ensino da língua escrita e a dimensão social das várias manifestações escritas em cada comunidade, define letramento como

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de ato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Mais do que expor a oposição entre os conceitos, Soares conceitua “alfabetização” e “letramento” como práticas necessárias para o uso competente da tecnologia da escrita. Enfatiza o impacto qualitativo que este conjunto de práticas sociais representa para o sujeito, extrapolando a dimensão técnica instrumental do puro domínio do sistema da escrita. Para a autora,

“Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se Letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (RIBEIRO, 2003, p. 91).

Com base nas definições apresentadas acima, percebe-se a complexidade do termo letramento. Com o objetivo de explicar melhor os motivos que justificam as várias definições do termo letramento, chegando, inclusive, a ocorrerem conflitos conceituais entre alguns especialistas que estudam o fenômeno, apresentaremos a seguir as duas principais dimensões do letramento: a individual e a social, explicitada por Soares (1998).

A dimensão individual de letramento, que envolve especificamente a competência de ler e escrever e compreender o que está lendo e escrevendo, requer um conjunto de habilidades, quais sejam: motoras, cognitivas e metacognitivas. Soares ressalta ainda que ler e

escrever são processos distintos, embora complementares, que requerem habilidades diferenciadas.

Defende, ainda, essa dimensão do letramento, a ideia de que um indivíduo, para ser considerado letrado, ou estar em processo inicial de letramento, necessita ter no mínimo adquirido a habilidade de ler e escrever. Nesse sentido, existe uma relação muito estreita entre escolarização, alfabetização e letramento, uma vez que é a educação formal – escola – a principal agência responsável pelo processo de alfabetização da maioria das pessoas, principalmente daquelas pertencentes às classes economicamente desfavorecidas.

Em contrapartida a essa dimensão individual do letramento, Soares (2004, p. 66) apresenta a dimensão social que parte do pressuposto de que “o letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”.

Desse modo, para esse modelo, o letramento é o resultado de uma construção. Ele não é dado e sim construído por diferentes fatores como as práticas sociais em que o indivíduo está inserido, os tipos de usos sociais da escrita que são propostos para o aprendizado, as negociações entre professor e aluno durante o processo.

Sendo assim, de acordo com esse modelo, deve-se falar não em letramento, mas em letramentos, porque, dada as condições políticas, sociais, culturais, econômicas e pessoais diferenciadas de aquisição e de uso da língua escrita, o estado ou condição das pessoas também será diferente.

Nesse sentido, é de fundamental importância que as atividades desenvolvidas em sala de aula tenham como ponto de partida a realidade do aluno, onde a palavra falada e escrita tem significado e dizem respeito à vivência das pessoas que estão aprendendo, onde estas pessoas são concebidas como sujeitos de sua aprendizagem e são levadas a se perceberem sujeitos das suas histórias e da história da sociedade, é capaz de proporcionar um aprendizado que vai além da simples codificação e decodificação de símbolos gráficos.

Na alfabetização de adultos, como na post-alfabetização, o domínio da linguagem oral e escrita constitui uma das dimensões do processo da expressividade. O aprendizado da leitura e da escrita, por isso mesmo, não terá significado real se se faz através da repetição puramente mecânica de sílabas. Este aprendizado só é válido quando, simultaneamente com o domínio do mecanismo da formação vocabular, o educando vai percebendo o profundo sentido da linguagem (FREIRE, 2006, p. 27).

A transformação da prática escolar em um ambiente em que as práticas sociais dominantes possam ser discutidas, examinadas e repensadas poderão construir contextos de aprendizagem, em que os alunos tragam seus conhecimentos, suas experiências, suas vivências.

O domínio da leitura e da escrita, como instrumento de comunicação e acesso à informação, pode favorecer aos estudantes de EJA tornarem-se sujeitos ativos, críticos e autores da sua própria história. Respeitar as diferenças dos alunos, perceber que da sua classe social independe da condição de cada um aprender e valorizar os saberes adquiridos anteriormente é imprescindível, até porque a escola não é espaço exclusivo para promoção da aprendizagem, mas ambiente para ampliá-la. Desconsiderar os conhecimentos trazidos pelo aluno faz com que este se sinta emergindo em um mundo novo e estranho no qual não poderá corresponder às expectativas do professor.

A voz dos estudantes, ao serem ouvidas e respeitadas, propicia um contexto de aprendizagem onde o “saber da experiência vivida” é considerado; ao participarem de atividades letradas, suas vozes, mesmo que não portadoras da norma da língua considerada padrão, se tornam também legitimadas socialmente.

O acesso à escolaridade deve proporcionar aos alunos jovens e adultos, inseridos em uma sociedade letrada, a possibilidade de analisar, criticar e enfrentar questões que fazem parte de seu contexto. “Hoje em dia, não basta apenas informar os alunos, mas capacitá-los para a aquisição de novas competências, preparando-os para lidar com diferentes linguagens e tecnologias e para responder aos desafios das novas dinâmicas e processos” (PICONEZ, 2002, p. 108).

Assim, ganha relevância a necessidade de se trabalhar a leitura e a produção de textos na perspectiva do letramento “considerando seus portadores, funções sociais, o contexto de produção, suas estruturas e características lingüísticas” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 22). Essa nova abordagem do ensino da língua materna tem como base teórica o sociointeracionismo, que considera a linguagem como uma forma de interação entre sujeitos, sendo necessário, portanto, que haja uma mudança no ensino da língua materna, que agora passar a ter como unidade de ensino o texto e os seus usos em sala de aula, evidenciando as realizações empíricas da língua que se materializam nos gêneros textuais orais e escritos.

Segundo Marcuschi (2008, p. 154), “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”. Desse modo, os gêneros podem ser considerados como formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas, definindo-se pela sua natureza sociocomunicativa, a partir de modelos essencialmente pragmáticos e discursivos. Pode-se

dizer, “que os gêneros são propriedades emergentes inalienáveis dos textos empíricos e servem de guia para a produção textual em condições sociocomunicativas concretas (MARCUSCHI, 2001, p. 43)”.

No trabalho com a compreensão e produção de textos, é de fundamental importância que se faça distinção entre tipo textual e gênero textual:

- a) Usamos a expressão tipo textual designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
- b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita [...] (MARCUSCHI, 2005, p. 22-23).

Com base nessas definições, percebe-se que no tipo textual há a predominância de sequências linguísticas típicas, já nos gêneros textuais tem-se a realização linguística de objetivos específicos em situações sociais particulares. A compreensão desses termos implica uma mudança na abordagem dos textos, que agora não mais se restringe aos seus aspectos estruturais ou formais, passando a ter importância, também, os aspectos comunicativos e interacionais, o que contribui para que no processo de ensino e de aprendizagem os gêneros textuais sejam considerados em seus usos e funções numa determinada situação comunicativa.

Nessa concepção de ensino, a língua “se constitui em formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes (MARCUSCHI, 2005, 41)”.

Portanto, para que ocorra um melhor funcionamento dos gêneros nas práticas sociais, é de fundamental importância que se compreenda tanto a natureza do enunciado, quanto a diversidade de gêneros que fazem parte das esferas da atividade humana. Nesse contexto “cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário” (RODRIGUES, 2005, p. 165).

A partir dessa nova concepção, tem-se como eixo norteador do trabalho pedagógico o uso dos diferentes gêneros textuais, fazendo com que o trabalho com a leitura, interpretação e produção escrita se realize em uma perspectiva discursiva, levando em consideração as

necessidades do indivíduo. Isso implica em uma ação pedagógica que oportunize aos estudantes vivenciar experiências, em que possam ter contato com os textos nos seus suportes de origem, levando-os a compreender a multiplicidade de gêneros e suas funções comunicativas.

Nesse contexto, o domínio da linguagem “como atividade discursiva e cognitiva” (PCNs, 1998, p. 19) é fundamental para que o sujeito possa participar ativamente das práticas sociais em que está inserido. Essa concepção de linguagem tem como base os estudos de Bakhtin (2002), no qual a linguagem é vista como uma atividade interativa e discursiva.

Para que haja a interação pela linguagem é necessário que sejam realizadas atividades discursivas, o que implica ter que comunicar-se com alguém de algum modo, num determinado contexto histórico, em determinadas circunstâncias de interlocução. Como resultado dessa interação, tem-se o discurso¹¹ que é realizado pelo falante, devendo para isso levar em consideração suas intenções e a expectativa que tem do seu interlocutor. Além disso, é necessário definir o gênero que contemple as necessidades da situação comunicativa. Segundo Bakhtin (2000), os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados que refletem as condições e objetivos de cada situação comunicativa.

Ao estudar os gêneros, Bakhtin (2000) faz a distinção entre gêneros primários e gêneros secundários. O primeiro faz parte da esfera cotidiana da linguagem, sendo produzido através das interações verbais espontâneas, como por exemplo: reuniões sociais, diálogos, relato familiar, etc.; enquanto o segundo tipo tem como característica uma comunicação cultural mais complexa, necessitando para isso de maior formalidade, tendo, portanto, um maior uso da escrita, como é o caso do romance, o teatro, o discurso científico, etc.

Para Dolz & Schneuwly (2004, p. 74) os gêneros são megainstrumentos que podem ser utilizados como suportes nas situações de comunicação e como referência para os estudantes, pois “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. Nessa perspectiva, a apropriação de diferentes gêneros discursivos possibilita ao estudante ter contato com os gêneros que circulam socialmente, vindo a contribuir para diminuir a lacuna que existe entre as práticas de letramento que os estudantes vivenciam e as práticas de letramento escolar

A utilização dos gêneros textuais prioriza o uso da língua nas práticas sociais, portanto, uma prática pedagógica que prioriza o uso social da língua, o letramento, tem como pressuposto a utilização de práticas significativas permeadas pela oralidade e pela escrita,

¹¹ Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva (MARCUSCHI, 2005, p. 24)

como forma de favorecer aos estudantes o desenvolvimento de habilidades lingüísticas e a ampliação de sua competência em relação ao uso da linguagem.

Como forma de auxiliar os estudantes nesse processo de apropriação dos gêneros, Dolz & Schneuwly (2004) propõe o estabelecimento de uma sequência didática¹² que tem como objetivo ampliar a competência comunicativa dos estudantes. Segundo esse teórico,

[...] uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz se maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados [...]. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 97-98).

Dessa forma, ao eleger o gênero textual como elemento mediador entre as práticas sociais e os objetos escolares, será possível transformar a sala de aula em um ambiente no qual os estudantes possam ter contato com as práticas de linguagem construídas historicamente, oportunizando assim, que delas se apropriem e tornem-se capazes de reconstruí-las.

Dolz e Schneuwly (2004), elegem três fatores de interação para a realização dessa reconstrução: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática.

Como primeiro fator tem-se as práticas de linguagem, que são aquisições que os grupos sociais acumulam no decorrer da história, constituindo-se como principal instrumento de interação social, que através da mediação comunicativa se materializam nos gêneros, considerados como “o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 51)

Já o segundo fator diz respeito às capacidades de linguagem que são exigidas dos estudantes para a produção de um gênero numa determinada situação comunicativa, dividindo-se em: capacidades de ação, que implica na adaptação das características do contexto e do referente; capacidades discursivas, que se refere à mobilização de modelos discursivos; e finalmente, as capacidades linguístico-discursivas, que exigem o domínio das

¹² Segundo Dolz & Schneuwly (2004, p. 97), “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas. No desenvolvimento dessas capacidades, os estudantes se apropriam de modelos de práticas de linguagem, que serão observados em todas as etapas da sequência didática, tendo como objetivo detectar os problemas evidenciados pelos estudantes que serão abordadas na intervenção didática.

Em relação ao terceiro fator, têm-se as estratégias de ensino, que se configuram na busca de intervenções para que o estudante supere as suas dificuldades, fazendo com que possa desenvolver atividades comunicativas que o leve a superar seus problemas.

Desse modo, o trabalho com o gênero na escola deve ser resultado de uma decisão didática que tem como objetivo a aprendizagem, podendo ser de dois tipos: em primeiro lugar,

trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 80)".

Nessa perspectiva, o trabalho com os gêneros textuais constitui-se como unidades que organizam o ensino e a aprendizagem da língua. Para a sistematização do uso dos gêneros textuais na sala de aula, Dolz e Schneuwly (2004), sugerem um agrupamento de gêneros baseados em três critérios: domínio social da comunicação oral e escrita a que pertencem, capacidades de linguagem envolvidas no domínio desses gêneros e tipologia textual.

Com base nesses critérios, são apresentados cinco agrupamentos de gêneros que tem como foco a aprendizagem das capacidades e operações diferenciadas, que os estudantes deverão construir ao longo da sua escolaridade. Desse modo, os autores referidos acima, ao propor esses agrupamentos, esclarecem que eles não são estanques em relação aos outros, pois não se pode definir de forma absoluta a que agrupamento pertence um determinado gênero. Abaixo serão detalhados os agrupamentos:

AGRUPAMENTOS DE GÊNEROS DISCURSIVOS

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mímeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

(DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 121).

Os agrupamentos propostos visam tanto o desenvolvimento da expressão oral quanto da escrita, constituindo-se numa ferramenta que pode auxiliar os estudantes no trabalho de apropriação dos diferentes gêneros. Nessa proposta, o ensino de língua materna parte do princípio de que todos os gêneros devem ser trabalhados em todos os níveis de ensino, ajustando-se apenas o seu grau de complexidade e aplicabilidade. Desse modo, o trabalho com a linguagem é ampliado, levando-se em consideração sua dinamicidade e sua multiplicidade de usos e aplicações nas práticas sociais.

Nessa perspectiva, o ensino de língua materna pautado no uso dos gêneros textuais

como objeto de ensino, faz com que o ensino de gramática deixe de ser o centro das aulas de Língua Portuguesa, passando a ser considerada como um recurso para a produção de textos. Considerar o texto como unidade de ensino implica uma abordagem sociointeracionista, na qual a linguagem é considerada como uma forma de interação. Aqui, assume importância conhecer as concepções de linguagem que permeiam as práticas dos professores, pois, disso depende a concepção de ensino que será adotada na sua prática pedagógica.

1.4 – Concepções de linguagem

A linguagem constitui-se num importante instrumento de mediação no processo educativo, o qual ocorre dentro de um contexto de comunicação, interação e significação. Esse contexto se define pelas especificidades do meio cultural em que vivem os indivíduos humanos, mediados por suas relações sociais, pelo trabalho, pela língua, pelas manifestações culturais (folclore, artesanato, arte, patrimônio histórico), etc. Nesse sentido, o contexto de significação está perpassado por conhecimentos, tanto pela cultura como pela ciência. São conhecimentos que devem ser apropriados pelos indivíduos, como condição para que estes se transformem em sujeitos sociais, de cultura, de linguagem de comunicação, de interação.

Dessa forma, devemos entender o papel mediador da linguagem na relação dos homens com o mundo, sendo este mundo constituído pelos diversos contextos culturais, dotado de sentidos, significações e conhecimentos. A linguagem estabelece um canal gerador de conhecimento, através da interação entre o mundo exterior e a interioridade do indivíduo humano. Essa interioridade é aqui entendida pelas estruturas psíquicas, pelo desenvolvimento da inteligência, do pensamento simbólico, pela imaginação. Todas estas estruturas se constituem através da linguagem.

Desde as primeiras culturas, o ser humano surge dotado de um dom singular: mais do que “homo fáber”, ser fazedor, o homem é um ser formador. Ele é capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor dele. Relacionando os eventos, ele os configura em sua experiência do viver e lhes dá um significado (OSTROWER, 1987, p. 9).

Como exposto, o homem utiliza a linguagem para transcender a sua experiência imediata na vida cotidiana, nas relações empíricas com as coisas do mundo. Nesse sentido, a linguagem é utilizada tanto para compreender como para representar e intervir no mundo, “ela é condição *sine qua non* na apreensão dos conceitos que permitem aos sujeitos compreender o

mundo e nele agir” (GERALDI, 1997, p. 4-5). Com a linguagem os homens criam os conceitos, os signos, os valores, as expressões, a cultura, a arte, a ciência.

É por intermédio da linguagem que o sujeito planeja suas ações, imagina, cria, reflete, representa e torna significativa a realidade, favorecendo dessa forma o desenvolvimento individual e a produção cultural.

Nesse sentido, através das interações sociais e mediado pela linguagem, o sujeito mantém relações com o mundo exterior, tendo um papel ativo nesse processo. Para Vygotsky (2005), essa relação do homem com o mundo, não se dá de forma direta, necessitando para isso, de elementos mediadores que são os instrumentos e os signos. Essa mediação se dá através de um signo mediador por excelência que é a linguagem, a qual possibilita a formação das funções mentais superiores que são socialmente formadas e culturalmente ressignificadas, tornando-se dessa forma, um instrumento do pensamento humano.

Ao falarmos da importância da linguagem como instrumento de mediação no desenvolvimento do indivíduo, devemos compreender a sua íntima relação com o pensamento. Segundo explica o psicólogo soviético L. S. Vygotsky, (apud REGO, 2002) apesar de terem origens distintas, a linguagem e o pensamento se interrelacionam no desenvolvimento humano, fazendo com que a linguagem se transforme em pensamento e o pensamento em linguagem. Através desse processo o indivíduo se apropria do sistema de signos que são produzidos culturalmente, propiciando a transformação de sua consciência sobre a realidade, permitindo-lhe que desenvolva as estruturas lógicas e de significação, com os quais trabalha o pensamento.

É por isso que todo o trabalho pedagógico desenvolvido na escola tem por base a apropriação e o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Devemos salientar que, desde o momento em que adquirimos a fala – na infância – já estão envolvidas as estruturas do pensamento. A fala / oralidade vai potencializar a capacidade cognitiva do pensamento, tornando o sujeito mais capaz de leitura e interpretação do mundo, e isto porque ele começa a utilizar a linguagem como mediação, conceito, signo, valor, que se interpõe entre ele e a realidade imediata.

Dessa forma, a atividade do sujeito – longe de ser vista como relação de um suposto indivíduo isolado com objetos estanques do mundo físico – é percebida na interação, sendo sempre mediada pelos signos lingüísticos, que são construídos cultural e historicamente também nas interações sociais (KRAMER, 2002, p. 91).

Vale ressaltar, que esses processos de interação social não acontecem de forma neutra,

pois “a linguagem envolve produto e produtor, abrangendo, portanto as lutas, as diferentes relações, os diversos sentidos.” (KRAMER, 2002, p. 80). Ao expressar suas vivências, crenças, sentimentos e desejos, os indivíduos manifestam sua subjetividade, seus conhecimentos e suas relações com o mundo, evidenciando dessa forma suas marcas de pertencimento aos diferentes grupos, a existência dos preconceitos, a defesa de ideais presentes nas diferentes correntes ideológicas.

Nesse processo, é importante perceber que sujeitos e língua se modificam mutuamente, através do trabalho linguístico realizado no processo de interação verbal, pois ao mesmo tempo em que a linguagem constitui os sujeitos, é constituída por eles.

Bakhtin (2002), em sua concepção social e dialógica da linguagem, afirma que o sujeito se constitui através da interação verbal, enfatizando a importância do diálogo na produção de significados ocorridos durante a escuta da fala do outro. Essa produção de significados é processada através de múltiplas vozes e de múltiplos sentidos. Segundo esse teórico, a palavra adquire significados no processo de interação verbal, dependendo do contexto em que surge, fazendo com que assumam um caráter dinâmico, realizando-se como signo ideológico. Isso ocorre devido às diferentes formas de discursos que possuem cada grupo social, dependendo da época na qual vivem. Portanto, o indivíduo só pode ser compreendido no contexto das relações sociais, fazendo com que a linguagem produzida só possa ser compreendida dentro de um processo social. Essa linguagem produzida se materializa em textos verbais e não verbais que circulam numa sociedade, reproduzindo a ideologia dominante. Para Durante (1998, p. 30)

A manifestação lingüística dos discursos se dá através do texto. Um texto só se constitui como tal, quando é uma unidade significativa global, não importando o seu tamanho e sim seu significado global. Todo texto se organiza dentro de um gênero, que possui forma própria. Os gêneros são determinados historicamente pelas intenções comunicativas nas produções de discurso de uso social.

Nesse sentido, torna-se fundamental que os professores, em particular, da Educação de Jovens e Adultos, favoreçam aos estudantes o contato com a diversidade de gêneros textuais, orais e escritos, que circulam socialmente. Para isso, o trabalho com leitura e a produção de textos devem ter como base atividades e ações de linguagem que sejam significativas, possibilitando, assim, o desenvolvimento de uma competência discursiva que os levem a ler e escrever textos que são fundamentais para interagir socialmente, como por exemplo, preencher um formulário, escrever uma carta solicitando emprego, um bilhete, etc.

Nessa perspectiva, é de fundamental importância a concepção de linguagem/língua

que o professor adota no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa. Para entendermos as concepções que até hoje refletem no ensino da Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) faz-se necessário traçarmos um breve histórico de como a linguagem, ao longo dos anos, vem sendo abordada nas campanhas e documentos que orientam o trabalho na EJA. Para entendermos essas abordagens é fundamental fazer uma análise das diferentes concepções de ensino da Língua Portuguesa que fundamentaram a aquisição da leitura e da escrita nos diferentes períodos da nossa história, pois, de acordo com Soares (1998), para entendermos as mudanças ocorridas no ensino da Língua Portuguesa temos que considerá-las sob duas perspectivas:

[...] uma perspectiva sociopolítica, que evidencia a influência de fatores externos – sociais, políticos, econômicos, culturais – sobre o ensino da Língua Portuguesa, [...] e a perspectiva linguística que evidencia como fatores internos – particularmente as concepções de linguagem subjacentes a propostas pedagógicas – informam esse ensino e o determinam (SOARES, 1998, p. 54).

A primeira perspectiva enfatiza a estreita relação que mantém a história da educação no Brasil com os modelos econômicos e políticos vigentes em cada época, sendo determinantes no estabelecimento de políticas e ações a serem desenvolvidas no sistema educacional. Nessa perspectiva tem-se a influência tanto do contexto político quanto do contexto social, aquele influenciando na escolha dos conteúdos que deverão fazer parte da disciplina, refletindo, portanto, no estabelecimento dos objetivos e procedimentos de ensino dessa disciplina, este estabelecendo o papel e a função da escola na sociedade.

Já a segunda perspectiva, evidencia a importância das concepções de linguagem para o ensino da leitura e da escrita, pois a definição do objeto de ensino está relacionada à concepção de linguagem, sendo determinante na forma de trabalhar do professor. Essa perspectiva está diretamente interrelacionada com a primeira, pois, as diretrizes para a educação são fortemente influenciadas pelo contexto histórico, o qual tem um papel determinante na concepção de linguagem que norteará o ensino de Língua Portuguesa.

A influência dessas duas perspectivas pode ser observada nas mudanças que ocorreram no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa nos diferentes períodos da nossa história. De acordo com Soares (1998, p. 54), a história da educação no Brasil nos mostra que, “até aproximadamente os anos 50, o ensino destinava-se, fundamentalmente, às camadas privilegiadas da população, as únicas que tinham acesso assegurado à escolarização”, definindo-se como objetivo principal o ensino da gramática, ou seja, aos estudantes eram ensinadas as normas e regras de funcionamento da língua padrão, além disso, também havia a

utilização dos textos literários que serviam apenas como um recurso para que os estudantes desenvolvessem as habilidades de ler e escrever tendo como parâmetro a norma culta.

Essa forma de conceber o ensino de Língua Portuguesa não considerava o uso da língua em situações do cotidiano, tendo como consequência um ensino de forma descontextualizada. Nessa concepção, a linguagem era considerada como expressão do pensamento, ou seja, “a enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 2002, p. 21)”. Pelo fato de a expressão se construir no interior da mente, a construção do texto não depende do contexto no qual está inserido, implicando uma concepção de língua como um conjunto de regras necessárias para “a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem” (op. cit.). Tem-se como resultado dessa concepção a adoção de uma variedade padrão, fazendo com que as demais formas de uso da língua sejam consideradas inadequadas.

Uma prática pedagógica baseada nessa concepção pressupõe um trabalho baseado na Gramática Tradicional, fazendo com que o professor tenha como principal objetivo o ensino das normas dessa gramática.

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de norma, conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco, ao risco de predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes; por isso não lêem livremente, mas resumem. Ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida (GERALDI, 2005, p. 24).

Nessa perspectiva, o texto é utilizado apenas como um recurso para o ensino das regras da variedade “padrão”, restringindo a leitura à simples atividade de decodificação ou repetição e a produção de textos a uma atividade que tem por objetivo verificar os problemas ortográficos e os desvios lingüísticos da norma “padrão”.

Essa concepção de ensino da língua favorecia a manutenção dos padrões culturais e lingüísticos aceitos socialmente, indo ao encontro dos interesses da clientela que frequentava a escola, que eram as crianças das classes privilegiadas. Essa concepção permaneceu predominante até a década de 60.

Nessa mesma década, ocorreram dois fatos que provocaram mudanças no ensino da Língua Portuguesa: o primeiro diz respeito às mudanças ocorridas na clientela atendida pela

escola, que até então se restringia às crianças pertencentes às camadas privilegiadas, passando a atender também as crianças das classes populares que trazem consigo novos padrões culturais e variedades linguísticas, tornando-se necessário, portanto, uma nova concepção de língua/linguagem para o ensino da Língua Portuguesa. Já o segundo fato está relacionado às mudanças sociopolíticas ocorridas com a implantação do regime militar, cujo objetivo era desenvolver o capitalismo mediante a expansão industrial. Isso demandou uma nova função para a escola, que agora tem como proposta educacional a formação para o trabalho, passando a ser responsável pela preparação dos recursos humanos. Nesse contexto, o ensino da língua assume um caráter instrumental e utilitário, passando a ser considerado apenas um instrumento de comunicação.

Essa concepção de língua tem como objetivo “desenvolver e aperfeiçoar o comportamento dos alunos como emissor-codificador e como receptor-decodificador de mensagens pela utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais” (SOARES, p. 57, 1998). Nessa concepção, o conhecimento do sistema linguístico é substituído pelo conhecimento do funcionamento da língua em uso, fazendo com que a teoria da comunicação passasse a ser o objeto de estudo da língua portuguesa. Isso fez com que surgissem questionamentos acerca da importância do ensino de gramática na escola.

De acordo com Soares (1998), essa concepção de língua passou a nortear o ensino de Língua Portuguesa durante a década de 70, sendo utilizada até o início da década de 80. Já na metade dessa década, a concepção de língua como instrumento de comunicação passa a sofrer críticas em relação a sua ineficiência no ensino da leitura e da escrita, motivo pelo qual se defendia a volta à forma tradicional de ensino da língua portuguesa. Também contribuiu para a mudança no ensino da leitura e da escrita, o surgimento das novas teorias no âmbito da Linguística e da Psicologia da aprendizagem. A partir das contribuições das ciências linguísticas, a língua passou a ser considerada

como enunciação, discurso, não apenas como comunicação [...]. Essa nova concepção vem ela também alterando em sua essência o ensino da leitura e da escrita, agora vistas como processos de interação autor-texto-leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita, e vem ainda alterando as atividades de desenvolvimento da linguagem oral, considerada esta sempre como interação, em que sentidos são produzidos por e para uma situação discursiva específica (SOARES, 1998, p. 59).

Dessa forma, o resultado de pesquisas das diferentes áreas da Linguística contribuiu para a reflexão e reformulação do ensino da Língua Portuguesa, fazendo com que houvesse

mudanças significativas no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, deslocando o foco do treino de decodificação do código escrito para um ensino de língua centrado no seu funcionamento, o que implica um trabalho que tenha como princípio o uso de diferentes textos que circulam socialmente entre alunos e professores. Portanto, o ensino da leitura e da escrita baseado nessa perspectiva assume uma concepção interacionista fazendo com que sejam consideradas como práticas sociais.

“A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 2002, p. 23). O professor que trabalha nessa perspectiva tem como principal objetivo possibilitar aos alunos o contato com a linguagem em diferentes textos/contextos de forma que ele saiba usá-la e adequá-la às diferentes situações comunicativas. No trabalho com a linguagem em uma perspectiva interacionista, a produção de textos passa a reproduzir uma heterogeneidade de vozes, permitindo assim, que o aluno tenha o direito de ver sua palavra inserida no processo pedagógico, deixando de reproduzir somente a palavra dita pela escola ou por outras pessoas.

Com base no exposto, podemos perceber que o ensino de Língua Portuguesa passou por transformações provocadas pelo contexto social, econômico e político dos diferentes períodos da nossa história. Essas mudanças também influenciaram de forma significativa as políticas e ações desenvolvidas para o ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO 2

2 – DIALOGICIDADE E INTEGRAÇÃO DE LINGUAGENS NA LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, buscamos proceder à triangulação da abordagem conceitual com a investigação empírica, culminando com a interpretação e análise acerca do processo de leitura e produção textual em sala de aula, segundo dinâmica metodológica constituída sobre o processo pedagógico com estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

No desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada, devemos considerar os caminhos de avanços, recuos e retornos que correspondem ao processo de investigação propriamente dita e o processo de exposição do trabalho. Podemos entender que a investigação compreende as atividades diferentes do estudo, da aproximação, sistematização, estabelecimento de categorias, classes; ainda muito relacionada aos movimentos da reflexão, do entendimento sobre o tema. Muitas vezes, quando estamos desenvolvendo a investigação, tendemos a compreender a estrutura do trabalho intelectual como tendo a mesma sequência das atividades desenvolvidas; como sendo representação da trajetória cronológica para compreender o tema, detalhar seus aspectos, sua estrutura.

Conforme essa orientação, devemos entender que o resultado da pesquisa não é resultado direto das inquietações iniciais do trabalho, assim também não é resultado das concepções prévias que tínhamos ao iniciar a pesquisa sobre a educação de jovens e adultos. Devemos reconhecer que nossas inquietações iniciais se dirigiam para tratar da formação de professores, buscando compreender suas limitações e suas possibilidades na formação dos sujeitos da EJA.

Durante o percurso no curso de mestrado em educação na Universidade Federal do Amazonas, em acordo com as orientações obtidas, foi necessário rever, ajustar e adequar

diversas noções e conceitos, a partir das práticas pedagógicas, da observação participante e das representações dos estudantes e professores. Essa caminhada, talvez seja a investida mais difícil no trabalho da pesquisa do mestrado, indicando que a exposição do trabalho acadêmico não corresponde ao mesmo processo da investigação.

Quando realizamos a exposição do trabalho, buscamos rever os caminhos no sentido de configurar o problema, que pode ser definido pelos últimos entendimentos que se teve em relação às questões da leitura, da produção textual e do envolvimento dos sujeitos nestas atividades. Neste sentido, a exposição compreende a apresentação de uma segunda organização, compatível com a sequência das categorias do problema.

Nesta pesquisa, sobre a leitura e a produção de texto na Educação de Jovens e Adultos, tivemos que refazer diversas caminhadas, ajustar interesses, recortar aspectos, delimitar as questões, articular os estudos bibliográficos com a abordagem do material empírico colhido em campo. Devemos enfatizar que essa articulação não ocorre de modo mecânico, mas está relacionada ao movimento de desvelação dos problemas trazidos pela realidade pesquisada.

O próprio título adotado neste segundo capítulo expressa o resultado dessa dinâmica da investigação e exposição, tendo surgido após diversos movimentos de interpretação do que nos foi apresentado pelos sujeitos pesquisados. Devemos salientar que foi no interior destes movimentos que se foi construindo e ajustando o processo metodológico, os estudos conceituais, a categorização do material empírico, a organização, interpretação e análise dos dados.

Para encaminhar o estudo, este capítulo foi dividido em dois tópicos. No primeiro, buscou-se detalhar o caminho metodológico percorrido, o qual se constitui pela metodologia das sequências didáticas, estabelecendo relação entre os processos pedagógicos com os processos de investigação empírica no trabalho com a linguagem e os gêneros textuais. No segundo tópico, é apresentado o tratamento do material empírico, referente à aplicação de questionários e entrevistas com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, segundo organização de categorias de interpretação dos dados e discussões conceituais.

2.1 – Os gêneros textuais configurados em sequências didáticas

Neste tópico buscamos descrever as atividades de leitura, compreensão e produção de textos desenvolvidas através de sequência didática, tendo como referência metodológica a proposta de Dolz & Schneuwly, que consideram o gênero textual como unidade para as

práticas de leitura e produção de textos.

A utilização dos gêneros textuais corresponde à inserção de textos que perpassam pela prática social de leitura dos estudantes, aproximando-se das situações reais de interação dos sujeitos com textos de diferentes características discursivas.

Em sua vida cotidiana, os estudantes mantêm contato com a multiplicidade de gêneros textuais a partir das relações que estabelecem com os diferentes textos, apreendendo suas funções específicas e participando de modo mais efetivo nos acontecimentos que ocorrem em sua vida e em seu meio social. No âmbito da perspectiva social do letramento, podemos exemplificar essa participação a partir da apropriação e uso que os sujeitos fazem de diferentes modalidades de textos no processo de comunicação e de inserção no trabalho, como por exemplo, escrever uma carta, um e-mail, um currículo para seleção de um determinado posto de trabalho, no preenchimento de uma nota fiscal.

Desse modo, o ensino dos diferentes textos deve ser sistematizado através de estratégias de ação que possibilitem o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos estudantes na apropriação de um determinado gênero. De acordo com Schneuwly; Dolz, o ensino de língua materna estruturado a partir dos gêneros textuais se justifica pelo fato de que “eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 51).

Além disso, o trabalho com diferentes gêneros tem um papel importante na melhoria dos relacionamentos humanos, pois, ao ter a oportunidade de lidar com o uso real da língua nos diferentes textos, os estudantes são colocados em situações que demandam um posicionamento em relação às realidades sociais. Desse modo, para que eles compreendam a função dos gêneros nas diferentes situações comunicativas, é importante que os textos utilizados em sala de aula sejam apresentados em seu suporte original, que pode ser o jornal, a revista, a internet, para configurar as funções, as características e o caráter histórico e social que constitui cada gênero textual.

Todavia, a apresentação do gênero textual em sala de aula é perpassada por diversos desafios, especialmente o de superar a didatização dos gêneros como exclusivo recurso para o ensino da gramática, para a leitura e a escrita. De modo geral, o tratamento dos gêneros textuais em sala de aula tende a separar as finalidades exclusivamente escolares das finalidades de apropriação das marcas, características e funções dos próprios gêneros. Podemos exemplificar isso, pelo uso de um poema para identificar suas estrofes, para retirar substantivos, adjetivos, verbos e outras funções linguísticas. Essa perspectiva, centrada na

estrutura linguística do texto, engessa os sentidos discursivos dos gêneros textuais, impedindo a real apropriação das características e funções pragmáticas do gênero textual pelos sujeitos.

Podemos afirmar que essa abordagem se constitui num dos principais problemas que estão na base do processo de interpretação do próprio texto pelos estudantes, uma vez que na padronização escolar fica de fora a apropriação dos diferentes suportes e das condições de produção do texto, o que inviabiliza a participação ativa do estudante na construção dos sentidos do texto, transformando a leitura num processo mecânico de busca do que está explícito no gênero textual.

Em relação a essa forma de tratar os gêneros textuais na escola, Bezerra (2005, p. 41) afirma que:

No afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos. É justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que os alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com a sua função e, conseqüentemente, o texto seja visto como um formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para a escrita).

Nesta pesquisa, um dos principais desafios foi justamente trabalhar os gêneros textuais para além de suas características exclusivamente linguísticas, segundo os padrões didáticos da perspectiva tradicional de ensino da língua. Para isso, foram desenvolvidas atividades baseadas em sequências didáticas, com o objetivo de possibilitar aos estudantes a apropriação de diferentes gêneros textuais, tendo como base o seu uso social efetivo, em situações pragmáticas.

O trabalho de investigação consistiu em **compreender o modo como os estudantes articulam a abordagem do gênero textual em sala de aula com as situações concretas de seu processo de aprendizagem, fazendo referencia às dificuldades e aos avanços possíveis na leitura, escrita e produção de novos textos.**

2.1.1 – Contextualização dos gêneros

O trabalho com os gêneros textuais foi sistematizado, a partir do diagnóstico realizado com as duas classes de EJA nas quais atuava como Professora de Língua Portuguesa, nas quais identificamos que a maioria dos estudantes tinha dificuldade para ler e escrever, sendo necessária a criação de estratégias que colocassem os estudantes em situações concretas de

práticas linguagem, visando estabelecer novas situações de comunicação dos estudantes com os textos, dos estudantes entre si e com a professora/pesquisadora.

No transcorrer de um semestre letivo, foram trabalhados pedagogicamente diversos gêneros textuais, como crônica, reportagens, texto científico, canção e artigo de opinião, incidindo sobre este último o trabalho principal desenvolvido com as sequências didáticas que serão expostas a seguir.

Nessa perspectiva, foram desenvolvidas atividades com os gêneros textuais, texto científico, canção e artigo de opinião, de modo que os estudantes pudessem fazer a diferenciação entre as características de cada um. Antes do trabalho propriamente dito com cada gênero em estudo, procedeu-se a um momento inicial em que os estudantes apropriavam-se de conceitos básicos necessários para a identificação de características, funções e uso social de cada gênero, estabelecendo diálogo quanto às relações dos gêneros com a vida cotidiana.

Neste primeiro momento de contato com os gêneros, priorizamos mais a abordagem da leitura do que propriamente o exercício de produzir textos. Isso se deve ao fato de que, através da avaliação diagnóstica realizada com os estudantes da EJA, para investigar quais conhecimentos já possuíam em relação aos gêneros estudados, a maior dificuldade apresentada incidu sobre o processo de leitura e compreensão de texto, exigindo estratégias que favorecessem a superação dos obstáculos tais como, dificuldades na leitura oral, interpretação, decodificação das idéias e argumentos dos textos.

Com base nessa avaliação, optamos por trabalhar inicialmente os gêneros, a partir da leitura compartilhada, em que cada parágrafo era analisado para localização das ideias-chave. No início do processo, houve resistência por parte da maioria dos estudantes, os quais se sentiam inseguros pelo fato de não conseguirem, no primeiro momento, compreender as intenções do autor, os objetivos expressos no texto, a construção de sentidos. A primeira impressão das resistências dos estudantes remete às limitações originadas tanto pelas suas trajetórias irregulares de escolarização quanto pela predominância de uma abordagem mecânica de interpretação de texto no espaço escolar. Essa forma de abordagem impossibilita a construção dos sentidos pelos interlocutores, pois,

a mera decodificação dos sinais emitidos pelo locutor não é de modo algum suficiente: cabe ao ouvinte/leitor estabelecer, entre os elementos do texto e todo o contexto, relações dos mais diversos tipos, para ser capaz de compreendê-los em seu conjunto e interpretá-los de forma adequada à situação (KOCH, 2007, p. 25).

Desse modo, a superação desse primeiro obstáculo exigiu a adequação de novos tempos de aprendizagem a partir de desconstrução dos textos – idéias, argumentos e sentidos – montagem de mapas conceituais e, principalmente, realização de leitura oral por cada estudante. As atividades de leitura e compreensão de textos começaram a fluir com certa tranquilidade, tendo os estudantes apresentado maior participação e interlocução na construção dos sentidos do texto.

Após esse primeiro trabalho de conhecimento dos gêneros textuais, o foco passou a ser a produção textual de um artigo de opinião, tendo como estratégia o uso de sequências didáticas que

são atividades planejadas para serem desenvolvidas de maneira seqüenciada, com a finalidade de tematizar aspectos envolvidos na produção de textos organizados em um determinado gênero, de maneira a possibilitar aos alunos a mestria na sua escrita (BRÄKLING, 2000, p. 224).

Para constituir a base de trabalho com as sequências didáticas acerca do gênero artigo de opinião, contextualizamos abaixo o momento introdutório com os gêneros texto científico e gênero canção, em vista da relevância que os mesmos assumiram na abertura dos diálogos e interações discursivas e intersubjetivas entre os estudantes, favorecendo o trabalho seguinte com o gênero artigo de opinião.

I. Gênero textual “texto científico”

É definido como gênero na “ordem de expor”, caracterizado pela transmissão e exposição de saberes encadeado de modo conceitual ou metafórico, tendo como exemplos a entrevista de especialistas, os relatórios científicos, conferência, seminário. Com base nestes exemplos, o gênero científico pode apresentar-se em suportes variados de linguagem escrita, audiovisual ou comunicação oral (DOLZ e SCHNEUWLY; 2004).

Na atividade com o gênero texto científico desenvolvida com os estudantes, foi utilizado o texto de autoria de Jean Yves Leloup, intitulado “O pescoço”, capítulo do livro *O corpo e seus símbolos*, publicado pela Editora Vozes (1999). A escolha do citado texto teve por objetivo favorecer a reflexão, a dialogicidade e o autoconhecimento dos sujeitos, uma vez que o texto tem como eixo principal a exposição sobre o lugar intermediário do pescoço, seja na estrutura do corpo humano, seja sobre vínculos entre o pensar, o falar, as emoções e o

coração; trazendo conteúdos acerca da corporeidade, da expressão, da liberdade, da sexualidade e da religião.

No primeiro momento de trabalho com o texto, foram tratados os aspectos temáticos tendo como objetivo oportunizar aos estudantes o estabelecimento de relações com as suas trajetórias de vida, fazendo com que realizassem comparações e significações do texto em suas vidas cotidianas. No segundo momento, foram abordados os aspectos linguísticos¹³ do texto, culminando com a produção de paráfrases pelos estudantes.

Os efeitos do trabalho com este texto incidiram diretamente sobre a abertura de espaço dialógico entre os estudantes, tendo emergido singularidades e conflitos quanto a emoções, trajetórias de vida, sexualidade e preconceitos no espaço de sala de aula.

Diante disso, alguns estudantes sentiram-se encorajados para participar da atividade, apresentando inicialmente muita dificuldade. Um fato que merece destaque diz respeito à contextualização que os estudantes fizeram de suas trajetórias de vida a partir do texto, fazendo com que surgissem temas que fazem parte do seu cotidiano; como exemplo, podemos citar a questão do homossexualismo e a reflexão acerca do preconceito não somente contra os homossexuais, mas também contra os negros, os idosos, os pobres, etc.; outro tema que foi bastante discutido, diz respeito ao livre arbítrio que possuímos para escolher que caminho seguir na nossa vida.

Durante as leituras e os debates tornou-se evidente a falta de perspectiva que possuem nossos estudantes levando-os a não acreditar na possibilidade de mudar a sua vida. A partir dessas leituras, da decodificação do texto e da elaboração de paráfrases foi possível trabalhar a questão da autoestima, salientando a premissa tratada no texto, de que somos capazes de mudar a nossa vida, partindo de “de uma vida submissa para uma vida escolhida” (LELOUP, 1999, p. 120).

¹³ No que se refere ao tratamento dos aspectos linguísticos, realizamos a análise linguística considerando os possíveis problemas que os estudantes encontram para produzir textos. Segundo Geraldi (1997), tem-se os seguintes problemas: 1. problemas de ordem estrutural; 2. problemas de ordem sintática; 3. problemas de ordem morfológica; 4. problemas de ordem fonológica.

II. O gênero textual “canção”

A utilização do gênero textual canção tem se tornado objeto de ensino não somente nas aulas de Língua Portuguesa, mas nas demais disciplinas, constituindo-se como um “gênero híbrido, de caráter intersemiótico, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia) (COSTA, 2005, p. 107)”. Trata-se, portanto, de um gênero misto que agrega aspectos da oralidade e da escrita, atuando na esfera artístico-musical.

Nos PCNs (1998), a canção faz parte dos gêneros privilegiados tanto para a prática de escuta e leitura de textos orais, quanto para a prática de produção de textos orais, sendo caracterizada como um gênero literário. Como se pode perceber, nesse documento o gênero textual canção se restringe apenas ao trabalho com a oralidade, limitando a exploração dos recursos que esse gênero pode propiciar nas atividades de leitura, interpretação e produção de textos.

Na situação de aprendizagem e de investigação que empreendemos com os estudantes, a utilização do gênero textual canção atendeu propósitos relacionados a diversos aspectos da linguagem, especialmente quanto aos fatores de sentido contextual, a educação dos sentidos e o despertar do prazer sensorial e estético. No aspecto contextual, destacamos os elementos sócio-históricos contidos na canção, trazendo denúncias, críticas sociais, expressão de sentimentos.

Para o trabalho de investigação com o gênero canção tomamos como objeto de análise de sequência didática a canção “Tocando em Frente” de Almir Satter e Renato Teixeira. A referida canção é definida no gênero sertanejo-tradicional, apresentando na letra uma temática que remete à superação das dificuldades que se apresentam na vida das pessoas. Através do eu-lírico, os autores expressam a sua concepção de vida, que é vivê-la de uma forma calma e alegre, na sua longa caminhada. Além disso, a letra da música traz como mensagem a ideia de que para ser feliz é preciso viver a vida, e que todos tem a capacidade de mudar a sua história.

No trabalho pedagógico com a linguagem, foram efetivadas atividades de escuta, constituição de sentidos, detalhamento dos componentes de uma canção, seus versos, estrofes, musicalidade, ritmo. Em consequência dessa atividade, os estudantes avançaram em suas estratégias de comunicação na sala de aula, tendo gerado reflexão quanto aos gêneros musicais presentes no meio juvenil em contraposição a gêneros que não circulam nos meios de comunicação local.

O trabalho com os citados gêneros textuais – texto científico e canção – favoreceram a ampliação dos processos de leitura e comunicação entre os estudantes, especialmente a manifestação em público, o que favoreceu a investigação com as sequências didáticas no gênero artigo de opinião.

III. O gênero textual “artigo de opinião” e a formulação de tipologia das sequências didáticas

O artigo de opinião configurou-se no principal trabalho desenvolvido com os estudantes da EJA, tendo como base o desenvolvimento de sequências didáticas que serviram como principal referência para a investigação acerca da leitura e produção de textos realizada junto aos estudantes.

Como salienta Bräkling (2000), o artigo de opinião possibilita o confronto do leitor como um autor, o que interessa diretamente para a investigação acerca dos modos como os estudantes articulam a leitura do texto como a leitura sobre a realidade vivenciada. Segundo Bräkling (op. cit., p. 226)

O artigo de opinião é um gênero do discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes.

Para proceder à sistemática de trabalho com o gênero artigo de opinião, foi elaborada uma tipologia de sequência didática, fundamentada em Dolz, Schenneuwly & Noverraz. Como foi evidenciado anteriormente, os caminhos da pesquisa precisaram ser revistos e adequado às demandas que surgiram no desenvolvimento das atividades, fazendo com que a proposta de sequências didáticas proposta por esses autores sofresse algumas adequações para que os objetivos fossem alcançados.

Estrutura da seqüência didática	Características, dinâmica metodológica, Objetivos Condições de produção
1) Estudo inicial do gênero	a) Apresentação de diferentes gêneros (texto científico, canção, artigo de opinião); b) Identificação das características; c) Produção do primeiro texto; d) Análise das primeiras produções; e) Levantamento das dificuldades dos estudantes.
2) Leitura orientada em grupo / único gênero	a) Referência textual - Artigo de opinião. Revista VEJA - 9 artigos de temáticas da Amazônia b) Mapa conceitual - Ideias chave por parágrafo – assunto; b) Organização das ideias chave / atribuição de sentidos - diálogo com o texto; c) Preparação da apresentação – diálogo entre os estudantes – produção de slides, combinação de escrita, imagem, definição de palavras-chave / imagens representativas
3) Produção da primeira versão do Artigo de Opinião	a) Delimitação do tema Amazônia – criação de sub-temas Estrutura do texto – construção dos tópicos da escrita b) Apresentação dos critérios de avaliação dos textos c) Redação do artigo – 1ª produção individual
4) Revisão e avaliação da primeira produção	a) Avaliação em duplas e coletiva b) Orientações quanto ao funcionamento da língua na produção de textos – aspectos linguísticos e extralinguísticos c) Estrutura do artigo de opinião
5) A primeira reescrita da produção inicial	a) Avaliação individual b) Aspectos discursivos

A tipologia exposta acima constituiu as bases da seqüência do trabalho empírico desenvolvido com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, em situação real de processo pedagógico, articulando os momentos de intervenção didática com os procedimentos de observação participante, entrevistas e aplicação de questionários.

A seqüência dos itens apresentados foi configurada conforme as necessidades concretas da investigação efetivada como os jovens e adultos da EJA, visando descrever e analisar os processos de leitura e apropriação dos gêneros textuais pelos estudantes, salientando as características dessa apropriação em razão da prática pedagógica desenvolvida.

No sentido exposto, evidencia-se que essa investigação transcorreu respaldada em Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 110) quando afirmam que:

as seqüências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das seqüências didáticas.

A utilização das sequências didáticas abriu espaço para que os estudantes vivenciassem situações de interação verbal através do uso da linguagem escrita, possibilitando que as atividades pedagógicas ocorressem de forma sistemática e gradual, tendo por base situações reais e significativas tanto para o estudante quanto para a professora/pesquisadora. Como base nos momentos descritos na tipologia, o processo de investigação consistiu na identificação, registro e interlocução direta com os estudantes, buscando apreender as dificuldades, as expectativas e representações sobre o processo pedagógico que estava em desenvolvimento com os gêneros textuais, tratando de suas percepções sobre o processo didático, a linguagem, a escrita, a produção de textos.

Desse modo, com o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura e produção de texto do gênero artigo de opinião, estabeleceu-se a sequência didática específica, a qual se apresentou como o suporte principal desta pesquisa de mestrado. A escolha do gênero artigo de opinião atendeu aos critérios de atualidade temática e de abertura para a mobilização de diferentes pontos de vista dos estudantes sobre a opinião expressa em artigos autorais de uma dada revista. De certo modo, pode-se dizer, o artigo de opinião possibilita a interação imediata do sujeito-leitor como um dado assunto de interesse coletivo e individual, trazendo os repertórios, memórias e sentidos carreados pelo sujeito no seu processo de leitura.

A partir da definição do gênero, iniciou-se o trabalho pedagógico e de investigação propriamente dito com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

2.1.2 – Sequência didática para a leitura e produção do artigo de opinião

1ª etapa - Estudo inicial do gênero

Neste primeiro momento procedeu-se à apresentação do gênero artigo de opinião, dando-se especial destaque às suas características discursivas. Esse contato inicial com o gênero em estudo define-se como primordial para que o estudante construa “uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99).

Para a apresentação do gênero em estudo, recorreu-se a diferentes suportes (jornal, revistas, internet) para a leitura inicial, tratando-se das primeiras observações acerca das características do gênero, os efeitos de sentido e suas expressões linguísticas, bem como sua utilização nas práticas discursivas.

Como condição para o estabelecimento das prioridades a serem abordadas, foi feito um levantamento dos conhecimentos que os alunos dispunham acerca do referido gênero. Em seguida, foi proposto um trabalho em grupo, tendo como objetivo a leitura do gênero em estudo. Como primeira atividade, foi solicitado aos estudantes que procedessem à contextualização do artigo tendo como base os seguintes elementos: o autor; os interlocutores; o gênero; os objetivos; suporte no qual o texto foi publicado; a data da publicação.

Em seguida, os grupos iniciaram a leitura para a identificação das características discursivas do gênero artigo de opinião. O primeiro texto utilizado foi o artigo de opinião “O Biopoder” de Alan Rodrigues (2007), tendo como referência as orientações de Bräkling (2000, p. 231), destacando-se seguintes questões norteadoras:

1. localização da presença da opinião pessoal defendida pelo autor;
2. a identificação da questão em debate;
3. o reconhecimento da posição defendida pelo autor;
4. a identificação da opinião à qual o autor se opunha;
5. as formas de sustentação de opinião apresentadas;
6. a localização de dados apresentados para a sustentação;
7. a forma utilizada pelo autor para rebater as opiniões contrárias à sua.

A primeira leitura realizada pelos grupos resultou na construção de um mapa conceitual, tendo sido realizada a decomposição do texto em parágrafos e a identificação das ideias-chave. Em seguida, foi feita a interpretação coletiva do texto, encaminhando para as discussões em pequenos grupos. Após as atividades dos grupos, os estudantes realizaram momento de discussão coletiva, onde foram apresentadas as conclusões acerca das questões norteadoras indicadas acima. No desenvolvimento dessa atividade, a dificuldade principal expressa pelos estudantes se refere à expressão em público, evidenciada pela fala dos estudantes quanto à “vergonha de errar”. Poucos foram os estudantes que se manifestaram, mesmo nos momentos de tratamento dos erros e contradições às respostas.

Terminado esse primeiro contato com gênero artigo de opinião, foi sugerido que se fizesse a primeira produção textual, tendo como primeiro passo o levantamento das condições de produção a partir da definição do interlocutor a que se destina o texto. Os passos seguintes foram à definição, a finalidade, o suporte e o lugar de circulação do texto final.

2ª etapa - Preparação para a produção inicial

Após a realização do momento introdutório com o gênero artigo de opinião, foram traçados os procedimentos principais de trabalho com a sequência didática, segundo a tipologia apresentada acima. Neste momento, a investigação foi orientada para estabelecer situações reais de práticas de linguagem no espaço pedagógico, as quais possibilitassem verificar o movimento dos estudantes da Educação de Jovens e adultos na apropriação e utilização de diferentes gêneros textuais.

A partir dessa etapa do trabalho, a pesquisa caminhou para a apreensão das representações dos estudantes quanto ao processo pedagógico desenvolvido, salientando suas dificuldades, impressões, percepção da trajetória escolar, identificação das dimensões envolvidas na aprendizagem da linguagem, com destaque para os processos de comunicação, a oralidade, a expressividade e o trabalho específico com a leitura e produção de textos.

As etapas para a articulação entre a leitura e a produção de texto com base no gênero artigo de opinião, foram definidas pelo conjunto de nove reportagens publicadas na edição especial na Revista Veja (09/2009) que teve a “Amazônia”, como temática exclusiva, trazendo diversas questões em relação ao meio ambiente e as condições de vida da população local.

A justificativa para a escolha dessas reportagens se refere ao caráter heterogêneo da publicação indicada, na qual as matérias jornalísticas apresentam juízos valorativos, opiniões e sugestões quanto à análise e enfrentamento dos desafios da região amazônica. A revista indicada trata de questões controversas que conjugam diferentes interesses e por isso, mobilizam e afetam diferentes segmentos da sociedade, tornando-se importante mediação para a aprendizagem dos conteúdos sociais e ambientais por estudantes jovens e adultos da EJA.

De outro modo, quanto às especificidades conceituais e técnicas de estudo dos gêneros textuais adotadas neste estudo, a escolha das reportagens para tratar os artigos de opinião tomam por referência a explicação de que uma das características da composição do artigo de opinião é a heterogeneidade, “o que significa dizer que esta composição pode ser marcada pela presença de outros gêneros” (RIBEIRO, 2009, p. 47).

De acordo com a proposta de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), o gênero reportagem pertence ao agrupamento do relatar e o gênero artigo de opinião pertence ao agrupamento do argumentar, entretanto, como bem afirma Marcuschi (2005), “quando se nomeia certo texto como “narrativo”, “descritivo” ou “argumentativo”, não se está nomeando o gênero e sim o

predomínio de um tipo de sequência de base (op. cit. p. 27)”. Nesse sentido, pode-se afirmar que, apesar de os textos em estudo, serem denominados num primeiro momento de reportagem, o que se percebeu a partir da identificação de suas características discursivas foi a predominância da argumentação, fazendo com que eles possam ser considerados como artigo de opinião.

Esta etapa do trabalho teve por base o trabalho em grupo, que teve como objetivo proporcionar situações em que todos os estudantes pudessem ter acesso às diferentes questões polêmicas discutidas nos textos da revista, de forma que tivessem condições de produzir um artigo de opinião, podendo assim, posicionar-se frente às questões controversas colocadas pelos diferentes autores.

A turma foi dividida em nove equipes, com base nos nove artigos da Revista VEJA, ficando cada uma responsável pela leitura, interpretação e apresentação de um novo texto. Como orientação para o trabalho, elegeu-se alguns pontos importantes para a leitura e a compreensão dos referidos textos:

1. Elaboração de um mapa conceitual: a primeira leitura deverá ser feita por parágrafo, identificando as ideias-chave;
2. Localização das ideias-chave em cada parágrafo;
3. Atribuição de sentidos ao texto, com o levantamento de hipóteses acerca da temática;
4. Releitura do texto para a comprovação, ou não das hipóteses;
5. Identificação da questão em debate;
6. Opinião do autor em relação à questão discutida;
7. Argumentos usados pelo autor para defender a sua opinião;
8. Opinião que o autor se opõe;
9. Argumentos usados pelo autor para sustentar a sua opinião;
10. Elaboração do texto que servirá de orientação para a apresentação dos grupos.

Tendo como roteiro os passos acima citados, os estudantes iniciaram a leitura dos textos. Percebeu-se, no primeiro momento, que alguns grupos demonstraram certa dificuldade para a realização da leitura, em específico, na localização das ideias-chave, o que demandou uma orientação mais detalhada de como deve ocorrer o processo. Essa dificuldade corresponde à falta de habilidades de decodificação e identificação de sentidos, agregados a partir de argumentos constituídos no texto. Segundo Antunes, pode-se dizer que os estudantes

da EJA apresentam o resultado das práticas, que ainda permanecem na sala de aula, quando se refere ao tratamento da leitura, ou seja, a maior preocupação de alguns professores tem sido a “fixação quase obsessiva no ensino de gramática – cuja caracterização, muitas vezes, a escola mesmo não bem o que é – tem deixado a sala de aula sem tempo para leitura” (ANTUNES, 2009, p. 186).

Essa limitação apresentada, já vinha sendo trabalhada quando da leitura de outros gêneros textuais (artigo científico, canção), no momento introdutório do processo pedagógico que empreendemos nesta pesquisa. Mas o que se percebeu, em muito dos casos, foi que ainda permanecia a ideia internalizada pelos estudantes, de que não são capazes de ler e compreender um texto, tendo como mote o medo de errar. De modo geral, entre os estudantes da EJA, constatamos que essa dificuldade faz com que não avancem no trabalho da leitura, constituindo verdadeiros obstáculos cognitivos e afetivos no processo de aprendizagem, pois diante da primeira dificuldade desistem.

Na experiência desenvolvida, nossos estudantes precisaram de um acompanhamento individualizado nesse momento inicial de leitura, através de revisão e detalhamento das estratégias sugeridas, retornando a caminhada de re-construção do sentido do texto através de nova interação autor-texto-leitor. Devemos dizer que, somente após a retomada do caminho, foi possível estabelecer o diálogo para compreensão do texto.

Nessa perspectiva a leitura é considerada

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 11).

Essa complexidade da leitura demanda um processo que faz com que os interlocutores estabeleçam um diálogo sucessivo com o mesmo texto, promovendo uma interação em que tanto os sujeitos constroem os sentidos do texto como são construídos por ele. Na atividade descrita, fica evidente a necessidade de um trabalho continuado com o texto, diferentemente do que ocorre nas práticas pedagógicas tradicionais, em que impera o quantitativo de textos ao invés do tratamento qualitativo e envolvente da relação texto-leitor. Deve-se destacar a necessidade de mudança do parâmetro de organização do tempo didático, voltado principalmente para cumprir a sequência do programa em detrimento da construção de novas habilidades pelo estudante. Significa, também, configurar um “novo lugar” do texto na dinâmica do tempo do currículo escolar, especialmente na Educação de Jovens e Adultos,

Nessa construção, são mobilizadas estratégias tanto de ordem linguística quanto de ordem cognitivo-discursiva, tendo como objetivo

“levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como ‘estrategistas’ na interação pela linguagem (KOCH; ELIAS, 2009, p. 11).

Após a localização das ideias-chave, os grupos realizaram a segunda leitura, agora com o objetivo de atribuir sentidos ao texto a partir do levantamento de hipóteses, que seriam confirmadas ou não. Em seguida, os estudantes de cada grupo estabeleceram o diálogo, a partir do qual iniciaram as trocas de informações acerca das primeiras impressões acerca da leitura do texto. Tratava-se nesse momento, de comprovar ou não as hipóteses levantadas, bem como iniciar a compreensão do texto como um todo, sendo que nesse processo, a maioria dos estudantes ainda apresentou grande dificuldade para ler nas entrelinhas as informações necessárias para o processamento textual.

Essa dificuldade caracteriza o padrão formalístico da aprendizagem do texto pelos nossos estudantes, sendo este um fator que impede o diálogo com o texto, pois, somente trata de informações explícitas, não adentrando pelo que não foi dito pelo autor, nem estabelecendo conexão com as condições reais às quais todo texto se refere.

Todavia, nesta atividade, o processo de trocas através do diálogo transcorreu de forma tranquila, permitindo que se tivesse a oportunidade da escuta, bem como o exercício do aprender a respeitar a opinião dos outros, fazendo com que através da troca de experiências, houvesse uma aprendizagem coletiva. Esse momento de aprendizagem foi bastante significativo em todo o processo, sendo evidenciado pelos estudantes quando da entrevista realizada após a conclusão da sequência didática, com destaque para a importância dos momentos em que puderam ouvir e ser ouvidos.

Terminada essa fase de apropriação dos textos, os estudantes passaram a sintetizar os pontos mais importantes do texto lido sob o gênero artigo de opinião, tendo como objetivo a construção de um novo texto que seria apresentado através de exposição oral para toda a turma em sala de aula. Nesse momento, destaca-se a entrada de um novo gênero textual para o trabalho dos estudantes em consequência do desenvolvimento das sequências didáticas, qual seja, o gênero exposição oral.

Nessa construção, os estudantes foram orientados segundo os critérios que o gênero exposição oral¹⁴ requer, pois “a exposição representa um instrumento privilegiado de transmissão de diversos conteúdos” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO; ZAHND, 2004, p. 216).

Para processar o referido gênero exposição oral, foram construídos novos esquemas de orientação para os estudantes, articulando o trabalho de apropriação da linguagem com a organização dos estudos. A primeira indicação se refere ao estabelecimento da condição primária para qualquer tipo de exposição oral, que é a pesquisa e a elaboração de um roteiro do que será exposto.

Para a orientação da pesquisa foi tomada por base os suportes articulados à publicação da Revista Veja, tais como, a indicação de outras fontes de informações as quais poderiam acessar para ter mais informações sobre a temática em estudo. De posse de todo conteúdo necessário para a exposição oral, o próximo passo foi elaborar um texto o qual serviu de roteiro para a apresentação, favorecendo aos estudantes articularem coerentemente os seus discursos.

Um aspecto a ser destacado no desenvolvimento das atividades pelos estudantes, foi a mobilização dos grupos na ampliação do tema para além dos materiais oferecidos no gênero artigo de opinião, conforme proposto pelos artigos da Revista VEJA, indo em busca de novas informações e imagens para ilustrar a exposição. Aqui, destacam-se as iniciativas originadas pelo incentivo à pesquisa e a busca de novos suportes de gêneros textuais, tais como os novos gêneros midiáticos

Para a apresentação oral, os estudantes tomaram a iniciativa da elaboração de slides, agregando diversos elementos de linguagens (sonoras e imagéticas) e recursos midiáticos. Na construção dos slides, alguns demonstraram a falta de convívio com essa tecnologia, necessitando em alguns casos, da ajuda dos colegas que já tinham esse conhecimento. No entanto, essa limitação no manejo com os recursos tecnológicos, não inviabilizou o desenvolvimento das atividades, tendo como ponto a ser destacado o trabalho coletivo que mobilizou até aqueles mais resistentes à participação, proporcionando momentos ricos de integração.

No que diz respeito ao uso da tecnologia no ensino e aprendizagem na EJA, pode-se dizer que é uma possibilidade que se coloca aos estudantes para que possam interagir com os

¹⁴ Um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, pra lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO; ZAHND, 2004, p. 216).

conhecimentos, com as diferentes linguagens (oral, escrita, imagética), tendo como resultado uma aprendizagem significativa que corresponda às reais necessidades dos jovens e adultos.

Antes de iniciar o momento de exposição, foram estabelecidas regras para as apresentações, dentre elas, o saber ouvir, falar no momento certo, bem como o respeito pelo outro. O estabelecimento dessas regras foi crucial para que os estudantes estabelecessem um ambiente no qual se sentissem seguros e acolhidos pelo grupo, visto que, é comum os estudantes, principalmente os da EJA, terem receio se apresentar em público, com medo de serem constrangidos. Isso se deve ao fato, na maioria das vezes, de terem vergonha de falar por achar que “falam errado” e que a única forma tida como certa é a norma culta. Nas entrevistas realizadas após a sequência didática, as falas dos estudantes reiteram a importância que teve a construção desse espaço dialógico, especialmente para a construção de novas habilidades da oralidade e de valorização da autoestima.

Para a ordem de apresentação foi feito um sorteio, dando início às apresentações. Cada grupo organizou as falas entre os elementos da equipe, tendo em alguns casos havido um maior cuidado com a sequência das apresentações, sendo possível perceber o trabalho coletivo realizado. Vale destacar, que mesmo as equipes que sentiram dificuldade na preparação da exposição, não se recusaram a apresentar o trabalho, fazendo das dificuldades o caminho para o aprendizado, como foi tão ressaltado nas entrevistas realizadas.

No início, percebeu-se certo receio tanto por parte de quem estava apresentado como dos ouvintes, mas que logo foi superado, dando lugar a momentos em que o falar e o escutar tornaram-se peças fundamentais nesse processo. Durante a realização das apresentações havia momentos em que os ouvintes tinham espaço para questionamentos ou para o esclarecimento de dúvidas, fazendo com que o diálogo fosse uma constante, transformando o momento da exposição oral em aprendizagem de diferentes conteúdos. Assim, após a apresentação dos nove textos iniciou-se a preparação para a primeira produção do artigo de opinião.

Em conclusão a esta etapa, destaca-se a importância da expressão oral para os estudantes da EJA, salientando ser este um caminho profícuo para que esses estudantes exercitem as habilidades da escuta, da fala e também da expressão de seus posicionamentos e sentimentos. A construção dessas habilidades só é possível a partir do momento em que se construam espaços de aprendizagem, em que a sua participação no processo de construção do conhecimento supere os preconceitos linguísticos e a mecanicidade em que são tratadas as atividades de leitura e produção de textos, exclusivamente pelas vias de apropriação do código escrito.

3ª etapa - Produção inicial

Após a caracterização do gênero em estudo, solicitou-se aos estudantes a primeira produção individual, a partir do levantamento das condições de produção sugeridas por Bräkling (2000, p. 228):

- a) definição do *interlocutor* ao qual o texto se destinará;
- b) explicitação da *finalidade* colocada para a produção dos textos;
- c) definição do *gênero* no qual o texto se organizará;
- d) definição do *portador* - ou suporte - no qual o texto se organizará;
- e) definição do lugar de circulação do produto final.

Com base na temática “Amazônia” foi solicitado aos estudantes que retomassem as questões polêmicas que foram discutidas durante a exposição oral, tendo como objetivo definir quais questões seriam tratadas na produção do artigo de opinião. Definida as questões, o próximo passo foi a criação de sub-temas que estivessem em consonância com as questões controversas, a partir das quais cada estudante iria desenvolver o seu artigo de opinião.

Foram definidos alguns critérios que seriam utilizados na avaliação da primeira produção, tendo como objetivo instrumentalizar o estudante acerca dos elementos principais que devem constar no gênero artigo de opinião. Vale ressaltar, que na construção do artigo de opinião não existe uma sequência pré-determinada para sua organização, e não há obrigatoriedade para que todos esses elementos sejam contemplados na elaboração do texto. Os elementos são os seguintes:

1. apresentação da questão a ser discutida através da contextualização;
2. posicionamento do autor em relação à questão polêmica;
3. explicitação dos argumentos utilizados para sustentar sua posição;
4. explicitação dos argumentos para contrapor a posição contrária;
5. retorno à posição assumida;
6. conclusão adequada

Esses critérios serviram como norteadores para a construção do texto, fazendo com que os estudantes mobilizassem estratégias para a estruturação do texto de modo que, na medida do possível, se aproximassem o máximo da estrutura de um artigo de opinião. Definida as questões que seriam discutidas, os estudantes iniciaram a primeira produção.

4ª etapa: Avaliação da primeira produção

A produção inicial configura-se no primeiro momento em que os estudantes elaboram os primeiros textos a partir da sequência didática, surgindo dificuldades em relação à colocação das ideias no papel, estruturação do texto, definição de temáticas a serem trabalhadas, articulação das ideias. A partir da elaboração inicial dos estudantes, o caminho percorrido diz respeito ao processo de avaliação contínua e somativa, o qual enseja diversas atividades pedagógicas com os estudantes, para além da identificação de uma nota, um conceito, o que inviabilizaria o próprio percurso da aprendizagem dos estudantes.

Nesse primeiro momento a avaliação foi utilizada “como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontravam os estudantes na produção do artigo de opinião, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem (LUCKESI, 2005, p. 81)”.

No trabalho com o gênero textual “artigo de opinião”, o resultado dessa avaliação define o que precisa ser trabalhado para que os estudantes desenvolvam as capacidades de linguagem através da apropriação dos instrumentos de linguagem, que serão necessárias para a realização da produção final.

O processo avaliativo nessa perspectiva abre possibilidades para que os estudantes vivenciem situações em que possam confrontar as suas capacidades de linguagem com os desafios presentes nas atividades propostas.

Com base no levantamento feito acerca das dificuldades apresentadas, o próximo passo foi “trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103)”. Como sugerem esses autores, os problemas apresentados na primeira produção, devem ser objeto de trabalho na sequência didática, que tratará de modo específico os problemas, levando em consideração os conhecimentos reais que os estudantes possuem.

Nessa perspectiva, o primeiro momento da avaliação do desempenho dos estudantes ocorreu através da troca de textos entre eles, momento em que puderam exercitar os conhecimentos acerca das características discursivas do gênero artigo de opinião. Um aspecto positivo dessa atividade foi a superação uma velha prática que ocorre no trabalho com produção de textos, na qual o estudante escreve com um único objetivo, que é verificar o seu domínio em relação às regras gramaticais, tendo como único leitor o professor.

De acordo com Antunes (2009, p. 81), compor um texto é mais do que organizar na linha do tempo, ou sobre o papel, uma sequência de palavras, ainda que sob o cumprimento de

normas padrões da gramática da língua. Compor um texto é, na verdade, “promover uma interação, ao mesmo tempo linguística e social”, ou seja, o texto não se restringe apenas aos aspectos meramente linguísticos, mas necessita também, da participação dos interlocutores que ao interagirem com os elementos linguísticos, ultrapassam o caráter reducionista no qual o texto é visto apenas como um produto, em que não existe nem enunciador nem destinatário.

Desse modo, o processo avaliativo deve possibilitar aos estudantes a leitura de seus textos pelos colegas, fazendo com que a sua produção linguística tenha um leitor real com quem possa dialogar, passando o texto a ter uma função comunicativa. Nesta atividade, os textos foram analisados tendo como critério os elementos principais que fazem parte do referido gênero, ficando os estudantes responsáveis também pelas anotações dos aspectos que necessitassem ser revistos.

Após essa primeira análise, procedeu-se à avaliação coletiva, na qual os estudantes puderam socializar suas impressões sobre a atividade desenvolvida, bem como as dificuldades encontradas para realizar a avaliação do outro. Nesta atividade, evidenciaram-se os problemas que eram comuns a maioria dos estudantes, como por exemplo: a falta de sequência na construção dos parágrafos, prejudicando a construção dos sentidos; dificuldade na utilização dos elementos coesivos; a falta de argumentos convincentes para seu posicionamento acerca da questão em debate.

Um aspecto importante a ser destacado, diz respeito ao estabelecimento da reciprocidade e ao respeito mútuo construído pelos estudantes no processo avaliativo. Para o êxito de uma avaliação coletiva, de partilha de leitura, identificação e assimilação dos erros, torna-se necessário a construção do sentimento de pertencimento, sem o qual os próprios estudantes não admitiriam ser avaliados de modo aberto e em público. Essa perspectiva remete aos aspectos da linguagem oral, a constituição de entendimento entre os sujeitos, tendo a produção escrita como objeto formal da relação.

Detectado os primeiros problemas, os estudantes foram orientados para que procedesse a análise da produção inicial, tendo como parâmetro as observações feitas na primeira avaliação. Em seguida iniciaram a reescrita do texto.

5. A primeira reescrita da produção inicial

Nesse trabalho de reescrita, a avaliação passou a ocorrer de forma individual, levando-se em consideração as necessidades específicas dos estudantes da EJA. Esse processo

demandou uma análise detalhada dos textos, pois somente a partir do conhecimento das reais dificuldades para a construção do texto, foi possível sugerir atividades que contribuíssem para a efetiva aprendizagem.

Vale ressaltar, que essa atividade exigiu uma atenção maior no que diz respeito ao acompanhamento da professora, pois, alguns estudantes ainda permaneciam inseguros para fazer a reescrita do texto, necessitando de uma orientação mais sistemática no decorrer da produção textual. Em decorrência dessa especificidade, o desenvolvimento da sequência didática passou por mudanças necessárias para adequação à realidade dos sujeitos participantes da pesquisa. Essa flexibilização no uso da sequência didática é referendado por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) quando afirmam que o desenvolvimento das atividades em sala de aula, deve ter como referência as dificuldades que os estudantes encontram na realização das tarefas.

Dando continuidade ao desenvolvimento das atividades, foram revistos alguns aspectos importantes para a produção do gênero artigo de opinião, tendo com objetivo propiciar aos estudantes a apropriação desses conhecimentos, que seriam utilizados quando da primeira revisão do texto.

Esse texto revisado, ainda não se configurou na produção final, pois como já foi comentado anteriormente, devido à especificidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, não se conseguiu desenvolver todas as atividades previstas na sequência didática, tendo como consequência a impossibilidade de trabalhar todos os módulos, nos quais seriam tratados os problemas que foram observados quando das produções iniciais.

Apesar das limitações impostas pela realidade na qual se encontram nossos estudantes, pode-se dizer que essa forma de abordagem dos gêneros textuais trouxe avanços significativos para os estudantes da EJA, tanto no que diz respeito à produção de textos orais e escritos, quanto para a vida pessoal dos sujeitos, como se pode comprovar através das entrevistas e dos textos produzidos.

Para concluir este tópico, apresentamos a análise de dois exemplos de textos produzidos pelos estudantes, como resultado da sequência didática, tendo como referência os elementos constitutivos do artigo de opinião. Essa análise teve como objetivo avaliar a compreensão dos estudantes acerca das características do gênero em estudo salientando o ponto de chegada na primeira reescrita dos textos iniciais.

1º Texto

Trabalho escravo na floresta

Em pleno século XXI uma boa parte do trabalho na Amazônia ainda é escravo.

Por falta de estudo muitos ribeirinhos são obrigados a trabalhar de forma escrava longe de sua família e do conforto de sua casa.

Homens largam sua família para trabalhar no meio da floresta em garimpos onde moram em barracas feitas de lona na beira do rio sem alimentos feito de forma inadequada, sem falar que para ter seus alimentos eles têm que comprar de seu próprio patrão.

A compra é uma forma de manter os trabalhadores sempre endividados e com dívidas eles não podem desistir.

Porque há em alguns garimpos jagunços armados para vigiar os trabalhadores para que não fujam sem pagar o que deve, como não podem viver sem se alimentar acabam fazendo outra dívida e mais dívidas, assim se tornam escravos de dívidas e de seus patrões.

Isso acontece por falta de fiscalização do órgão ligado às políticas trabalhistas.

Deveria ter pessoas para fiscalizar nos garimpos as condições de trabalho e de vida dos trabalhadores para fazer valer os seus direitos, pois eles trabalham da mesma forma que as pessoas das cidades grandes.

CRITÉRIOS DE ANÁLISE ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO	ANÁLISE DA PRODUÇÃO
Título	Trabalho escravo na floresta
Apresentação da questão a ser discutida	Em pleno século XXI uma boa parte do trabalho na Amazônia ainda é escravo.
Posicionamento do autor em relação à questão polêmica	Isso acontece por falta de fiscalização do órgão ligado às políticas trabalhistas.
Argumentos utilizados para sustentar sua posição;	Porque há em alguns garimpos jagunços armados para vigiar os trabalhadores para que não fujam sem pagar o que deve, como não podem viver sem se alimentar acabam fazendo outra dívida e mais dívidas, assim se tornam escravos de dívidas e de seus patrões.
Conclusão	Deveria ter pessoas para fiscalizar nos garimpos as condições de trabalho e de vida dos trabalhadores para fazer valer os seus direitos, pois eles trabalham da mesma forma que as pessoas das cidades grandes.

2º Texto

“Salve a Amazônia da destruição humana”

A Amazônia e seus elementos naturais são bastante interdependentes e possuem um equilíbrio muito frágil.

Na Amazônia florestas são derrubadas em poucas horas. Na maioria das vezes, a derrubada da mata é seguida pelas queimadas que transformam completamente a paisagem. A destruição da Amazônia está causando mudanças em todos os seres que nela habitam.

Quando as pessoas dizem que a Amazônia é o pulmão do mundo deve ser porque essa floresta é a principal responsável pela umidade da terra e do ar.

Quando derrubamos ou queimamos as árvores nossa respiração fica comprometida, não conseguimos mais sentir o perfume das árvores, a temperatura fica mais quente, o solo fica seco incapaz de produzir alimentos para os seres vivos.

Não podemos esquecer que nós, os humanos, somos culpados pela destruição da Amazônia. Os fazendeiros devastam áreas florestais para fazer pasto para o gado.

E como forma de ganhar dinheiro fácil madeireiros derrubam árvores sem se importar com o futuro, tudo para comercializar a madeira.

Sem a floresta as pessoas ficam sem seu sustento, pessoas mudam para as cidades grandes mais sem estudo não conseguem ter um trabalho digno, só restam os trabalhos informais sem direito a saúde e políticas trabalhistas.

Para que a Amazônia não morra é preciso estar em sintonia com a natureza e não poluir os rios com lixo que causam mau cheiro que transformam as águas dos igarapés em lama.

Salve a Amazônia de nós mesmos!

CRITÉRIOS DE ANÁLISE ASPECTOS DO ARTIGO DE OPINIÃO	ANÁLISE DA PRODUÇÃO
Título	Salve a Amazônia da destruição humana
Apresentação da questão a ser discutida	A Amazônia e seus elementos naturais são bastante interdependentes e possuem um equilíbrio muito frágil.
Posicionamento do autor em relação à questão polêmica	Na Amazônia florestas são derrubadas em poucas horas. Na maioria das vezes, a derrubada da mata é seguida pelas queimadas que transformam completamente a paisagem. A destruição da Amazônia está causando mudanças em todos os seres que nela habitam.
Argumentos utilizados para sustentar sua posição;	Quando derrubamos ou queimamos as árvores nossa respiração fica comprometida, não conseguimos mais sentir o perfume das árvores, a temperatura fica mais quente, o solo fica seco incapaz de produzir alimentos para os seres vivos.
Conclusão	Para que a Amazônia não morra é preciso estar em sintonia com a natureza e não poluir os rios com lixo que causam mau cheiro que transformam as águas dos igarapés em lama. Salve a Amazônia de nós mesmos!

Com base nos textos acima, percebe-se que os estudantes ainda têm dificuldades para expressar-se através da escrita, estando presentes as marcas da oralidade, que é uma característica presente nesse processo inicial da escrita. Entretanto, pode-se afirmar que houve um avanço na produção deste gênero textual, tendo como parâmetro a primeira escrita, pois, com se pode observar na análise dos textos, de modo geral, conseguiram contemplar aspectos necessários para a construção do referido gênero, como mostrado acima.

Devemos salientar que na primeira reescrita do texto, as orientações se dirigiram para a estrutura do artigo de opinião, procurando trabalhar as dificuldades referentes à estruturação do texto, estando o trabalho ainda baseado nas sequências didáticas que “visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão centradas na aquisição de procedimentos e prática” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 114).

Nesse sentido, as atividades de reescrita do texto não avançaram no tratamento das questões referentes aos princípios da Linguística Textual, no que diz respeito ao tratamento do processo de elaboração dos textos. Essas atividades se configuram como abordagens complementares para o trabalho com os gêneros textuais, tendo fundamental importância para que os estudantes ampliem o domínio da língua.

Portanto, as etapas da sequência didática propostas por Dolz & Schneuwly (2004), mostram-se pertinentes para serem desenvolvidas com os estudantes da EJA, uma vez que,

através da apropriação sistematizada dos conhecimentos necessários para a produção dos gêneros textuais, esses estudantes têm a oportunidade de vivenciar situações nas quais possam desenvolver as competências e habilidades necessárias para ler e produzir diferentes gêneros textuais.

2.2 – Linguagem oral e escrita: uma reflexão sobre as práticas de leitura e produção de textos

As reflexões que seguem têm como objetivo analisar os processos de interação dos estudantes da EJA com os diferentes gêneros textuais, na prática social e na vida escolar. No desenvolvimento das atividades, utilizou-se como base metodológica a proposta de Dolz e Schneuwly (2004) que tem como critérios tanto os domínios sociais quanto as especificidades das esferas da comunicação humana, oportunizando um trabalho em que a linguagem oral e escrita sejam percebidas como um contínuo, e não como processos distintos.

Como proposta, os autores acima citados sugerem o uso de uma estratégia, que denominam de sequência didática, para o trabalho tanto com a produção oral quanto com a produção escrita, que deve ser organizada através de módulos de ensino que conjuntamente colaboram para a melhoria de uma determinada prática de linguagem.

As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Desse modo, as atividades de leitura e produção de textos orais e escritos configuram-se em práticas que favorecem os usos da linguagem tanto na perspectiva da oralidade quanto na perspectiva da escrita, fazendo com que o gênero textual assuma um papel de articulador entre as práticas sociais e os objetos escolares. No caso da pesquisa aqui assumida, diferentes gêneros foram trabalhados (artigo científico, canção, reportagem, crônica, artigo de opinião), entretanto, devido às especificidades dos sujeitos da pesquisa, algumas adaptações se fizeram necessárias, para o desenvolvimento da sequência didática. Em virtude de dificuldades apresentadas pelos estudantes no trabalho inicial com os gêneros, a sequência didática desenvolvida como gênero textual **artigo de opinião**, foi a que mais avançou no desenvolvimento das atividades propostas.

Após o desenvolvimento das atividades, procedeu-se à entrevista com os sujeitos da pesquisa tendo como objetivo analisar os processos de interação dos estudantes da EJA com o gênero textual em estudo, a partir de suas percepções sobre o processo vivido no que diz respeito à ampliação da competência comunicativa, e os aspectos nela envolvidos. Para a análise, foi feita a leitura das falas dos estudantes, tendo-se o cuidado de agrupar as ideias-chave a partir de um mesmo tema, de onde surgiram as categorias.

2.2.1 – Linguagem e interação no espaço pedagógico

A perspectiva coletiva de leitura, de autoconhecimento e reconhecimento do outro se apresenta como um dos elementos principais quando tratamos da função da **linguagem no processo de humanização**. Mas esse processo não é automático e se refere aos encontros e descobertas do outro num processo eminentemente social e pedagógico. É um processo que está enraizado nas condições da vida social, no desenvolvimento de estruturas cognitivas, afetivas e sociais dos sujeitos.

No caso da experiência com a leitura e a escrita que se realizou com jovens e adultos, os quais apresentam problemas de regularidade na escolarização, precisamos considerar os aspectos sócio-psicológicos que envolvem as interações do sujeito, mediados pela escuta, pela fala, pela percepção do silêncio, pelo reconhecimento mútuo, tanto dos estudantes entre si, como destes com seus professores, tornando a aprendizagem um processo de encontro entre os sujeitos. “O interagir uns com os outros, face a face, é construído continuamente, é uma aprendizagem, um processo complexo e inacabado” (CAJAL, 2001, p. 127). Tal entendimento se ancora tanto na perspectiva teórica aqui adotada quanto é enfatizada pelos estudantes entrevistados. Uma estudante relata explicitamente essa perspectiva.

“... no início da leitura eu vi que muita gente lia e a gente não ouvia nada, era preciso ficar bem próximo, pra ouvir o que eles estavam falando, mas com o passar do tempo, eu comecei a ouvir, aquele aluno, um dia desse, o Eduardo, eu nunca tinha ouvido a voz dele, e ele estudou ano passado com a gente, quando ele começou a ler em voz alta, eu prestei atenção que ele falava muito direito, ele sabia ler, ele respeitava os sinais, bem explicado, fora outros, que no início era terrível a leitura deles, a minha também, e teve uma melhoria bastante.”

Essa fala da estudante salienta a importância da escuta da fala do outro, o que torna possível reconhecer sua própria fala e atos de leitura. Isso mostra, de um lado, a necessidade de mediação pedagógica das interações linguísticas entre os próprios estudantes e, de outro,

evidencia que os jovens e adultos da EJA devem ser considerados como sujeitos em fase de desenvolvimento psicológico, em suas múltiplas dimensões sociais, afetivas e cognitivas. Isso não significa que estejam em situação igual ao desenvolvimento da criança, mas em desenvolvimento específico em suas estruturas psíquicas e sociais como faz ver Durante (1998, p. 19),

O desenvolvimento não é um processo inato e universal determinado pela maturação e pelo acesso à escolarização, mas decorrente da aprendizagem mediada pela interação do indivíduo com o seu contexto social (outros indivíduos e sistemas simbólicos construídos socialmente). O conhecimento resulta de processos de interação em diferentes contextos sociais e não de diferentes potenciais cognitivos.

Isso significa dizer que o desenvolvimento e a aprendizagem estão vinculados à experiência do sujeito no espaço coletivo, mediados pelos diversos instrumentos psíquicos que envolvem a linguagem, ou seja, “a interação com o conhecimento construído é o ponto-chave para reflexão sobre o desenvolvimento e aprendizagem de adultos não alfabetizados ou pouco escolarizados” (idem).

Em suas trajetórias de escolarização os sujeitos desta pesquisa evidenciam a existência de mecanicismo pelo qual tradicionalmente o conhecimento e a linguagem são tratados, com ênfase na utilização mecânica do livro didático.

Após o desenvolvimento da sequência didática, interrogados sobre a importância da leitura em suas vidas, vários estudantes fazem a distinção entre as atividades de leitura que exigem a mobilização para o trabalho intelectual, “como pensar e correr atrás”, diferente das atividades mecânicas expressas pela maioria dos livros didáticos utilizados no espaço escolar.

Vejamos a seguir o depoimento de uma estudante quando interrogada sobre as atividades didáticas processadas com a leitura dos gêneros textuais. *Tem umas atividades que dava dor de cabeça, mas umas que são bacanas. Aquela [atividade] pensativa mesmo, que tem que correr atrás, tem que ir até acertar. Aquelas atividade do livro [didático], que a pessoa vai lá, isso é fácil, não tem leitura de texto.*

A limitação do livro didático de linguagem, expressa acima pela estudante, é referendada por Suassuna (2006, p. 157), quando de sua análise de alguns aspectos presentes no referido material. Segundo a autora, os aspectos elencados abaixo, contribuem na maioria das vezes, para que as atividades de linguagem não priorizem o uso da língua materna em contextos reais.

- tom repetitivo dos textos e exercícios (leia, copie, escreva...);
- violação das características essenciais do texto como unidade interativa – esse fenômeno tem repercussões no desenvolvimento da competência textual dos alunos, na medida em que não aparecem, nos livros didáticos, textos variados, nem são explorados seus mecanismos de funcionamento; ao contrário, são textos repetitivos, dependentes da imagem, sem indicação do autor ... etc.;
- exercícios mecânicos, muitas vezes incompatíveis com a teoria da aprendizagem que o autor do manual diz adotar – são tarefas em si, do tipo “siga o modelo”;

Desse modo, as atividades de leitura e compreensão de textos não se configuram em desafio para o estudante, fazendo com que se torne um “fazedor de tarefa”, portanto, o uso do livro didático com único instrumento para o trabalho com a linguagem, traz resultados negativos para que a sala de aula se torne um espaço em que o estudante possa vivenciar situações reais de comunicação.

Essa forma de abordagem da linguagem trata a língua de forma artificial, contribuindo para que as atividades de leitura e compreensão de textos não propiciem momentos de trocas entre os estudantes. A importância de um trabalho com a leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais numa perspectiva dialógica é evidenciada por um estudante quando salienta que as atividades de leitura de gênero textual devem oportunizar a comunicação. Assim argumenta para a professora: *Se a senhora tivesse feito esse tipo de aula, mais vezes com a gente, com certeza muita gente como eu, não tinha perdido oportunidades de aprender a se comunicar melhor.*

A fala da estudante explicita a necessidade de mudanças no ensino de língua materna, em específico na EJA, pois, para esse público, “não basta o acesso à leitura e a escrita, faz-se necessário desenvolver programas que os levem a um maior domínio dessas tecnologias e saibam empregá-las de maneira consciente em contextos diversos” (LINS, 2008, p. 75).

Diante dessas exigências, o trabalho com os gêneros textuais a partir do desenvolvimento de sequências didáticas (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004), parece ser o caminho para uma nova configuração no ensino da leitura e da escrita, pois, na elaboração da proposta de trabalho, a perspectiva enunciativa da linguagem está presente tanto nas finalidades sociais de comunicação, quanto no desenvolvimento de capacidades linguísticas e discursivas.

Nesse sentido, o uso dos gêneros textuais orais e escritos para a leitura e compreensão de textos “tende a ser mais produtivo, pois permite que os (as) aprendizes consigam expressar-se nas diversas manifestações às quais sejam expostos na prática social” (FREITAS, 2008, p. 60).

2.2.2 – A oralidade como mediadora da leitura e da escrita

As atividades de exposição oral foram destacadas pelos estudantes como as principais mediações do trabalho com a linguagem e a aprendizagem, o que segundo a maioria deles contribuiu para o enfrentamento do medo de falar, ler e interpretar textos em público. Nesse sentido, um estudante ao ser indagado sobre as mudanças que as atividades desenvolvidas durante a pesquisa trouxe para ele em relação a sua fala e a sua escrita, o mesmo afirmou que *mudou bastante né. Assim tu chegar na frente da sala, assim, explicar para os alunos, aí, envolvendo TV, vai trazendo mais opinião pra levar para os outros[alunos].*

De modo geral, na perspectiva pedagógica tradicional do trabalho realizado no ensino de língua portuguesa, o gênero exposição oral se apresenta como elemento secundário, pois parte do princípio de que o estudante já sabe falar, não sendo necessário enfatizar a oralidade como pressuposto para a aprendizagem da leitura e da escrita. Na pesquisa desenvolvida, tornou-se evidente a interdependência entre a fala, a escrita e a leitura, tornando-se necessário conceber a linguagem no sentido amplo da expressão e comunicação.

É preciso enfatizar que o gênero oral exposição não foi previamente estruturado como fator de mobilização das práticas de linguagem dos estudantes, apresentando-se mais pelo horizonte do diálogo acerca das leituras e interpretação de temas desenvolvidos em sala de aula. O gênero exposição oral foi evidenciado pelos próprios estudantes como fator central da aprendizagem da linguagem, da escrita, interpretação e produção textual. Além disso, os diversos mecanismos acionados pela oralidade, surgem perpassados por fatores diretamente relacionados à organização do processo didático, como o trabalho em grupo, o posicionamento de um indivíduo em face do coletivo, a alternância dos atos de falar, escutar, dialogar.

No processo pedagógico, para que ocorra a apresentação oral é necessário que os estudantes mobilizem diferentes atividades de investigação e ordenação discursiva, tais como a consulta de diferentes fontes de informação, a seleção de informações pertinentes aos objetivos de delimitação de um determinado tema proposto. Além disso, é necessário que os estudantes desenvolvam estratégias cognitivas e de linguagem implícitas num planejamento do que serão anunciados pela exposição oral, levando em consideração as dimensões comunicativas próprias do gênero, os conteúdos a serem trabalhados, bem como os procedimentos linguísticos e discursivos que serão utilizados durante a exposição através de uma ação de linguagem.

Através desta ação, realiza-se a aprendizagem da linguagem que “se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ. 2004, p. 75).

A compreensão desse processo pelo estudante não ocorre de modo espontâneo, mas é engendrada pela mobilização em face das atividades propostas pela mediação pedagógica do professor. Essa mediação não incide apenas sobre um conteúdo a ser apreendido, mas refere-se à construção de habilidades dos indivíduos no trabalho de grupo. Aqui, vale dizer, o trabalho em grupo não se justifica apenas como organização didática de equipes de estudo, mas está voltada para a comunicação oral a ser realizada para o coletivo.

Nesta direção, um estudante se manifesta em relação às atividades que o trabalho em grupo mobiliza:

Porque o grupo tinha que tá lá na frente, a gente andou pesquisando em revistas, livros, só tirava os textos, muita coisa que tinha assunto bom, o fator humano [reportagem que foi trabalhada] pro nosso texto, dava pra tirar um monte de assunto, dava pra fazer um livro praticamente, a gente só tirou o que era necessário, pra nossa turma se desenvolver mais.

Nesta fala, a preparação para a exposição oral evidencia diferentes atividades voltadas para os processos de leitura, interpretação e produção de textos. Além disso, oportunizou aos estudantes o contato com diferentes textos levando-os a perceber que os gêneros textuais não se restringem somente aos gêneros escolares. Nesse movimento, os gêneros passam a ser o objeto e instrumento de trabalho, tendo como objetivos:

- aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela;
- desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis e com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões, etc. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 80).

Na organização da sequência didática que orientou o processo metodológico desta pesquisa, a utilização desses objetivos, favoreceu aos estudantes vivenciar situações de comunicação significativas, aproximando o trabalho com os gêneros textuais de situações reais de comunicação. “Não devemos nos esquecer que as crianças e os adultos ao se

envolverem nos processos educativos o fazem através de palavras pertencentes à sua história cultural, à sua experiência de vida (BARCELOS, 2010, p. 98).

A importância da oralidade, como visto acima, corresponde a diversos procedimentos de organização de grupo, de rodas de conversa e de debates espontâneo ou orientados. Geralmente, no meio escolar, o debate é concebido segundo o planejamento de tempo das falas, do início e conclusão de tratamento de um tema pela via da oralidade. Esta ordenação apresenta uma limitação quando nos referimos a sua importância para a aprendizagem, a comunicação, uma vez que todo debate está voltado para o entendimento sobre algo, e isso exige a adequação do tempo aos ritmos de aprendizagem dos sujeitos.

No trabalho desenvolvido com as sequências didáticas, tornou-se evidente a articulação do debate com a necessidade de fundamentação dos temas para as trocas discursivas e a exposição oral, como enfatiza um estudante, ao ser interrogado sobre as atividades mais significativas para sua aprendizagem

Quando interrogado sobre quais atividades desenvolvidas em sala de aula mais gostou de participar, um dos estudantes ressalta a importância do debate e sua relação entre a leitura, a redação, a imaginação e a busca de entendimento entre os partícipes do processo pedagógico. Assim se expressa:

A leitura, a redação, a gente começa a imaginar e entrar no assunto, no debate, muito debate, o que achei mais importante pra mim foi o debate, porque eu vi que cada aluno começou a se expressar, a dizer o que eles pensam, então eu acredito que o debate foi mais importante, porque juntou, conseguiu unir os alunos, a sala 5 e a sala 6 eram super desunidos, então quando a professora começou a fazer esse debate, uniu a sala, os grupos, a gente foi começando a ver que não há diferença, todos nos temos nosso lugarzinho.

Esse depoimento evidencia que, no espaço pedagógico, o debate não se refere ao falatório, mas é definido como resultado de um movimento dinâmico de reflexionamento e posicionamento dos sujeitos sobre temas determinados, estando articulado com a leitura e a escrita, favorecendo o entendimento e a superação de estados de animosidade entre os próprios estudantes.

O estabelecimento do diálogo na sala de aula potencializa as situações de aprendizagem, possibilitando que os estudantes não só assimilem conteúdos determinados, mas desenvolvam estruturas de comunicação e produção de novos conhecimentos em suas relações sociais; pois o conhecimento se produz nas relações estabelecidas entre os sujeitos, numa determinada situação de comunicação. Isso é evidenciado na fala da estudante quando

ênfatiza a importância de que haja momentos em que os estudantes possam se expressar, afirmando que essa prática contribui tanto para a aprendizagem quanto para o exercício da oralidade:

eu tive tantas professoras que não davam oportunidades pra eles se comunicar com os colegas, porque muitas vezes o professor não deixa os alunos fazerem trabalhos juntos, nesse caso acho que o aluno, ele passa o ano todinho e não aprende a conversar, não tem comunicação com os colegas, e fica assim um aluno, que fica um pouco no escuro, em se expressar com alguém, acho que a gente conversando com pessoas que sabem, acho que a gente aprende muito coisa que não sabia.

Tem-se aqui uma referência à importância dos momentos de “rodas de conversa” para a construção do conhecimento. Na fala do estudante percebe-se relevância do trabalho em grupo como uma atividade que proporciona o encontro com o outro, articulando os atos da escuta e da fala, fazendo com que seja exercitado o ato de se expressar, interpretar de forma que os estudantes anunciem suas necessidades e criem dispositivos de participação no processo pedagógico. Pode-se dizer que neste exercício dialógico os estudantes passaram a compreender que através da escuta do outro, é possível haver aprendizagem. Outro estudante enfatiza a importância desses momentos no processo de aprendizagem:

Tive varias dificuldades, sou um pouco tímido também. Ir para escola, ficar o tempo todo sentado em uma cadeira prestando atenção numa professora que pega no nosso pé todo dia, mas ao mesmo tempo é bom, porque eu aprendo, posso perder o medo também, de ir na frente, falar com os colegas, falar o que eles podem aprender comigo, o que eu posso aprender com eles, porque cada um de nós tem um pouco de professor também, a gente pode ensinar, explicar também, mas quem ganha nisso é a professora na verdade.

2.2.3 – Dialogicidade e Afetividade

A “expressão em público”, configurando o uso social da língua, é fator preponderante na aprendizagem dos sujeitos desta pesquisa, os quais indicam a necessidade do exercício de leituras e de apresentação coletiva dos trabalhos escolares.

Além de aspecto importante no avanço do processo de comunicação, os estudantes ressaltam a superação do medo e timidez nos atos de ler e de se apresentar para seus pares. A superação do medo de ler em público é um fator evidente entre os diversos entrevistados. Vejamos a fala de alguns estudantes:

*Bom, na verdade eu gostei de participar de todas [as atividades], mas que eu gosto mesmo, são as **apresentações em equipe na frente**. Porque eu acho que além de você perder a **timidez** no trabalho em equipe, você aprende a **lidar com o público**, você consegue perder seu medo, porque o medo não é nada, ele é apenas psicológico, com esse tipo de trabalho a gente consegue **interagir com o público**, foi o que eu mais gostei.*

*Eu tinha muita **vergonha**. Agora melhorei bastante, porque consigo fazer o trabalho que a senhora passa, é muito legal, agora eu melhorei muito, e sei que é muito importante **saber lidar com as pessoas, produzir textos, trocar idéias com os alunos, a pessoa aprende mais**.*

O estabelecimento de um ambiente no qual o estudante possa desenvolver as habilidades que lhe permita conhecer e expressar o seu próprio pensamento é fundamental para que ele tome consciência de seus processos de aprendizagem. Para tanto, é necessário que sejam oportunizadas situações em que se estabeleçam relações de confiança entre os pares, permitindo que, ao se expor perante o outro, não sofra críticas que lhe coloquem em situação constrangedora. “Não haverá processo de intervenção para a aprendizagem consistente se, por medo ou insegurança, o aluno esconder seu processo de pensamento, evitando externalizá-lo (TACCA, 2006, p. 50)”.

Essa afirmação pode ser comprovada na fala da estudante quando atribui a sua timidez a dificuldade em expressar as suas dificuldades na aprendizagem, impedindo que o professor atue como mediador nesse processo. Quando indagada sobre as atividades que exigiam o diálogo e a exposição oral, ela afirma que: *uma parte foi difícil, porque como sou tímida demais a minha participação é só na cadeira, só prestando atenção. Então esse é o meu problema, a minha timidez é o que me preocupa mais na sala de aula, pra chegar com a professora e dizer: professora está certo?*

Aqui, percebe-se a importância do trabalho em equipe, no qual o diálogo “é o cerne da relação na aprendizagem, em que as partes envolvidas fazem trocas e negociam os diferentes significados do objeto do conhecimento, o que dará relevância ao papel ativo e altamente reflexivo, emocional e criativo do aluno e do professor (idem)”. Na fala da estudante é evidenciada a relevância desse tipo de atividade para o processo ensino e aprendizagem: *Eu não tinha tanta **intimidade com o público**, eu era muito **tímido**, eu trabalhava só num canto e agora eu **trabalho com debates, já trabalhei em grupo**, foi muito legal. Pra mim foi a primeira professora que fez um trabalho em grupo, **para comunicar com os alunos**.*

Outro estudante reafirma os aspectos positivos do trabalho em grupo para a superação do medo, da vergonha de se expressar em público:

*A atividade que mais gostei, foi o **trabalho em equipe**, que a equipe fazia o trabalho **ia lá pra frente apresentava o trabalho**, e nesse caso foi muito bom, porque muitos alunos tinham aquele **medo de falar, de conversar, de ler** e ajudou muito, porque muitos alunos dentro de sala **perderam aquele medo de ler e isso fez eu me senti muito grande, porque muitos alunos sabem ler, mas tem vergonha de ler**. Acho que esse tipo de trabalho foi muito importante.*

Além da superação do medo de se expressar em público, outro aspecto recorrente nas falas dos estudantes diz ao enfrentamento do medo de ler em voz alta, prática esta, que não é rotina na sala de aula, e quando utilizada, geralmente ocorre de forma mecânica tendo como base as técnicas e/ou métodos presentes nos livros didáticos, inviabilizando que a aprendizagem da leitura ocorra de forma significativa.

Esse tipo de leitura não contribui para o desenvolvimento do sujeito-leitor, sendo necessária, portanto, uma mudança na forma de conduzir as atividades de leitura, oportunizando aos estudantes “uma contínua interação com um espaço onde as razões para ler sejam intensamente vividas, e ainda, onde a escrita seja usada não apenas, para aprender a ler” (SAVELI, 2007, p. 115).

Quando interrogados sobre suas práticas de leitura e escrita, muitos estudantes apresentaram dificuldades que associam ao não domínio dos instrumentos da língua culta com problemas de afetividade e de baixa autoestima.

Na pesquisa realizada, esse problema se apresentou como fator relacionado à evasão, a desistência e ao desânimo dos estudantes nas atividades de leitura, de exposição oral, de debate, de apropriação dos temas propostos na sequência didática. Exemplo da importância de se considerar não somente o aspecto pedagógico, mas, também, o aspecto afetivo na prática de leitura é evidenciado pelo aluno quando indagado se através das atividades desenvolvidas, sua competência comunicativa foi ampliada, levando-o a produzir textos orais e escritos com maior segurança, o estudante respondeu que

*Foi alcançado, porque a senhora **incentivou** alguns, tenho certeza. Se a senhora não tivesse incentivado, hoje eu teria desistido[**evasão**] há muito tempo, mesmo porque eu trabalho. Através da **leitura**, eu achei ótimo, eu estudei em vários colégios e as professoras só faziam escrever na lousa, tem professores daqui do colégio mesmo, que fazia, que escrevia, mas quando a gente ia perguntar ele não respondia, ah, vocês que se resolvam aí, eu achei bom ter estado com a senhora.*

Entre os estudantes da EJA predomina uma compreensão de que a motivação, por parte dos professores, é um procedimento fundamental para a permanência e conclusão da escolaridade. A falta de motivação no processo didático se coaduna com aquilo que já trazem para a escola, ou seja, a baixa estima com que se representam socialmente, especialmente em relação à apropriação da cultura letrada. Por isso, é tão importante que o professor tenha um olhar diferenciado para aqueles estudantes que demonstram uma maior dificuldade em participar das atividades propostas.

Na fala de um estudante se pode perceber essa importância quando atribui à mediação do professor um papel fundamental na sua aprendizagem. Quando questionado se a valorização de suas ideias pelo professor contribuía para lhe dar mais segurança, ele respondeu: *Com certeza, porque isso tudo é um **incentivo ao aluno**, para que ele queira cada vez mais, porque se o aluno não tiver um incentivo de ninguém, acho que ele fica **desanimado**, chega a **abandonar os estudos**, porque acho que o incentivo é o principal*”.

Outro estudante também enfatiza a importância do professor no processo de ensino e de aprendizagem, oportunizando aos estudantes situações nas quais possam ser sujeitos ativos na construção do seu conhecimento. Dessa forma, um estudante destaca tanto a importância do estímulo do professor quanto à oportunidade de poder estabelecer trocas com seus pares. Assim ele se expressou: *Porque eu também fui **elogiado**, e achei interessante, isso é uma coisa que na escola é difícil de acontecer, tá no meio de muita gente, tá explicando o assunto. **Aqui nos aprendemos a subir no palco e mostrar nossas ideias***.

Os momentos de interação vivenciados na sala de aula “entre professor/aluno e aluno/aluno podem ser ricos ao possibilitar, de um lado, por meio da troca verbal, o exercício da linguagem, e de outro, através da linguagem, outras trocas, como a intelectual e a afetiva (CAJAL, 2001, p. 157)

Desse modo, a comunicação como fator da interação humana e social, aparece pelos recortes entre a linguagem na vida social e a linguagem que é efetivada segundo os procedimentos e os papéis sociais na escola, estando perpassada por preconceitos linguísticos assimilados pelos próprios estudantes. No ambiente escolar “o desconhecimento sobre a natureza e usos da linguagem dentro e fora da escola tem contribuído para que algumas formas de falar sejam estigmatizadas, isto é, sejam discriminadas, fazendo com que seus falantes sejam vítimas de preconceito (CAVALCANTE, 2008, p. 162)”.

A partir dos estudos da Sociolinguística (BORTONI-RICARDO, 2005), o ensino de língua materna tem passado por transformações no que diz respeito ao tratamento das variedades linguísticas que os estudantes trazem para a sala de aula, pois a língua é um fenômeno heterogêneo, sendo necessário, portanto, que as diferentes formas de falar sejam consideradas relevantes, “de forma que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da cultura humana (PCNs, 1998, p. 82).

Nessa perspectiva, as mudanças sugeridas pela Sociolinguística contribuem para que o professor desenvolva um trabalho em que as variedades linguísticas trazidas pelos estudantes, em específico da EJA, sejam tratadas como parte integrante do sistema linguístico, e não como “erro”, superando a concepção de que “norma padrão” é a única forma possível de comunicação. Cabe à escola oportunizar aos estudantes a ampliação de seus recursos comunicativos de modo que possam usá-los de forma competente nas mais distintas situações comunicativas.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), para que essas mudanças se efetivem é preciso que as ações realizadas na sala de aula sejam fundamentadas em uma pedagogia culturalmente sensível. De acordo com Erickson (apud BORTONI-RICARDO, 2005, p. 118),

uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese do conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidades negativas entre alguns professores alunos.

Essa proposta nos leva a repensar as práticas docentes no que diz respeito a heterogeneidade linguística presente na sala de aula de EJA, fazendo com que a variação linguística seja compreendida como resultado da diversidade que todo sistema linguístico possui, contribuindo para que os diferentes padrões linguísticos não sofram qualquer tipo de preconceito.

Entretanto, alguns professores ainda tem uma prática pedagógica em que consideram apenas a norma “padrão” como legítima, contribuindo para o silenciamento dos estudantes, principalmente na EJA, que sentem vergonha da sua forma de falar, pois acham que “falam errado”. Nesse sentido, Brito (2003, p. 19) afirma que:

O aluno – particularmente aqueles das camadas populares – aprende a reconhecer a existência da linguagem legítima, mas, tendo acesso apenas aos saberes transmitidos pela gramática normativa, submetidos apenas a uma ação corretiva, e não tendo sido familiarizado, em sua socialização primária, com as formas legítimas de relação e de uso da língua que lhe acena. O resultado é o aumento do silêncio dos sujeitos – professores e alunos – que vivem esse ensino, submetidos ao peso dessa outra língua, o português que se ensina (BRITO, 2003, p. 19)”.

As consequências dessa prática, ainda tão presente na sala de aula, podem ser comprovadas através da fala da estudante, quando indagada sobre as mudanças que as atividades de leitura e produção textual trouxeram para o desenvolvimento de sua fala e de sua escrita, ela descreve o medo que sentia de se expressar em público, por não ter se apropriado da “língua padrão” durante sua trajetória escolar, ao mesmo tempo em que percebe as mudanças provenientes das atividades desenvolvidas em sala de aula, no que diz respeito não somente à superação do medo de errar, mas também no resgate de sua autoestima, passando a acreditar que é capaz ampliar seu conhecimento. Assim ela se expressou:

*No público não sou muito boa. Na sala mais ou menos. No começo tinha muita vergonha, porque eu pensava que os outros poderiam pensar que eu tava falando errado, eu tinha vergonha de entregar meus exercícios pra senhora, poderia não gostar, eu fazia, mas tinha aquele medo. Mas agora eu aprendi muita coisa, a entregar meus exercícios, meus trabalhos, **comecei a me expressar mais**.*

Outro estudante também evidenciou essa discriminação linguística ainda tão presente na sala de aula, trazendo para si a responsabilidade de “falar errado” e atribuindo à escola a função de ensiná-lo a forma correta. *Muitas coisas a gente fala errado, certas palavras, se a gente não for estudar, a gente vê outros falarem errado e pensa que tá certo, com o estudo a gente fala no ritmo certo.*

Dessa forma, compreende-se que o ensino de língua materna tem de partir do pressuposto de que a escola precisa estar aberta para a convivência da variação linguística e cultural dos nossos estudantes da EJA com os padrões linguísticos tidos como a “forma correta”. Bortoni-Ricardo; Dettoni (2001, p. 102) afirmam que “a escola precisa tornar-se culturalmente sensível para lidar competentemente com a variação linguística e cultural” para isso, “a escola tem de aceitar a diversidade e torná-la funcional”.

2.2.4 – A linguagem e a prática didática

Os avanços nos estudos da linguagem têm contribuído para uma ressignificação do ensino de língua materna, tendo como foco o uso da linguagem em situações concretas, que se realiza através da interação verbal. De acordo com Geraldi (1997, p. 6), considerar a interação verbal como lócus da constituição da linguagem e dos sujeitos, implica considerar:

- a) que a língua (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem a (re)constrói;
- b) que os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas;
- c) que as interações não se dão de fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também não são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos.

Nesse sentido, é necessário considerar a necessidade de avanço conceitual no entendimento da aprendizagem da linguagem, a qual envolve muito mais que a apropriação de códigos, normas e regras, se constituindo como sujeito afetivo, social e linguístico.

Essa forma de abordagem favorece, em específico, os estudantes da EJA, pois no seu percurso escolar, é comum ouvir as histórias de frustrações vivenciadas quando resolvem retornar a escola, tendo como consequência, na maioria das vezes, novamente a desistência. Segundo Barcelos (2010), isso acontece porque a escola ainda não se deu conta de que os (as) educando(as) que hoje procuram a escola não são os mesmos de outrora, portanto, que sejam pensadas novas práticas pedagógicas. A comprovação disso pode-se ver na fala da estudante, quando questionada sobre a pertinência do trabalho com os gêneros textuais para o desenvolvimento da sua competência comunicativa:

*“Pra mim foi de grande valia. Eu passei muitos anos sem estudar e na época que eu estudava não existia essas coisas de textos, literatura, não existia na língua portuguesa, então quando eu comecei a estudar com a prof^a. Rita, logo de cara quando ela chegou com esse negócio de texto, essas coisas todas, então eu disse: essa professora aí, acho que ela não tem nada a ver, ela dá aula em faculdade e vem querer passar a mesma coisa pra gente, aqui é do EJA, **nós somos do EJA, mas inferior**. Mas, eu acho que sim, creio que sim, porque nós estamos começando, então assim, eu comecei a observar, a estudar cada dia, eu fui entendendo um pouquinho, nas explicações, porque a professora não parava de ficar explicando todo dia, repetindo centenas de vezes a mesma coisa, então foi entrando na minha cabeça, e fui achando que tinha tudo a ver. E também eu fui vendo fora da sala de aula, com outras pessoas que iam me falando, pessoas que estão fazendo faculdade, que realmente, você trabalha agora com **textualização**, essas coisas todas que a professora passa pra gente, e também eu fui fazer o provão [da EJA-SEDUC] e eu cheguei lá, tava tudo bem, primeiro a prova era feita no computador e uma coisa que eu nunca tinha chego perto era de um computador, então quando eu cheguei, quando chegou a hora de fazer a bendita língua portuguesa, estava lá, literatura, perguntando aquelas coisas de textos, então eu fiquei pensando, a professora realmente tinha razão, quando ela tava quebrando a cabeça, ensinando pra gente essas coisas, eu fiquei pensando, olhando aquilo ali, se eu tivesse lido aquele livro, daquele autor que eles estavam fazendo as perguntas, com certeza eu ia saber responder, que um ano atrás eu não sabia nem se existia, essas coisas de textos. Então eu achei que **foi muito edificante, pra minha vida**, eu fui desenvolvendo cada vez mais, eu sempre fui uma pessoa muito retraída, por eu não ter estudado, eu parei na 5^o serie, eu **achava que eu não tinha capacidade**, então hoje eu sinto que eu posso ir mais adiante, que quando eu comecei a estudar, meu pensamento era esse, bom eu **to ficando caduca aqui dentro de casa, só vendo televisão, eu to me sentindo muito alienada, vou estudar, vou procurar, só para passar meu tempo, e desenvolver a minha mente**, que eu tô sentindo agora é que eu posso ir muito além, nesse desenvolvimento, nesse exercício mental, que eu **to descobrindo que eu posso ir muito alem**, posso até, quem sabe alguém um dia, ser alguém, me formar”.*

Nesse discurso estão presentes as representações de escola, aula, professor e aprendizagem que o estudante da EJA possui, constituindo-se como uma problemática para a adoção de novas estratégias de ensino que tem como base o estabelecimento do diálogo, o qual possibilita uma maior participação do estudante, de modo que ele se constitua em sujeito no processo ensino e aprendizagem.

Em contato com novas abordagens e estratégias de ensino e de aprendizagem, os estudantes mostram-se desconfiados quanto a sua pertinência para a aquisição dos conhecimentos que julgam necessários aprender, pois construíram durante a sua trajetória escolar uma concepção de educação que Paulo Freire denominou de bancária, na qual ele é visto com alguém que nada sabe e que necessita de outro que transmitirá informações, regras e definições entendidas como sendo os conhecimentos escolares.

O enfrentamento dessa problemática da educação bancária não é nada simples, uma vez que se define historicamente durante a trajetória de constituição da escola, onde são engendrados os perfis tradicionais de professor e estudante. Essa prática é confirmada em pesquisa de Brito (2002), quando da análise das falas de alguns professores acerca da relação

entre o conteúdo escolar e o conhecimento social. Ao questionar os professores em relação a sua concepção de aprendizagem, o referido autor evidenciou que

A noção de que a aprendizagem se efetiva pela “absorção” dos conteúdos, está presente nos discursos de quase todos os professores entrevistados, o que leva a supor que as mudanças no ensino estão condicionadas à revisão do excesso de conteúdos e da carga horária destinada a cada disciplina. Supõem que, se a carga horária aumentasse e os conteúdos fossem diminuídos, teriam maior condição de “absorver” os conteúdos da realidade e oportunizar ao estudante a reflexão sobre sua vida. A perspectiva conteudista se apresenta aqui revestida pela versão “epistemológica empirista” do conhecimento, relacionando o conteúdo escolar com a quantidade e não com a qualidade dos processos de formação intelectual dos sujeitos (op.cit. p. 54).

Uma das alternativas de superação do bancarismo na educação escolar, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, se refere à compreensão dos mecanismos da linguagem e do conhecimento no desenvolvimento e aprendizagem humano.

Nessa direção, com base nas contribuições da lingüística textual e da perspectiva do letramento, devemos contemplar na formação de sujeitos jovens e adultos da EJA as distintas dimensões que envolvem a apropriação e utilização social da linguagem. Na abordagem da Linguística Textual, podemos referir ao entendimento de Durante (p. 30-31, Idem), segundo a qual o ensino da Língua Portuguesa

“deve ter como finalidade o desenvolvimento da capacidade de representação e comunicação, ou seja, de competência textual (capacidade de interpretar e produzir textos orais e escritos de uso social) para satisfazer necessidades pessoais do indivíduo e para acesso e participação no mundo letrado. O texto é a unidade básica do ensino e não as letras, sílabas, palavras ou frases descontextualizadas.

Na perspectiva do letramento, segundo Marcuschi,

“[...] a aula de língua materna é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente interno ao sistema da língua e vai além da atividade comunicativa e informacional. O meio em que o ser humano vive e no qual ele se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e seu contorno imediato, já que está envolto também por sua história, sua sociedade e seus discursos. A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. Isto é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana” (2008, p. 173).

Na abordagem aqui adotada, é necessário que o professor da Educação de Jovens e Adultos estabeleça uma relação entre os repertórios e os esquemas de aprendizagem que os estudantes trazem para a escola, articulando esses repertórios e esquemas com os

conhecimentos e as linguagens que potencializarão o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas, de fala, leitura, interpretação e produção de novas textualidades.

Nessa perspectiva, a prática de leitura e produção de textos de gêneros textuais constitui a oportunidade para que estudantes da EJA aprendam a transitar nas mais diferentes esferas sociais, nas quais a linguagem se manifesta através dos gêneros textuais. Nesse sentido, tem-se a linguagem como forma de interação, o que implica uma mudança de paradigma em relação à abordagem tradicional do ensino de língua materna.

Essa mudança foi percebida pelos estudantes no decorrer das atividades desenvolvidas, como se pode comprovar através da fala do estudante quando questionado acerca da experiência com o trabalho de leitura e produção de textos. Assim relata o estudante: *Eu fiquei um pouco frustrada com todas as escolas que passei , quando cheguei aqui dei com uma professora totalmente diferente com um trabalho totalmente diferente que não é aquela coisa de redação, começo, meio e fim, não é isso.*

A mesma estudante ressalta a importância da comunicação e dos atos de fala na condução do processo pedagógico desenvolvido com os gêneros textuais. Assim refere, *“A senhora já começou com uma historia, conversando com os alunos, explicando, que não é mais assim, que tudo mudou, aí eu fiquei mais tranqüila, porque a partir do momento que a senhora começou a fazer todos esses trabalhos, deu pra mim me expressar, não conseguia escrever direito, eu ficava nervosa, não pensava direito, depois que a senhora começou a fazer esse trabalho melhorou bastante”*.

As falas da estudante acima devem ser refletidas mediante os indicadores de superação de uma prática pedagógica centrada no ensino do código ou mesmo na estrutura formal do texto, com partes previamente definidas, as quais não levam em consideração as condições de produção do próprio texto.

Dessa forma, podemos afirmar que no atual contexto, as contribuições dos estudos linguísticos para uma nova concepção de ensino de língua materna, que tem no texto a base para as atividades de leitura, interpretação, produção de textos e análise linguística, tem se configurado como uma possibilidade para a ressignificação das práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho buscamos investigar as bases, os processos e os mecanismos de trabalho com a linguagem, a leitura e a produção textual entre Estudantes da Educação de Jovens e Adultos. O suporte desta investigação teve por base o desenvolvimento de práticas pedagógicas, as quais tiveram como objeto de estudo os gêneros textuais, que foram abordados através de sequências didáticas.

Assumir os gêneros textuais como objeto de estudo implicou uma redefinição na concepção do ensino da leitura e da escrita, pois somente o domínio do código alfabético não é suficiente para que o sujeito possa interagir com os diferentes textos que circulam socialmente, sendo necessário que ele aprenda a fazer uso da leitura e da escrita nas suas práticas sociais.

Tendo como base os referenciais teóricos da Linguística Textual e os estudos sobre o Letramento, traçamos como objetivo geral dessa pesquisa, investigar as implicações pedagógicas no processo ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual no segundo segmento da EJA, tendo como referência o uso dos gêneros textuais.

A partir definição do objeto de estudo e das bases conceituais, foram estabelecidos dois momentos para a investigação empírica: investigar como ocorre o ensino e aprendizagem da leitura e produção de textos na EJA e como os jovens e adultos da EJA interagem com diferentes gêneros textuais.

O trabalho de investigação, no primeiro momento, consistiu em compreender o modo como os estudantes articulam a abordagem do gênero textual em sala de aula com as situações concretas de seu processo de aprendizagem, fazendo referência às dificuldades e aos avanços possíveis na leitura, escrita e produção de novos textos.

Para isso, usamos como base metodológica o desenvolvimento da sequência didática, tendo o artigo de opinião se configurado como o principal trabalho desenvolvido com os

estudantes. Com base nas dificuldades apresentadas pelos estudantes nas atividades anteriores, optou-se em fazer primeiro uma atividade que favorecesse o contato dos estudantes com o gênero em estudo. Partiu-se da ideia de que somente através do conhecimento da temática que será trabalhada na produção do artigo de opinião, é possível se produzir um texto.

No trabalho de apropriação do gênero em estudo, o estudantes revelaram a importância da expressão oral no seu processo de comunicação, salientando ser este um caminho profícuo para que esses estudantes exercitem as habilidades da escuta, da fala e também da expressão de seus posicionamentos e sentimentos. A construção dessas habilidades só é possível a partir do momento em que se construam espaços de aprendizagem, em que a sua participação no processo de construção do conhecimento supere os preconceitos lingüísticos e a mecanicidade em que são tratadas as atividades de leitura e produção de textos, exclusivamente pelas vias de apropriação do código escrito.

Na produção do artigo de opinião, os estudantes demonstraram dificuldades tendo como consequência o medo de escrever. A partir das orientações dadas, tanto de forma individual como coletiva, os estudantes começaram a escrever seus textos, sendo que na produção inicial tiveram muitas dificuldades, principalmente no que diz respeito à ordenação das ideias, pois segundo suas falas, “é mais fácil falar do que escrever”.

Apesar das limitações impostas pela realidade na qual se encontram nossos estudantes, pode-se dizer, que essa forma de abordagem dos gêneros textuais trouxe avanços significativos para os estudantes da EJA, tanto no que diz respeito à produção de textos orais e escritos, quanto para a vida pessoal dos sujeitos, como se pode comprovar através da entrevistas e dos textos produzidos.

No segundo momento da investigação empírica, tratou-se do material referente a aplicação das entrevistas com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, tendo como base a organização de categorias de interpretação dos dados e discussões conceituais.

Essa investigação teve como objetivo analisar os processos de interação dos estudantes da EJA com o gênero textual em estudo, a partir de suas percepções sobre o processo vivido no que diz respeito à ampliação da competência comunicativa, e os aspectos nela envolvidos. Para a análise, foi feita a leitura das falas dos estudantes, tendo-se o cuidado de agrupar as ideias-chave a partir de um mesmo tema, de onde surgiram as categorias.

Nas falas dos estudantes foram evidenciados alguns pontos comuns na percepção das atividades desenvolvidas com os gêneros textuais, como por exemplo:

1. A necessidade da mediação pedagógica das interações lingüísticas entre os próprios estudantes, evidenciando que os jovens e adultos da EJA devem ser considerados como sujeitos em fase de desenvolvimento psicológico, em suas múltiplas dimensões sociais, afetivas e cognitivas;
2. Em suas trajetórias de escolarização os sujeitos desta pesquisa evidenciam a existência de mecanicismo de exclusão no modelo tradicional da escola, tratando a linguagem e o conhecimento de modo mecânico e sem validade para o desenvolvimento humano.
3. As atividades de exposição oral foram destacadas pelos estudantes como as principais mediações do trabalho com a linguagem e a aprendizagem, o que segundo a maioria deles contribuiu para o enfrentamento do medo de falar, ler e interpretar textos em público;
4. O estabelecimento do diálogo na sala de aula potencializa as situações de aprendizagem, possibilitando que os estudantes não só assimilem conteúdos determinados, mas desenvolvam o letramento e a constituição de estruturas de comunicação e produção de novos conhecimentos em suas relações sociais;
5. O estabelecimento de um ambiente no qual o estudante possa desenvolver as habilidades que lhe permita conhecer e expressar o seu próprio pensamento é fundamental para que ele tome consciência de da importância da linguagem, da leitura, escrita e fala nos seus processos de aprendizagem;
6. Entre os estudantes da EJA predomina uma compreensão de que a motivação, por parte dos professores, é um procedimento fundamental para a permanência e conclusão da escolaridade.
7. As mudanças provenientes das atividades desenvolvidas com os gêneros textuais, em sala de aula, no que diz respeito não somente à superação do medo de errar, mas também no resgate de sua auto-estima, passando a acreditar que é capaz ampliar seu conhecimento;
8. A prática de leitura e produção de textos de gêneros textuais constitui a oportunidade para que estudantes da EJA aprendam a transitar nas mais diferentes esferas sociais, nas quais a linguagem se manifesta através dos gêneros textuais.

A compreensão do processo pedagógico pelo estudante não ocorreu de modo espontâneo, mas foi engendrado como resultado de diversas atividades comunicativas e de

linguagem mediadas pela investigação com as sequencias didáticas e a observação participante.

Vale ressaltar, que nos primeiros acertos em relação à definição do objeto de ensino, não houve um direcionamento para a questão da importância da oralidade no processo ensino e aprendizagem, tão enfatizadas pelos estudantes a partir da análise dos processos de interação dos sujeitos no desenvolvimento da sequência didática. Portanto, essa categoria foi resultado da percepção dos estudantes em relação às atividades desenvolvidas.

Desse modo, o trabalho com os gêneros textuais orais e escritos a partir do desenvolvimento de sequências didáticas (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004), parece ser o caminho para uma nova configuração no ensino da leitura e da escrita na EJA, especialmente quando adotamos as bases do letramento e da Linguística Textual, trazendo a perspectiva enunciativa da linguagem, das finalidades sociais de comunicação e do desenvolvimento de capacidades linguísticas e discursivas dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa**. Belo Horizontes: Autêntica, 2006.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, TelMa Veraz. **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marco. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

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

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: —. **Estética da criação verbal** [trad. francês: Maria Ermantina Galvão; revisão: Marina Appenzeller]. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 279-287.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BORTONNI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **A Sociolinguística na sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 1997.

_____. DETTONI, Rackel do Valle. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. **Cenas de sala de aula.** São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's.** São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

BRASIL, Parecer nº 11/2000 de 10.05.2000 – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília (DF): Diário Oficial da União, de 19/07/2000.

BRASIL, LEI nº. 9394/96 de 20.12.96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília (DF): Diário Oficial da União, nº. 248 de 23.12.96.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos:** segundo segmento do ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1º e 2º Ciclos do ensino fundamental:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais 3º e 4º Ciclos do ensino fundamental:** Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

BRITO, Luiz Carlos Cerquinho de. **Formação, socialização e construção do conhecimento do adolescente.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BRITO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso:** cultura escrita, educação e participação. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de (orgs). **Cenas de sala de aula.** São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. Variação linguística: implicações nas práticas de linguagem. In: CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; FREITAS, Marinaide Lima Queiroz (orgs.). **O ensino de língua portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Nelson Barros. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glais S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glais S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François de; ZAHND, Gabriell. A exposição oral. In ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glais S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de Adultos Leitura e Produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 (coleção Educação e Comunicação, vol, 1).

_____. **Ação Cultural para a liberdade**. 9ª, São Pulo: Paz e Terra, 2006.

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

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. n. 14, p. 108-130. Rio de Janeiro. mai/ago. 2000.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____ **Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 2002.

LELOUP, Jean Yves. **O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LINS, Marli Vieira. **A sala de aula: um espaço para a oralidade e uma contribuição para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno jovem e adultos do Projovem de Brazlândia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rios de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade, 21 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIRANDA, Maria Irene. **Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica**. Ensino em Re-Vista, 13(1): 7-28, jul.04/jul. 2005.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999.

MOLICA, M. C. Braga; BRAGA, M. L. (orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes.

PICONEZ, Stella C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

QUEIROZ, Marinaide L. O ensino-aprendizagem de língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos. In: MOURA, Denilda (orgs.). **Língua e ensino**: dimensões heterogêneas. Maceió: EDUFAL, 2000.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral em contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, Vera Masagão. (ORG.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem. In: MEURER, J. L.; BONINI; MOTTA-ROTH, Desirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane (org.). Os PCNs: Uma experiência de formação de professores no Ensino Fundamental. In: **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do leitor. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (orgs.). **Práticas de Letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Paraná: UEPG, 200.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glais S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michéle DOLZ, Joaquim. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glais S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neuza Barbosa. **Língua Portuguesa História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: Educ, 1998.

SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos: Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

SOARES, Magda. **Linguagem e escola Uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2006.

TACCA, Maria Carmem V. R. Estratégias Pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Tacca, Maria Carmem Villela Rosa (org.). São Paulo: Alinea, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. E 2º. Grau**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VIANA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. [trad. Jefferson Luiz Camargo; revisão: José Cipolla Neto]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZABALA, Antony. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

O BIOPODER

A descriminalização do aborto, uma bandeira histórica do movimento feminista nacional, encontrou nova e perversa tradução de política pública na voz do governador do estado do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral. O governador defende a legalização do aborto como forma de prevenção e contenção da violência, por considerar que a fertilidade das mulheres das favelas cariocas as tornam “fábrica de produzir marginais”.

Uma reivindicação histórica dos movimentos de mulheres de efetivação dos direitos reprodutivos das mulheres e de reconhecimento do aborto como questão de saúde pública sobre a qual o Estado não pode se omitir é pervertida em proposta de política pública eivada de ideologia eugenista destinada à interrupção do nascimento de seres humanos considerados como potenciais marginais. No lugar do respeito ao direito das mulheres de decidir sobre a própria concepção, coloca-se como diferença radical de perspectiva a indução ao aborto, pelo Estado, como “linha auxiliar” no combate à violência.

São teses que aparecem com recorrência no debate público e que, embora com nuances, mantêm o mesmo sentido. Uma das mais célebres foi dada anteriormente no governo de Paulo Maluf, em São Paulo, no qual o GAP (Grupo de Assessoria e Participação do Governo do Estado) elaborou o documento “Sobre o Censo Demográfico de 1980 e suas curiosidades e preocupações”. Nele, é apresentada a proposta de esterilização massiva de mulheres pretas e pardas com base nos seguintes argumentos: “De 1970 a 1980, a população branca reduziu-se de 61% para 55% e a população parda aumentou de 29% para 38%. Enquanto a população branca praticamente já se conscientizou da necessidade de se controlar a natalidade (...), a população negra e parda eleva seus índices de expansão, em 10 anos, de 28% para 38%. Assim, teremos 65 milhões de brancos, 45 milhões de pardos e 1 milhão de negros. A se manter essa tendência, no ano 2000 a população parda e negra será da ordem de 60%, por conseguinte muito superior à branca; e, eleitoralmente, poderá mandar na política brasileira e dominar todos os postos-chaves — a não ser que façamos como em Washington, capital dos Estados Unidos, onde, devido ao fato de a população negra ser da ordem de 63%, não há eleições”.

O documento se tornou público graças a denúncia feita na Assembléia Legislativa de São Paulo pelo então deputado Luis Carlos Santos, do PMDB-SP, em 5.8.1982. Trouxe à luz essa concepção de instrumentalização da esterilização como política de controle de natalidade dos negros denunciada internacionalmente pelo Relator Especial sobre Racismo da ONU, após sua visita ao Brasil em 1995. Se o governador Sérgio Cabral ocupou-se em explicitar que as mulheres das favelas devem ser objeto de uma política eficaz de controle da natalidade via facilitação do aborto pelo Estado, o seu secretário de Segurança Pública, José Mariano Beltrame, tratou de estabelecer a diferença do valor de cada vida humana no Rio de Janeiro, o que provavelmente estabelece nessa lógica nefasta quem pode viver e quem deve morrer, ou nem mesmo chegar a viver. Em comentário sobre o fato de que os traficantes das favelas das zonas Oeste e Norte do Rio estariam se deslocando para as favelas da Zona Sul como reação às ações que vêm sendo realizadas pela polícia naquelas áreas, o secretário vê, nesse deslocamento dos traficantes, dificuldade adicional para o seu combate. Segundo ele, “é difícil a polícia ali entrar, porque um tiro em Copacabana é uma coisa. Um tiro na [favela da] Coréia, no complexo do Alemão [nas zonas Oeste e Norte, respectivamente], é outra (...). Uma ação policial em Copacabana tem uma repercussão muito grande, porque as favelas e os comandos estão a metros das janelas da classe média”.

Ora, se nas zonas Oeste e Norte, as favelas e os “comandos” estão em janelas frentes umas às outras, ou lado a lado, isso pode significar que são partes integrantes de um mesmo todo e o favelado civil e o traficante seriam indistinguíveis para efeito da repressão e violência

policial. Tanto bandidos como policiais sabem o que o civil favelado — nem policial nem traficante — vale: nada! Pode ser abatido como mosca por ambos os lados. Ir para a Zona Sul como estratégia de sobrevivência ou redução da letalidade dos confrontos entre bandidos e policiais é uma prerrogativa que apenas o bandido tem. O favelado civil, ao contrário, não tem para onde ir, está condenado a ser o “efeito colateral” dessa guerra insana.

Michel Foucault demonstrou que o direito de “fazer viver e deixar morrer” é uma das dimensões do poder de soberania dos Estados modernos e que esse direito de vida e de morte “só se exerce de uma forma desequilibrada, e sempre do lado da morte”. É esse poder que permite à sociedade livrar-se de seus seres indesejáveis. A essa estratégia Michel Foucault nomeou de biopoder, que permite ao Estado decidir quem deve morrer e quem deve viver. E o racismo seria, de acordo com Foucault, um elemento essencial para se fazer essa escolha. É essa política de extermínio que cada vez mais se instala no Brasil, pelo Estado, com a conivência de grande parte da sociedade.

Alan Rodrigues – Observatório jovem – 20/04/2007 -
http://www.terra.com.br/istoe/1668/educacao/1668_passo_adiante.htm

O PESCOÇO

LELOUP, Jean-Yues. O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial. Petrópolis, Vozes, 1999.

O pescoço é um lugar muito importante do corpo. É o elo entre a cabeça e o coração e este elo, às vezes, está rompido. A palavra angústia vem do latim *angustia* e significa cerrar., fechar. Estar angustiado é estar com a respiração bloqueada, com a “garganta cerrada”.

Há palavras que permanecem presas em nossa garganta e nos impedem de respirar, impedem que o coração se torne inteligente, impedem que a inteligência desça ao coração. Donde a importância de desnudar esta palavra que ficou presa em nossa garganta. Pode ser uma palavra de reprovação, de medo, mas pode ser uma palavra de amor. Há pessoas que nunca ousam falar de seu amor à pessoa amada e, neste caso, pode ficar impedida a circulação do Sopro, a comunhão entre o coração e a inteligência.

O papel da psicanálise é encontrar a palavra e o jeito de dizer essa palavra. Nós não temos palavras para expressar a nossa maior alegria, não temos palavras para expressar o nosso amor ou o nosso desejo mais secreto, sobretudo quando se trata de um final de amor.

E o papel do terapeuta é o de convidar a pessoa a deixar sua palavra nascer. Não a palavra dos pais, não a palavra da sociedade, não a palavra herdada de todo um passado, não repetições, mas encontrar a sua própria palavra, encontrar o seu próprio nome. E conhecer, então, o seu próprio desejo.

Mas para conhecer nosso próprio desejo, precisamos sair do desejo de nosso pai, do desejo de nossa mãe. É preciso sair do desejo proposto pela sociedade. Para encontrar nossa própria palavra é preciso sair das palavras que aprendemos, das palavras que nos impuseram. Às vezes, é apenas um sussurro que nasce em nós. Não é um rio caudaloso com todas as palavras da humanidade, mas é como um pequeno regato de águas límpidas. Então podemos entrar em contato com nossa identidade verdadeira e também com nossa inocência. Com a água viva que jorra do coração, se nosso coração não for um coração de pedra.

Na Bíblia fala-se muito em mudar o coração de pedra em um coração de carne. A primeira palavra é: *retorne ao seu coração*. Vocês encontram esta frase em todos os profetas. Retorne ao seu coração. Retorne ao seu centro. Esta é também a palavra de Juán a Castañeda: “Qualquer que seja o caminho que você tomar, pergunte a si mesmo se este caminho tem um coração”. Qualquer que seja a terapia tem um coração. E, atualmente, seria precisa acrescentar um coração em boa saúde.

Podemos ter um coração de pedra. O coração de pedra é um coração fechado. Para os padres do deserto, esta é a coisa mais grave que pode nos acontecer, que pode nos levar a uma doença grave e fatal, pois o coração está fechado pelo medo. Temos muitas razões para termos um coração fechado. Porque fomos feridos pela vida.

O processo de cura consiste em reencontrar a confiança. Sentimos que é difícil confiar no outro e ter confiança em nós mesmos, confiar na vida, quando vivemos em um período de doença ou de provações. Mas se temos um coração em boa saúde, se nosso coração de pedra tornou-se um coração de carne, então existirá em nós esta confiança. E podemos respirar no interior da doença. Os sintomas continuarão, mas os sujeitos que os tem é maior que eles.

Tomemos o exemplo da emoção. Alguns de nós são como um objeto de suas emoções. As emoções se apoderam de nós. Quando encolerizados, não nos reconhecemos mais. Tornamo-nos um objeto carregado pela cólera. Trata-se, então, de tornamo-nos o sujeito de nossas emoções. Não se trata de destruir nossa vida emotiva. Isso seria privarmo-nos de uma grande riqueza. Mas trata-se de não sermos mais escravos.

O mesmo ocorre com a doença e seus sintomas. Alguns se tornam o objeto dos seus sintomas. Identificam-se com a sua doença. Uma pessoa me dizia: “Eu sou um câncer”. Respondi-lhe: - “Não. Você é você mesma e você tem um câncer. Você é sujeito. E o sujeito é maior que os objetos que o fazem sofrer”. É o que eu quero expressar quando digo que temos de passar desta atitude onde somos o objeto da nossa doença, o escravo da nossa doença, para o estado onde somos o sujeito da nossa doença, onde somos capazes de agir sobre os nossos sintomas.

Falamos, por exemplo, a respeito do homossexualismo. Quando alguém diz: “Sou um homossexual”. Respondo-lhe: “Não. Você é você mesmo e a homossexualidade é uma de suas tendências. Você é você. E você pode se transformar. Você não é somente um homossexual, como você não é apenas tal ou qual o sintoma”.

Dissemos também que, diante de uma provação podemos recusá-la, podemos fugir como Édipo que foge do seu destino. Mas quanto mais fugirmos, mais o destino nos segura, nos retém. Quanto mais fugimos do sofrimento, mais ele retorna. É há este momento na vida de Édipo ou do herói doente, como todos somos, em que escolhemos o nosso destino. Não para dele sermos escravos, mas para dele nos servirmos. E para ir mais longe. Então, passamos de uma vida submissa para uma vida escolhida. Escolhemos os acontecimentos que nos chega como uma forma de evolução de nossa consciência.

A língua tem duas palavras parecidas e com sentidos completamente diferentes: *destin* e *destinée*¹⁵. O *destin* é a programação do nosso código genético. É, também, estarmos programados pelos acontecimentos de nossa primeira infância. É estarmos programados pelos acontecimentos sociais ou cósmicos. *Destinée* é nos servirmos do nosso código genético para sermos melhores. É nos servirmos dos acontecimentos da primeira infância ou dos traumatismos que sofremos para crescermos, para evoluirmos. Não sermos mais escravos do que nos ocorre, não sermos mais uma folha levada pelo vento, mas sermos o vento que carrega a folha. Creio que esta imagem pode nos ajudar. Porque há em nós, certas vezes, folhas mortas, memórias dolorosas e nós somos isso. Mas somos, também, este vento que levanta as folhas e limpa nosso jardim. E que vai permitir a floração da primavera.

No design, eu renuncio à minha liberdade. Em *destinée*, eu introduzo a liberdade em meu *destin*. O homem é uma mistura de natureza e de aventura. Não se pode esquecer a aventura, que é a liberdade sobre a natureza. Não podemos mudar a nossa natureza, mas podemos orientá-la. Não posso transformar argila em mármore. Mas com argila ou com o mármore que me é dado, posso fazer uma Vênus de Milo ou um penico. É a mesma matéria, mas a orientação que eu dei a esta matéria é diferente. Meu código genético continua o mesmo, mas a orientação que eu dou à minha vida vai dar-lhe uma forma pessoal. E esta forma que eu posso escolher, aceitando os condicionamentos de minha natureza, o condicionamento do cosmos e da sociedade na qual eu vivo.

Todas estas imagens, das quais nos servirmos, podem nos ajudar quando temos que enfrentar uma doença, mais do que explicações, mais do que determinados medicamentos. São pesquisas, bem contemporâneas, sobre o poder da visualização. Vermo-nos não apenas como doentes, mas vemos também o que está em boa saúde dentro de nós. Porque, como já dissemos outras vezes, é a partir do que está em boa saúde em nós que talvez possamos nos curar. E é isso o que eu chamo de sujeito.

¹⁵ Não encontramos palavras em português que tivesse exatamente o mesmo sentido e, por isso, conservamos as palavras em francês.

40 ANOS DE POEIRA - Thomaz Favaro, de Rurópolis, Pará

A estrada que liga o "nada a coisa nenhuma" é uma cicatriz no meio da selva e um monumento à cegueira ambiental das gerações passadas e lama.

Quem viaja pela Transamazônica tem a impressão de trafegar sobre um esboço de estrada. O asfalto só existe em trechos esparsos e a sinalização é um luxo inexistente. Nos seis meses do verão amazônico, a falta de chuvas ajuda a secar os atoleiros e o tráfego flui em meio a grossas nuvens de poeira. Centenas de tratores ocupam-se de efetuar reparos em vários pontos. É um ritual que se repete há décadas no período da seca. Nos seis meses seguintes, quando a chuva não dá trégua, a natureza e o tráfego de caminhões se encarregam de destruir o pouco que foi consertado. Acaba a poeira, volta a lama. Os caminhoneiros já se adaptaram ao ciclo infernal. "Quando as mangueiras e castanheiras começam a florir, é hora de voltar para casa", diz o gaúcho Alemar dos Santos, caminhoneiro há três décadas, que trabalha apenas na metade seca do ano. Os atoleiros tornam o frete tão caro que muitas vezes não vale a pena fazer o transporte. Quem insiste acaba por enfrentar um rali na selva. "Para percorrer os mesmos 800 quilômetros, demoro oito dias no verão e 25 no inverno", diz o paraense Antonio Eduardo Figueira, cuja carga inclui peças de motocicleta e combustível. Faz parte de sua rotina passar noites em atoleiros à espera de um reboque.

A Transamazônica tem mais de 4 000 quilômetros de extensão. Se tivesse sido aberta na Europa, cruzaria o continente de Lisboa a Moscou. O projeto original previa a fronteira com o Peru como ponto final, mas o último trecho nunca foi construído. A parte nordestina, com cerca de 2 000 quilômetros, é asfaltada e pode ser usada durante todo o ano. O governo federal prometeu pavimentar o trecho amazônico com maior população em seu entorno, uns 850 quilômetros, no Pará, até 2011. As obras andam a passo de jabuti, em parte devido a pendengas judiciais. Até agora, estão prontos menos de 200 quilômetros. Mantido o ritmo atual, levará mais vinte anos para o serviço terminar. Só então se pensará em asfaltar os restantes 1 300 quilômetros de chão batido.

A estrada que atravessa a maior floresta tropical do planeta permite uma visão dolorosa das mazelas do Norte brasileiro. No trecho dentro da Amazônia Legal vive 1,2 milhão de pessoas, das quais 66% não têm água encanada e 27% não têm instalações sanitárias. O índice de analfabetismo é o dobro da média nacional. A parte mais próspera é no Pará, onde a floresta derrubada foi substituída por pastagens, fazendolas, vilas e cidades que vivem em função da rodovia. A produtividade das plantações de cacau é a mais alta do país. Mas a distância e a precariedade da estrada tornam o frete cinco vezes mais caro que o do cacau da Bahia, o maior produtor nacional.

Para quem tem urgência, a Transamazônica é um obstáculo. O agricultor José Lázaro Magalhães, de 55 anos, mora em um vilarejo localizado no ponto em que a Transamazônica e a BR-163 são uma só estrada por 110 quilômetros. O médico mais próximo fica a 300 quilômetros dali, em Santarém. Se um de seus dois filhos fica doente no período de chuva, José tem de literalmente se desviar da rodovia. O trajeto até o médico inclui 30 quilômetros de carona no sentido contrário até o Rio Tapajós, para então seguir de barco rumo a Santarém. "Saímos cedo para amanhecer no outro dia no hospital", diz José. Não há praticamente oposição ambientalista ao asfaltamento do trecho paraense. O asfalto vai permitir o escoamento da produção local e melhorar a vida dos moradores. A maioria dos fazendeiros tem título de propriedade de suas terras. A situação é bem diferente no estado do Amazonas. Lá a floresta está praticamente intacta e há poucas comunidades no entorno da estrada. Em parte, isso se deve à dificuldade de acesso. A região tem todos os ingredientes que servem de estímulo à grilagem e ao desmatamento: abundância de terras, estrutura fundiária pouco definida e ausência do poder público. A Transamazônica foi uma das três maiores obras de

infraestrutura projetadas pelo regime militar na década de 70, ao lado da Usina de Itaipu e da Ponte Rio-Niterói. Naquele tempo, ninguém achava má ideia ocupar a Amazônia com os agricultores malsucedidos de outras regiões, sobretudo nordestinos flagelados pela seca. Nunca houve um estudo de viabilidade econômica ou de impacto ambiental para justificar a construção da rodovia e a colonização de seu entorno.

Os primeiros moradores da região cortada pela Transamazônica foram festejados como exploradores de um novo eldorado – mas ficou evidente que quase 90% das terras em torno da estrada eram ruins para a agricultura. Quando o goiano Antônio Silva da Costa, 49 anos, chegou ao município de Rurópolis, a 200 quilômetros de Santarém, em 1979, já encontrou os colonos em debandada. Antônio formou uma fazenda a 7 quilômetros da Transamazônica com a compra dos lotes dos assentados que desejavam ir embora. Hoje, ele é dono de 500 cabeças de gado, planta milho e arroz. Mas sua família – são onze filhos, dos quais oito ainda moram em sua casa – sofre com a mesma falta de infraestrutura que afugentou os primeiros colonos. "Passo seis meses ilhado, porque com a chuva é impossível chegar até a rodovia", diz Antônio. O asfaltamento completo da Transamazônica está previsto para ser feito em três etapas. Ao todo, a obra vai custar 2,3 bilhões de reais aos cofres públicos. Isso significa que cada quilômetro de asfalto sairá por cerca de 1 milhão de reais. É caro, mas é o preço a ser pago por quatro décadas de equívocos e falta de planejamento.

CICATRIZES DOS NOSSOS ERROS - Thomaz Favaro, de Humaitá

O asfaltamento das estradas da Amazônia apressa a devastação do verde e o ritmo de ocupação da floresta. Mas qual é a alternativa?

O asfalto é a garantia de qualidade de vida para milhões de moradores da região.

Vistas do alto, as estradas da Amazônia assemelham-se ao rastro da passagem de um furacão. Estima-se que 80% das áreas de floresta devastadas estejam a menos de 5 quilômetros de uma delas. Não se poderia esperar outra coisa dessas rodovias, pois elas foram criadas nos anos 70 precisamente para abrir caminho para a colonização. Quatro décadas depois, a Amazônia está malservida por estradas esburacadas, atoleiros e toda espécie de obstáculo ao trânsito de pessoas e cargas. Quase metade da malha rodoviária é considerada ruim ou péssima pela Confederação Nacional do Transporte. Outros 40% são apenas regulares. Tal situação coloca o Brasil diante de um dilema. Não se pode tolerar que uma região com o dobro do tamanho do México e habitada por 25 milhões de brasileiros fique à mercê de um sistema viário de padrão africano. Por outro lado, existe hoje a consciência de que a floresta precisa ser preservada e que cada estrada é um vetor de desmatamento. Elas não apenas atraem migrantes, mas também servem de ponto de partida para milhares de caminhos vicinais abertos por madeireiros, garimpeiros e agricultores. O Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (Imazon) calculou que as estradas não oficiais somam 170 000 quilômetros de extensão. Isso significa que, de cada 10 quilômetros de estrada na Amazônia, 7 foram rasgados ilegalmente no mato.

As grandes rodovias foram abertas pelo governo federal, que promoveu a ida de colonos para a Amazônia na década de 70. Hoje, depois de um prolongado período de abandono, as autoridades têm a obrigação de pôr essas vias em ordem, garantindo o bem-estar de quem mora nesses lugares. A dificuldade é como fazer isso e, ao mesmo tempo, impedir que a devastação avance. O governo federal já decidiu asfaltar as três principais estradas que rasgam a Floresta Amazônica – e, no que diz respeito à preservação, seja lá o que Deus quiser. Não precisaria ser assim. Duas das rodovias – a Transamazônica e a Cuiabá-Santarém – precisam do asfalto com urgência. Elas atravessam áreas densamente povoadas, já bastante desmatadas, e são necessárias para o desenvolvimento econômico e para melhorar a qualidade de vida da população que habita suas margens. O projeto da terceira, que liga Porto Velho a Manaus e atravessa uma região de floresta intacta, se parece demais com os erros do passado e faz total sentido que seja cancelado.

Como a maioria das rodovias é de terra, a temporada de chuva torna o tráfego difícil, quase impraticável, durante metade do ano. Os produtores de grãos do Centro-Oeste brasileiro bem que gostariam de usar a BR-163, que liga Cuiabá, em Mato Grosso, a Santarém, no Pará, como corredor de exportação. Mas o asfalto só existe no trecho mato-grossense. Depois, são 937 quilômetros de estrada de terra. Durante o período de chuvas, os atoleiros impedem a passagem de veículos pesados. "Já demorei trinta dias para percorrer um trecho de 750 quilômetros", diz o caminhoneiro João Juarez Barão, um paranaense que transporta cerâmica para o Pará e retorna com madeira para o Sul e o Sudeste. Por isso, os grãos do norte de Mato Grosso são escoados pelos portos de Santos e Paranaguá, a mais de 2 000 quilômetros de distância. Isso atrasa a chegada da carga aos Estados Unidos e à Europa em pelo menos quatro dias. Estima-se uma perda de 480 milhões de reais por safra devido ao acréscimo no custo do frete. Mais de 800 000 pessoas vivem às margens da BR-163. No norte de Mato Grosso, onde as chuvas são regulares e o terreno é plano, perfeito para a lavoura mecanizada, a área de influência da estrada engloba 50% da produção de soja do estado. Ali fica Sorriso, a capital mundial da soja, com produção de 2,5 milhões de toneladas por ano. No trecho paraense, onde

o relevo é acidentado e o asfalto ainda é só uma promessa, os moradores passam longos períodos de isolamento. No inverno, época da chuva, os preços disparam devido aos custos do frete. "Os alimentos ficam, em geral, 40% mais caros", diz Henrique Borges, dono do mercado que abastece o município de Trairão, com 15 000 habitantes, a 350 quilômetros de Santarém. "A demora é tanta que não compensa trazer verdura para a cidade."

A Transamazônica, que passa por trinta municípios nos estados do Pará e Amazonas, está em situação igualmente precária. Em seu entorno mora 1,2 milhão de pessoas, a maioria delas no Pará. O trecho paraense concentra 60% da produção de cacau e 20% de gado do estado. Não há argumento ambientalista capaz de justificar a manutenção de tantos brasileiros no isolamento ([veja matéria](#)). O caso da BR-319 é totalmente diferente. A rodovia de 877 quilômetros, que liga Porto Velho, em Rondônia, a Manaus, foi aberta em 1973 e asfaltada. Mas, por falta de manutenção, metade da sua extensão foi engolida pela floresta. Hoje, ela só é trafegável nas extremidades, que foram pavimentadas nos últimos anos. Um trecho de 400 quilômetros está praticamente abandonado desde 1988, sem vestígios do asfalto original e com menos de 150 famílias vivendo nas proximidades. A estrada só não sumiu de vez do mapa porque a Embratel faz reparos constantes para poder realizar a manutenção dos cabos que levam os serviços de telefonia e internet a Manaus.

A pavimentação da rodovia é uma proposta antiga e tem forte apelo na capital do Amazonas e no estado de Roraima, pois tiraria a região do isolamento rodoviário em relação ao resto do país. A obra só não avança porque, em junho, o Ibama negou licença ambiental. E com razão, uma vez que a estrada ameaça regiões de floresta que estão intactas – e é melhor que continue assim. A BR-319 corta uma das áreas com maior biodiversidade da Amazônia. "Só de aves são 740 espécies, quase metade do que existe no Brasil", diz o ornitólogo Mario Cohn-Haft, do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (Inpa). As 29 unidades de conservação ambiental propostas para evitar que a rodovia se torne mais um propulsor do desmatamento só existem nos papéis assinados em Brasília. O simples anúncio de que a estrada seria recuperada foi suficiente para atrair dezenas de migrantes. O capixaba Osmar Oliveira, de 36 anos, veio há dois anos com a família com planos ambiciosos: está construindo um hotel com dez quartos no quilômetro 110 da rodovia. "Em dois anos, quando o asfalto chegar, serão centenas de carros transitando por aqui todos os dias", prevê Osmar. Para evitar que isso ocorra, alguns especialistas propõem que o traçado da estrada seja aproveitado para a construção de uma ferrovia. "O trem poderia suprir a demanda econômica e social sem promover a ocupação desordenada da região", diz o biólogo Philip Fearnside, do Inpa. Está aí uma boa sugestão para evitar a repetição dos erros do passado.

INFRAESTRUTURA - Ronaldo Soares, de Belém

É preciso salvar também as cidades

Mais de 70% do povo da região vive em cidades e enfrenta problemas similares aos de quem mora nas metrópoles do sudeste - só que na Amazônia eles são ainda piores.

Para a maioria dos que a veem de fora, a Amazônia é uma enorme extensão verde salpicada de pequenas comunidades ribeirinhas. Nessa visão, a preservação das matas estaria garantida se o "povo da floresta" tivesse boas condições de vida e não precisasse destruir o ambiente para se sustentar. Pois bem, o povo não está mais na floresta. Começou a sair de lá nos anos 70. Há quarenta anos, apenas 3,5% da população da Amazônia vivia em cidades. Hoje, são 73%. Só as áreas metropolitanas de Manaus e Belém abrigam, cada uma, 2 milhões de habitantes. E eles vivem em condições semelhantes - mas, em geral, piores - às dos cidadãos do resto do país. Para os que moram lá, o problema mais grave não é a devastação. São as favelas, o crime e o desemprego - preocupações idênticas às de quem vive nas outras capitais do Brasil, com a agravante de que os nortistas dispõem da pior infraestrutura. Na região que concentra 80% da água doce do país, falta água encanada. Em Rondônia, apenas 40% das casas têm acesso a esse serviço. A situação dos esgotos é ainda pior: somente 9,7% dos domicílios do Norte estão ligados à rede coletora. A média nacional é de 51%. Mais de 90% dos municípios não dispõem de aterros sanitários. O lixo é disposto a céu aberto ou despejado in natura nos rios.

Como era de esperar, a ocupação desordenada das cidades teve severo impacto na saúde da população local. As doenças associadas à pobreza e ao súbito adensamento populacional grassaram. A hanseníase, por exemplo, acomete 54 de cada 100 000 habitantes da região, duas vezes e meia a incidência do resto do país. No Pará e no Amazonas, a tuberculose é quase endêmica. "Com o crescimento das favelas, a ocorrência dessas doenças aumentou, mas os dados oficiais são falhos. Muitos casos não integram as estatísticas oficiais porque a população não tem acesso ao sistema de saúde, e eles simplesmente não são diagnosticados", diz Marcus Vinícius Lacerda, da Fundação de Medicina Tropical do Amazonas. Na Amazônia, que já liderava as estatísticas de casos de leishmaniose, o avanço das cidades sobre a floresta contribuiu para sua propagação. Em apenas seis anos, entre 2002 e 2008, o número de ocorrências registradas dobrou: passou de 2,5 para 5,2 por 100 000 habitantes.

A urbanização repentina também trouxe a malária, que é típica da floresta, para o coração das cidades. Como a leishmaniose, a malária é transmitida por um mosquito, o *Anopheles*, e prolifera em zonas urbanas por incompetência das autoridades e desleixo dos moradores, que mantêm em casa água empoçada, na qual o inseto se reproduz. A doença é endêmica na Região Norte, que registrou 297 000 casos no ano passado. Manaus, que concentra o maior número de vítimas, sofre de um problema adicional para combater o mosquito. Encravados no meio da floresta, seus bairros são de fácil acesso para o *Anopheles*. A situação também é crítica em Porto Velho e Cruzeiro do Sul, a segunda maior cidade do Acre. Junto com Manaus, essas cidades concentram 25% das ocorrências nacionais de malária. A capital da malária, no entanto, é outra. É impossível encontrar um entre os 27 000 habitantes de Anajás, no Arquipélago de Marajó, que não tenha contraído a doença. "Aqui, a gente não pergunta se a pessoa já teve malária, mas quantas vezes ela teve", diz Marcus Jardim, servidor da prefeitura local. Desde que chegou a Anajás, há três anos, Jardim contraiu a doença quatro vezes.

Aterrador para os habitantes de outras regiões, esse cenário de doenças, sujeira e carência envolto pela mata não parece tão ruim para os ribeirinhos. Eles abandonam as

margens de rios e povoados à beira de estradas porque vivem melhor nas capitais e nas cidades médias. Há nove meses, Rosângela Xavier, de 26 anos, convenceu seu marido a deixar Itacoatiara e levá-la junto com os dois filhos para Manaus. A família Xavier mora na favela de Luís Otávio, em um barraco de 9 metros quadrados mobiliado com dois colchões, duas redes, geladeira, fogão e um ventilador, que não refresca o ambiente, mas espanta os mosquitos. Como Rosângela, boa parte dos moradores não tem banheiro em casa. Eles compartilham cercadinhos improvisados às margens de um igarapé. Rosângela paga 30 reais por mês para ter água potável. Esse, aliás, é o único ponto que a incomoda na vida na cidade. "Aqui, a gente paga por tudo." Rosângela diz que melhorou de vida. Tem energia em casa, graças a um "gato" na rede elétrica, e recebe 100 reais mensais do Bolsa Família.

O isolamento é um dos aspectos mais cruéis da vida na Amazônia, onde 5% dos brasileiros se espalham por 60% do território nacional. Um terço dos amazônidas vive em áreas nas quais o estado não se preocupa em fornecer luz, água potável, serviços de saúde e escolas. Algumas localidades são tão remotas que nelas não há dinheiro, porque ele não serve para comprar nada. O comércio ainda é feito por escambo. Se precisar de um médico, um morador de Mapuá, em Marajó, terá de viajar vinte horas de barco para chegar a Breves, que dispõe de um pequeno hospital. Se o caso for mais grave, levará mais doze horas de barco até Belém. Isso pode ocorrer até dentro de um município. Altamira, no Pará, tem distritos a 900 quilômetros do centro - mais distantes que Brasília e Belo Horizonte. O povoamento rarefeito leva os governantes a preterir a região em prol de outras onde a densidade populacional é maior e, por consequência, recebem mais recursos do fundo nacional de municípios. "O critério demográfico prejudica a Amazônia na distribuição de recursos federais", lamenta Jorge Viana, ex-governador do Acre.

Por isso, os governos incentivaram o êxodo em direção às cidades - e ainda o fazem. Nos anos 70 e 80, carros de som do governo do Amazonas convidavam os moradores do interior a se mudar para Manaus, onde haveria vagas na incipiente indústria da Zona Franca. É ingênuo pensar que a Amazônia será salva enquanto forem essas as condições de vida de quem mora lá. É necessário salvar também os amazônidas. Seu passado prova que o descalabro atual decorre de uma longa estagnação econômica que começou com a crise da borracha. Pouco antes, em 1904, o escritor Euclides da Cunha assombrava-se com a infraestrutura da região. "Não se imagina no Brasil o que é a cidade de Belém, com seus edifícios desmesurados, suas praças incomparáveis e sua gente de hábitos europeus, cavalheira e generosa", escreveu em uma carta. O futuro da Amazônia depende, agora, da urbanização de favelas, de investimentos em água potável, saneamento, iluminação e da promoção de um choque de segurança. Há boas soluções para esses problemas. Com um sistema de captação e tratamento de água das chuvas, o Amazonas reduziu em 70% os casos de diarreia em algumas comunidades. Há áreas que podem ser iluminadas com energia solar. As polícias do Pará e do Amazonas podem trabalhar juntas para fiscalizar os rios e evitar que a cocaína chegue a Belém e Manaus. Essas medidas dependem do crescimento da economia local para ser universalizadas. Caso contrário, a população da Amazônia continuará entregue à própria sorte e a floresta, à destruição.

LEI E ORDEM TERRA SEM LEI - Leonardo Coutinho, de Buritis, Rondônia

A desordem fundiária e a ausência do estado estão na raiz da criminalidade e da pobreza na Amazônia. Não há exemplo no mundo de região que tenha prosperado economicamente sem oferecer segurança jurídica e estabelecer com clareza o direito de propriedade.

Na Amazônia, a lei é a da selva. Faltam Justiça e polícia, e os crimes são castigados em proporção ainda menor do que no resto do Brasil. O banditismo e a impunidade germinam sobre um caos fundiário sem paralelo no país. Apenas 4% das propriedades rurais da região estão legalizadas. Posses e grileiros controlam uma área equivalente a 18% do território nacional. A anarquia impera na zona rural em dois dos maiores municípios do país, situados no Pará. Os títulos de posse emitidos pelos cartórios de Altamira cobrem o dobro da superfície da cidade. Em São Félix do Xingu, abarcam o triplo de área do município. Como quase ninguém é dono do lugar onde vive, as disputas pelo solo costumam envolver tiroteios. Por isso, é não só onde mais se morre em razão de disputas agrárias como também onde mais ocorrem invasões de terra. Os crimes ambientais não chegam aos tribunais, porque não se sabe quem são os donos das áreas devastadas. Pelo mesmo motivo, não se pagam impostos e o trabalho escravo alastrou-se pela região. Na floresta, a impunidade estimula o tráfico de drogas, causando danos em outras regiões. Setenta por cento da cocaína que circula no Brasil ingressa no país pelas abandonadas fronteiras com a Colômbia, a Bolívia e o Peru.

O cenário descrito acima constitui um enorme obstáculo ao desenvolvimento da Amazônia. A relação entre a instabilidade jurídica e o fraco desempenho econômico de muitos países pobres foi demonstrada pelo americano Douglass North, Nobel de Economia de 1993. North mostrou que uma das características marcantes das sociedades desenvolvidas é a existência de instituições fortes, que garantem o respeito à propriedade privada e aos contratos firmados e contemplam a justa punição dos infratores. Esses fatores são mais importantes na produção de riqueza do que a abundância de recursos naturais, terras férteis ou um clima favorável. Nesse sentido, a Amazônia leva aos extremos os problemas mais agudos da sociedade brasileira. "A ausência de instituições públicas confiáveis e uma sociedade civil muito frágil levam as pessoas a resolver os problemas na base das armas", diz o filósofo Roberto Romano, da Universidade Estadual de Campinas. "A Amazônia, de certa forma, lembra a São Paulo do século XIX. Você só consegue resolver seus problemas se dispõe da ajuda de um poderoso local, e por isso passa a dever um favor. Quando é ofendido, para continuar respeitável, tem de defender sua honra de qualquer forma. Não há Judiciário para desestimular a vingança."

Para os narcotraficantes, a Amazônia é uma região de pouco risco e alto retorno. A Polícia Federal, responsável pela repressão ao comércio de entorpecentes, mantém um contingente diminuto na área. Tem mais agentes em Brasília do que nos vinte postos situados na Amazônia, com os quais fiscaliza 59% do território nacional. Até missões bem-sucedidas raramente redundam em prisões. Quando os policiais chegam a descobrir e destruir pistas de pouso usadas pelos traficantes, dificilmente alguém responde pelo crime, porque elas são construídas em verdadeiras fazendas cuja posse é contestada. Os cartéis da droga controlam municípios inteiros. Seu poder em Abaetetuba, no Pará, é tão conhecido que a cidade foi apelidada de "Medellín brasileira", em referência a uma das sedes da máfia colombiana. Do Suriname vêm as embarcações com droga, o contrabando de armas, bebidas, cigarros e animais silvestres. A rota é conhecida, mas a Polícia Federal não tem gente nem disposição para fechá-la. O mesmo acontece em Nova Mamoré, em Rondônia. Um de seus distritos, Jacinópolis, de 10 000 habitantes, é um antro onde a polícia estadual não entra há mais de dez meses, porque os bandidos recebem os visitantes a bala.

Um terço das cidades brasileiras com maior índice de homicídios está na Amazônia, que tem o menor e menos equipado efetivo policial do país. Muitas localidades não contam com um único policial. O número de juízes, promotores e cartórios é insuficiente para fazer a Justiça funcionar. Os servidores locais do Judiciário são os mais sobrecarregados do Brasil. Para funcionarem a contento, as cortes locais deveriam ter seis vezes mais funcionários. "Muitos processos ficam parados não por falta de julgamento, mas porque não há gente para garantir que as decisões sejam cumpridas", diz o juiz Luis Claudio Chaves, de Manacapuru. A situação é mais precária no interior. O juiz paraense Roberto Itzcovich foi obrigado a pedir transferência por duas vezes em seis anos porque deu seguimento a processos relacionados a conflitos de terra no Pará. Em 2001, sua casa em São Félix do Xingu foi invadida por bandidos, que exigiam o arquivamento das ações contra integrantes de grupos de extermínio. Três anos depois, a casa do juiz em Curionópolis foi alvejada por pistoleiros. Respondendo hoje pela vara de Barcarena, Roberto Itzcovich ficou por duas vezes na mira dos bandidos por julgar um tipo de delito que permanece impune na Amazônia: os assassinatos por encomenda.

As listas de marcados para morrer são conhecidas das autoridades, mas, até hoje, só vinte pessoas foram condenadas por esses homicídios no conflagrado sul do Pará. O maior número de casos desse tipo não chega sequer a ser investigado, embora seus autores sejam conhecidos. A polícia só recolhe provas contra eles quando o episódio é rumoroso, como foi o da freira americana Dorothy Stang, morta em 2005, em Anapu, no Pará, por defender agricultores sem-terra. O inquérito contra os algozes da religiosa foi concluído em um mês e um deles já cumpre 27 anos de prisão. Nos rincões, essa situação é agravada pela atuação de grupos armados. Os fazendeiros são aterrorizados no Amazonas, no Pará e em Rondônia pela violenta Liga dos Camponeses Pobres, que recebeu treinamento das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (Farc) e do peruano Sendero Luminoso. Às vezes acuados por grupos como esses, às vezes por sem-terra indefesos, os proprietários rurais costumam apelar a seus próprios meios para fazer o que consideram justiça.

Os linchamentos são praticados regularmente no interior e mesmo nas metrópoles. No ano passado, foram registradas oitenta dessas ocorrências só na região metropolitana de Belém. A condescendência das autoridades com esses casos pode ser exemplificada pelo que aconteceu com Fábio Nazareno Macedo, de 32 anos, acusado de tentar violentar duas adolescentes. Os moradores de Marituba, conurbada à capital paraense, o despiram e o espancaram com pauladas até a morte. Depois de matá-lo, penduraram em seu pescoço um papelão em que se lia a palavra "estuprador" para infundir medo em candidatos a agressor. A polícia deixou o cadáver exposto por sete horas antes de recolhê-lo. Na realidade, a violência sexual contra crianças e adolescentes é endêmica na Amazônia. É comum que pais mantenham relações sexuais com as filhas e as vendam para a prostituição. Nos bordéis do Pará, há até sorteios de virgindade. "A pedofilia é corriqueira e resulta da degeneração moral de uma sociedade pobre, que foi constituída por imigrantes sem valores", diz o bispo do Arquiepíscopo de Marajó, José Luis Azcona.

A degradação de costumes se imiscuiu no cotidiano de uma população habituada a viver à margem da lei. Boa parte dela obtém seu sustento na ilegalidade. Muitos participam da exploração irregular de madeira sem saber que estão cometendo crime ou por falta de qualquer outro meio de vida. O mercado negro desse produto e a atuação dos bandoleiros, donos das empresas dedicadas ao comércio de toras, são incentivados pela escassez de terras legalizadas. Em uma terra em que falta lei para punir homicídios, as autoridades são ainda mais lenientes com os crimes ambientais. Em Rondônia, a população denunciou por oito anos a devastação das margens do Rio Jamari antes que a polícia aparecesse para tomar alguma providência. Uma vez lá, lavrou 400 autos de infração. Os desmatadores, entre eles empresários, políticos e mesmo policiais, continuaram desmatando. No fim de 2008, a área

depredada era 30% maior que a que será inundada pela hidrelétrica de Santo Antônio, no Rio Madeira. As ONGs ambientalistas que lutam para impedir a construção da usina silenciaram sobre Jamari. Afinal, ganham visibilidade ao confrontar a União e as grandes empreiteiras. Quando se trata da elite local, o risco de vida é alto e o retorno de marketing, nulo.

O primeiro e o mais importante passo para civilizar a Amazônia é regularizar sua situação fundiária. Em junho, o governo tomou uma iniciativa digna de nota nesse sentido. Editou a Medida Provisória 458, que concede títulos de propriedade a imóveis que somam 670 000 quilômetros quadrados, o equivalente a 13% da Amazônia ou aos territórios de Minas Gerais e do Rio de Janeiro somados. Com a nova norma, o governo trará nada menos que 300 000 famílias para a legalidade. Hoje, essas pessoas já ocupam as terras que lhes serão transferidas, tiram delas seu sustento, mas não têm nenhuma responsabilidade pelo seu destino. Uma vez que detenham também os direitos de propriedade, não apenas garantirão a sobrevivência de sua família como também passarão a pagar impostos, ter direito a crédito, além de ser responsabilizadas por crimes e danos ambientais que forem cometidos em suas fazendas. Os mais pobres receberão as áreas gratuitamente. Os remediados as comprarão por valor simbólico. Os ricos poderão adquiri-las por um valor ligeiramente acima do de mercado. Quem o fizer será obrigado a reflorestar o que desmatou fora dos limites legais. Pode ser o início do resgate da floresta e de um processo civilizador que insira na Amazônia valores que vigoram no resto do país.

O HOMEM DA AMAZÔNIA

O FATOR HUMANO

Moram na Amazônia 25 milhões de pessoas, a grande maioria em áreas urbanas. É dessa gente que depende o futuro da maior floresta tropical do planeta. Veja quem são e como vivem os atuais desbravadores do norte do Brasil.

Nos anos 70, durante o auge dos grandes projetos de infraestrutura implantados pelos governos militares, a Amazônia era conhecida como o inferno verde. Uma mata fechada e insalubre, empesada de mosquitos e animais peçonhentos, que deveria ser derrubada a todo custo – sempre com incentivo público – pelos colonos, operários e garimpeiros que se aventuravam pela região. Essa visão mudou bastante nas últimas duas décadas, à medida que os brasileiros perceberam que a região é um patrimônio nacional que não pode ser dilacerado sem comprometer o futuro do próprio país. Com seus 5 milhões de quilômetros quadrados, a Amazônia representa mais da metade do território brasileiro, 3,6% da superfície seca do planeta, área equivalente a nove vezes o território da França. O Rio Amazonas, o maior do mundo em extensão e volume, despeja no mar em um único dia a mesma quantidade de água que o Tâmesa, que atravessa Londres, demora um ano para lançar. O vapor de água que a Amazônia produz por meio da evaporação responde por 60% das chuvas que caem nas regiões Norte, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do Brasil.

Mesmo agora, com o reconhecimento de sua grandeza, a Floresta Amazônica permanece um domínio da natureza no qual o homem não é bem-vindo. No entanto, vivem lá 25 milhões de brasileiros, pessoas que enfrentaram o desafio do ambiente hostil e fincaram raízes na porção norte do Brasil. Assusta observar que, no intenso debate que se trava sobre a melhor forma de preservar (ou, na maior parte das vezes, ocupar) a floresta, esteja praticamente ausente o maior protagonista da saga amazônica: o homem. É uma forma atravessada de ver a situação, pois o destino da região depende muito mais de seus habitantes do que de papalórios produzidos em Brasília ou da boa vontade de ONGs. A prioridade de todas as iniciativas deveria ser melhorar a qualidade de vida e criar condições econômicas para que seus habitantes tenham alternativas à exploração predatória. Só assim eles vão preservar a floresta em vez de destruí-la, porque terão orgulho de sua riqueza natural única no mundo.

A exuberância da natureza contrasta com a qualidade de vida dos amazônidas. A imagem idílica do caboclo que vive no paraíso tropical e nele quer permanecer só tem correspondência com o mundo real na imaginação de quem vive longe dali. Mesmo aquele que mora em pontos distantes, só acessíveis por barcos, assiste às novelas em televisores com antenas parabólicas e energia elétrica proveniente de geradores a óleo diesel. É natural que queira viver com os confortos modernos presentes no Sudeste, e não como uma relíquia viva do século passado. O ribeirinho, assim como o índio em sua aldeia, prefere cozinhar em fogão a gás, nem que para isso precise pagar por esse conforto com bens retirados da floresta. Em áreas rurais, a ausência de comércio e de dinheiro faz do escambo uma forma corriqueira de abastecimento da população. Um gerador, para manter a TV ligada por duas horas, consome 1 litro de diesel, que no mercado local pode ser trocado por um "bicho de casco" – em geral o tracajá, tartaruga que pode alcançar 8 quilos e é um petisco tradicional. Como explicar a essas pessoas que caçar animais que há gerações são parte da dieta local é agora um crime ambiental?

Depois do período colonial, a primeira grande onda migratória para a Amazônia ocorreu na virada do século XIX para o XX. Hordas de flagelados por três secas sucessivas no Nordeste foram enviadas para extrair o látex. Estima-se que entre 300 000 e 500 000 tenham

se instalado na floresta. O fim do ciclo da borracha não apenas deixou os seringueiros abandonados, mas também arruinou a elite bem-educada, europeizada, de Manaus e Belém. Durante a II Guerra, para aproveitar uma curta crise no fornecimento de borracha, mais 150 000 pessoas foram despachadas para o Acre, Amazonas e Pará. A terceira e mais importante onda migratória foi incentivada pelos militares nos anos 70. A Zona Franca de Manaus, o avanço da agricultura e da pecuária e os assentamentos do Incra são agora os atrativos para a transferência de tantos brasileiros para a região.

Esses migrantes, somados aos indígenas e moradores antigos, mesclaram-se para formar um "Homo amazonius", o brasileiro adaptado à região. O país não o entende muito bem. As políticas para a Amazônia geralmente focam a população rural, o chamado povo da floresta. Esse modo de pensar podia fazer sentido no início dos anos 70, quando apenas 3,5% dos habitantes da região viviam em áreas urbanas. Nas últimas três décadas, o perfil demográfico se transformou em ritmo acelerado. Hoje, 73% da população vive nas cidades – e seus problemas são similares aos dos habitantes de qualquer cidade do Sul ou do Sudeste, só que agravados pela falta de serviços básicos de infraestrutura.

As soluções que propõem manter o homem no mato, sem possibilidade de progresso pessoal, mostram resultados pífios. O exemplo mais flagrante é o das reservas extrativistas de subsistência, uma receita criada pelo líder seringueiro Chico Mendes nos anos 80. Há hoje 86 dessas reservas, habitadas por 300 000 pessoas. Visto que colher látex e castanhas se mostrou insuficiente para garantir uma vida digna, ocorre por lá uma volta a atividades mais lucrativas: derrubar as árvores, vender a madeira, abrir campos de pasto para o gado. Estima-se que algumas dessas reservas extrativistas já tenham perdido 20% da cobertura vegetal e abriguem 40 000 reses. O bom exemplo de sucesso está na outra ponta – aquela que prospera de costas para a floresta. A Zona Franca de Manaus, criada em 1967, concentra 550 indústrias modernas, que, no ano passado, alcançaram um faturamento de 60 bilhões de reais. Uma riqueza produzida sem que seja necessário derrubar uma única árvore. A instalação da Zona Franca de Manaus é apontada como uma das principais causas de o estado do Amazonas ser o menos desmatado da Amazônia. Seu exemplo poderia ser replicado na região com a criação de outras indústrias limpas, como as ligadas aos setores farmacêutico e de biotecnologia.

Qualquer projeto que pressuponha o desenvolvimento com sustentabilidade da Amazônia precisa incluir o desmonte de uma parcela considerável das termelétricas alimentadas a óleo diesel que fornecem a maior parte da energia para a região. Embora a Amazônia seja classificada como o pulmão do mundo, suas termelétricas despejam anualmente na atmosfera 6 milhões de toneladas de dióxido de carbono (CO₂), o principal gás do efeito estufa. Isso equivale ao dobro do que despeja no ar todo ano a frota de veículos da cidade de São Paulo. Numa região com tantos rios caudalosos, é preciso que as hidrelétricas respondam pela maior parte da energia. A principal vítima da hegemonia das termelétricas na Amazônia é, mais uma vez, a população. Há escolas que são obrigadas a transferir os alunos do turno da noite para o da manhã porque não há óleo diesel suficiente para mover o gerador e iluminar as salas de aula.

Vivem na Amazônia 400 000 índios de quase 200 etnias e em diferentes níveis de contato com a sociedade brasileira. As setenta tribos que permanecem isoladas em pontos remotos representam menos de 1% desse universo. Setenta e cinco por cento dos indígenas vivem na floresta. Mesmo assim, os índios também não querem saber de permanecer na pré-história. "Os que continuam na aldeia querem trazer a cidade para dentro dela", diz Almir, cacique da etnia suruí, de Rondônia. Os computadores e a internet estão presentes em muitas aldeias. Em toda a Amazônia, índios usam a rede mundial para vender artesanato, estudar e reivindicar direitos. "Para ter influência política, a internet é melhor que o arco e flecha", diz Almir, que no ano passado fechou um acordo com o Google para mapear as terras de sua tribo. Vinte e cinco por cento dos índios da Amazônia vivem nas cidades e muitos vão parar

nas favelas e palafitas. A população indígena de Manaus já é mais numerosa do que a da maioria das reservas, com mais de 12 000 índios.

Um dos principais entraves ao desenvolvimento da Amazônia é que parte significativa dela é um território sem lei. Apenas 4% das terras da Amazônia têm títulos de propriedade. Numa imensidão que corresponde a 59% do território brasileiro, ninguém sabe quem é o dono da terra e quem a ocupa. "Não há exemplo no mundo de região que tenha se desenvolvido economicamente sem segurança jurídica", diz o filósofo Denis Rosenfield, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. "Em um ambiente de insegurança, as pessoas deixam de fazer investimentos a longo prazo para buscar apenas o benefício imediato", ele completa. Sem eliminar a anarquia legal e jurídica, fica difícil garantir a preservação da floresta ou preparar o terreno para melhorar a qualidade de vida do povo da Amazônia.

Revista Veja, Setembro/2009.

O PULMÃO INTOXICADO PELO DIESEL - Ronaldo Soares, de Novo Airão

As 260 termelétricas da Amazônia emitem o dobro dos poluentes produzidos pela frota de veículos da cidade de São Paulo. Não faz sentido falar em preservação ambiental sem que pelo menos 90% da energia da região venha de fontes limpas.

A maioria das pessoas acredita que a Floresta Amazônica é o pulmão do planeta. Que, se ela desaparecer, o aquecimento global vai se acelerar de modo calamitoso. Quanto a isso, vale uma ressalva. Para merecer o título de pulmão do planeta, a região precisaria parar de envenenar a atmosfera com gases do efeito estufa. Atualmente, as 260 usinas termelétricas em operação em sete estados amazônicos, a grande maioria movida a óleo diesel, despejam todo ano na atmosfera 6 milhões de toneladas de dióxido de carbono (CO₂), o principal gás que causa o aquecimento global. Parece pouco diante dos 770 milhões de toneladas de CO₂ emitidas anualmente pelo desmatamento e pelas queimadas na floresta. O CO₂ produzido pelas termelétricas amazônicas, contudo, equivale ao dobro das emissões produzidas no mesmo período pela frota de veículos da cidade de São Paulo, a maior do país. Manaus abriga uma das mais bem-sucedidas experiências de desenvolvimento sustentável, a Zona Franca, que produz riquezas sem precisar destruir um só graveto da floresta. Para movimentar suas indústrias, no entanto, a cidade depende quase integralmente da queima de óleo. As termelétricas respondem por 85% da eletricidade consumida no Amazonas, 70% no caso do Acre e 60% no do Amapá. O pulmão do mundo encontra-se intoxicado pela fumaceira.

Numa região rica de recursos hídricos, não é nada de mais esperar que pelo menos 90% da energia elétrica consumida em suas cidades venha de fontes limpas, como as hidrelétricas. "As termelétricas, além de poluidoras, não são confiáveis. Há grandes oscilações de energia ao longo do dia e às vezes falta luz. Isso representa um custo tremendo para as empresas, que instalam geradores próprios para se precaver das falhas de energia", diz Ronaldo Mota, diretor do Centro da Indústria do Estado do Amazonas. A poluição e o custo extra para as indústrias não são os únicos ônus da dependência da Amazônia das termelétricas. A região não produz uma só gota do óleo diesel queimado nas usinas. Ele vem de São Paulo, do Rio de Janeiro e até de outros países, como Índia, Estados Unidos e Venezuela. O resultado é uma energia até cinco vezes mais cara do que a utilizada no restante do país. Se fosse integralmente repassada ao consumidor final, essa diferença praticamente inviabilizaria a venda da energia das termelétricas. Por isso, existe um mecanismo para subsidiar o diesel usado na Amazônia, a Conta de Consumo de Combustíveis (CCC), estimada neste ano em 2,7 bilhões de reais. Esse valor é rateado por todos os consumidores do país. Entre 2% e 3% da conta de luz que o brasileiro paga, more ele em Porto Alegre, Salvador ou Vitória, destina-se a subsidiar a energia da Amazônia.

Levar o óleo diesel às termelétricas da Amazônia é uma operação, além de custosa, complicada. Todos os meses atracam em Manaus cinco petroleiros carregados com 180 milhões de litros de óleo para abastecer as usinas e o setor de transportes da Região Norte. Os petroleiros percorrem quase 6 000 quilômetros, do Sudeste até Manaus (*veja o quadro abaixo*). De lá, o diesel é levado para outras cidades da Região Norte a bordo de quase 200 balsas-tanque e 500 caminhões. Há trechos, como o que se percorre até Cruzeiro do Sul, no Acre, que exigem mais de 4 000 quilômetros de navegação pelos rios. A viagem dura 25 dias, ou mais, além dos quinze gastos inicialmente no transporte a partir do Sudeste, dependendo das dificuldades criadas pela natureza. Nos períodos de seca, quando o nível dos rios fica muito baixo, o transporte por balsas é interrompido durante quatro meses e o combustível precisa ser estocado para não haver desabastecimento na cidade. Essas condições adversas resultam às vezes em situações esdrúxulas. Dependendo do destino do diesel, chega-se a

gastar 2 litros dele como combustível para transportar cada litro que vai alimentar uma termelétrica.

Além de produzir poluição e atrapalhar a atividade econômica, a dependência de diesel causa vários transtornos à população da Amazônia. Nas comunidades ribeirinhas onde a única fonte de energia é um pequeno gerador, os moradores precisam racionar combustível para ter luz o mês inteiro. E, mesmo assim, apenas parcialmente, porque nesses casos o equipamento só é ligado três horas por dia, geralmente à noite. Em Aracari, comunidade ribeirinha a duas horas de barco de Novo Airão, no interior do Amazonas, os moradores recebem uma cota de 50 litros de diesel por mês da prefeitura. "Isso nem dá para o mês inteiro, só para três semanas", diz a professora Yolanda Santiago, que transfere alunos do turno da noite para o da manhã quando o diesel acaba por completo.

Acabar com a dependência do diesel na Amazônia é uma prioridade que esbarra sistematicamente na oposição de ambientalistas e do Ibama. Há hoje no Brasil dezoito projetos de hidrelétricas que não saem do papel ou cujas obras estão atrasadas por causa de ações judiciais que questionam seu impacto ambiental. Os motivos são variados: os rios que receberão as turbinas passam por reservas indígenas ou áreas de preservação. No Madeira, gastou-se em estudos sobre o impacto na piracema dos bagres (a conclusão foi que bastava deixar uma passagem para os peixes, como normalmente é feito em barragens). Uma dessas hidrelétricas, a de Belo Monte, no Rio Xingu, foi o pivô de uma cena selvagem ocorrida no ano passado. Numa apresentação do projeto da obra promovida por ONGs e ambientalistas, o engenheiro Paulo Fernando Rezende, da Eletrobrás, foi atacado a facção por índios caiapós e sofreu um corte profundo no braço. A oposição do Ibama e dos ambientalistas a obras energéticas necessárias ao desenvolvimento da Amazônia não interessa a ninguém, muito menos aos moradores da região. O Brasil precisa ampliar sua produção de energia em 50% até 2017. As usinas hidrelétricas constituem a forma mais limpa e barata de produzi-la. A tecnologia hoje permite que os reservatórios das hidrelétricas tenham apenas 15% do tamanho que tinham no passado. Ou seja, seu impacto ambiental é muito menor. Mesmo assim, no Brasil, por incrível que pareça, os ambientalistas têm mais fôlego para combater as hidrelétricas do que as carvoarias.

Como a Amazônia tem características geográficas complexas, com rios gigantescos e florestas densas, levar as linhas de transmissão de eletricidade a muitos pontos da região é difícil. Estudos mostram que, nessas áreas, o ideal seria recorrer às fontes alternativas de energia. Entre elas, a eólica tem potencial restrito. Poderia ser explorada quase exclusivamente na costa do Amapá, com condições de vento semelhantes às do Nordeste. A opção que se mostra mais viável nesses casos é a energia solar. A Amazônia tem média de radiação solar três vezes superior à de países como a Alemanha, líder mundial em energia produzida por painéis fotovoltaicos. A implantação da energia solar em municípios de porte médio ou pequeno é uma operação relativamente rápida que poderia, em pouco tempo, reduzir o uso das usinas termelétricas em diversos pontos da Amazônia. Em comunidades ribeirinhas, as fontes alternativas de energia podem substituir por completo os geradores a diesel. Como aconteceu na comunidade Santo Antônio, da Ilha do Siriri, no município paraense de Breves, que há um ano abriga um projeto da Universidade Federal do Pará de uso de biomassa. O antigo gerador a diesel, que funcionava quatro horas por dia, foi substituído por um sistema de geração a partir de uma caldeira alimentada por resíduos de madeira, sobras de uma serraria que usa madeira certificada. É preciso tirar do papel os projetos de grande porte, como as hidrelétricas, e apostar nas energias alternativas para livrar a Amazônia da fumaceira poluente e cara do óleo diesel.

O TESOURO ESCONDIDO NA SELVA - Leandro Beguoci, de Manaus

A Amazônia tem a maior biodiversidade do planeta, mas apenas 10% dela é conhecida pela ciência. A falta de pesquisas e as leis contra a biopirataria impedem que o Brasil aproveite o potencial de uso da flora e dos microrganismos na medicina e na indústria.

Em poucos quilômetros quadrados da Floresta Amazônica há mais espécies de plantas do que em toda a Europa. Há mais espécies de animais do que na América Central. Uma única árvore pode servir de lar a 1 700 tipos de invertebrados, que vão de formigas a aranhas, de abelhas a besouros. A Amazônia é a região de maior biodiversidade do mundo – mas nós, brasileiros, só temos uma pálida ideia dessa exuberância viva. Calcula-se que apenas 10% de todas as formas de vida que a Floresta Amazônica abriga já tenham sido estudadas e catalogadas. Essa falta de conhecimento científico sobre o bioma é uma das fragilidades amazônicas. O desconhecimento representa um obstáculo para a produção de riqueza a partir da floresta em pé. É impossível agregar valor ao que não se conhece. Estima-se que a flora, a fauna, as bactérias, os fungos e outros microrganismos da floresta guardem um enorme potencial para a produção de remédios e alimentos e para vários setores da indústria. A riqueza escondida, porém, não vale nada. É preciso mãos e cérebros para descobri-la – e é justamente isso que falta de forma crônica à Amazônia.

O câmpus da Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto tem mais pesquisadores do que todo o estado do Amazonas. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul tem mais que o dobro do número de pesquisadores do Pará, o estado líder na região em matéria de cientistas qualificados. A Universidade de São Paulo tem o triplo de doutores de toda a Amazônia. A região é cenário de 18% das pesquisas em biodiversidade no Brasil, contra 36% da Mata Atlântica, embora essa última represente 2% da Amazônia. A falta de pesquisadores é agravada pela baixa qualidade dos cursos de formação de cientistas. Nenhum curso de mestrado ou doutorado de universidades amazônicas alcança a nota máxima, 7, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), instituição ligada ao Ministério da Educação. A maior parte leva 3, a nota mínima para não fechar as portas.

Um prédio erguido em meio às indústrias da Zona Franca de Manaus serve de símbolo do quadro desolador da pesquisa científica na Região Norte. A construção abriga o Centro de Biotecnologia da Amazônia (CBA), inaugurado em 2002 e dotado de 25 laboratórios para explorar o potencial da floresta. Há bons motivos para criar um centro de excelência em biotecnologia na Amazônia. O Instituto Nacional do Câncer, nos Estados Unidos, estima que 25% de todas as substâncias usadas para tratamento de tumores no mundo, hoje, venham de florestas tropicais. Só que o CBA virou um elefante branco – ou, como zombam os amazonenses, uma anta branca. O centro já consumiu 67 milhões de reais e ainda não produziu resultado algum.

Após a inauguração do CBA, sua administração foi entregue provisoriamente à Superintendência da Zona Franca de Manaus (Suframa). Desde então, os seis ministérios responsáveis pelo projeto se perdem em discussões burocráticas tentando definir qual deve ser seu modelo de gestão. A primeira opção seria uma empresa pública só de pesquisas, com fins lucrativos, nos moldes da Embrapa. A segunda, um instituto de pesquisa combinado a uma instituição de ensino superior, como o Inpa, com objetivos puramente científicos. Para a Suframa, o CBA é uma batata quente. O órgão não sabe o que fazer dele nem tem autonomia para decidir seus rumos. "O Brasil precisa aprender a transformar pesquisa em dinheiro e o CBA pode fazer isso, mas não é a vocação da Suframa comandar um instituto de biotecnologia", diz o economista Elilde Mota de Menezes, da Suframa. Enquanto isso, semiparalisado, o CBA se limita a fazer análises químicas para instituições de pesquisa e empresas particulares, subutilizando seus aparelhos modernos, avaliados em 20 milhões de

reais. Um dos últimos trabalhos do órgão, acredite-se, foi avaliar a resistência ao clima de uma marca de bombons fabricados em Manaus.

Para tirar a Amazônia do limbo científico, é preciso também acabar com um mito tão arraigado quanto o do boto-cor-de-rosa – o mito da biopirataria. Segundo ele, ardilosos cientistas estrangeiros entram na floresta e roubam do país plantas, animais e microrganismos valiosos para a indústria farmacêutica, sem dar satisfação ao país. A partir de 2001, para se precaver contra a suposta biopirataria, um cipoal de decretos e normas burocratizou a produção científica e pôs uma série de obstáculos às pesquisas. "O mesmo governo que financia o pesquisador, com bolsas, desconfia dele e o trata como biopirata em potencial", desabafa o paulista Thomas Lewinsohn, professor da Unicamp e um dos maiores especialistas brasileiros em mapeamento da biodiversidade. Para coletar plantas da floresta legalmente, um pesquisador, brasileiro ou estrangeiro, precisa de uma licença do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), uma autarquia ligada ao Ministério do Meio Ambiente. Para transportar as plantas que encontrar pelo caminho ao laboratório, ele necessita de uma segunda licença do mesmo órgão. A licença pode demorar dois meses para sair. Caso o cientista deseje estudar os usos potenciais da planta que coletou, terá de pedir uma terceira licença a outro órgão, o Conselho de Gestão do Patrimônio Genético (Cgen), formado por representantes de dezenove entidades – entre elas a Fundação Cultural Palmares e a Fundação Nacional do Índio. E quanto tempo demora essa licença? Só o cacique sabe. Não menos do que vários meses. Existem hoje 167 processos desse tipo parados no Cgen. Não é à toa que muitos cientistas desistem no meio do caminho, como o químico Lauro Barata, da Unicamp. "É impossível lidar com a burocracia federal na área de pesquisa", afirma. "Um único parágrafo das leis te enlouquece."

O resultado da caça às bruxas da biopirataria é a debandada de pesquisadores estrangeiros do país. O Inpa, tradicional parceiro de organismos internacionais, firmou apenas dois acordos de pesquisa entre 2002 e 2007. A retomada só aconteceu em 2008, quando foram firmados seis acordos de cooperação com órgãos de outros países. Diz Ima Vieira, ex-diretora do Museu Paraense Emílio Goeldi: "Os pesquisadores estrangeiros sérios, que estudam biodiversidade, foram embora. Cientista que vem ao país amparado por instituições respeitadas não é biopirata. É mais fácil um turista levar algo ilegalmente da floresta do que um pesquisador". Muitos estrangeiros migraram para a Amazônia peruana ou para a Guiana Francesa, onde o cientista é tratado como parceiro, não como ameaça.

Boa parte do conhecimento que se tem sobre a Amazônia se deve aos estrangeiros. Um dos principais livros sobre a flora da região (e do Brasil) foi escrito no século XIX pelo botânico alemão Carl Friedrich Philipp von Martius, em que são descritas 22 700 espécies de plantas. A maior coleção de plantas amazônicas está no Jardim Botânico de Nova York. Para saber se uma espécie é nova ou não, é útil recorrer aos americanos. Os dois projetos de mapeamento de biodiversidade da Amazônia mais importantes, hoje, têm participação de cientistas e organizações de outros países. A ONG americana Conservação Internacional é a principal patrocinadora de um estudo que visa a mapear a biodiversidade nas áreas tropicais do mundo. Seu projeto de longo prazo é saber como as mudanças no clima do planeta afetam as espécies. Outro projeto é o Programa de Pesquisa em Biodiversidade (PPBio), ligado ao Ministério da Ciência e Tecnologia, que pretende descobrir, enfim, quantas espécies existem na Amazônia e como elas se distribuem. Um de seus idealizadores é o biólogo australiano William Ernest Magnusson, de 57 anos, trinta dos quais atuando na Amazônia. "Nosso papel é dizer para o governo onde ele deve construir uma estrada e onde será mais vantajoso preservar a selva porque existem riquezas potenciais por ali", explica Magnusson. Conhecer o bioma amazônico a fundo é um passo importante para preservar a floresta.

UM FUTURO DE RIQUEZAS SEM DEVASTAÇÃO

É possível? Sim. Mas só se forem adotadas soluções diferentes para cada bioma, pois nem tudo por lá é floresta ou precisa ser superprotegido.

A Floresta Amazônica é um patrimônio da humanidade que precisa ser preservado. Ao mesmo tempo, o homem da Amazônia não abre mão de buscar o nível de desenvolvimento – e de qualidade de vida – do Sudeste. O futuro da Amazônia depende de como será feita essa conjugação de interesses. Nas reportagens anteriores desta edição especial de VEJA, viu-se que ele passa pela solução de uma série de problemas que travam o desenvolvimento e deixam o desmatamento fora de controle. Entre eles estão a infraestrutura precária nas cidades, a desordem jurídica, a energia escorada em termelétricas poluentes e o desconhecimento do bioma da floresta. Considerando-se que, nos próximos anos, haverá responsabilidade administrativa e vontade política dos governantes para sanar esses problemas básicos da Região Norte, ainda assim resta uma pergunta crucial: qual será a vocação econômica da Amazônia? Sabe-se que dessa vocação fazem parte a floresta em pé e o agronegócio. A questão é como conciliar esses dois interesses aparentemente excludentes.

Um bom começo seria rever a lei promulgada em 1953 que criou a chamada Amazônia Legal. Essa classificação engloba os estados que possuem floresta amazônica em parte de seu território – os sete que compõem a Região Norte, Mato Grosso e parte do Maranhão. A definição para fins de planejamento tomada há mais de quarenta anos criou uma anomalia ao incluir na Amazônia áreas que não são de floresta. Esses nove estados têm uma mesma legislação ambiental específica. Quem possui terras no cerrado só pode desmatar até 65% delas para explorar o solo. Isso cria restrições para várias atividades econômicas, como as desenvolvidas no cerrado de Mato Grosso e de Roraima.

Para complicar as coisas, essas porcentagens foram alteradas em 1996. Antes, podiam-se desmatar 80% das terras em áreas de cerrado. Com a mudança nas regras, muitos proprietários se sentiram enganados pelo governo federal, que os atraiu para a região acenando com terras baratas e financiamentos generosos. O mesmo ocorreu com os proprietários de terras em áreas de floresta. Antes, eles podiam utilizar 50% do terreno para atividades econômicas – hoje, só podem usar 20%. "No passado, o discurso do governo era outro. Eu me sinto traído", diz o fazendeiro Darci Hermann, que há dezessete anos trocou suas terras no Rio Grande do Sul por outras, em Mato Grosso, atraído pela expectativa de colheitas mais gordas. Na prática, a mudança de regras do governo empurrou para a ilegalidade muitos proprietários que se recusam a abrir mão do investimento que fizeram. A alteração do conceito de Amazônia Legal permitiria a criação de legislações de uso do solo específicas e apropriadas para cada região de cada estado.

Ao olharem para o futuro da Amazônia, os especialistas enumeram atividades econômicas que estão no DNA da região mas não são devidamente exploradas. O encanto da floresta e as paisagens de tirar o fôlego fazem da Amazônia um destino turístico espetacular. A afluência de visitantes ao local, no entanto, é muito baixa, porque a infraestrutura para recebê-los deixa muito a desejar. Dos 5 milhões de turistas estrangeiros que aportam no Brasil todo ano, apenas 50 000 vão à Amazônia. Há apenas três voos internacionais regulares para Manaus, vindos dos Estados Unidos, da Colômbia e da Venezuela – e nenhum da Europa. Os guias turísticos não falam inglês e os barcos são desconfortáveis.

Para os brasileiros do Sudeste, a Amazônia fica longe e custa caro. O turista que sai de São Paulo paga por um pacote de cinco dias em Manaus 1 700 reais. Se optar por Buenos Aires, gastará menos de 1 000 reais. As diárias em hotéis de selva do Amazonas saem por 1 400 reais – contra 700 reais num resort na Costa do Sauipe, na Bahia. O turismo pode ser uma atividade decisiva para a preservação da floresta. Na Costa Rica, o dinheiro movimentado

pelos visitantes que chegam ao país para conhecer suas matas é superior ao originado pela indústria madeireira e pela pecuária. Devido a esse papel crucial na economia do país, a floresta em pé passou a ser valorizada e as iniciativas de preservação e reflorestamento são incentivadas.

É impossível antever o futuro econômico da Amazônia sem pensar no que fazer com os 132 000 quilômetros quadrados de áreas abandonadas na região. Esse descampado improdutivo, do tamanho do Ceará, é criado por produtores que, depois que o solo se torna exaurido e infértil, em vez de recuperá-lo, abrem novas áreas de floresta para fazer pastagens ou lavouras. A manobra parece irracional, mas é movida por uma lógica econômica. A Amazônia tem terras fartas e baratas. Para os produtores, na ponta do lápis, sai bem mais em conta adquirir novas áreas e desmatá-las do que investir na recuperação das terras exauridas. "Uma boa ideia, para começar, seria o Incra recuperar as terras degradadas e dirigir os assentamentos para elas, em vez de colocá-los em áreas de floresta que certamente serão destruídas pelos colonos para vender a madeira e plantar roças", diz o economista Marcel Bursztyn, professor do Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília. A produção em áreas já consumidas pela motosserra dispensaria a necessidade de abertura de novas áreas de cultivo. Segundo cálculos de especialistas, seria possível dobrar a produção agrícola brasileira – e não apenas da Amazônia, ressalte-se – sem derrubar uma única árvore.

A maneira de reflorestar as áreas desmatadas da Amazônia terá de ser repensada. Atualmente, a lei manda que o reflorestamento seja feito apenas com espécies nativas da região. Ocorre que espécies que fornecem madeira de lei, como ipê, jatobá, mogno e jacarandá, são torradas todos os dias em fornos de barro para a produção de carvão vegetal na Amazônia. Para suprir a demanda de madeira, bastaria uma política de incentivo ao reflorestamento com espécies que não são nativas da região mas oferecem vantagens do ponto de vista econômico, como o eucalipto e a acácia. Estes, além de crescer rapidamente, vicijam em solos pobres e ajudam a recompor seus nutrientes.

A cidade de Iranduba, a 22 quilômetros de Manaus, é um centro produtor de tijolos. Para esquentar seus fornos, os oleiros derrubaram a mata da região. A Embrapa fez um estudo na área e concluiu que a melhor maneira de reflorestar é plantar acácia, uma espécie exótica que pode ser cortada depois de apenas dois anos. "Além disso, ela tem alto índice de biomassa e é eficiente como lenha", explica Celso Paulo de Azevedo, um dos responsáveis pelo projeto. "Apenas um terço da madeira usada no Brasil é de cultivo. Se conseguíssemos triplicar esse número, o corte ilegal de madeira diminuiria", afirma o biólogo Fábio Poggiani, professor de economia florestal da Universidade de São Paulo.

Muitos ambientalistas acreditam que a Amazônia pode ser recompensada, em dinheiro, apenas pela contribuição que a floresta em pé dá ao clima no mundo. São os chamados serviços ambientais. A região exerce influência nas chuvas não apenas no Brasil, mas também na Península Arábica, no Meio-Oeste dos Estados Unidos e no Sudeste Asiático. Além disso, a floresta estoca carbono da atmosfera e ajuda no balanço climático do planeta. O governo brasileiro já criou um fundo para receber contribuições de países e instituições destinadas a patrocinar medidas contra o desmatamento. Até agora, o Fundo Amazônia recebeu 100 milhões de dólares da Noruega. Para construir o futuro da Amazônia, no entanto, é melhor apostar em medidas que promovam o desenvolvimento, e não em fórmulas fantasiosas de preservação à força.

Laura Ming, de Querência, Mato Grosso
Revista, Veja, Setembro/2009

UMA CIDADE DE COSTAS PARA A SELVA. AINDA BEM - José Edward, de Manaus

A Zona Franca de Manaus é um bom exemplo de produção de riquezas e empregos sem exercer pressão sobre a floresta. Outros polos industriais semelhantes podem ser criados na Amazônia.

A região amazônica é hoje pelo menos duas vezes mais rica do que há três décadas, segundo indica o PIB dos estados que a compõem. Esse crescimento econômico, no entanto, se deu em grande parte graças a atividades que têm como base a destruição da floresta – a exploração madeireira e a pecuária extensiva. Quem estuda a Amazônia a sério concorda que, para evitar que a região continue a ser explorada de forma predatória, é preciso desenvolver atividades econômicas que não exerçam pressão sobre a floresta, promovam riquezas e assegurem emprego e renda à população. A experiência mais bem-sucedida nesse sentido, até agora, é a Zona Franca de Manaus, um enclave de eficiência tecnológica na Amazônia. Criada em 1967, como parte do plano do regime militar de integrar a Amazônia ao restante do país, essa região de livre-comércio compreende uma área de 10 000 quilômetros quadrados, incluindo a capital amazonense. Para viabilizar seu projeto, o governo federal passou a conceder incentivos fiscais às empresas que se dispusessem a instalar fábricas no meio da selva.

A isenção fiscal – sobretudo do imposto sobre produtos industrializados (IPI) para mercadorias que entram e saem da área – resultou na criação de um dos maiores e mais diversificados complexos industriais da América Latina. Pouco mais de quatro décadas após sua fundação, a Zona Franca de Manaus concentra 550 indústrias modernas, que fabricam desde lentes oftalmológicas até motocicletas. No ano passado, essas companhias alcançaram, juntas, um faturamento de 60 bilhões de reais – o dobro do PIB da Bolívia. Nessa conta não estão computados os resultados obtidos pelas duas centenas de empresas dos setores de comércio e prestação de serviços que gravitam em torno das fábricas. "Toda essa riqueza é produzida sem que seja necessário derrubar uma única árvore", diz José Alberto Machado, especialista em desenvolvimento regional e professor da Universidade Federal do Amazonas. "Temos aqui, de fato, uma indústria limpa, de costas para a floresta", acrescenta o economista Alexandre Rivas.

Machado e Rivas são autores de um estudo recém-lançado que demonstra de forma científica o impacto virtuoso que o polo industrial de Manaus exerce sobre a proteção da Floresta Amazônica. Os pesquisadores chegaram à conclusão de que a existência do complexo industrial atenuou em pelo menos 70% o desmatamento no estado do Amazonas. O trabalho conclui que a dinâmica econômica provocada pelas indústrias instaladas na Zona Franca contribuiu de forma decisiva para que o Amazonas tenha atualmente 98% de sua área de floresta preservada. No vizinho Pará, onde a base da economia se concentra na extração madeireira e na mineração, 20% da floresta já foi destroçada. Em Mato Grosso, que tem a agropecuária como carro-chefe, esse índice chega a quase 40%. De acordo com a pesquisa, a maior parte dos 500 000 empregos – 100 000 diretos e 400 000 indiretos – que o polo industrial de Manaus cria atualmente é ocupada por migrantes do interior do Amazonas e de outros estados da região. "Não fossem essas indústrias, muitos de nós com certeza não teríamos outra opção senão ficar nas mãos das madeireiras", constata o paraense Amauri Faria, que há quinze anos começou a trabalhar como auxiliar de produção na fábrica de motocicletas Honda e hoje gerencia uma unidade automatizada da montadora, na qual comanda 36 operários. "Na região de Óbidos, no Pará, onde nasci, o desmatamento corre solto, em plena calha do Rio Amazonas, por falta de opções de trabalho como as que temos aqui", ele completa.

Até o início da década de 1990, a Zona Franca de Manaus funcionava basicamente como um entreposto para a importação de produtos, sobretudo eletroeletrônicos. Na maior parte dos casos, os equipamentos eram apenas montados lá e, depois, distribuídos para o resto do país. Após a abertura da economia brasileira ao mercado internacional e a redução generalizada das alíquotas de importação, antes restrita à Zona Franca, as indústrias locais tiveram de se reinventar para sobreviver. Graças aos investimentos em tecnologia e à intensa qualificação da mão de obra, elas conseguiram agregar valor à produção e tornar-se competitivas. Atualmente, uma média de 30% dos componentes de seus produtos são fabricados na própria região. Outros 20% são produzidos em outros estados brasileiros. No ano passado, as compras de insumos feitas dentro do Brasil pelas indústrias do polo ultrapassaram a casa dos 14 bilhões de reais. Em algumas fábricas, o índice de nacionalização da produção é muito superior. É o caso da Honda, que tem mais de 90% das peças de suas motocicletas fabricadas no país – no modelo CG 150 Titan, o mais vendido, esse índice chega a 99%. A Honda brasileira é hoje campeã de produtividade: a cada vinte segundos sai uma moto de sua linha de montagem – metade do tempo médio registrado nas outras oito unidades que a multinacional possui fora do Japão.

Obrigada a importar mais da metade dos componentes que integram seus aparelhos celulares – já que o Brasil não dispõe de fábricas de semicondutores –, a finlandesa Nokia, por sua vez, vem investindo para que sua filial em Manaus se transforme em um centro de desenvolvimento de tecnologias para o setor. Para isso, patrocina uma escola profissionalizante de nível médio aberta à comunidade. Mantendo aulas em regime integral, nos últimos dois anos a instituição ficou em primeiro lugar no ranking do MEC para a Região Norte. A Nokia mantém também um instituto de pesquisas onde 300 funcionários, entre os quais mestres e doutores, se dedicam exclusivamente a buscar inovações tecnológicas para seus produtos e processos. Foi de lá que saiu, por exemplo, o equipamento que testa a resistência de aparelhos celulares utilizado atualmente em todas as fábricas da multinacional ao redor do mundo. Várias tecnologias presentes nos aparelhos vendidos mundialmente pela Nokia também foram desenvolvidas aqui, sobretudo na área de softwares.

Para que o polo industrial de Manaus se consolide, falta desatar alguns nós. Um deles é o da infraestrutura logística da região. Manaus é ainda hoje uma cidade praticamente isolada: o acesso a ela só é possível de avião ou por meio de longas viagens de barco ou navio. Há também o gargalo da energia, que, a exemplo do que acontece no restante do estado, é alimentada pelo poluente e caro óleo combustível. Ainda no capítulo da logística, é necessário que a estrutura portuária da cidade seja modernizada. A orla de Manaus, ao longo do Rio Negro, é um verdadeiro caos, com o engarrafamento diário de centenas de embarcações de passageiros e de cargas.

A consolidação da Zona Franca de Manaus passa também pela capacidade das indústrias locais de agregar mais valor a seus produtos. Para isso, ajudaria atrair uma indústria de semicondutores para a região. Atualmente, esses dispositivos, que funcionam como o "coração" de diversos equipamentos, são todos importados – o que encarece muito os custos. "Esse melhoramento só será possível se houver uma decisão política de transformar o polo em um centro de produção de ciência e alta tecnologia, como ocorre no Vale do Silício americano", diz o economista José Alberto Machado. Entre os produtos que utilizam a microeletrônica estão os marca-passos, os aparelhos destinados a suprir deficiências motoras e sensoriais, os vinculados à defesa e à gestão de território e os associados aos conversores da TV digital. A ampliação da Zona Franca de Manaus em direção à alta tecnologia produziria empregos suficientes para modificar a vida de milhares de habitantes da Amazônia.

A criação de polos semelhantes aos de Manaus poderia transformar a economia da Amazônia. Com investimentos maciços em educação e formação de mão de obra, estados cuja economia se baseia no extrativismo e na pecuária poderiam deslanchar como centros

industriais capazes de desviar da floresta a atenção de seus habitantes. Em Rondônia, um novo polo que alcançasse metade do sucesso da Zona Franca de Manaus seria suficiente para triplicar o PIB do estado. Em estados menores, como Acre e Amapá, um polo industrial os faria produzir doze vezes mais riquezas do que agora. É o desenvolvimento de costas para a floresta.