

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

ANA PAULA TORRES DE QUEIROZ ROCHA

**O IMPACTO DO DISCURSO DOCENTE NA REDAÇÃO DE ALUNOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE A AUTORIA**

RECIFE, 2009

ANA PAULA TORRES DE QUEIROZ ROCHA

**O IMPACTO DO DISCURSO DOCENTE NA REDAÇÃO DE ALUNOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE A AUTORIA**

Dissertação apresentada à Universidade Católica de Pernambuco como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem , na linha de pesquisa *Linguagem, educação e organização sócio-cultural*, sob orientação do prof. Dr. Junot Cornélio Matos.

RECIFE, 2009

R672i

Rocha, Ana Paula Torres de Queiroz

O impacto do discurso docente na redação de alunos da educação de jovens e adultos : um olhar sobre a autoria / Ana Paula Torres de Queiroz Rocha ; orientador Junot Cornélio Matos, 2009.

123 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria Acadêmica. Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, 2009.

1. Linguística. 2. Análise do discurso. 3. Redação. 4. Autoria. 5. Educação de adultos. 6. Educação de adolescentes. I. Título.

CDU 801

**O IMPACTO DO DISCURSO DOCENTE NA REDAÇÃO DE ALUNOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE A AUTORIA**

Ana Paula Tôrres de Queiroz Rocha

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos

Dissertação de mestrado, submetida à banca examinadora, como requisito final
para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Data 22 / 04 / 2009.

Banca examinadora

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos
Orientador

Prof^a. Dr^a. Wanilda Maria Alves Cavalcanti
Universidade Católica de Pernambuco
Examinadora Interna

Prof^a. Dr^a. Stella Maria Miranda Vieira
Universidade Federal de Pernambuco
Examinadora Externa

RECIFE, 2009

Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade.

(MIKHAIL BAKHTIN)

AGRADECIMENTOS

Durante esse período de estudos recebi o apoio de muitas pessoas, que de maneiras diferentes, me ajudaram a concluir essa dissertação.

Os meus agradecimentos primeiros dirijo-os à minha família. Agradeço pela compreensão nos momentos de ausência, mesmo quando me encontrava, fisicamente, presente.

Ao Comando do Colégio Militar do Recife pelas dispensas ao expediente para poder cumprir com todas as obrigações que o curso de mestrado requer. Agradeço imensamente pela oportunidade de ter podido fazer do sonho, uma realidade; mesmo com as inúmeras atribuições que me confiaram como integrante deste reconhecido Estabelecimento de Ensino.

Ao Prof. Dr. Junot Cornélio Matos, agradeço pela sua paciência. Sua serenidade durante todo esse período transmitiu-me segurança e a confiança necessária para finalizar esta dissertação.

À prof^a. Dr^a Wanilda Maria Alves Cavalcanti e à Prof^a. Dr^a. Stella Maria Miranda Vieira pelas valiosas contribuições para este trabalho.

Agradeço também a todos os meus professores do Mestrado em Ciências da Linguagem, em especial, a Prof^a Dr^a Dóris Cunha, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, que me fez encantar pela teoria de Mikhail Bakhtin e por esse motivo, escolhê-lo como teórico-âncora dessa dissertação.

Sou grata, ainda, pelo companheirismo dos colegas da 5^a turma do Mestrado em Ciências da Linguagem, especialmente Leonice Maia e Robson Tavares.

Aos colegas do CMR pelo apoio e, especialmente, a Giovana Casé por compartilhar conhecimento, ajuda e diversão.

RESUMO

Este estudo investigou redações de alunos da educação de jovens e adultos (EJA). O trabalho está ancorado nos princípios da teoria dialógica do discurso. As concepções de Bakhtin sobre polifonia, dialogismo, autor e autoria e gêneros do discurso fundamentam o estudo, cujo enfoque central recai sobre o impacto do discurso docente na construção das redações dos alunos. Verificou-se ainda, indícios de autoria nas redações escolares, apontando os fatores que favorecem, limitam ou impedem o aluno de posicionar como autor nesse processo. Para melhor evidenciar a questão foram solicitadas duas redações escolares aos alunos, versando sobre o mesmo tema, sendo que a segunda redação foi produzida após o professor explorar o assunto em sala de aula. Observou-se após a interação professor-aluno, o impacto do discurso docente na redação dos discentes. Foram utilizadas como categorias de análise das redações escolares os conceitos de polifonia com recepção ativa (o sujeito mantém o domínio das vozes que evoca) e polifonia com recepção passiva (nenhuma manifestação há que aponte para uma posição do autor). Dessa forma, consideramos que a pesquisa constituiu-se num olhar crítico sobre a autoria das redações escolares e contribuirá para fundamentar novas propostas pedagógicas que auxiliem o aluno-autor a avançar além dos limites do já-dito.

Palavras-chave: redação; autoria; educação de jovens e adultos

ABSTRACT

This study investigated students' texts from Education for Teens and Adults (ETA). The work is based on the theory of dialogical speech. Bakhtin's conceptions about poliphony, dialogism, author and authorship and kinds of speech are the basis of this study, and its focus is about the impact of the teacher's speech in the elaboration of students' texts. It was also possible some signs of authorship in students' written texts which pointed to things that favor, limit, or prevent the students to give his/her opinion like an author of this process. To aim the question better, it was asked that students write two texts about the same theme. However, the second text was written after the teacher has talked about the subject in the class. It was constated, after teacher-student interaction, the teacher's speech impact on students' texts. There was used as an analisys cathegory of the school texts the definitions of poliphony with active reception (the subject keeps the control of the voices that produces), and poliphony with passive reception (there is no way that points to an author position). Therefore, we considered that the research was made by a critical sightseeing about the authorship in school texts and is contributing to elaborate new pedagogical purposes that help the student-author to go further than the limits of the ready speech.

Key words: written texts, authorship, Education for Teens and Adults (ETA)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
1.1 Os Fundamentos Legais da Educação Escolar de Jovens e Adultos.....	14
1.1.1 Bases Legais Vigentes	24
1.1.2 Orientações Curriculares para a EJA.....	28
1.1.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	28
1.1.2.2 Proposta Curricular para a EJA.....	31
1.2 O Pensamento Bakhtiniano.....	33
1.2.1 Dialogismo : Aspecto Constitutivo da Linguagem.....	33
1.2.2 O Sentido em Bakhtin.....	39
1.2.3 Discurso Monológico e Discurso Polifônico... ..	41
1.2.4 Discurso de outrem.....	42
1.2.5 Os Gêneros Textuais.....	44
1.2.6 Os Gêneros na Sala de Aula.....	48
1.2.7 O Gênero Redação Escolar.....	51
1.2.8 Autoria.....	58
CAPÍTULO 2 METODOLOGIA	65
2.1 Caracterização e procedimentos de estudo	65
2.2 Caracterização do campo da pesquisa.....	69
2.3 Caracterização dos atores da pesquisa.....	70
2.3.1 Os estudantes jovens e adultos.....	70
2.3.2 As professoras da EJA.....	72

CAPÍTULO 3 ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	
.....	74
3.1 O impacto do Discurso Docente	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
ANEXOS	99

3.1.1Estratégias das coletas.....	74
3.1.2 As categorias de análise : Polifonia com recepção ativa e Polifonia com recepção passiva.....	74
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 94
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 96
 ANEXOS.....	

INTRODUÇÃO

O panorama de transformações tecnológicas e econômicas que se observa na sociedade contemporânea impõe exigências cada vez maiores à escola, na tentativa de adequar o ensino às necessidades das aprendizagens atuais. Paralelamente a essas mudanças e descobertas, encontramos um esforço do Sistema Educacional para se adaptar e criar condições para que os alunos possam desenvolver competências mínimas, tais como aprender a ler e escrever.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), entendida como uma modalidade de ensino que segundo a Lei de Diretrizes e Base nº 9394/96, "será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo, no ensino fundamental e médio na idade própria", aplicar-se-á como possibilidade de resgate dessas competências. Sabemos que o domínio da leitura e da escrita constitui ferramenta indispensável para a inserção desses jovens e adultos, na sociedade, de forma produtiva e crítica.

Dentro desta perspectiva, a EJA deverá proporcionar um ensino em consonância com os paradigmas contemporâneos da Língua Portuguesa que têm o texto como sua unidade básica. "A escolha de tal centro, de imediato, nos coloca no interior de uma discussão relativa ao sujeito e seu trabalho de produção de discursos, concretizados nos textos" (Geraldi, 1995, p.135). Nesta ótica, percebemos uma mudança de concepção sobre o lugar que o estudante ocupa no discurso. Se antes ele era visto como um sujeito descaracterizado que devolvia ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola, nessa concepção é visto como um sujeito que tem direito à palavra. Assim, indaga-se se o trabalho com a escrita, na escola, está sendo feito à luz das novas propostas lingüístico-pedagógicas.

Bakhtin (1997, p.112) diz que qualquer que seja a enunciação ela será sempre socialmente dirigida e que esta variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se for inferior ou superior na hierarquia social. Essa orientação da palavra, em função do interlocutor, tem uma importância significativa no contexto escolar, pois sendo o professor, possivelmente, o único interlocutor do texto do aluno, este poderá abrir mão de se inscrever no texto como sujeito para reproduzir os enunciados do professor. Desta forma, o interlocutor, no caso, o

docente, acaba não apenas por impor-se ao locutor, mas também por ameaçar a destituí-lo do papel de sujeito e a determinar o discurso do aluno. Essa possível ausência da voz do autor nas redações escolares é que nos inquietou e nos fez vincular ao Mestrado em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, linha de pesquisa Linguagem, Educação e Organização Social a fim de responder a seguinte questão: O discurso do professor exerce alguma influência para um possível apagamento da voz do aluno nas redações escolares, no sentido de impedir que estes alunos se posicionem como autores do seu próprio texto?

Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar o impacto do discurso docente na redação de alunos da Educação de Jovens e Adultos. Em relação aos objetivos específicos buscamos evidenciar o exercício da autoria na redação escolar e identificar os fatores que favorecem, limitam ou impedem o aluno a se posicionar como autor do seu texto.

O presente trabalho está ancorado nos princípios da teoria dialógica do discurso, que concebe a linguagem num fluxo discursivo em que as palavras dos outros são constitutivas das nossas; assim um discurso sempre se constitui a partir, com e para outro discurso. Sempre estamos retomando o discurso do outro ressignificando-o, segundo conjunturas históricas, sociais e ideológicas específicas, como afirma Bakhtin (1997), sobre gêneros do discurso, polifonia, dialogismo, teorias que fundamentam o nosso estudo.

Esperamos, como resultado deste estudo, colaborar para um (re)pensar de novas propostas pedagógicas que auxiliem o aluno – autor, a avançar além dos limites do já-dito. Isso implica também que a escola disponibilize o contato do aluno com o maior número possível de gêneros textuais que circulam na sociedade, e que a partir daí seja planejado um ensino capaz de desenvolver a discursividade do aluno, tornando-os sujeitos, autores daquilo que produzem.

Esta dissertação está organizada da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, discorreremos sobre as bases teóricas nas quais se ancoram este estudo. Apresentaremos um breve panorama das principais políticas

públicas de escolarização para jovens e adultos. Procuraremos, também, aliar essa pesquisa ao ensino da Língua Portuguesa chegando até as Diretrizes Curriculares e aos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCN nos oferecem uma concepção de linguagem como forma de interação social, baseada em Bakhtin. Nos debruçaremos sobre alguns conceitos bakhtinianos tais como: dialogismo, discurso polifônico, discurso monofônico, auditório social, recepção ativa e recepção passiva do discurso de outrem e gêneros do discurso.

No segundo capítulo descreveremos o caminho metodológico da pesquisa, esclarecendo sobre a coleta de dados bem como, as categorias de análises.

No terceiro capítulo, analisamos os dados e apresentamos os resultados, em que se verifica que pelo fato da redação escolar ser o gênero escolhido com frequência para exercitar a escrita do aluno, este acaba abrindo mão de se inscrever como autor de seu texto, optando por reproduzir textos autoritários, vazios que, supostamente, lhe garantirá bons resultados.

Assim, na conclusão desta dissertação, atribuímos ao contato dos estudantes com diversos gêneros textuais, o papel de desenvolver a competência discursiva dos alunos, possibilitando que eles assumam o papel de regente do coro de vozes que constituem o nosso discurso.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades. Deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contra-palavra. Educar é levar o aluno a ser autor, a dizer a própria palavra, a interagir com a língua, a penetrar numa escrita viva e real.

(Freitas, 1994, p.173)

A fim de alcançarmos uma melhor compreensão do objeto da análise aqui proposta, é importante avaliarmos o contexto em que ele se insere. Para isso, dividiremos o capítulo destinado à fundamentação teórica em duas partes, onde apresentaremos primeiramente, de forma breve, uma retrospectiva das principais políticas de escolarização de jovens e adultos, com o intuito de situarmos o tratamento que foi dado a esta modalidade de ensino ao longo da história da educação brasileira. Este resgate é importante, na medida em que nos fará entender o papel de pouco destaque que a EJA assume no contexto da escola investigada neste estudo. Em seguida, discorreremos sobre a legislação educacional em vigor, propondo que se tenha uma visão das diretrizes que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, bem como de algumas das premissas teóricas que darão suporte à análise das redações escolares e que estão ancoradas nas idéias bakhtinianas. Nesta primeira parte, procuraremos também relacionar a história da disciplina Língua Portuguesa com o contexto sócio-político brasileiro, com o objetivo de explicar as transformações ocorridas nesta disciplina ao longo do tempo, identificando as mudanças de conteúdo e métodos de ensino.

Na segunda parte, de forma mais detalhada, nos debruçaremos sobre alguns conceitos acerca da teoria de Bakhtin, a fim de compreendermos a arena em que se insere a relação entre o Gênero Textual e a Redação Escolar, abordando então a questão da autoria. Como essa discussão é elemento norteador deste estudo, revisitaremos as obras de Bakhtin aprofundando conceitos importantes tais como: dialogismo, discurso polifônico, discurso monofônico auditório social, recepção ativa e recepção passiva do discurso de outrem e gêneros do discurso.

1.1 Fundamentos Legais da Educação Escolar de Jovens e Adultos

A educação de jovens e adultos esteve, durante muito tempo, diretamente associada, exclusivamente, ao processo de alfabetização. Isto porque toda a história da alfabetização de adultos no nosso país acompanha os interesses dos modelos econômicos e políticos, e conseqüentemente todas as relações de poder que estão em jogo.

A alfabetização de jovens e adultos sempre fez parte da história da educação brasileira, desde os tempos da colonização, tendo os padres jesuítas como os primeiros professores da massa popular nativa do Brasil, com o propósito de uma ação educativa missionária, junto aos povos indígenas e aos bandeirantes e, logo em seguida, aos filhos de colonos, aos negros e às mulheres.

Porém, esses propósitos, além de ter a função de catequizar, pouco avançaram nas ações educativas, pois a concepção de cidadania como direito e dever de todos, era privilégio apenas da elite econômica. Com a expulsão dos Jesuítas, do Brasil, em 1759, que acarretou, em seguida, a desorganização do sistema educacional, somente no Regime Imperial é que se encontram algumas propostas na área de educação de Jovens e Adultos.

No que se refere ao ensino da língua portuguesa, este se tornou obrigatório com a Reforma Pombalina (1759). Compreendendo o ensino da gramática do português, da retórica e da poética. A língua portuguesa era estudada na escola através das disciplinas Gramática, Retórica e Poética. A disciplina Língua Portuguesa só passou a receber essa denominação no final do século XIX.

A Constituição Imperial de 1824 destinava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. (art. 179, 32). No entanto, para escravos, indígenas e caboclos, além do duro trabalho, bastaria a doutrina católica aprendida na oralidade e a obediência na violência física ou simbólica. O acesso à leitura e à escrita era tido como desnecessário e inútil para esses segmentos sociais.

A função de promover e regulamentar o ensino superior ficava sob a responsabilidade da Coroa e o ensino elementar e o secundário, sob a responsabilidade das províncias. Dessa maneira, a educação da elite ficava a cargo do poder central, e a educação do povo, a cargo das províncias. Como não havia exigência de certificação de conclusão do ensino primário, para o acesso a outros níveis de escolaridade, a elite educava seus filhos em casa. Quanto ao povo, restavam algumas escolas que se restringiam à instrução elementar: ler, escrever e contar. Assim, em 1867, apenas 10% da população em idade escolar, encontravam-se matriculados Aranha , (1996).

Ainda durante o Império o Decreto n. 7.247 de 19/4/1879 de reforma do ensino apresentado por Leôncio de Carvalho, previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres ou libertos, do sexo masculino com duas horas diárias de duração.

A primeira Constituição Republicana proclamada em 1891, retira de seu texto a referência à gratuidade da instrução (existente na Constituição Imperial) ao mesmo tempo em que condiciona o exercício do voto à alfabetização (art.70, § 2º). Com isso os analfabetos precisaram buscar, por sua vontade, os cursos de primeiras letras.

Neste período, cursos noturnos de “instrução primária” eram propostos por associações civis que poderiam oferecê-los em estabelecimentos públicos, desde que pagassem as contas de gás. (Cf. Decreto n. 13 de 13.1.1890 do Ministério do Interior).Eram iniciativas autônomas de grupos, clubes e associações que almejavam, de um lado, recrutar futuros eleitores e de outro atender demandas específicas. A tradição de movimentos sociais organizados, através de associações sem fins lucrativos, evidenciava sinais de preenchimento de objetivos próprios através de alternativas institucionais, devido a ausência sistemática dos poderes públicos neste assunto.

Diante disso, podemos afirmar que do período imperial até a revolução de 30, os formuladores de políticas “tomam a alfabetização de adultos como aquisição de um sistema de código alfabético, tendo como único objetivo instrumentalizar a população com os rudimentos da leitura e da escrita”. (Moura, 1999, p.24)

A partir da Revolução de 30, finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos, o que exigia a ampliação de escolarização para adolescentes e adultos. A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios.

A Constituição de 1934 reconheceu, pela primeira vez, em caráter nacional, a educação como direito de todos e que devia ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art.149). Em seguida, no art. 150 do Plano Nacional de Educação encontramos que: “deve obedecer, entre outros, ao princípio do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos”.

Em 1938, foi criado o INEP (Instituto de Estudos Pedagógicos), o qual instituiu o Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942. Através de seus recursos se ampliariam a Educação Primária e também o Ensino Supletivo, destinado aos jovens e adultos analfabetos.

O Serviço de Educação de Adultos foi instalado em 1947 e com a sua criação, desenvolvem-se inúmeras atividades, ganhando destaque a produção e distribuição de material didático adequado aos adultos, que fora motivo de discussão no 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos. Até então a prática de alfabetização de jovens e adultos era semelhante às desenvolvidas com as crianças (métodos, cartilhas e outros recursos, utilizados na alfabetização infantil).

Acontecimentos políticos importantes ocorridos na década de 40 contribuíram para que a educação de adultos ganhasse destaque dentro do quadro educacional brasileiro. Com o fim da ditadura de Vargas em 1945, o país vivia o momento da redemocratização. Uma nova Constituição, de 1946, reconhece a educação como direito de todos (art. 166) e no seu art. 167, II diz que o ensino primário oficial é gratuito para todos... Contudo, a oposição entre centralização e descentralização, as lutas para se definir os limites entre o público e privado determinaram, por um bom

tempo, a inexistência de uma legislação própria advinda da nova Constituição e a manutenção, com pequenos ajustes, do equipamento jurídico herdado do estadonovismo.

A ONU — Organização das Nações Unidas — alertava para a urgência de integrar os povos visando à paz e a democracia. Neste contexto era imperativa a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a manutenção do governo central, integrar os imigrantes recém-chegados e também desenvolver a produção. Para atingir tal propósito, criou-se a Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947, que previa a alfabetização em três meses, e mais o curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. Celso Beisiegel (1997) destaca o caráter exemplar da Campanha Nacional de Educação de Adultos – coordenada por Lourenço Filho – como política governamental que exprimia o entendimento da educação de adultos como peça fundamental na elevação dos níveis educacionais da população em seu conjunto.

A Campanha de Educação de Adultos fez surgir um campo teórico-pedagógico preocupado em discutir sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. O que confirmava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal. Entretanto, as discussões não chegaram a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino.

Com relação a Língua Portuguesa, o seu ensino continuou a ser entendido, fundamentalmente, como estudo da gramática e leitura, cujo objetivo era capacitar o aluno para conhecer/reconhecer o sistema lingüístico, usando textos para que neles pudessem buscar estruturas lingüísticas a serem submetidas à análise gramatical.

Numa escola que servia a alunos das classes privilegiadas, portanto já familiarizados com os padrões culturais e lingüísticos de prestígio social, os quais a escola valoriza, ensina e espera ver aprendido, era perfeitamente coerente e adequado um ensino de Português pautado por uma

concepção de língua como sistema. Isso deixa clara a articulação entre os aspectos sociopolíticos e os aspectos lingüísticos do ensino dessa disciplina na escola. (Soares ,2006,p.36)

No ano de 58, um encontro se constituiu num marco histórico para a área da alfabetização: o II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos. No referido Congresso, Paulo Freire defendia uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política. Defendia ainda a idéia de pensar uma nova forma para a ação pedagógica com adultos, pois os educadores começaram a perceber que o adulto não era um ser ignorante e imaturo e que, não poderiam ser ensinados da mesma forma e com conteúdos da escola primária.

Em 1961 surgiu então a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, reconhecendo a educação como direito de todos e no Título VI, capítulo II, ao tratar do ensino primário fala sobre a natureza supletiva do EJA no art. 27:

O ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

A Lei 4.024/61 determinava ainda, no art. 99: aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar.

§ único: Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de 19 anos.

No início dos anos 60, o trabalho de Paulo Freire passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos no país. Essas experiências foram cultivadas e

difundidas por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares. Foi o caso do programa do MEB — Movimento de Educação de Base, ligado à CNBB — Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, dos CPCs — Centros de Cultura Popular, organizados pela UNE — União Nacional dos Estudantes, dos Movimentos de Cultura Popular, que reuniam artistas e intelectuais e tinham apoio das administrações municipais. Declaravam a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização. O pensamento de Freire sobre a proposta de alfabetização de adultos pode ser traduzida numa frase sua que ficou célebre: “A leitura do mundo precede a leitura das palavras” (1987).

Freire pôde disseminar suas idéias e, inclusive, pondo-as em prática quando assumiu a coordenação do Plano Nacional de Alfabetização, onde foi possível expressar sua concepção de alfabetização (...) como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo um ato criador (...). Enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando o seu sujeito (...) (Freire, 1981, p.210).

O paradigma pedagógico freiriano tinha a centralidade no diálogo como princípio educativo e a ascensão, por parte dos educandos adultos, a seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo. Baseava-se em novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Dessa forma, o analfabetismo – antes apontado como causa da pobreza - passou a ser interpretado como efeito dessa situação, gerada por uma estrutura social desigual. Com isso, era preciso, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. A alfabetização e a educação de adultos deveriam partir da crítica da realidade dos educandos, da identificação de seus problemas e das possibilidades de superá-los (MEC, 1997).

Além da dimensão social e política, os ideais pedagógicos de Freire apresentavam um forte componente ético, provocando um comprometimento do educador com os educandos. Os analfabetos deveriam ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, que possuíam uma cultura. Dessa perspectiva, Paulo Freire criticou a chamada educação bancária, que considerava o analfabeto

ignorante, uma espécie de gaveta vazia onde o educador deveria depositar conhecimento.

Nesse contexto, a idéia de alfabetização vai além de um simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e ler. Trata-se, para esse adulto de aprender a entender o que lê e aprender a escrever o que entende.

Segundo Freire (1992), “as cartilhas, em geral, não têm contemplado esses objetivos, uma vez que pretendem a montagem da sinalização gráfica como uma “doação” e reduzem o analfabeto mais à condição de objeto que à condição de sujeito”.

É importante ressaltarmos também a contribuição de Álvaro Vieira Pinto, que escreveu as *Sete lições sobre Educação de Adultos*, livro que continua sendo utilizado e analisado pelos estudiosos da Educação de Adultos. O autor, nesta obra, resgata o conceito de educação explicando que a sociedade influencia o processo de educação, ou seja, ela forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. Para ele o professor deve desenvolver o seu trabalho na Educação de Adultos, por meio de uma prática pedagógica crítica que permita ao aluno alcançar uma consciência elaborada, retirada de si e do mundo, a partir de conteúdos significativos que contemplem as suas necessidades de inserção no mundo letrado, produzindo representantes mais capacitados para agir socialmente.

Com a violenta repressão dos governos militares, tendo início em 1964, as experiências de educação de jovens e adultos foram vistas como ameaças para o novo regime e conseqüentemente a utilização da proposta de Freire para a alfabetização foram proibidas. O governo assumiu os programas de alfabetização dando-lhes um caráter assistencialista e conservador.

Assim, durante a ditadura militar e até aproximadamente meados de 80, as práticas de alfabetização no âmbito oficial são utilizadas como estratégia de despolitização, de suavização das tensões sociais e como instrumento fundamental de preparação de mão-de-obra para colaborar com os mecanismos de desenvolvimento econômico. (Moura, 1999, p.32)

Os resultados dessas práticas originaram jovens e adultos, instrumentalizados para assinar o nome e escrever letras, sem nenhuma significação para eles.

A Constituição de 1967 mantém a educação como direito de todos (art.168) e, pela primeira vez, estende a obrigatoriedade da escola até os quatorze anos. Neste mesmo ano a Lei 5.379/67 cria uma fundação - Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes.

O Mobral instalou comissões municipais por todo o país, responsabilizando-as pela execução das atividades, enquanto controlava a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos. Estes reproduziam muitos procedimentos consagrados nas experiências de inícios dos anos 60, mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador, como se verifica na passagem seguinte:

Propunha-se a alfabetização a partir de palavras chave, retiradas “da vida simples do povo”, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa. (MEC, 1997, p.26)

Em virtude de sua presença maciça no país, o Mobral, contribuiu para legitimar a nova ordem política implantada em 1964. Além disso, também visava responder a orientações procedentes de agências internacionais ligadas à Organização das Nações Unidas, em especial a Unesco, que desde o final da Segunda Guerra vinham incentivando o combate ao analfabetismo e da universalização de uma educação elementar comum como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e manutenção da paz.

Na década de 60 o aumento do número de matrículas, fruto da política de democratização do ensino, ocasionou duas importantes conseqüências para a educação brasileira: de um lado o acesso de uma grande parte da população à escola fez surgir no seu interior a inusitada presença de padrões culturais e variantes lingüísticos diferentes daqueles com que a escola estava habituada a

conviver [...]”, conforme Soares, M. (1998, p. 56) e por outro lado, a escassez de professores habilitados para suprir a recente demanda. Esta situação provocou a formação de professores em cursos rápidos, sem maior embasamento teórico.

O recurso encontrado para minimizar os efeitos da formação inadequada dos docentes foi elaborar um livro didático que tivesse a função de ensinar ao aluno tudo o que fosse preciso. Este material se reduziu a livros de textos para os alunos e manuais para os professores. Os dois segmentos: estudante e professor passaram a se automatizar, concomitantemente, ambos reduzidos à condição de simples repetidores.

Na época do regime militar o ensino de Língua Portuguesa teve a sua denominação de disciplina “Português” ou “Língua Portuguesa” substituída por “Comunicação e Expressão”, nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau, e “Comunicação em Língua Portuguesa”, nas quatro últimas séries desse grau. A denominação “Língua Portuguesa” só foi mantida no 2º grau, acrescida de “Literatura Brasileira” (Lei nº 5692/71).

Neste período, o quadro referencial para o ensino da língua é a teoria da comunicação, e a concepção de língua como instrumento de comunicação. Como consequência, no processo de ensino e aprendizagem novos objetivos foram elaborados: desenvolver e aperfeiçoar no aluno os comportamentos de emissor-codificador e receptor-decodificador, pela utilização e compreensão dos mais diversos códigos, tanto verbais como não-verbais. Enfatizou-se às habilidades de leitura, não só de textos literários, mas também, de textos informativos, jornalísticos, publicitários.

A partir da LDB – Lei de Diretrizes e Bases n.5692/71 aconteceu a regulamentação da EJA – Educação de Jovens e Adultos, que começou a fazer parte da legislação educacional brasileira, estabelecendo a extensão da educação básica obrigatória de 4 para 8 anos. Esta lei atribui um capítulo específico para o Ensino Supletivo, recomendando aos Estados atender jovens e adultos, além de distinguir as várias funções desse segmento de ensino. A saber:

- Suplência – relativa à reposição de escolaridade;
- Suprimento – relativo ao aperfeiçoamento ou atualização;
- Aprendizagem e a qualificação – referente à formação para o trabalho e profissionalização.

A extensão da escolaridade obrigatória para oito anos, proposta pela Lei 5692, limitou a obrigatoriedade da oferta pública do ensino de primeiro grau apenas às crianças e adolescentes na faixa de 7 a 14 anos, não sendo possível realizar o atendimento obrigatório para a educação dos jovens e adultos.

No fim da década de 70 e início dos anos 80, começou no Brasil o processo de abertura política, possibilitando o retorno de educadores artistas, intelectuais que estavam no exílio, durante o período militar. Dentre tais personalidades destaca-se Paulo Freire, que trouxe consigo a sistematização da prática, a teoria da alfabetização de jovens e adultos. Essa teoria que segundo ele (...) “era anunciada e foi tomando forma, primeiro, na realidade, depois graficamente” (Freire, 1992, p.53).

Durante o exílio Freire sistematizou teoricamente a prática desenvolvida no Brasil, já que não havia uma formulação teórico-metodológica pronta, pois o período anterior ao militar foi visto pelo referido educador como um momento oportuno de educação das massas, para que pudessem contribuir com as mudanças necessárias já que o momento político oferecia espaço para que isso fosse feito.

Desacreditado nos meios políticos e educacionais, devido a insuficiência do domínio rudimentar da escrita que era capaz de promover, o Mobral foi extinto em 1985, quando o processo de abertura política já estava relativamente avançado. Seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar que passou a apoiar muitos programas do governo e entidades civis, recebendo educadores ligados à experiências de educação popular, possibilitando a confluência do ideário da educação popular – até então desenvolvido, prioritariamente, em experiências de educação não formal – com a promoção da escolarização de jovens e adultos por meio de programas mais extensivos de educação básica conforme, Ribeiro, Di Pierro e Joia (2001).

O ensino de Língua Portuguesa ora centrado na teoria da comunicação perdurou até os primeiros anos da década de 80, quando então, na segunda metade, começou a lidar com críticas como lembra Soares, (2006,p,38):

Por parte dos que defendiam a volta ao tradicional ensino de Português (a língua como sistema); por parte daqueles que denunciavam os problemas de leitura e de escrita revelados pelos alunos (principalmente nas redações de vestibular), e que eram atribuídos aos responsáveis pelo ensino da língua, tal como vinha sendo feito; e por parte dos próprios professores, insatisfeitos também com os resultados obtidos.

A partir de 1985, com o período de redemocratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras, ampliou-se o espaço para os setores sociais, consolidando-se com a Constituição Federal de 1988.

Na segunda metade dos anos 80, o então Conselho Federal de Educação, eliminou as denominações “Comunicação e Expressão” e “Comunicação em Língua Portuguesa” retornando a antiga denominação, “Português”.

Nesta época, novas teorias começaram a surgir, tanto na área das Ciências Linguísticas, quanto na disciplina de Psicologia da Aprendizagem, exercendo influência no ensino da língua.

1.1.1 Bases Legais Vigentes

A Constituição Federal de 1988 trouxe para a EJA uma maior contribuição: a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente da idade.

Assim como aparece na redação oficial:

- A modalidade de ensino "educação de jovens e adultos", no nível fundamental deve ser oferecida gratuitamente pelo Estado a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (art. 208, I).

- Determina como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo e à universalização do atendimento escolar. (art. 214, I e II).

Em 1996 foi promulgada pelo presidente da República a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96. Esta Legislação tem por objetivo possibilitar aos sistemas de ensino a aplicação dos princípios educacionais constantes da Constituição Federal.

Na Lei nº 9394/96, constam no Título V, Capítulo II, Seção V, dois Artigos relacionados, especificamente, à Educação de Jovens e Adultos:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Conforme citação abaixo:

Ao rebaixar a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para

18 no ensino médio, sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular, medida cada vez mais aplicada nos estados e municípios, visando à correção do fluxo no sistema. Ribeiro, (2001, p.67).

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

No que se refere a esta modalidade de ensino, Haddad (2003) afirma que apesar da LDB possuir uma seção para a Educação de Jovens e Adultos, Seção V - art.37 e 38 - e uma proposta de flexibilidade, isso não deve ser considerado como um avanço. Apesar da inclusão da temática em torno da EJA, ela é tratada “de maneira parcial e sob a ótica da reforma do Estado, que prioriza a educação fundamental das crianças em detrimento dos outros níveis e grupos sociais” (Op.cit). O referido autor ainda enfatiza a não superação da idéia de suplência, que traz em sua concepção uma educação voltada para a reposição do ensino fundamental e médio. Critica também a ênfase dada aos exames, pois com isso diminui “as responsabilidades do sistema público frente aos processos de formação de jovens e adultos [...] garantindo apenas os mecanismos de creditação e certificação” (Op.cit. p.122).

No art. 87 - das disposições transitórias - diz: "É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. Parágrafo 1º - A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a declaração mundial sobre Educação para todos".

A partir desta declaração, o Brasil se comprometeu a cumprir as seguintes diretrizes: 1. No prazo de 10 anos, aplicar os planos decenais patrocinados pelo Banco Mundial, UNICEF e UNESCO, em associação com os governos, tendo por meta erradicar o analfabetismo, universalizar o ensino fundamental, reduzir a evasão e repetência escolar; 2. Priorizar o ensino fundamental; 3. Dividir as responsabilidades sobre a educação entre o Estado e a sociedade, através da municipalização e parcerias com a comunidade e empresas (escolas cooperativas);

4. Avaliação de Desempenho do professor; 5. Reestruturar a carreira docente; e, 6. Desenvolver o ensino à distância.

Na década de 90, devido aos estudos no campo da Ciência da Linguagem, enfatizou-se no ensino da Língua Portuguesa a presença do texto na sala de aula. Para Geraldi (2003, p. 108-113) essa presença é marcada por dois momentos distintos. Num primeiro momento, assiste-se a três formas de inserção: a) objeto de leitura vozeada (ou oralização do texto escrito); b) objeto de imitação (o texto era lido como modelo para a produção de textos dos alunos) e c) objeto de uma fixação de sentidos (o significado de um texto será atribuído pela leitura privilegiada do professor ou de um crítico de sua preferência). Num segundo momento, é privilegiado o sentido do texto atribuído, pelo leitor, em suas leituras. Tudo conduzido a partir do texto e das pistas que ele oferece.

Em de 5 de julho de 2001, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação. (Resolução CNE/CEB Nº 1).

No ano de 2007 foi publicado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pelo Ministério da Educação. Esse plano tem como objetivo a educação para a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. Neste documento, a educação de jovens e adultos foi integrada à educação profissional e ganhou destaque por meio de dois programas:

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que orienta o sistema federal e os sistemas estaduais a oferecer educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos, e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação

Comunitária (PROJOVEM) orientando os sistemas municipais na mesma direção, quanto às séries finais do ensino fundamental.

Estes programas sinalizam para o que está disposto no texto da LDB, quando diz que a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional.

O ensino de Português, nos últimos anos, assumiu uma concepção diferenciada conforme anuncia Soares, (1998, p. 5):

Vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições históricas de sua utilização.

Esta compreensão vai nortear, inclusive, os Parâmetros Curriculares Nacionais, como veremos a seguir:

1.1.2 Orientações Curriculares para a EJA

1.1.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

A elaboração e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 constituiu um avanço nas políticas educacionais, pois, ao contrário do que vinha sendo praticado no sistema educacional, no Brasil, os PCNs não estabelecem conteúdos pré-fixados para serem desenvolvidos pelas escolas; eles oferecem “diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum”(PCNs,Introdução,p.49). Com isso, fica garantido o respeito à pluralidade de realidades culturais.

As diretrizes contidas nos Parâmetros de Língua Portuguesa podem ser entendidas como concepções teóricas recentes e inovadoras, uma síntese das discussões e avanços desses últimos trinta anos das áreas como Psicologia, Sociologia, Linguística, Psicolinguística e Sociolinguística. Tais áreas promoveram

uma revisão conceitual e de práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a re-significação das noções de erro construtivo, de conhecimento prévio que o aluno traz para a escola, entre outras. Por outro lado, os estudos no campo das Ciências da Linguagem apontam para a concepção da linguagem como forma de interação mediadora e constitutiva das relações sociais; para a percepção das diferenças dialetais; para a necessidade de se ensinar a partir da diversidade de gêneros textuais; para adoção das práticas de leitura, produção e de análise lingüística em suas condições de uso bem como da reflexão como conteúdo da disciplina. (PCN, 1997).

A intenção das propostas enfocadas nos Parâmetros é apresentar uma nova opção teórico-metodológica aos professores, de modo a oferecer subsídios para a melhoria na qualidade do ensino. Especificamente, no que concerne à área de Língua Portuguesa, esta qualidade está relacionada aos índices de repetência escolar. No Ensino Fundamental o fracasso escolar relaciona-se diretamente com a questão da leitura e da escrita. No início deste nível de ensino a reprovação ocorre pela dificuldade da aquisição do sistema de leitura e escrita e prossegue ano após ano, pela dificuldade em se garantir o ensino da linguagem e seus usos sociais.

Diante de tais fatos buscou-se uma reorientação das práticas e concepções que ancoravam o ensino da Língua Portuguesa (enfoque comunicacional), trazendo como proposta o enfoque sociointeracionista de linguagem, produzindo mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem.

A perspectiva sociointeracionista aponta para as produções linguísticas como palco interacional e dialógico. É nessa conjuntura que se evidencia o texto como a unidade básica do ensino, materializado em diferentes gêneros que circulam socialmente, que trazem características dos eventos comunicativos em que se inserem e revelam os propósitos comunicativos de seus atores.

A língua é constituída nas diferentes enunciações que têm lugar nas diferentes situações sociais pelos gêneros do discurso, como informa o texto a seguir:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero, formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. A noção de gêneros refere-se a "famílias" de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, existindo um número quase ilimitado. (PCN, 1997, p.26)

Donde se conclui que se escolhe o gênero historicamente determinado que melhor atenda as intenções comunicativas, dentro das possibilidades do uso social daquele gênero, nas reais condições em que acontece a produção daquele texto. O gênero textual opera uma seleção dos recursos disponíveis na língua para determinadas condições e finalidades e dá ainda, formas diversas aos textos, dependendo das condições de produção.

Em outras palavras, o usuário da língua, organizará o seu discurso levando em conta o quer dizer (conteúdo) com a seleção operada nos recursos da língua – lexicais, fraseológicos e gramaticais, o modo de dizer (estilo) e com a estrutura que quer dar ao seu texto. Falar ou escrever, portanto, exige a articulação desses três aspectos (conteúdo, estilo, estrutura composicional) constituídos num todo que é o gênero adotado pelo usuário.

Para os PCNs, o aluno enquanto produtor de textos, deve preocupar-se com os destinatários de seus próprios textos, já que um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar características específicas do gênero. O produtor de textos tem como parâmetro de configuração textual o seu interlocutor e a situação no qual está inserido, ou seja, as condições de produção do texto.

Dessa forma, os enunciados produzidos pelos alunos são vistos como elos na cadeia de comunicação verbal. É por isso que o papel da escola deveria ser o de garantir que cada sujeito tenha direito à palavra e que essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Para tanto, a sala de aula deverá se constituir em um espaço dialógico de enunciados.

Essa nova perspectiva de ensino da língua Portuguesa, que tem como unidade básica o texto, em oposição a unidades menores da língua, como o fonema,

a sílaba, a palavra ou a sentença, e os gêneros em oposição ao ensino organizado a partir de tipologias textuais, como narração, descrição e dissertação, colocará o aluno em contato com textos reais e que circulam socialmente.

1.1.2.2 Proposta Curricular para a EJA

O Ministério da Educação e Cultura – MEC lançou em 2001 a Proposta Curricular para a Educação dos Jovens e Adultos. Este documento, longe de ser visto como uma imposição do governo tem o objetivo de constituir-se como subsídio para a elaboração de projetos e propostas curriculares, de modo a garantir a autonomia e a flexibilidade das escolas quanto ao currículo dos seus cursos.

Nas propostas curriculares são sugeridos blocos de conteúdos e tópicos de estudo, organizados em três áreas: Língua Portuguesa, Matemática, e Estudos Sociais e da Natureza.

A área de Língua Portuguesa abrange o desenvolvimento da linguagem oral e a introdução e desenvolvimento da leitura e escrita. Com relação à linguagem escrita, a proposta enfatiza a importância dos educandos compreenderem as diferentes funções sociais e características que os textos podem ter, de acordo com essas funções. Indica também como desenvolver um trabalho com textos escritos, de modo a possibilitar que os alunos conheçam e experienciem suas diferentes modalidades.

Segundo a proposta, o objetivo central em Língua Portuguesa é formar bons leitores e produtores de textos, que saibam apreciar suas qualidades, encontrar e compreender informações escritas expressar-se de forma clara e adequada à intenção comunicativa. Sugere atividades que articulem a leitura e a escrita dentro de uma mesma modalidade de texto. Como sugere na seguinte passagem:

Por exemplo, se a unidade de trabalho é o conto, o professor pode solicitar que os alunos contem contos da tradição oral. Em seguida, pode trazer para a sala de aula livros de contos. Pode ler contos

em voz alta, para que os alunos escutem e se familiarizem com sua linguagem. (MEC, 2001, p.76)

O que podemos observar das orientações contidas nas Propostas Curriculares é que a produção textual foi tomada como eixo principal do ensino da Língua Portuguesa, tal como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais. Diferentemente da abordagem única e generalizada que a escola vem fazendo no trato com a produção do aluno, limitando-o a um tipo ou outro tipo de texto, um enfoque nos gêneros permitiria maior aproximação da sala de aula com as manifestações textuais existentes no cotidiano, com as quais os alunos, naturalmente, tomam contato.

Nas Propostas sugeridas pelo MEC, encontramos os termos modalidade de texto e tipo de texto como sinônimo de gênero textual ou como diz Bakhtin (1997), gêneros do discurso. Para efeito dessa nossa discussão a nomenclatura pouco importa, o que devemos salientar é o avanço de concepção do trabalho com a linguagem, que o citado documento expressa.

O que as Propostas Curriculares e os PCN trazem, como inovação para o interior das práticas de compreensão (modalidades oral e escrita), produção de textos (oral e escrita) e análise lingüística (oral e escrita), organizadas em torno do eixo do uso - reflexão - uso é a questão do gênero do discurso relacionando-o com os usos efetivos da linguagem socialmente construída nas diferentes práticas discursivas.

A partir deste entendimento, espera-se que a escola realize um trabalho de uso da língua em suas práticas sociais através dos gêneros do discurso, em detrimento da utilização de textos petrificados e fora da vida social. Sabemos que se apropriar de concepções teóricas recentes e inovadoras não é tarefa fácil para a realidade dos nossos professores que dispõem de pouco tempo para continuarem se aperfeiçoando. As escolas precisam, dentro do seu planejamento, reservar um período de estudo e discussão como forma de viabilizar, dentro de sala de aula, a aplicação das Propostas Curriculares e dos PCN. A própria criação dos Parâmetros em Ação MEC(2004), documento explicativo sobre o conceito e emprego dos

parâmetros, parece uma tomada de consciência da dificuldade encontrada pelos professores para compreenderem e utilizá-los na prática escolar.

Uma das críticas feitas aos PCNs insere-se justamente na possibilidade desses parâmetros se transformarem em letra morta. Saviani (1996, p.7) afirma que o processo de formulação dos PCN segue um modelo que prioriza a ação de técnicos especialistas, relegando o professor a um papel burocrático no fim da linha e à margem das grandes decisões. A falta de participação efetiva dos professores na construção do documento, talvez seja um fator importante a ser considerado na dificuldade encontrada por muitos desses educadores, em compreender e conseguir transpor a teoria para a prática da sala de aula, fato que constatamos durante o tempo em que estivemos na escola objeto do nosso estudo.

1.2 O Pensamento Bakhtiniano

1.2.1 Dialogismo: Aspecto Constitutivo da Linguagem

Bakhtin é um dos maiores pensadores da linguagem do século XX. A obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* assinada por Volochinov (pensador integrante do Circulo de Bakhtin) obteve grande repercussão no ocidente, a partir da década de 80, quando surge como uma possibilidade de incorporar aos estudos lingüísticos uma concepção de linguagem que incluía o sujeito e a história.

Neste livro, Bakhtin (op.cit.) apresenta a teoria da linguagem e do dialogismo, conceitos basilares para o nosso estudo. O autor concebe a linguagem como uma criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o “eu” e o “outro” e entre muitos “eus” e muitos “outros”. Com isso podemos dizer que o fundamento de todos os postulados bakhtinianos, reside na idéia da linguagem como sendo dialógica.

Antes de aprofundarmos o conceito de dialogismo, é importante deixar claro a concepção de linguagem a qual Bakhtin se filia. Um dos trabalhos decisivos sobre esse assunto é o texto assinado por Volochinov, intitulado *¿Qué es el lenguaje?*

(1929/1993). Nele, o autor reflete sobre a origem da linguagem, relacionando-a à sua natureza social, interativa e mediada por interesses mútuos entre sujeitos social e historicamente situados.

Sobre o assunto foram apresentadas duas teorias sobre a origem da linguagem humana. A primeira delas é a onomatopéia, que defende a idéia de que os homens reproduziam sons de animais e da natureza. Os sons indicavam os objetos que produziam tais sons e com isso foram surgindo as primeiras palavras. Uma outra vertente é a teoria das interjeições. Conforme essa teoria, os sons das interjeições estavam relacionados a reflexos involuntários, a influência de emoções fortes que de tanto serem repetidas transformaram-se em signos fixos e se converteram em palavras.

Tais explicações mostraram-se insuficientes, levando à hipótese do surgimento da linguagem criada pelo contexto do trabalho, assim como defendia Engels, (1876). A forma de trabalho, a necessidade de ajuda recíproca, favorecia a uma fusão entre os membros da sociedade. Este autor colocava em evidência a necessidade de ações recíprocas que levavam os homens à articulação de sons nos órgãos da fonação. Nasce, assim, a explicação da gênese da linguagem humana, extremamente marcada por uma concepção sociológica da linguagem.

Engels (1876) defendia a opinião de que a linguagem, a princípio, existia por meio de gestos e mímicas, evoluiu por meio dos sons que acompanhavam os ritos mágicos do trabalho coletivo, tornando-se linguagem fônica.

O estágio da cultura em que aparece a linguagem fônica chama-se mágico. Os elementos linguísticos que estão aí se encontram na base de qualquer linguagem fônica. Eles não são palavras, são um conjunto de sons que acompanham o rito mágico do trabalho coletivo.

A primeira palavra humana foi mão. Mão do homem trabalhador. A esta palavra se fundem outros significados sagrados como céu, água e fogo.

O texto mostra, além disso, que devido à própria organização de trabalho, marcado por atividades coletivas, o homem precisava unir-se em grupos. Do contato com novas tribos resultou o entrecruzamento lingüístico, gerando o enriquecimento vocabular e o desenvolvimento da linguagem não só em nível semântico, mas gramatical. O encontro hostil entre tribos, a submissão de uma tribo a outra, fez com que surgisse uma classe dominante e com isso a imposição da sua linguagem. Sendo assim, podemos dizer que o pronome nasce juntamente com a propriedade privada ao designar a primeira pessoa do singular, EU.

O autor mostra, de alguma maneira, que a língua é um produto do meio social sendo utilizada como divisor social (classes sociais) e de patrimônio. Com o surgimento da propriedade privada houve a necessidade de se estabelecer uma língua oficial e uma linguagem jurídica que a legitimasse.

Para Volochinov apud Silvestri (1993), o signo lingüístico é partilhado socialmente em decorrência das necessidades da vida em sociedade, refletindo-a e refratando-a. Isso nos mostra a interdependência dos sujeitos nas atividades cotidianas de comunicação, de acordo com o trecho a seguir:

En realidad, para la realización de la comunicación verbal es necesario que el *significado* oculto en el gesto de la mano de un hombre sea *comprensible* para otro hombre, que este hombre sepa establecer – gracias a la experiencia precedente – la relación necesaria entre ese movimiento dado, y el objeto o acontecimiento en cuyo lugar es empleado. Em otras palabras, el hombre debe comprender que este movimiento es portador de un significado, que este movimiento expresa um signo. (1993, p. 229)

A noção de refração é importante para o entendimento dos signos, pois estes não apenas referenciam as coisas que há no mundo, mas refratam a realidade a que se reportam. Com os signos somos capazes de descrevermos o mundo que está à nossa volta, e também, construirmos diferentes formas de ver esse mundo.

Bakhtin (op.cit.), na sua teoria, assevera que o signo reflete e refrata a realidade material, ou seja, a realidade objetiva é convertida em signos e passa a refratar outra realidade, a realidade histórica e ideológica. O signo, ao refratar, desvia, mascara, impregnando a linguagem de um sistema de valores.

Apresentada a linguagem numa perspectiva social interativa, orientada para o outro, poderemos abordar a noção de dialogismo.

O autor acredita que a língua - tanto na sua modalidade oral quanto na escrita - é sempre um diálogo. O diálogo é formado pela interação entre indivíduos que se influenciam mutuamente por meio da linguagem. Segundo o pensador russo, é na minha relação com o outro que eu me constituo enquanto ser histórico e social. O diálogo a que ele se refere não precisa ser, necessariamente, face a face. Como se comprova nesse segmento de Fiorin:

Ao contrário, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. (Fiorin, 1996:128)

Assim podemos inferir que Bakhtin não considera interação apenas os encontros sociais, tendo como base o diálogo. Nem tão pouco acha necessário para caracterizá-la a “presença física imediata”, o “encontro”. Pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. Sendo assim, o papel do outro e da estrutura social com os quais o indivíduo dialoga faz com que a língua seja necessariamente dialógica.

Sobre o dialogismo, Bakhtin (1999:113) afirma que:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e interlocutor.

Em outra obra do mesmo autor, *Estrutura do Enunciado*, concentrando-se nas diferentes formas e graus de orientação dialógica do discurso, trata da orientação dialógica do discurso para os discursos de outrem. Para ele o discurso tem caráter dialógico mesmo quando o locutor está sozinho, pois ele é atravessado pelas avaliações de um auditório, mesmo que tal auditório não apareça claramente para o locutor. O autor exemplifica dizendo que quando temos que apresentar um trabalho nós imaginamos o que podem nos perguntar e a partir daí já formulamos as possíveis respostas, passamos a travar um diálogo virtual entre nós e nós mesmos (representando o auditório do enunciado). O mesmo ocorre quando temos dúvidas sobre como agir. As vozes se confundem e entre elas aparece aquela que representa a avaliação da classe a qual nós pertencemos. Nem mesmo o discurso interior é monológico. Ele é carregado de vozes do nosso grupo social, da igreja, da escola, dos nossos pais, enfim do outro. Por isso podemos afirmar que o dialogismo é constitutivo da linguagem, pois mesmo entre produções monológicas observamos sempre uma relação dialógica.

Vimos que todo discurso é dialógico e orientado em direção a alguém que seja capaz de compreendê-lo e dar-lhe uma resposta (quem está falando com quem? Em que contexto?). Esta orientação deverá levar em conta o peso hierárquico e social do auditório, ou seja, a orientação social do enunciado. É a orientação social que determinará a forma estilística e a estrutura gramatical do enunciado.

À presença de um ou de vários atores/locutores em uma dada situação Voloshinov deu o nome de auditório do enunciado. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a exprimir-se de uma determinada forma; essa expressão se integra à situação concreta, não explícita, mas subentendida, e ela própria se completa por gestos, pela ação, ou pela resposta daqueles que fazem parte da enunciação.

O termo dialogismo refere-se ao princípio do diálogo como constitutivo da linguagem. Em outras palavras, o dialogismo diz respeito ao princípio da alteridade

que norteia as atividades discursivas, isto é, a influência contínua da palavra do outro na construção dos enunciados.

Segundo esta teoria, a palavra é sempre atravessada por outras palavras. “Apenas Adão, mítico, que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia evitar por completo esta mútua-orientação dialógica do discurso alheio” (Bakhtin, 1997:88). Isso significa dizer que o discurso se constrói sempre a partir do já dito, da retomada dos outros discursos, de outras vozes sociais.

Bakhtin (op.cit.) teoriza sobre o dialogismo entre enunciados, mostrando que eles surgem a partir de outros enunciados que compõem uma cadeia grande e complexa da qual cada enunciado faz parte e estão entrelaçados. É por isso que ele afirma que cada enunciado pressupõe necessariamente outro enunciado, no processo de sua produção, circulação, recepção e assimilação.

Vejamos o que ele diz:

Todo enunciado (...) comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. (BAKHTIN, 1997, p. 294)

É essa idéia de responsividade, de resposta, que constitui um dos fios condutores do pensamento bakhtiniano e que surgirá ,também, nos seus estudos sobre a compreensão, quando ele distingue tema e significação, como veremos a seguir.

1.2.2 O Sentido em Bakhtin

O problema do sentido nos estudos bakhtinianos passa necessariamente pelo conceito de dialogismo:

As questões relacionadas ao sentido e à significação aparecem no diversificado percurso reflexivo do autor, sinalizadas necessariamente a partir de conceitos que envolvem o que hoje definimos como dialogismo, polifonia(...) e que, se nem sempre correspondem a palavras estabelecidas pelo autor, constituem ao menos síntese das idéias que mobilizam seus trabalhos. (BRAIT, 1997,p.92)

Segundo outros estudos do mesmo autor cada enunciado se caracteriza por seu conteúdo e por seu sentido. Bakhtin (1997), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, dedica o capítulo 7 às noções de tema e significado. Diz ele que o significado (significação) é de origem abstrata e estaria fundado sobre uma convenção.

Já o tema é o sentido, o significado dentro de um contexto. No sentido entram em cena as relações do que está sendo dito e o que se presume. O tema é determinado não só pelas formas lingüísticas, mas também, pelos elementos não verbais da situação.

Para exemplificar tema e significação Cereja analisa a expressão: “Que horas são?” Ele diz que a significação é relativamente estável nas diferentes instâncias em que é utilizada. Ela se compõe das significações de todas as palavras que fazem parte dela. Já o tema dessa enunciação é indissociável da situação histórica concreta. Cereja, nos ajuda nessa compreensão com um exemplo:

Quando um professor, por exemplo, a poucos minutos do sinal, pergunta á classe ‘Que horas são?’, pode desejar saber quantos minutos ele ainda tem para desenvolver a matéria, uma criança que adentra á cozinha e faz a mesma pergunta á mãe , enquanto ela termina de preparar o almoço,pode querer saber se o almoço está pronto(...) (CEREJA,2007,P.202)

A distinção entre tema e significado contribui para o entendimento do problema de compreensão. Tal aspecto é de grande importância para os propósitos deste trabalho, pois serve de base para as análises que faremos mais adiante.

Bakhtin assegura que qualquer tipo de compreensão deve ser ativa e deve conter uma resposta. Só essa compreensão nos permite apreender o tema. Compreender a enunciação de outrem quer dizer orientar-se em relação a ela. A compreensão é uma forma de diálogo onde contrapomos à palavra de locutor uma contra palavra. A significação só se realiza no processo responsivo e ativo.

Ainda no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1997), encontramos duas atitudes de compreensão do discurso de outrem: 1) a compreensão ativa, cuja característica principal é a de enriquecer o compreendido com novas apreciações, levando-se em conta os vários contextos e falares sociais, de acordo com Bakhtin (1997) esta categoria de compreensão permite ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem; 2) a compreensão passiva, onde nenhuma manifestação há que aponte para uma posição do autor. Bakhtin (1997, p.150) afirma que: “A principal característica dessa orientação é criar contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado, correspondendo a uma fraqueza do fator individual interno”. Nesta categoria a compreensão é presa ao significado neutro da enunciação e não ao seu sentido atual.

A noção de compreensão ou recepção ativa esclarece o movimento dialógico da enunciação proposto por Bakhtin. Nesta noção podemos resumir o esforço dos interlocutores em colocar a linguagem frente a um e a outro. O locutor enuncia em função da existência (real ou virtual) de um interlocutor, requerendo deste último uma atitude responsiva, com antecipação do que o outro vai dizer, isto é, experimentando ou projetando o lugar de seu ouvinte. De outro lado, quando recebemos uma enunciação significativa, esta nos propõe uma réplica: concordância, apreciação, ação, etc. E, mais precisamente, compreendemos a enunciação somente porque a colocamos no movimento dialógico dos enunciados, em confronto tanto com os nossos próprios dizeres quanto com os dizeres alheios. Compreendemos os enunciados alheios quando “reagimos àquelas (palavras) que

despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”.(*id. ibid.* p. 95). Na compreensão, portanto, o que realmente é importante é a interação dos significados das palavras e seu conteúdo ideológico, não só do ponto de vista enunciativo, mas também do ponto de vista das condições de produção e da interação locutor/receptor. Assim, na visão bakhtiniana, “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”.(*id. Ibid.* p. 123)

1.2.3 Discurso Monológico e Discurso Polifônico

O estudo da prosa romanesca levou Bakhtin à formulação de uma tipologia universal do romance que se estriba no que ele concebeu como as duas modalidades do romance: o monológico e o polifônico. À categoria de monológico estão associados os conceitos de monologismo, autoritarismo, acabamento. O autoritarismo se associa à indiscutibilidade de verdades veiculadas por um tipo de discurso, ao apagamento dos universos individuais das personagens e sua sujeição ao horizonte do autor; à categoria de polifônico, os conceitos de realidade em formação, inconclusibilidade não acabamento, dialogismo, polifonia. A inconclusibilidade e o não acabamento decorrem da condição do romance como um gênero em formação, sujeito a novas mudanças.

Bezerra (2007), confirma que, no monologismo o autor concentra em si mesmo todo o processo de criação, é o único centro irradiador da consciência, das vozes e pontos de vista do romance. Este modelo não admite a consciência responsiva do outro. O monológico é algo concluído e surdo à resposta do outro. Descarta o outro como entidade viva, falante e veiculadora de múltiplas facetas da realidade social.

O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. No entanto, essas vozes podem se manifestar com autonomia. Na polifonia convivem em um mesmo espaço do romance, muitas vozes e consciências independentes. Essas vozes não são objetos do discurso do autor, são sujeitos de seus próprios discursos.

Em consequência da sua concepção dialógica e polifônica da linguagem, Bakhtin (1997) sustenta que a palavra não é propriedade exclusiva do falante. Isso porque outras vozes que antecederam aquela atividade comunicativa estão presentes na palavra do locutor. O sujeito falante, na perspectiva bakhtiniana, é um ser histórico e ideológico, cujo discurso reflete variadas vozes sociais. A palavra existe para o locutor sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra *minha*, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade.

Dessa maneira, o dialogismo e a interação poderão se apresentar como pressupostos indispensáveis para se analisar a produção de discursos escolares. Esses discursos se configuram numa esfera comunicativa específica, que demanda um olhar também específico por parte dos professores, diante de produções lingüísticas. A proposta bakhtiniana, se não delineia uma prática ou metodologia pedagógica, apresenta uma noção de língua condizente com as matrizes sociointeracionistas que poderão nos ajudar a entender as formas de produção de discurso na escola.

1.2.4 O Discurso de Outrem

Bakhtin (1997) focalizou um aspecto de grande importância para o presente estudo – a inserção de outro discurso, dentro de um determinado tema, como forma de retomar e ou incluir um novo ponto de vista. Isto vem a retificar o papel da linguagem como sendo um fenômeno dialogicamente constitutivo.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin trata do Discurso de Outrem no capítulo 9.

O discurso citado é tomado como uma enunciação de uma outra pessoa, autônomo, e que passa para o contexto do narrador conservando, ao menos, um pouco de sua estrutura. No discurso indireto livre, o seu conteúdo semântico permanece relativamente estável, mantendo uma relação ativa de uma enunciação a outra, no diálogo é diferente. Aí encontramos o problema da apreensão ativa do discurso vinculado ao diálogo, pois suas formas (interação de pelo menos duas enunciações) refletem uma tendência a esse tipo de apreensão. Segundo Bakhtin (op. cit.), há diferenças entre a recepção ativa do discurso de outrem e sua transmissão. A transmissão leva em consideração a pessoa a quem está sendo transmitida a enunciação. Aquele que apreende a palavra, a enunciação de outrem, está povoado de palavras interiores e é pelo discurso interior que apreendemos a palavra de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é a orientação ativa do falante.

Na apreensão distinguimos duas tendências: o comentário efetivo e a réplica. É importante salientar que dependendo do grau de autoritarismo, do dogmatismo, mais impessoais serão as formas de transmissão do discurso de outrem. Os autores trazem dois tipos de estilos em relação à transmissão do discurso de outrem: estilo linear (as fronteiras que separam o discurso citado do resto da enunciação são claras) e estilo pictórico (a língua permite ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem).

Em *Questões de Estética e Literatura* (1993), Bakhtin reflete sobre a assimilação da palavra de outrem. Para explicar o processo de transmissão, o autor cria duas categorias:

- Palavra autoritária – é imposta de fora para dentro, “está colada à autoridade”. Podemos exemplificar citando a palavra dos pais, da igreja, ou seja, uma palavra que não admite argumentos contrários, exige nosso reconhecimento incontestável, como se fossem verdades absolutas.

- Palavra interiormente persuasiva - organiza de dentro para fora o pensamento criador. Novas apreciações podem ser adicionadas às citações, permitindo um discurso atualizado, sem o risco do isolamento, do discurso pronto.

Estas duas categorias propostas pelo autor têm uma significativa importância para a análise do corpus do presente estudo, uma vez que a palavra autoritária podemos associar o que Brait (2007,p.14) confirma “ficar nas sombras autoritárias de um discurso monologizado”, ao discurso da escola, do professor, que são assimiladas como verdades inquestionáveis. Por outro lado, a segunda categoria pode ser entendida como a citação da palavra de outrem mantendo-se a autonomia da voz citante, Esta autonomia deveria ser desenvolvida pela escola.

1.2.5 Os Gêneros Textuais

O estudo dos gêneros textuais não é novo. A sua observação metódica iniciou-se em Platão e esteve, inicialmente, ligada aos gêneros literários.

De acordo com Marcuschi (2008), é com Aristóteles que surge uma teoria mais sistemática sobre os gêneros e sobre a teoria do discurso. No cap. 3 da Retórica, Aristóteles diz que há três elementos compondo o discurso:

- (a) aquele que fala;
- (b) aquilo sobre o que se fala e
- (c) aquele a quem se fala.

Num discurso existem, segundo Aristóteles, três tipos de ouvinte que operam :

- (i) como espectador que olha o presente;
- (ii) como espectador que olha o futuro;
- (iii) como juiz que julga sobre coisas passadas.

E a esses três tipos de julgamento Aristóteles associa três gêneros do discurso:

- (i) discurso demonstrativo.
- (ii) discurso deliberativo;
- (iii) discurso judiciário;

O discurso demonstrativo tem caráter de elogio ou censura, situando-se no presente; já o discurso deliberativo servia para aconselhar/desaconselhar, enquanto que o discurso judiciário tem a função de acusar ou defender e reflete-se sobre o passado.

Hoje, o estudo dos gêneros textuais caminha numa perspectiva diferente daquelas propostas por Aristóteles e Platão. No Brasil houve uma proliferação de várias correntes sobre esse assunto. Chamamos atenção para a perspectiva interacionista e sociodiscursiva(Bronckart, Dolz e Schneuwly, com influência de Vygotsky e Bakhtin) cuja preocupação recai sobre o ensino dos gêneros na língua materna. Em quase toda a bibliografia consultada para a elaboração deste trabalho, encontramos referências aos citados autores.

A base teórica sobre a qual se assenta a proposta de trabalho com os gêneros textuais encontrada nos PCN de Língua Portuguesa, é tributária da perspectiva bakhtiniana. Para Bakhtin, cada esfera da atividade humana elabora seus tipos “mais ou menos estáveis de enunciados, os gêneros do discurso”. Ainda segundo Bakhtin:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da vida humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais ou escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano(...),o relato familiar,a carta(...),a ordem militar padronizada(...) Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso.(BAKHTIN, 1992:279).

A estabilidade dos gêneros do discurso é comentada pelo autor porque ele considera a importância do seu caráter histórico e a sua importância para a comunicação entre as pessoas. Para os falantes eles não deixam de ter um valor normativo e é este caráter normativo dos gêneros percebidos pelos falantes que lhes confere a “relativa estabilidade”. O autor quer dizer com isto que o grau de estabilidade ou normatividade é relativo, cada gênero guarda em si uma forma padrão de estruturação que o faz ser reconhecido como este ou aquele gênero, mas não podemos negar a maleabilidade e a flexibilidade deles.

Ainda sobre a relativa estabilidade dos gêneros, Marcuschi em seu artigo intitulado ‘Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação’(2008), afirma que parece mais importante para Bakhtin frisar o “relativamente” do que o “estável”. A estabilidade está mais ligada à forma, mas do ponto de vista enunciativo, a noção de relatividade consegue captar melhor as fronteiras fluidas dos gêneros. “Assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se”(Marcuschi,2008:16).

Um texto em particular foi importante para nortear os estudos sobre os gêneros. Trata-se do artigo de Costa (2005), onde a autora toma de Adam(1999: 88) um conjunto de três hipóteses sobre o referido assunto.

A primeira hipótese formulada por Adam é de que a diversidade dos gêneros é infinita. Como formas comunicativas historicamente construídas pelas diversas formações sociais em função de seus interesses e objetivos particulares, os quais podem apresentar variações infinitas, os gêneros textuais também podem se multiplicar infinitamente.

Uma segunda hipótese sobre os gêneros textuais diz respeito a seu caráter normatizador. Enquanto norma, ou modelo, o gênero não só torna possível a interação verbal como lhe é indispensável, o que não significa que impeça a variação. Para Adam (1999, p. 90-2): Os gêneros são (como a língua) convenções constituídas entre dois princípios complementares e contraditórios: Um princípio centrípeto de identidade, voltado para o passado, para a repetição, para a

reprodução e governado por regras (núcleo normativo); Um princípio centrífugo de diferença, voltado para o futuro e para a inovação, mudando as regras (variação).

A terceira hipótese afirma que os gêneros influenciam potencialmente todos os níveis da textualização. Esta hipótese retoma a concepção de Bakhtin (1992, 284), para quem as escolhas relacionadas ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional se encontram em relação de dependência com o gênero do discurso.

Esta forma de entendimento do papel dos gêneros textuais nas práticas sócio-discursivas dos sujeitos vem reforçar as orientações contidas nos documentos oficiais norteadores do ensino de língua portuguesa em todos os níveis. Um exemplo significativo são os Parâmetros Curriculares Nacionais, que expõem a concepção de gênero aos professores (1997, p. 23; 1998, p. 21). No volume de 1997, destinado aos professores de 1a a 4a séries do fundamental, observa-se em nota a referência a Bakhtin, Bronckart e Schneuwly como fontes.

Um ponto que merece destaque é a falta de entendimento sobre as definições dos termos gênero textual(ou do discurso) e tipo textual. Na exposição sobre o uso atual do conceito de gênero presenciamos, até mesmo em documentos oficiais, como é o caso dos Referenciais Curriculares Nacionais, esta confusão terminológica. Por esta razão acreditamos que é importante deixarmos claro e de maneira mais sistemática a definição dos dois termos utilizados no decorrer deste estudo.

Segundo Marcushi,(2008:154-155)

a) Tipo textual designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como textos materializados. Em geral os tipos abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo.

b) Gênero do discurso são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos

definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Alguns exemplos de gêneros do discurso seriam: telefonema, carta comercial, horóscopo(...)

Vale frisar que a distinção entre tipo textual e gênero não excluem mutuamente e sim se complementam e integram. No gênero carta pessoal, por exemplo, é notável a variedade de seqüências tipológicas (descritiva, injuntiva, descritiva, etc), mostrando que há uma grande heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais.

1.2.6 Os Gêneros na Sala de Aula

Como já vimos anteriormente, o tema gêneros textuais não é novo, data aproximadamente dos anos 60, quando surgiu a lingüística textual. Entretanto, só começamos a ter um contato mais direto com os aspectos teóricos e metodológicos que envolvem a questão, com a publicação dos PCNs de Língua Portuguesa, em 1997. Passados mais de uma década de sua divulgação, os Parâmetros Curriculares continuam sendo um documento distante da prática docente, talvez pelo fato de ter sido pouco trabalhado com os professores e de não ter havido um acompanhamento sistemático, por parte das equipes técnicas das secretarias de educação, escolas, prestando esclarecimentos, promovendo momentos de estudos, oportunizando uma construção conjunta de um novo fazer pedagógico. Na verdade, há que se notar que houve uma tentativa de superação das atividades envolvendo apenas as tipologias textuais como a narração e descrição, como era muito comum se encontrar nas salas de aula. Entretanto, encontramos professores propondo atividades utilizando o gênero bilhete, receitas, cartas, mas é muito pouco diante da diversidade de usos sociais dos gêneros textuais.

Neste momento acreditamos ser oportuno falar um pouco sobre o tratamento dado aos gêneros, pelo PCNs e conseqüentemente pelas escolas, de uma forma geral, no que se refere aos gêneros previstos para a prática com a linguagem escrita. Tomemos como objeto de análise o quadro apenso à p. 128, que apresenta os gêneros sugeridos para o trabalho com o 2º ciclo do Ensino Fundamental.

(quadro P. 148, PCN Língua Portuguesa)

<ul style="list-style-type: none"> • cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.;
<ul style="list-style-type: none"> • cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.;
<ul style="list-style-type: none"> • anúncios, <i>slogans</i>, cartazes, folhetos;
<ul style="list-style-type: none"> • parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, Piadas
<ul style="list-style-type: none"> • contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
<ul style="list-style-type: none"> • textos teatrais;
<ul style="list-style-type: none"> • relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos, etc.

O que se apresenta é uma gama de sugestões de gêneros para serem explorados em atividades envolvendo a linguagem escrita. Até esse ponto, nada de especial a ser comentado. O que merece ser considerado é que na sequência esperam-se algumas orientações de nível conceitual. É importante que o professor conheça (e mais tarde o aluno) a situação social desses gêneros. Para tanto, é essencial saber para que serve esse gênero? Como se organiza? Onde é encontrado? Quem pode escrever ou quem pode ler? Como consequência da falta de explanação e exemplificação do trabalho com os gêneros, os professores não tem domínio suficiente para proporem práticas de produção de textos, levando em consideração os gêneros textuais.

O contato profissional com professores nos leva a acreditar que o que é discutido no meio acadêmico, dificilmente ultrapassa os limites das universidades e conseguem chegar às escolas. A divulgação das idéias e propostas, bem como as discussões e experiências dos pesquisadores, estão ainda muito distantes da realidade dos nossos docentes. Os professores manifestam-se interessados em conhecer e aplicar a teoria dos gêneros, mas estão carentes de fundamentação teórica e de exemplos práticos. Não estamos aqui defendendo a idéia das receitas, dos manuais que ensinam passo a passo como se trabalhar com os gêneros, isso seria tornar homogênea a ação de todos os professores. Estamos propondo que haja um acesso mais adequado aos conhecimentos produzidos até então, sobre os gêneros textuais, isso poderia ser feito, por exemplo, por meio de formações continuadas.

O chamado grupo de Genebra representado por Bronckart, Dolz, Scheneuwly, entre outros, oferecem alternativas pedagógicas para atividades com gêneros textuais.

Vejamos uma síntese da proposta de Scheneuwly (1996) para o ensino-aprendizagem das atividades com gêneros.

- Expor o aluno a múltiplos textos, envolvendo a diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente;
- Abordar a produção de textos desde o início da escolaridade;
- Partir de tarefas complexas, indo para o simples e retornando ao complexo;
- Recorrer à regulação interna e externa, com atividade de escrita e reescrita.

Do que foi dito até agora, podemos inferir que na falta de um conhecimento mais sistematizado, sobre o trabalho em sala de aula com os gêneros textuais, envolvendo a linguagem escrita, o professor continua pautando a sua prática na produção da tradicional redação escolar.

1.2.7 O Gênero Redação Escolar

Enquadrar a redação escolar como um gênero textual tem ampla importância neste estudo, uma vez que, este tipo de atividade é a mais solicitada pelos professores quando o assunto é produção de texto. As redações são vistas como mais um atendimento às exigências do programa de Língua Portuguesa. Por essa razão, talvez equivocada, tende-se a privilegiar o ensino de sua construção composicional, deixando para segundo plano o ensino da escrita como uma forma de interação, onde o escritor age sobre o leitor, constituindo compromissos e vínculos.

A partir daí não se torna difícil entender por que nas redações escolares encontramos a repetição dos mesmos discursos. Isto é, os textos são, na sua maioria, discursos monológicos, cujo real autor é anônimo, em que os alunos são levados a repetir (e de fato repetem insistentemente) os mesmos conceitos, os mesmos chavões. As redações se revelam como uma reprodução de discursos de outrem (principalmente do professor, aquele que diz o que e o como deve ser feito e depois atribui uma nota), engessados em uma mesma estrutura composicional, uma forma que modela e limita o que se vai dizer.

Ao se propor a redação escolar como, provavelmente, o único gênero a ser exercitado em sala de aula, o docente acaba por limitar o aluno a produzir um texto, não pelo prazer, pelo gosto de falar sobre um assunto de seu interesse e sim pelo único objetivo de agradar o professor e conseguir uma boa nota.

Para produzir uma redação, o estudante necessita, a partir de um tema proposto, posicionar-se conforme seu conhecimento de mundo e defender sua opinião. Além da competência de se expressar verbalmente, o discente tem a oportunidade de mostrar que é capaz de ler criticamente, ser hábil ao interpretar dados e fatos, ou seja, compreender o discurso de outrem e, a partir dessa compreensão, construir o seu próprio texto. Parece importante, contudo, frisar que esse processo geralmente não ocorre da maneira que deveria, pois, parafraseando

Freire (2001), os professores acabam enchendo com suas palavras as cabeças supostamente vazias dos alunos, dizendo-lhes o que devem ou não escrever. O fato de o estudante precisar do auxílio do docente, não significa dizer que essa ajuda deva extinguir a capacidade do aluno criar, de ser sujeito do seu dizer.

A dificuldade do aluno em posicionar-se como sujeito do discurso pode ser pensada a partir de como se realizou a assimilação da palavra de outrem. Este assunto tornou-se evidenciado no item 1.4.4 o *Discurso de Outrem*, em que para explicar o processo de assimilação, Bakhtin (1997) fala sobre a palavra autoritária - colada à autoridade e cita como exemplo a palavra dos professores, que exige nosso reconhecimento, como se fosse verdade absoluta. Assim, podemos inferir que o discurso docente poderá influenciar o texto do estudante.

Britto (2002), argumenta que o professor, a quem o texto será endereçado, será o principal – ou o único – leitor da redação, o destinatário da produção. Consciente disso, o aluno procurará escrever a partir da imagem que tem do professor, do que ele supostamente irá gostar ou não e que nota irá tirar se escrever isso ou aquilo. “Atrás da figura estereotipada do professor está a escola e todas as relações próprias da instituição: a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que e como deve ser feito” (BRITTO, 2002,p120).

Bakhtin (op. cit.) afirma que todo enunciado dirige-se a alguém, está voltado para o destinatário, mesmo que ele não esteja fisicamente presente. Esta orientação em direção ao outro carece da necessidade de se levar em conta a relação social e hierárquica que existe entre os interlocutores. O autor deu o nome de “orientação social” do enunciado, a esta dependência do enunciado face ao peso hierárquico e social do auditório. A orientação social do enunciado determina, também, a escolha e a disposição das palavras.

Sírio Possenti (1981), estudando um problema de coesão textual, diz que: é “dependendo da imagem que o locutor faz do interlocutor no momento de produção do discurso, que ele utiliza um ou outro mecanismo coesivo (...). É a imagem do interlocutor que determina o que vai ser escrito”. Possenti, (1981, p.48). É por este motivo que nas redações escolares encontramos palavras que não são pertencentes

ao vocabulário cotidiano do aluno, que dificilmente seriam usadas num diálogo com colegas.

Podemos então inferir que o aluno ao produzir uma redação para a escola busca um modelo de texto que ele julga estar de acordo com as expectativas do professor. Na tentativa de se adequar a tal modelo, a sua produção escrita acaba perdendo a espontaneidade e não se encontra mais o sujeito produtor de textos, e sim, um reproduzidor de palavras alheias.

A redação escolar é um gênero que, geralmente, serve apenas para testar o conhecimento dos alunos, com relação aos aspectos gramaticais, tornando-se, dessa forma, uma atividade contraproducente, que não leva o aluno a desenvolver a escrita pessoal, para marcar voz na sociedade.

Para sabermos se a redação pode ser entendida como um gênero textual, gostaríamos de, inicialmente, tomar como empréstimo alguns pressupostos desenvolvidos na dissertação de Andrade (2006). O pesquisador dedica um capítulo, do seu trabalho, à questão da produção textual e ensino, defendendo a idéia de que a redação escolar pode ser considerada um gênero textual.

Andrade (op, cit) afirma que apesar dos PCNs de Língua Portuguesa terem enfatizado que o texto deve ser uma unidade de ensino, a prática escolar tradicional coloca o momento da produção textual como a hora de se verificar os conhecimentos ortográficos e gramaticais.

O autor afirma que alguns professores ainda não sabem como lidar com o ensino de textos em sala de aula e aproveitam o momento de produção textual como forma disciplinar, punição e controle dos alunos, ou ainda, de obrigatoriedade curricular.

O pesquisador diz que, segundo Marcuschi (2004), a redação é um exercício de repetição de modelos estruturais estanques e fechados. Geraldi (2003, 1993), Val (1998), Pécora (1992) e Possenti (1994) evidenciam essa perspectiva. Geraldi

(2003) assevera que a escola só ensina redação, uma espécie de formulário a ser preenchido, silenciando dizeres e negando a condição de aluno autor. Andrade (op.cit.) afirma ainda, que a produção textual da escola é fadada a não dizer nada a ninguém, pois se excluem do seu ensino a sua historicidade e o dialogismo social.

Sobre as condições de produção do texto escolar o autor inicia fazendo referência a Bronckart (2003), quando afirma que o produtor textual, diante de uma necessidade de agir socialmente pela linguagem, realiza uma espécie de avaliação da situação em que se encontra e, assim, como resultado dessa avaliação, constrói um contexto que o orientará nas suas estratégias de confecção textual.

A redação escolar é produzida em um espaço físico-discursivo bem limitado: o da sala de aula e tem como possíveis interlocutores apenas o professor e os outros alunos. Com isso, muito provavelmente, o texto ficará estagnado, na sala de aula, mais especificamente no discurso do professor.

O autor em epígrafe afirma que a fala do professor representa o discurso autorizado e uma espécie de “verdade” a ser assimilada e reproduzida pelos alunos enquanto objeto de aprendizagem. Isto significa que o professor ao escolher um dado método de ensino, assunto ou ponto de vista, acaba por restringir uma série de outras possibilidades. É o que Orlandi (1987:15) chama de “discurso autoritário”, no qual há a “contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer”.

Portanto, o DP (discurso pedagógico) é o horizonte interlocutivo mais imediato diante do aluno/produtor. Por mais que ele tente se aproximar do discurso do cotidiano, seu horizonte discursivo passa obrigatoriamente pelo discurso pedagógico.

As repetições, como afirma o autor, também são um fenômeno muito encontrado nos textos. O ato de repetir o ponto de vista do professor, evidencia como o seu discurso é carregado de poder. Repetir o que o professor diz pode ser a garantia de uma boa nota diante da avaliação, ao passo que escrever ou dizer algo diferente significa estar sujeito a sanções.

No tópico intitulado Redação escolar: Discutindo a Aplicabilidade da Noção de Gênero Textual, o pesquisador diz por que utiliza a proposta de Swales (1990) que especifica quais critérios devemos considerar para a classificação de um texto em gênero. Segundo ele, os critérios sugeridos por Swales parecem, *a priori*, abarcar de uma maneira mais global a produção textual genérica, por observar desde critérios mais subjetivos (propósito comunicativo) aos mais sociais (evento comunicativo, comunidade discursiva).

Swales (1990:58) afirma que:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha focado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros têm nomes herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades. Esses nomes constituem uma comunicação etnográfica valiosa, porém normalmente precisam de validação adicional.

Ainda segundo Andrade (2006:118) a redação escolar parece acolher os elementos enfatizados pelo autor:

- Propósito comunicativo: por parte do aluno, exteriorização de um saber escolar com vistas a uma escala de valoração, ou seja, a nota; por parte do professor, correção e verificação de conteúdos ensinados, bem como objeto de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a redação é uma forma de comunicação entre os sujeitos escolares, não só reconhecida e aceita como tal, mas também é exigida pelos “membros mais experientes da comunidade discursiva”, no caso, os professores

e seus superiores que fazem com que a redação tenha uma “razão” de ser produzida na escola;

- Razão subjacente: os discursos produzidos em sala de aula, bem como os substratos pedagógicos de conteúdo que motivam uma produção textual fazem com que as redações possuam um grau relativamente alto de padronização de conteúdo, sobretudo pelo fato de que repetir o discurso do professor se transforma numa estratégia de garantia da compreensão na externalização do conteúdo ensinado, evidenciando que o aluno aprendeu aquilo que lhe foi transmitido, sendo assim, “uma ação retórica compatível com o gênero”;
- Padrões semelhantes: as redações escolares apresentam uma alta variabilidade de estrutura, conteúdo (o mesmo conteúdo não é externalizado da mesma forma) e estilo. Na verdade, torna-se complicado falar em estilo único ou estrutura canônica em redações escolares, já que desde uma narrativa até a produção de um jornal em sala de aula seriam redações. Mesmo assim, algumas estratégias de estilo como a repetição do título em determinados lugares do texto, tais como na primeira frase do primeiro parágrafo, são recorrentes, bem como alguns marcadores em textos orais. Além disso, do ponto de vista estrutural, alguns materiais didáticos oferecem descrições estanques de determinados textos, o que se reflete na padronização das produções escolares, até por que, uma vez fugindo dessa estrutura, o aluno poderá ser punido através da nota ou da correção.

Bronckart (1999, p.73), assevera que qualquer espécie de texto pode, atualmente ser designada em termos de gênero, e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero. Este entendimento simples proposto pelo autor a respeito dos gêneros, ratifica a nossa intenção de afirmar que a redação escolar é um gênero textual.

Nos estudos de Maingueneau (2001,p: 61) a sua estruturação reúne “dispositivos de enunciação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes”. Dessa forma, a redação é um gênero porque alunos dela fazem uso, escolas preparam seus alunos para a realizarem e professores fazem uso dela como recurso pedagógico. Ele apresenta, ainda, algumas condições de êxito que podem ser apresentadas para se identificar um gênero:

- Uma finalidade reconhecida – na redação o aluno se propõe a mostrar que domina a linguagem escrita;
- O estatuto de parceiros legítimos - a redação é feita pelo aluno e direcionada, na maioria das vezes, ao professor, que é supostamente experiente para avaliar o aluno;
- O lugar legítimo - o lugar é a escola, provavelmente, dentro da sala de aula.

A redação escolar tem a sua função sociocomunicativa estreitamente interrelacionada ao tratamento dado à redação enquanto objeto de ensino. Sendo assim, como é a função sociocomunicativa que define um gênero, podemos reafirmar que a redação escolar é um gênero textual.

Diante do aprofundamento dos estudos, confirmamos então, a necessidade de se aceitar a redação como um gênero textual tipicamente escolar e de se pensar sobre as condições em que as redações estão sendo produzidas em sala de aula.

1.2.8 A Autoria

Elaborar algumas considerações sobre a autoria no final desse capítulo é oportuno, uma vez que o assunto requer atenção especial, já que um dos objetivos desta pesquisa é identificar os fatores que favorecem, limitam ou impedem o aluno de se posicionar como autor, na redação escolar.

Para chegarmos a noção de autoria, na perspectiva de se apreender as formas de manifestação do sujeito no processo de produção de seus enunciados, optamos por analisar a questão a partir, das bases teóricas de Foucault (1997), Orlandi (1996), Bakhtin (1995) e Possenti (2002).

Iniciaremos a abordagem sobre autoria, buscando esta noção em dois trabalhos desenvolvidos por Foucault: *A ordem do discurso* (1999) e *O que é um autor?* (2000).

O teórico apresenta autoria como uma função a ser desempenhada pelo sujeito. No entanto, afirma que nem todo discurso tem um autor. Ele reconhece a atribuição de um discurso a um autor apenas em alguns âmbitos em que essa atribuição se faz necessária, como a Literatura, a Filosofia e a Ciência. Discordamos da visão do autor, pois para nós, a autoria está presente em todas as situações de uso da linguagem que não se caracterizem como plágio, como mera repetição sem nenhum indício de retomada e modificação.

Na *ordem do discurso* Foucault fala sobre grupos de procedimentos (externos e internos) que permitem o controle dos discursos.

Para nós, dos procedimentos externos, a interdição é um ponto que merece não apenas ser citado, mas ser estudado com atenção, pois diz respeito ao controle das condições de produção do discurso. Na sociedade existem mecanismos que sustentam a formulação, circulação e recepção de discursos da mesma forma que existem mecanismos para coibi-los. No ambiente escolar, por exemplo, encontramos este tipo de mecanismo. Muitos alunos sofrem conseqüências (notas baixas e até mesmo reprovação) quando não devolvem à escola aquilo que supostamente

deveriam devolver, como por exemplo, a palavra oficial da instituição. Neste sentido, existe um controle do que é permitido, ou não, ao aluno dizer.

No segundo grupo, os dos procedimentos internos, interessa o *autor*. Foucault (1999 p. 26) ressalta:

O autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência.

Para ele a autoria é uma função a ser desempenhada pelo sujeito embora na obra *O que é um autor?*, Foucault (2000) discute esta categoria a partir da noção de sujeito. Um primeiro registro refere-se ao aparecimento da categoria e o que implicou na história das idéias. Ele diz: “a noção de autor constitui o momento forte da individualização na história das idéias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia e das ciências”.(p.33). Com este entendimento, o conceito de “autor” poderia estar ligado à idéia de exclusão, pois se atribuiria a palavra a determinados sujeitos.

Talvez a exclusão associada a noção de autor possa ser entendida a partir do triplo controle de que fala Geraldi (1997). Há um controle externo, a partir dos tempos e espaços, em que os dizeres são permitidos. Há um controle interno em que se apaga o sujeito, subordinado à comunidade discursiva e ao controle dos sujeitos em que uns podem dizer e outros não. O que significa um nome de autor para Foucault? Ele afirma que:

Um nome de autor exerce aos discursos um certo papel: assegura uma função classificativa; um tal nome permite reagrupar um certo número de textos, selecioná-los, opô-los a outros textos.(p.45).

Podemos pensar que Foucault está se referindo a um autor de novela, de uma música, a categorias reconhecidas e classificadas por determinadas comunidades discursivas. Apresenta a noção de “função autor” como uma função discursiva do sujeito. Para ele:

[...] numa civilização como a nossa, uma certa quantidade de discursos são providos da função “autor”, ao passo que outros são dela desprovidos [...] A função autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade.(p. 46).

O referido filósofo cita como exemplo uma carta privada. Ela pode ter um signatário, mas não um autor. Um contrato pode ter um fiador, mas não um autor.

Em suma, poderíamos dizer que Foucault (2000) opera com duas noções de autor. A primeira é quando a noção de autor se constitui a partir de sua obra (só existe um autor quando podemos associar uma obra a esse autor). A segunda noção fala sobre autores “fundadores de discursividade”, tais como Freud e Marx, que se caracterizam não só por serem autores de suas obras, mas também por terem produzido “a possibilidade e a regra de produção de outros textos” (p.58).

Orlandi (1996), foi uma das autoras brasileiras que primeiro refletiu sobre a temática da autoria. Ela, diferentemente de Foucault, atribui a todo discurso um autor. Para Foucault, a noção de autoria não se estende a todo discurso, pois, como já vimos, há alguns textos que não exigem autores, embora exijam quem os assine.

A autora concorda que o autor é tomado como um “organizador” da linguagem, que produz no discurso a sua marca de subjetividade, mediante as estratégias lingüísticas, textuais e discursivas.

De acordo com Orlandi (op. cit.), mesmo repetindo o já-dito, o formulável, o sujeito consegue produzir sentido. Ou seja, O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Porque assume sua posição de autor (se representa nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo. O que só repete (exercício mnemônico) não o faz.

A autora idealiza três tipos de repetição, em um dos quais a autoria se estabelece:

- a repetição empírica – onde o exercício mnemônico não possibilita a historicização do dizer;
- a repetição formal - que consiste na técnica de produzir frases, exercício gramatical, o que também não propicia a historicização do saber;
- a repetição histórica - a que inscreve o enunciado de um sujeito no interdiscurso, na memória discursiva.

A idéia de Orlandi (1996) deixa claro que a noção de autor está relacionada a um lugar a uma *posição* discursiva, ou seja, o autor constitui uma função do sujeito, e que a autoria pode ser presenciada em situações de uso corriqueiro da linguagem. Afirma ainda que o sujeito ocupa diferentes posições no interior do texto. Associa as formas do sujeito no discurso a três focos:

- Locutor – aquele que se representa como eu no discurso;
- Enunciador – como as perspectivas que esse eu constrói ;
- Autor – como o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações.

Nas palavras da autora temos na passagem abaixo:

não basta falar para ser autor, falando ele é apenas falante. Não basta dizer para ser autor; dizendo, ele é apenas locutor. Também não basta enunciar algo para ser autor. (...) O que tem faltado, desse ponto de vista, quando se pensam nas condições de produção da escrita, na escola, é compreender como se dá o papel de assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor. Essa assunção implica uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-cultural (Orlandi, 1996, p.39)

Na perspectiva de Orlandi (op.cit.), a função-autor é mais uma função do sujeito no texto, ou seja, aquela que atribui ao sujeito a responsabilidade de seu próprio texto.

Bakhtin (1995) adota o princípio de que “cada campo da realidade ideológica tem seu próprio modo de orientação”. Resulta desse princípio que não se pode falar em autoria sem atentar para os gêneros textuais e para as comunidades discursivas a que cada expressão se filia.

O filósofo russo reconhece a natureza social da autoria, já que ninguém é autor sozinho; a intertextualidade pertence à natureza do texto. No entanto, o teórico entende a posição do sujeito na cadeia de criatividade e compreensão como única. Ao apontar a diferença entre indivíduo e individualidade, ele aponta para a compreensão da autoria. O indivíduo vem definido pelo campo biológico, “um ser”, enquanto a individualidade tem natureza social e se apresenta como uma superestrutura ideológica. A esta última, é que se pode filiar a autoria.

Na obra *O autor e o herói*, Bakhtin (1992) reconhece que autor é aquele participante da obra literária que nela vê e conhece para além do que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem. É pelo fato de ser autor, de conhecer algo que é inacessível às personagens, que é atribuído de uma visão excelente, possibilitado pela sua visão “exotópica”, pelo seu estar de fora. Exotopia quer dizer que o meu olhar sobre o outro não coincide com o olhar que o outro tem de si mesmo; o meu excedente de visão possibilita-me ver no outro aquilo que ele não pode ver. A “função autor” realiza-se quando há um distanciamento entre autor e personagem. Para Bakhtin (op. cit.) ao autor é atribuído a realização de uma atividade estética, que exige um distanciamento do autor para poder consentir-lhe a percepção do todo.

No texto *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (1992) fala sobre o “acabamento” como uma das características do enunciado. Para realizar esse acabamento, há uma alternância interna e sua concretização exige que o produtor do texto troque de lugar com ele mesmo, para dar acabamento ao seu próprio texto.

É em Possenti (2002) que iremos buscar uma última fala sobre a noção de autoria. Em seu artigo *Indícios de Autoria*, diz que cada vez mais se tem falado em autoria e que os conceitos levados em conta para objetivá-la, tem relação com os conceitos de locutor (falante responsável pelo que diz) e com o de singularidade (forma particular de o autor estar presente no texto).

A noção de singularidade que interessa a Possenti (2002), uma vez que para ele é impossível pensar em autoria sem considerar de alguma forma a noção de singularidade(o como o autor estar presente no texto) retoma a noção de autoria de como identificar a presença do autor - como encontrar autoria num texto, como distinguir textos *com* de textos *sem* autoria e faz algumas afirmações na tentativa de esclarecer o assunto.

Conforme citação abaixo:

Não basta que um texto satisfaça exigências de ordem gramatical – Ainda se admite a idéia de que o conhecimento das regras gramaticais é que faz de um texto um texto. O autor toma como exemplo os textos encontrados nas cartilhas, sem problemas de pontuação, ortografia, morfologia e sintaxe. No entanto, é um texto que não faz sentido, é um amontoado de frases soltas.

Não basta que um texto satisfaça as exigências de ordem textual – Mesmo que um texto possua os nexos necessários de coesão e coerência, é possível que não se trate de um texto de qualidade. Possenti (op. cit.) exemplifica trazendo novamente os textos de cartilhas para mostrar que eles são ausentes de erros gramaticais e também perfeitamente coesos, mas que falta ao texto o sentido. (Possenti, 2002)

As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática – Trata-se de fazer com que ações que aparecem no texto tenham historicidade. Trata-se de eventos e coisas que tenham sentido dentro do texto.

O teórico afirma que alguém se torna autor quando assume algumas atitudes: dar voz aos outros e manter distância em relação ao seu próprio texto.

Com relação à primeira atitude, o autor explica que em um texto pode-se usar o lugar comum, ter o discurso atravessado por outros discursos, buscar elementos que pertençam a toda uma comunidade cultural. Ele exemplifica aspectos dessa primeira atitude usando uma passagem do texto de L.F.Veríssimo, “*Na barreira da língua o Brasil é insuperável*”, publicado no *Jornal do Brasil*, em 1990, época da Copa do Mundo.

(...) “*Mas a barreira da língua funciona, um pouco, como a barreira do futebol. A sua existência exigiu que os jogadores desenvolvessem a arte de chutar faltas. Uma arte em que, como a de falar a própria língua e ser entendido em qualquer lugar, os brasileiros são melhores do que ninguém*”.

No parágrafo acima, Veríssimo assume, como se fosse seu, um conhecido lugar-comum: que os brasileiros são mais espertos que os outros (chutam faltas melhor, conseguem fazer-se entender no exterior). Os indícios de autoria aparecem no *como*, no jeito do autor dar voz a outros enunciadores.

O outro indício de autoria é o distanciamento. Possenti (2002) cita que os locutores constituem-se como autores em boa medida por marcarem sua posição em relação ao que dizem e em relação a seus interlocutores. Se, numa conversa, suspendem o que estão dizendo para explicar-se diante de alguma reação do outro, visível ou não, é de distância que se trata. Outra possibilidade é de se explicitar em que sentido está empregando certas palavras, ou que voltarem-se sobre o que disseram para resumir ou retomar o assunto.

A prática da produção escrita na escola deveria levar em consideração esses indícios apresentados por Possenti (2002), para que escrever tenha outros significados diferentes do acertar.

2 METODOLOGIA

2.1 Caracterização e procedimentos do estudo

O interesse pelo impacto do discurso docente nas redações dos alunos, tema do presente estudo, surgiu a partir de observações realizadas por esta pesquisadora, ao longo de quinze anos como profissional da educação, ora exercendo atividades de coordenação pedagógica, ora como docente. O que sempre despertou interesse, foi o fato dos professores de Língua Portuguesa, queixarem-se que nas redações os alunos sentem dificuldades em ultrapassar o limite do já- dito. Os discentes repetem as frases feitas, os jargões massificados em algum programa de televisão ou, na maioria dos casos, se apóiam na fala do professor para produzirem os seus textos. Este “fenômeno” foi também constatado por nós quando tivemos a oportunidade de lecionar Língua Portuguesa, para uma turma da EJA, em Boa Vista, Roraima. Na oportunidade constatei o sentimento de gratidão, afeto e respeito demonstrados por esses jovens e adultos, em relação aos seus professores. Talvez, por esse motivo fosse tão evidente a nossa influência como formadora de opinião dos alunos.

Nos últimos anos presenciamos o surgimento de uma vasta literatura acerca da redação escolar. Vários estudos (PECORA 1992, COSTA VAL 1993, FRANCHI 2005) têm destacado a baixa qualidade discursiva das produções textuais, assinalando como um dos maiores problemas a pobreza de significados e a reprodução de um discurso pautado no lugar comum. O contato com esses autores, entre outros, estimularam a vontade de lançar um novo olhar sobre a questão. Disso resultou um projeto de pesquisa que depois de apreciado por um comitê científico, composto por professores do Mestrado em Ciência da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética do HEMOPE (Fundação de Hematologia e Hemoterapia de Pernambuco).

Inicialmente pensamos se o ensino está sendo norteado a partir dos paradigmas contemporâneos do ensino da Língua Portuguesa, deve ter o texto como sua unidade básica. “A escolha de tal centro, de imediato, nos coloca no interior de uma discussão relativa ao sujeito e seu trabalho de produção de

discursos, concretizados nos textos” (Geraldi 1995 p.135). Nesta ótica, percebe-se uma mudança de concepção sobre o lugar que o aluno ocupa no discurso. Se antes era visto como um sujeito descaracterizado que devolvia ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola, por esse paradigma é entendido como um sujeito que tem direito à palavra. Nessa perspectiva, indaga-se se o trabalho com a escrita, na escola, está sendo feito à luz dessas novas propostas lingüístico-pedagógicas.

Quanto à produção de texto, este se limita às redações escolares, onde o que se evidencia é o ensino de sua estrutura composicional, sem a preocupação em desenvolver a competência discursiva do aluno, competência essa, que envolve saber manifestar seus próprios desejos e convicções; e saber também informar, persuadir, divertir, emocionar, argumentar, posicionar-se, criticar.

A metodologia de trabalho adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativa, uma vez que apresenta as características apontadas por Bodgan (apud SANTOS, 1998, P. 34) quando afirma:

1-Permite o contato direto entre pesquisador, ambiente e objeto de estudo investigado, por efetivar-se de maneira intensiva no campo. Quaisquer elementos como pessoas, objetos e palavras precisam necessitar do contexto em que aparecem e dele recebem influência para que sejam estudados, o que vai influir na execução de análises condizentes com a realidade.

2- Trabalha com dados descritivos, pois a descrição é a sua principal marca. São descritos pessoas, acontecimentos, e paisagem, além do ambiente, das ações do professor, do aluno, da escola etc. Esse procedimento descritivo ajuda a entender o fenômeno investigado(...).

O estudo iniciou-se com um levantamento e análise bibliográfica, que originou a fundamentação teórica dessa pesquisa. Em seguida, foi feito contato com a direção de uma escola municipal, em Olinda, e posteriormente tivemos um contato com as professoras, visando o consentimento das mesmas para a realização da pesquisa. No primeiro encontro foram apresentados e esclarecidos os objetivos da pesquisa, como seriam utilizados seus instrumentos, assim como o recolhimento prévio da autorização para a investigação, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Após a realização destes primeiros contatos deu-se início, efetivamente, ao processo de pesquisa com os sujeitos participantes.

Os instrumentos adotados para a coleta de dados foram a folha registro de observação de aula, questionários e redações realizadas pelos alunos. Por meio da observação da aula, buscou-se apreender a relação professor – aluno, como se estabelecia o processo de ensino aprendizagem e que conteúdos de Língua Portuguesa eram desenvolvidos. Os questionários tiveram como objetivo conhecer dados pessoais, profissionais e de formação das professoras, além de conhecer a visão sobre o trabalho com a EJA, e o ensino da LP. A partir desses dados foi realizado um cruzamento de informações através das respostas aos questionários com sua prática em sala de aula. Com os questionários respondidos pelos alunos, buscou-se conhecer sobre seus dados pessoais e visão sobre a escola. Com a redação dos estudantes procuramos observar o impacto do discurso docente nessas redações e conseqüentemente a questão da autoria. Com o esclarecimento prévio dos atores envolvidos, foi gravada a aula em que os alunos produziram a segunda redação.

Considerando ser o principal objetivo desse estudo a verificação do impacto do discurso docente nas redações dos alunos da EJA, buscou-se uma estratégia de coleta de dados em dois momentos distintos esclarecidos a seguir:

Primeiramente a professora da turma solicitou a escrita de uma redação envolvendo o dia do trabalho (devido a proximidade da comemoração do dia 1º de maio) cujo título escolhido, por ela, foi *Para quê trabalho?* Nesta aula não houve qualquer intervenção da docente quanto ao teor das produções. Ela chamou atenção apenas para os aspectos da estrutura composicional do texto, tais como, a colocação do título e número de linhas.

No outro dia a professora procedeu a apreciações sobre o assunto, leu um texto intitulado *Cântico da rotina*, da *Coleção Viver e Aprender*, p.224, e solicitou que escrevessem novamente uma redação sobre *Para quê trabalho?* Essa atividade foi gravada para posterior transcrição e análise. Pretendeu-se observar após a interação professor-aluno, o impacto do discurso docente na redação dos alunos.

Em outras palavras, buscou-se compreender se o aluno sofreu influência do pensamento do professor. Desta forma, procurou-se destacar a presença do já-dito pelo professor nas redações dos alunos.

As redações dos alunos foram analisadas dentro de duas categorias, a saber: polifonia com recepção ativa e polifonia com recepção passiva. Definidas as categorias, justificaremos a escolha.

As duas categorias apóiam-se no princípio do dialogismo postulado por Bakhtin. Por meio delas tentaremos descobrir a autoria do texto – lembrando que para nós, a autoria está presente em todas as situações de uso da linguagem que não se caracterizam como plágio, como mera repetição sem nenhum indício de retomada e modificação. A diferença entre as duas é que na polifonia com recepção ativa, encontramos uma voz que responde ativamente à palavra do outro, enquanto que na polifonia com recepção passiva há um apagamento da voz do falante, caracterizando uma atitude passiva diante do que já foi dito por outras pessoas.

O *corpus* do presente estudo é constituído pela transcrição dos comentários (TC) da professora sobre o dia do trabalho, o texto Cântico da rotina (T), excertos das redações dos alunos, além dos questionários preenchidos pela professora e alunos.

Para efeito das análises das redações, aplicaremos o seguinte código: A (aluno) ,R (redação). Exemplo: A1R1- aluno 1, 1ª redação; A1R2 – aluno 1, 2ª redação.

2.2 Caracterização do campo da pesquisa

A realização do processo investigativo ocorreu em uma escola da Rede Pública do Município de Olinda. Selecionamos esse espaço pedagógico por ele abrigar há mais de dez anos a Educação de Jovens e Adultos.

O bairro onde a escola está localizada desde o ano de 1975, é considerado “nobre” do município de Olinda. Os alunos do turno diurno são, essencialmente, os filhos das empregadas domésticas que trabalham nas casas de famílias das redondezas. Isso explica, também, o fato do ensino noturno ter como público alvo as referidas trabalhadoras e os seus companheiros.

A escola funciona atualmente, no turno da manhã e da tarde, com quatro turmas regulares do Ensino Fundamental em cada horário. O turno da noite abriga a EJA, com turmas de alfabetização até o segundo ciclo (Ensino Fundamental I).

O quadro funcional da escola compõe-se de 12 professoras (sendo nove efetivas e três contratadas), uma diretora, uma vice-diretora, uma professora que atua como secretária e três auxiliares de serviços gerais.

No que se refere ao aspecto físico a escola é precária. Não há espaço para recreação, sala de vídeo ou biblioteca. As salas de aula são quentes, pequenas e com bancas em razoável estado de conservação.

Os recursos didáticos são poucos, existindo apenas um mimeógrafo a álcool, um aparelho de som, uma televisão de 20 polegadas e um aparelho de DVD. Estes dois últimos precisam ser levados para a sala de aula para que possam ser utilizados.

Não existem computadores disponíveis para o corpo docente, tampouco para os alunos. A única máquina encontrada na escola fica na sala da diretora, e serve, apenas, como uma “máquina de escrever sofisticada”, usada para digitar os documentos burocráticos e administrativos.

O material escolar dos alunos limita-se a lápis, borracha e caderno fornecidos pela prefeitura. Alguns livros utilizados na EJA não são apropriados para essa modalidade de ensino, mas na falta de um material específico para jovens e adultos, as professoras trabalham com os mesmos livros usados no turno diurno. Isso mostra que a Educação de Jovens e Adultos continua à margem do *Programa Nacional do Livro Didático* – PNLD, que adquire livros didáticos escolhidos pelos professores e distribui para as escolas públicas, tudo isso baseado numa avaliação dos livros e posterior listagem feita pelo MEC. Diante das dificuldades, algumas docentes tentam adaptar as orientações didáticas e conteúdos voltados ao ensino de crianças presentes nesses livros, para dar conta das especificidades e necessidades da educação voltada para os jovens e os adultos. Encontramos, com uma das professoras do noturno, um fascículo da coleção *Viver, Aprender*, que é uma coleção de materiais didáticos para Educação de Jovens e Adultos.

2.3 Caracterização dos atores da pesquisa

2.3.1 Os estudantes jovens e adultos

A escolha por pesquisar as redações de estudantes jovens e adultos vem de quando tivemos a oportunidade de lecionar Língua Portuguesa para uma turma da EJA. Como mencionamos anteriormente, na oportunidade, pude averiguar o sentimento de gratidão, amizade, consideração demonstrados por esses jovens e adultos, em relação aos professores. Talvez por esse motivo, surgiu o interesse em evidenciar a influência que o docente exerce como formador de opinião de seus alunos. Influência essa, materializada por meio de textos que não avançam além do já-dito.

Os alunos sujeitos desta pesquisa foram selecionados pelas professoras, após as mesmas serem esclarecidas sobre o objetivo e os instrumentos de coleta de dados do presente trabalho.

O critério de seleção foi um ditado de um pequeno texto retirado de um livro didático. Trinta e um alunos realizaram o teste (este era o número de alunos com maior assiduidade à escola), deste total, apenas dezesseis foram considerados aptos a participarem da pesquisa por estarem na fase alfabética da escrita.

Os alunos estão na faixa etária compreendida entre vinte e quatro e cinquenta e dois anos, sendo dez do sexo feminino e seis do sexo masculino.

O perfil dos sujeitos – alunos escolhidos pode ser assim sintetizado:

Mulheres

- Profissão: oito delas são empregadas domésticas, uma é funcionária em uma firma de limpeza e outra não trabalha;
- Renda familiar: em média, dois salários mínimos;
- Vida familiar: quatro mulheres são casadas e sete têm filhos;
- Escolaridade: todas as alunas já freqüentaram a escola. Abandonaram os estudos por dois motivos principais: precisavam trabalhar ou tiveram filhos;
- O que as fez voltar a estudar: a respostas de todas as alunas podem ser incluídas dentro de uma grande categoria: a conquista da cidadania.

Homens

- Profissão: dois deles são pedreiros; um é pintor e os outros três são vendedores;
- Renda familiar: em média dois salários mínimos e meio;
- Vida familiar: apenas um não é casado; todos têm filhos;
- Escolaridade: todos os alunos já freqüentaram a escola. Abandonaram os estudos por dois motivos principais: precisavam trabalhar ou foram muitas vezes reprovados;

- O que os fez voltar a estudar: a respostas dos alunos podem ser incluídas dentro de uma grande categoria: melhoria das condições de trabalho.

É oportuno comentar a respeito deste último tópico, pois sabemos que o número de jovens e adultos que voltam à escola após interrupção nos estudos é grande. Uma razão para isso é a demanda mínima de escolarização para contratos de trabalho. Infelizmente esse motivo não parece ser suficiente para fazê-los perseverar e recuperar o tempo perdido.

Os jovens e adultos estudantes da escola objeto desse estudo têm algum vínculo familiar com os alunos que estudam durante o dia. Esse fato favorece as boas relações interpessoais entre estudantes, professores e corpo técnico-administrativo.

2.3.2 As professoras da EJA

As duas professoras selecionadas para esse estudo foram escolhidas por lecionarem em turmas com um maior número de alunos na fase alfabética da escrita. Esclarecemos anteriormente que apenas uma delas continuou até o final da pesquisa, devido ao restrito número de alunos aptos a participarem do referido estudo.

As professoras denominadas como A e B (sendo B a professora que prosseguiu na pesquisa), as duas tem formação em Magistério, sendo que a professora B, é licenciada em História, enquanto que A, estuda Pedagogia. Ambas atuam como professoras há mais de 15 anos. Durante esse período, participaram de capacitações pedagógicas promovidas pela prefeitura do Município, mas nunca tiveram uma formação voltada para o trabalho com a EJA. B afirma que está em seus planos para o ano de 2009, ingressar em um curso de pós-graduação. A motivação para voltar a estudar restringe-se ao retorno financeiro.

A professora B trabalha em outra escola durante o turno da manhã, ensina História em um estabelecimento de ensino do Estado. A docente admite que o

trabalho com a EJA é mais gratificante, *“porque os alunos vão para a escola para aprender e não para “bagunçar”*.

Quanto ao ensino da língua portuguesa, a professora acredita que tem como objetivo ensinar a escrever certo, a partir do domínio das regras gramaticais. Já o trabalho com a produção escrita, é desenvolvido por meio de redações quando sobra tempo nas aulas de português. Este depoimento nos ajuda a entender a dificuldade dos alunos diante da atividade de escrita.

3 ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

“Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impaciente diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”.

Paulo Freire, 2002.

Este capítulo tem como objetivo analisar o impacto do discurso docente nas redações dos alunos da educação de jovens e adultos, considerando os dados coletados por instrumentos descritos no capítulo anterior. Com base nos objetivos desse estudo pretendemos refletir sobre a influência que o professor exerce durante o momento da produção da redação escolar, dificultando ou não que o aluno se posicione como autor do seu próprio texto.

Por trás dessa discussão reaparece o trabalho que a escola desenvolve com relação a produção de texto, que se restringe a um único gênero textual, que é a redação escolar.

3.1 O impacto do discurso docente

Bakhtin (1997) afirma que qualquer que seja a enunciação ela será sempre socialmente dirigida e que esta variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se for inferior ou superior na hierarquia social. Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande no contexto escolar, pois sendo o professor, possivelmente, o único interlocutor do texto do aluno, este poderá abrir mão de se inscrever no texto como sujeito para reproduzir os enunciados do professor. Desta forma, o interlocutor acaba não apenas por impor-se ao locutor, mas também por ameaçar a destituir o próprio papel do sujeito e a determinar o discurso do aluno.

Nos questionários respondidos pelos alunos, encontramos afirmações tais como: *“nas redações escrevo a partir do que o professor diz”* e *“fico calada*

decorando tudo que ela fala para aprender”. Estas afirmações comprovam que o que orienta o aluno na hora da sua escrita é o peso social, o valor hierárquico que tem o professor perante este grupo. Sendo assim, o texto escrito consiste num discurso orientado para um auditório social específico e se modula em função dos seus interlocutores, que no caso da escola, corresponde ao professor.

Como já vimos, Bakhtin (op,cit.) aponta o dialogismo como aspecto constitutivo da linguagem, onde a palavra é atravessada por outras palavras. Isso significa dizer que o discurso se constrói sempre a partir do já dito, da retomada dos outros discursos, de outras vozes sociais. Cedo ou tarde, o que foi ouvido encontrará um eco no discurso ou comportamento seguinte; isso não quer dizer que meu ponto de vista não possa ser defendido e entendido pelos outros. E é esse entendimento que devemos ter com relação às redações.

O que veremos por meio das análises realizadas das redações neste trabalho é que não há indícios de uma nova apreciação, comentários ou críticas a respeito do tema desenvolvido pelo aluno. Nas redações os estudantes utilizam outros discursos, numa atividade de reprodução das palavras alheias, sem conseguir trazê-las para argumentar com o seu ponto de vista. Negligenciar o exercício de posicionar-se como sujeito equivale, segundo Mello e Vitória (2007 p.17):

A submeter o sujeito ao que o outro diz; a sacralizar o que está posto nos livros; a deformá-lo como agente de reprodução do discurso alheio, sem chance de criar um discurso próprio, que escape do senso-comum e que avance em direção a um texto que revele autoria, autonomia e criatividade.

Após fazermos essas considerações, passaremos a analisar os trechos abaixo, retirados das redações 1. Estas redações foram produzidas na aula, na qual a professora limitou-se a colocar o título da redação no quadro, sem nenhum comentário, por parte dela, sobre a comemoração do dia do trabalho.

“ O trabalho é muito “em portante” “pra” comprar comida e roupas. Para pagar aluguel, água e telefone”.(A1R1).

“Trabalho para” pode “ compra” o que eu” quize”. Estou querendo” compra” um carro e “ao gan niza” a” mia” casa’ (A4R1).

“Todos nós precisamos trabalhar sem trabalho é impossível viver. Trabalho para comprar tudo que necessito, com meu trabalho podemos comprar a alimentação, roupa, calçados, medicação” (A2R1)

“Para nos manter. “e”para tudo(...) baton, perfume, pagar água, luz, “selular”. (A3R1).

“Trabalho para” pode” “ compra” o que eu” quize”. Estou querendo” compra” um carro e “ao gan niza” a” mia” casa’ (A4R1)

Nos exemplos acima, os alunos recorreram a elementos do seu contexto para desenvolver a redação. Ativaram seus conhecimentos prévios sobre o assunto possibilitando fazer-se ouvir.

Neste outro fragmento o aluno A6R1, consegue até projetar-se para o futuro, dizendo o que espera conseguir com o seu trabalho. Vejamos:

“ Eu trabalho para ter o “salario certo onesto”. Minha profissão como serviços gerias não é uma coisa boa ‘mais da “manter. Queria ter um carro para trabalhar com compras de “bompreço”.Tenho meus músculos para ganhar dinheiro e no futuro ‘compra”o carro. Quero “entra”na“falcudade” e “passa” no vestibular.Estudar para “concuso”.

O aluno teve a oportunidade de se posicionar diante de um tema proposto pela professora, refletir, construir o novo. Recorre a valores apreciados socialmente,

como a honestidade, para agregar valor ao trabalho que realiza. Retomamos Possenti quando ele diz que um dos indícios de autoria aparecem no *como* o autor dá voz a outros interlocutores, nesses exemplos os valores sociais.

Devemos dizer que a tarefa de produzir uma redação não foi fácil de ser desenvolvida pelos alunos, pois houve ansiedade e insegurança do grupo. Estes comportamentos foram sempre observados quando os estudantes tinham que escrever. A maior preocupação do alunado estava com o uso da língua, a ter que adequar o que queriam dizer, a uma linguagem que não é a sua, nem a de sua comunidade, mas é a linguagem que a escola exige. Tanto isso é verdade que todos os alunos responderam da seguinte maneira a questão 10 do questionário (anexo 1):

10. Para fazer uma redação você escreve:

() a partir do que conhece sobre o assunto.

(x) a partir do que a professora fala sobre o assunto.

Esta resposta é preocupante e demonstra que, apesar de terem uma considerável experiência de vida, e algum conhecimento sobre os assuntos que são temas das redações, os alunos preferem escrever a partir do que a professora fala sobre o assunto.

Vale salientar que todos os alunos solicitaram a presença da professora por diversas vezes. Alguns paravam de escrever a espera da avaliação da professora. “*Tá bom professora? Posso continuar? É assim?*” Eram as expressões que mais se ouviam. Isto revela a imagem de que o docente é aquele que sabe tudo, como mostram as respostas dos alunos a questão 11 do anexo 1.

A dificuldade em escrever com autonomia vem do fato de que na escola, os alunos são submetidos a modelos, a preenchimentos de esquemas estereotipados

pelos professores, o que de certa forma, inibe o espírito crítico e a reflexão; apagam a criatividade e a imaginação.

Esse dado pode ser comprovado com as seguintes respostas fornecidas pela professora no questionário (anexo 2):

8. Você trabalha redação com os alunos? Não () Sim (x)

9. Caso a resposta anterior tenha sido positiva, como acontece este trabalho? Escolho sempre um tema da atualidade ou uma data comemorativa e mando os alunos escreverem sobre o assunto. Digo a quantidade de linhas e vou até as bancas dizer o que está certo ou errado. No final recolho as redações e atribuo uma nota.

Esta forma de se trabalhar a redação não só limita como também impede o aluno de se posicionar como autor, pois o ato de escrever associa-se a punição de tirar uma nota baixa ou à recompensa da nota alta.

Durante os meses de observação em sala de aula, uma atividade chamou-nos atenção pelo lugar de destaque que ocupava nas aulas de português: a leitura de textos. A atividade começava pela leitura individual e silenciosa de um texto, geralmente retirado de livros didáticos trabalhados com as crianças no turno diurno, depois ela lia o texto em voz alta ao mesmo tempo em que explicava cada parágrafo. Em seguida colocava algumas questões de compreensão textual, onde as respostas a tais questões eram fornecidas de forma literal no próprio texto, não cabendo nenhum tipo de inferência por parte do aluno. Este método de trabalho da professora, interfere diretamente no processo de escrita, uma vez que os alunos não desenvolvem a competência discursiva, ficam esperando o que devem e como devem dizer.

Acreditamos ser oportuno neste momento, trazer algumas indagações apresentadas por Freitas (1994) sobre o papel do professor no ambiente escolar:

O que é o aluno para mim? Objeto que observo e sobre o qual derrubo o “meu saber” ou um sujeito com o qual compartilho experiências? Alguém que não concedo o direito de se expressar, o direito de autoria? Ou quem sabe, apenas reconheço sua voz quando ela é um espelho da minha? Aceito o seu discurso apenas quando reproduz o meu? O que acontece em minha sala de aula? Ela é um espaço para monólogos ou o lugar onde muitas vozes diferentes inter cruzam?(...) Minha sala de aula é um espaço de vida ou apenas um espaço assepticamente pedagógico?

(Freitas, 1994p. 172)

A sala de aula objeto da nossa pesquisa está muito distante do pressuposto bakhtiniano de que nos constituímos sujeitos à medida que nos relacionamos com o outro. Na perspectiva de Bakhtin, a sala de aula deixa de ser um espaço de transmissão de conhecimento para se tornar um espaço de interação onde professor e alunos tentam construir significados e conhecimentos; um lugar de encontro de muitas vozes.

Transcreveremos a seguir a aula em que a professora falava para os alunos sobre o dia do trabalho. Em seguida, mencionaremos o texto lido por ela sobre os direitos dos trabalhadores. Estas transcrições referem-se à aula em que foi proposta a segunda redação.

Transcrição da fala da professora sobre o Dia do trabalho

*1Hoje nós vamos conversar um pouco sobre o dia do trabalho. O dia do trabalho é comemorado
2no mundo todo no dia 1º de maio, que foi o feriado de quinta-feira, lembram? Pois bem, vocês
3sabiam que todo trabalhador tem direito a carteira assinada? Com a carteira vocês vão ter
4direito a aposentadoria e a receber pensão. No final do ano todo mundo que trabalha com
5carteira tem direito ao 13ª (décimo terceiro) salário.
6As mulheres da sala sabem que tem direito a ficar quatro meses em casa quando tem
7filho? E os maridos ficam em casa uma semana para ajudar a mulher a cuidar do filho. Ter
8férias ,também, é direito do trabalhador depois de um)ano de trabalho. As leis trabalhistas
9“tão” ai “ pra” garantir os direitos da gente, né? Trabalhar é bom não somente “pra” a gente :
10comprar as coisas que temos vontade, “mais” é importante o nosso trabalho para o
11desenvolvimento da nossa cidade, do nosso estado e do nosso país.*

Cântico da rotina

Ana Miranda

- 1 *Todo o trabalhador tem direito a bocejar.*
- 2 *Todo o trabalhador tem direito a sonhar.*
Todo o trabalhador tem direito a manteiga no pão.
- 3 *Todo o trabalhador tem direito a um cafezinho.*
- 4 *Todo o trabalhador tem direito a festa de aniversário.*
Todo o trabalhador tem direito a dentista.
- 5 *Todo o trabalhador tem direito a sentar na grama.*
- 6 *Todo o trabalhador tem direito a viagem de férias.*
Todo o trabalhador tem direito a dizer o que pensa.
- 7 *Todo o trabalhador tem direito a saber por que trabalha.*
- 8 *Todo o trabalhador tem direito a seu corpo e sua alma.*

Coleção Viver e Aprender, p.224.

Participamos também como observadores, desta aula em que a professora comentou a respeito do dia do trabalho. Um momento que poderia ser de troca de experiências, onde todos teriam direito à palavra, de se manifestarem na posição de trabalhadores que são ou já foram em algum momento da vida, transformou-se em um discurso monológico, retomado da palavra autoritária, de fontes institucionais (a legislação trabalhista). A professora falava, os alunos ouviam, não havendo nenhum tipo de transposição do que discorre a Lei e a vivência dos estudantes – trabalhadores.

Deste fato surgiu a reflexão a partir do que Bakhtin (1997) chama de orientação da palavra em função do interlocutor. A palavra procede de alguém e se dirige para alguém. Neste caso, o peso do auditório social representado pela nossa presença (mestranda), fez com que a voz que ecoasse na sala de aula (a voz da docente), fosse a de um discurso pronto.

Sobre este aspecto, Bakhtin afirma que

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos lingüísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado. (BAKHTIN, 1992, 321)

É importante salientar que tanto a professora quanto os alunos estavam acostumados com a nossa presença em sala de aula, pois freqüentávamos as aulas de língua portuguesa com o objetivo de conhecer o lugar da redação neste espaço. Com relação à pesquisa, tal fato não interferiu nos resultados, uma vez que o nosso foco era a redação dos alunos. Estes se mantiveram na posição de ouvintes das palavras da professora, como de costume; provavelmente pelos sentimentos de respeito e admiração pela docente. Percebemos isto durante as aulas e através das respostas fornecidas no preenchimento dos questionários (anexo 1), como podemos exemplificar:

A “profesora” é “importanti” para nós. Ela sabe coisas que “nois” não sabe, ela é estudada.

Gosto de “vim” para a escola aprender o que a professora “insina”. É bom saber das coisas.

Ela é sabida, fala certo, aprendo muito com ela.

Essa professora é a “millhor” que eu já estudei. Sabe ensinar bem. Com ela tenho futuro vou terminar os “estudo”.

Analisemos o trecho que se segue:

“Trabalho para” pode” “ compra” o que eu” quize”. Estou querendo” compra” um carro e “ao gan niza” a” mia” casa’ (A4R1)

O discente apresenta em seus textos pequenos fragmentos de suas aspirações pessoais, como a compra de um carro e a organização da sua casa. Este mesmo aluno modifica, por completo, a sua redação após a leitura do Cântico da rotina. Ele deixa se posicionar como produtor do seu texto para simplesmente decalcar o já dito, copiando, inclusive, a organização das informações conforme o texto Cântico da rotina.

“ Todo trabalhador tem direito a festa de aniversário”

“Todo trabalhador tem direito a saber por que trabalha”.

“ Todo trabalhador tem direito a sonhar “(..)

Nestes fragmentos verificamos a ocorrência a um discurso reportado que os alunos retomam do Cântico da rotina. A palavra do outro é a palavra oficial, a correta, aquilo que Bakhtin chama de dogmatismo autoritário. “A tendência principal do estilo linear é criar contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado, correspondendo a uma fraqueza do fator individual interno”. (Bakhtin,1999,p.150).

Outros exemplos vão mostrar a ausência do discurso-resposta:

‘Trabalho para ter direito a “salário” carteira “asinada” o “desimo terceiro INSS aviso “brevio’ “lisença” médica tem direito de ser tratado por igual.(A5R2)

“Todo o trabalhador tem direito a festa de aniversário

Todo trabalhador tem direito a dentista
Todo trabalhador tem direito a viagem de férias
Todo trabalhador tem direito a sonhar
Todo trabalhador tem direito a um cafezinho”(A4R2)

“Garantia por tempo de serviço for mandado “embora” sem Justa causa pode retirar o FGTS.
Após 12 meses de trabalho,o trabalhador tem direito a trinta dias de descanso.
“Tribuição ‘da’ direito a aposentadoria e “pesões”.
Manteiga no pão direito a promoção.
Direito a um cafezinho tem direito a ler um livro, tem direito de ficar gripado. (A3R2)

“Todo trabalhador tem direito a ler um livro,
todo trabalhador tem direito a promoção
todo trabalhador tem direito a bocejar (A 8R2)

“Todo trabalhador tem direito a um 13º salário, se for mulher uma licença – maternidade e garantia de emprego. “(A16R2)

O emprego repetitivo de segmentos da fala da professora ou do texto lido em sala de aula marca, nestes exemplos, o gênero redação escolar. Esta reprodução de outros discursos não produz o efeito de sentido imprescindível para atender ao princípio da língua como organismo vivo. Dessa forma, não se observa o diálogo, o coral de vozes no qual o produtor da redação é o regente.

A redação é um gênero textual criado pela escola com o objetivo de atender a um propósito pedagógico, que na maioria das vezes, restringe-se a avaliação da ortografia e da estrutura composicional. Sendo assim, a sua função sociocomunicativa está inter-relacionada à redação enquanto objeto de ensino.

Constatamos durante as observações das aulas de Língua Portuguesa que a redação era solicitada ao aluno para preencher algum tempo livre de aula, geralmente faltando trinta minutos para encerrar o horário. Segundo informou a professora, os grupos temáticos escolhidos pela docente para o desenvolvimento desse tipo de atividade, são os assuntos extraídos do livro didático e datas comemorativas. É preciso lembrar que o tema escolhido pela professora para ser o *corpus* desta pesquisa foi o dia do trabalho, uma data comemorativa que, segundo a docente o aluno não teria dificuldade de escrever, pois usaria o seu conhecimento de mundo. Sobre isso Reinaldo (2001,p.98) diz que“ a escritura está associada ao desafio, à aventura, à emoção, de modo que se tem, não raro, a expectativa de que, num passe de mágica, o aluno redator tenha o germe de escritor de obra literária”.

Na sala de aula observada, as redações são solicitadas sem preparação anterior. A professora escreve no quadro o cabeçalho (constando do nome da escola, a data e o nome do aluno) e o título da redação. É interessante frisar que a docente marca o quadro com a quantidade de linhas que o aluno deverá preencher, que são quinze. A partir daí, a referida professora circula entre as carteiras com o objetivo de verificar os aspectos formais do texto, dizendo o que é permitido ou não escrever.

Ficou entendido que a razão de tal procedimento, deve-se ao fato da redação ser apenas um veículo para se avaliar a escrita do aluno, principalmente, nos aspectos estruturais. A função discursiva e social não foi considerada. Muito menos o aluno, enquanto sujeito autor do seu texto.

Com tantas regras e restrições, o aluno acaba não dispondo de qualquer habilidade para construir um discurso espontâneo, “procurando ajustar sua composição aos modelinhos limitados e repetitivos a que tinha acesso.”(FRANCHI,2005,p.79). Seria difícil imaginar que o discente se arriscaria a correr o risco de sua produção não ser aceita por fugir do modelo que lhe foi proposto.

Como conseqüência dessa prática pedagógica, o aluno se submete a preencher uma folha de papel com palavras que não são suas, de acordo com um modelo definido pela escola. Reprime a autoria ao silêncio, sendo impedido de desfrutar do dialogismo que é inerente à palavra “preenche de resposta”.

A seguir, apresentaremos, na íntegra, uma redação que mostra um conflito entre a recepção ativa e a recepção passiva, em que “vence” a palavra autoritária de que fala Bakhtin. Além disso, esta redação merece destaque pelo fato do seu autor ter ultrapassado bastante a quantidade máxima de linhas estipuladas pela docente (15 linhas).

Para “quer” trabalho

O trabalho é” inportanti” na vida do homem trabalhando “nois’ consegue respeito, salário para ter uma vida melhor para nossos filhos. Aqui não tem muito trabalho tem gente sem trabalho o presidente tem que “arruma’ trabalho “pro’povo tem eleição esse ano quero “sabe ’se vai mudar a situação. Eles dizem que vai ter emprego,”melhora’ a saúde a escola, “da casa” eles “que” mesmo é o nosso voto não acredito nisso.

O trabalho ajuda a ser um “sidadão” ,pagando imposto ajudamos na construção da nossa cidade do posto de saúde da escola, que “adepois” nossos filhos vão usar.

Estou “ que rendo” comprar um carro mais não posso “nu” momento mais estou “em conomizano” para ver “seconpro”. “Já’ tenho uma casa que “conprei” com o “dinhero” do meu trabalho. Sou eletricista “onesto” aprendi com meu pai a “profissão” . Acordo bem cedo para trabalhar chego na hora de “vim” para escola, trabalho todo dia “so” não trabalho domingo. todo trabalhador tem direito a carteira “asinada’ com a carteira “nois” tem direito a aposentadoria e ter pensão.

A mulher tem ‘licencia”quando tem filho.

Todo o trabalhador tem direito a bocejar.

Todo o trabalhador tem direito a sonhar.

*Todo o trabalhador tem direito a manteiga no pão.
 Todo o trabalhador tem direito a um cafezinho.
 Todo o trabalhador tem direito a festa de aniversário.
 Todo o trabalhador tem direito a dentista.
 Todo o trabalhador tem direito a sentar na grama.
 Todo o trabalhador tem direito a viagem de férias.
 Todo o trabalhador tem direito a dizer o que pensa.
 Todo o trabalhador tem direito a saber por que trabalha.
 Todo o trabalhador tem direito a seu corpo e sua alma. (A 16
 R2)*

No início do texto, ouve-se a voz do senso-comum, por meio de uma declaração - *O trabalho é "importante" na vida do homem trabalhando "nois' consegue respeito* - . Pode-se dizer que por trás dessas palavras existe uma ideologia dominante sendo reproduzida pelo dominado, passando a idéia de trabalho não como um direito, mas como uma obrigação.

Observando-se esse outro trecho da mesma redação:

Aqui não tem muito trabalho tem gente sem trabalho o presidente tem que "arruma' trabalho "pro'povo tem eleição esse ano quero "sabe 'se vai mudar a situação.

Este fragmento de redação destaca-se dos demais pelo fato da voz do aluno demonstrar uma certa autonomia em relação à voz da professora. O discurso do autor orchestra todos os outros, num atestado de que tem consciência do dizer.

Vamos analisar agora outro fragmento dessa redação:

Aqui não tem muito trabalho tem gente sem trabalho o presidente tem que "arruma' trabalho "pro'povo tem eleição esse ano quero "sabe 'se vai mudar a situação. Eles dizem que vai ter

emprego, "melhora" a saúde a escola, "da casa" eles "que" mesmo é o nosso voto não acredito nisso.

Temos indícios de uma palavra-resposta fruto da reação ativa à palavra de outrem, o que cria uma contrapalavra. O discurso se constrói nos cruzamentos de pontos de vistas: o do político, que promete melhorias ao povo em época de eleição e o do aluno, que não acredita nas promessas, relacionando-as com o interesse em receber votos. Apesar de integrar o já dito em seu texto, ele utiliza-o com a intenção de contestar a palavra do outro. A reação ativa, nesse caso, caracteriza-se pela defesa do ponto de vista do aluno.

Até este trecho o aluno nos relata um pouco do seu dia a dia, assumindo o seu lugar de sujeito do discurso. Vejamos:

*Sou eletricista "onesta" aprendi com meu pai a "profissão" .
Acordo bem cedo para trabalhar chego na hora de "vim" para
escola, trabalho todo dia "so" não trabalho domingo.*

À medida que avançamos no texto, somos surpreendidos pelos indícios de recepção passiva do discurso de outrem. Fica evidenciado que houve uma ruptura na construção da redação. O texto toma uma outra característica e passa a ser uma imitação, uma cópia de um modelo fornecido pela escola.

*Todo trabalhador tem direito a carteira "assinada" com a carteira
"nois" tem direito a aposentadoria e ter pensão.
A mulher tem "licencia" quando tem filho.*

Este fragmento é praticamente uma repetição das palavras da professora ao introduzir o tema da redação. Vale salientar que por não haver nenhum debate após a apresentação do tema, a última palavra ficou sendo a palavra da escola. Isso

pode ser comprovado a partir da cópia do texto Cântico da rotina, realizada pelo aluno, o que ratifica a relação autoritária, vivida entre escola e aluno. Ao contrário da palavra interiormente persuasiva, a palavra autoritária modela o dizer. “Quanto mais dogmática for a palavra, menos a apreensão apreciativa admitirá a passagem do bem ao mal, mais impessoais serão as formas de transmissão do discurso de outrem.”(Bakhtin, 1999,p.150).

Retomando o texto, objeto desta análise temos:

Todo o trabalhador tem direito a bocejar.
Todo o trabalhador tem direito a sonhar.
Todo o trabalhador tem direito a manteiga no pão.
Todo o trabalhador tem direito a um cafezinho.
Todo o trabalhador tem direito a festa de aniversário.
Todo o trabalhador tem direito a dentista.
Todo o trabalhador tem direito a sentar na grama.
Todo o trabalhador tem direito a viagem de férias.
Todo o trabalhador tem direito a dizer o que pensa.
Todo o trabalhador tem direito a saber por que trabalha.
Todo o trabalhador tem direito a seu corpo e sua alma.
(A 16 R2)

Podemos aplicar o conceito de compreensão passiva para essa redação em que o aluno repete o discurso oficial materializado por esse texto extraído de um livro didático. Este trecho está carregado da palavra do outro, onde não se percebe nenhuma nova apreciação, ou mesmo algum comentário que ultrapasse a barreira do já dito.

Fica evidente a tentativa do aluno de ter o seu texto aceito pelo interlocutor – o professor, de falar na posição e lugar de onde a voz institucional fala. Basta atentarmos para o fato da redação, no fragmento acima, ter sido copiada integralmente tanto no estilo quanto no próprio conteúdo.

Marcuschi, (2005), em artigo intitulado *Redação Escolar: características de um objeto de ensino*, ratifica que o professor faz com que o aluno ao produzir um texto, recorra a frases estereotipadas e escreva pouco para errar menos. Sendo assim, o aluno “exercita predominantemente a reprodução mecânica, e a redação consolida-se como uma atividade controlada de escrita”. Essa redação é caracterizada como endógena, produzida da e para a escola unicamente. É o que chamamos de redação clássica e é, também, como classificamos as redações analisadas neste trabalho.

Para finalizar as análises, transcrevo a seguir, mais um fragmento de uma redação endógena.

*No dia 1º de maio comemoramos o dia do trabalho todo trabalhador tem direito a carteira “acinada” . Quando o ano acaba todo mundo com carteira recebe o 13ª “saario’
Ter férias , é um direito do trabalhador depois de um ano de trabalho,as mulheres e os homens que tem filho tem direito a ficar uns “dia’em casa.
Acho que foi isso que eu entendi do dia do trabalho.(A 14 R2)*

Neste material, o aluno mais uma vez reproduziu, sem acrescentar nada de novo. Recorro a Bakhtin(op. cit.) para proceder à análise dessa redação. De acordo com a recepção passiva, podemos ouvir a voz de uma autoridade constituída (a professora) . O final do texto, *Acho que foi isso que eu entendi do dia do trabalho*, nos fornece indícios de que a professora fez uma introdução sobre o tema a ser desenvolvido na redação, e que o texto do aluno procura reproduzir. Esta imitação revela que o aluno construiu sua enunciação no território de outrem, sem nada a acrescentar, como se a fala da professora fosse uma verdade inquestionável. *Acho que foi isso que eu entendi do dia do trabalho* é uma frase em que o aluno dialoga com o professor revelando seu enquadramento no papel de quem assimila o discurso institucional e tenta reproduzi-lo o mais exatamente possível.

Constata-se, no material analisado, uma recepção passiva das palavras da professora, onde os alunos apenas reproduzem o já dito.

Concordamos com Xavier(2002,p.86) quando esta diz que:

(...) a recepção passiva, verificada nas redações, ao contrário de vozes conflitantes, aponta para um discurso homogeneizado do senso comum. Podemos ouvir aí as vozes das autoridades constituídas (família, escola, estado), enraizadas num discurso fragmentado, sem sequer uma tendência nova de apreciação.

Este revozeamento da voz do professor nas redações escolares, demonstra que a sala de aula, longe de ser um lugar onde cada sujeito tem direito à palavra, um espaço dialógico por natureza, mostra-se o oposto: é monológica, onde a única voz ouvida é a da autoridade constituída, neste caso, o professor.

Sistematizando as posições expostas neste capítulo destacamos:

Sobre o trabalho com o texto na escola investigada:

- O professor conhece os gêneros textuais de maneira superficial, o que impede um planejamento de aula que inclua um trabalho envolvendo os diversos gêneros(ver anexo 2);
- Pela falta de embasamento teórico, não arrisca a desenvolver um trabalho com a escrita que extrapole os limites da redação escolar e por esse motivo, esse é o gênero mais usado na escola;
- O trabalho com a redação tem como objetivo avaliar o aspecto composicional do texto e não exercitar a discursividade do aluno (anexo 2);

- Os temas a serem desenvolvidos pelos alunos são sempre escolhidos pelo professor e por este motivo, muitas vezes distantes e sem significação para os estudantes,
- Nas redações analisadas, embora o tema proposto pela professora, seja adequado aos horizontes do aluno, este assume o papel de reprodutor do discurso oficial;

Sobre a autoria na escola investigada:

- O processo de escrever na escola não só limita como também impede o aluno de se posicionar como autor, pois o ato de escrever associa-se a punição de tirar uma nota baixa ou à recompensa da nota alta;
- Devido ao medo da punição os alunos escrevem redações endógenas;
- O peso hierárquico da figura do interlocutor (professor) limita a espontaneidade e a imaginação no momento da criação;
- Os modelos ensinados pela escola impedem o processo de autoria, favorecendo a que o aluno simplesmente preencha a quantidade de linhas da sua redação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As apreciações realizadas neste estudo buscaram identificar e analisar o impacto do discurso docente na redação escolar de alunos da Educação de Jovens e Adultos, objetivando conhecer a prática docente de língua portuguesa no que se refere ao trabalho com a redação escolar, evidenciar (ou não) o exercício da autoria na redação escolar e identificar os fatores que favorecem, limitam ou impedem o posicionamento do aluno como autor na redação escolar.

O caminho percorrido por este trabalho inicia-se pelo resgate histórico da educação de jovens e adultos no Brasil aliado ao ensino da Língua Portuguesa. Esse percurso chega as Diretrizes curriculares e aos PCN que oferecem uma proposta inovadora, principalmente por nos apresentar uma concepção de linguagem como forma de interação social. Por essa proposta o aluno deixa de ser um aprendiz passivo, pois ele age sobre o ouvinte. É presente em um determinado contexto e pertence a um grupo sócio-histórico-cultural. Outra inovação é que os PCN colocam o texto como unidade básica do ensino de Língua Portuguesa. Estes documentos ancoram-se teoricamente nas idéias bakhtinianas sobre os gêneros do discurso.

Desse modo, as discussões aqui realizadas fundamentaram-se em Bakhtin para o entendimento de como o texto vem sendo trabalhado na sala de aula investigada no sentido de desenvolver a competência comunicativa do aluno nas diversas situações de uso e como isso favorece ao processo de autoria discente.

A produção de texto pelos alunos, está muito distante de ser considerada uma atividade de uso efetivo da língua num momento sócio-discursivo. É inconcebível que a escola ensine o aluno a produzir, basicamente, um só tipo de texto – a redação. O mais grave é que este gênero foi criado *na* e *para* a escola, com fins claramente pedagógicos, enquanto que na vida o aluno vai se deparar com uma quantidade incalculável de gêneros textuais.

No trabalho com a redação assistimos a um apagamento da voz do aluno e um revozeamento da voz do professor evidenciando que a escola, não é um lugar

onde cada sujeito tem direito à palavra, um espaço dialógico. Mostra-se o avesso: é monológica, ou seja, a única voz ouvida é a da autoridade constituída, neste caso, o professor. A isso podemos apontar como causa o peso hierárquico que o docente representa para o aluno. Esta representação que o estudante tem de um único interlocutor, como uma pessoa que vai ler o seu texto, não para interagir ou criar significados, mas para punir ou premiar, acaba por determinar que o aluno seja um mero reproduzidor do discurso do outro. Podemos então concluir que quanto ao objetivo maior desta pesquisa, o impacto do discurso docente se fez bastante evidente nas redações utilizadas como *corpus* neste trabalho.

Quanto às evidências de autoria, identificamos através de alguns fragmentos de texto, que alguns alunos conseguiram uma mínima autonomia no seu discurso, criticando, refletindo e emitindo pontos de vistas. Isto se deu quando a produção foi “livre”, ou seja, sem um encaminhamento prévio ou qualquer tipo de material de apoio. No entanto, quando a redação foi produzida após a leitura de um texto e comentário da professora sobre o tema a ser escrito, praticamente não há indícios de autoria. Em quase totalidade são redações endógenas que reproduziam o já dito, sem nenhuma nova apreciação.

Os estudos recentes da Lingüística sobre os gêneros textuais abrem novas perspectivas para um trabalho diferenciado com a produção de textos na escola. Parece ser imprescindível um diálogo constante entre a academia e a formação de professores. Este deve ser o caminho para que a teoria e a prática andem na mesma direção e os docentes possam planejar a sua prática pedagógica em função do desenvolvimento da competência discursiva do aluno, tornando-os sujeitos autores daquilo que produzem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. *Linguistique textuelle – Des genres de discours aux textes*. Paris:Nathan, 1999. IN : COSTA, Iara Bemquerer. *Gêneros textuais e tradição escolar*. Revista Letras , Curitiba N. 66, P. 177-189, Maio/Ago 2005. Editora UFPR.

ANDRADE, José Armando de. *Repetições e marcadores discursivos na produção textual de alunos: uma apropriação discursiva da escrita*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pósgraduação em Letras, Recife: UFPE, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: *Alfabetização e cidadania*, São Paulo, n. 11, p. 09-20, abr. 2001.

BAKHTIN, M. O autor e o herói. In: *Estética da criação verbal* . São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. Os gêneros do discurso. . In: *Estética da criação verbal* . São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, Jan./Abr. 1999, nº 4, p. 26-34.

BRAIT, Beth. *Bakhtin Conceitos-chave*. Editora contexto, São Paulo, 2007

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental*. Brasília: MEC-SEF, 1997.

BRITTO, L. Em Terra de Surdos-mudos (Um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 3ª ed. 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

CEREJA, William. Significação e Tema. IN. Braint, Beth. *Bakhtin Conceitos-chave*, editora contexto, São Paulo, 2007.

COSTA, I. B. *Gêneros textuais e tradição escolar*. Revista Letras, Curitiba, N. 66, P. 177-189, MAIO/AGO. 2005. Editora UFPR. 181

FRANCHI, E. *E as Crianças Eram Difíceis... A Redação na Escola*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, P. *Educação como prática da Liberdade*. 21ª Ed. São Paulo: Paz e terra, 1992 a.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. "A Importância do Ato de Ler". In: *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Autores Associados, 1983 (Coleção Polemica de Nosso Tempo).

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. “*O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*”. Campinas, S.P.: Editora Papirus, 1994.

FOULCAULT, M. *O que é um autor?* 4ª Ed. Alpiarça – Portugal : Vega editora, 1997.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GERALDI, J W. *Portos de Passagem*. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

_____. *O Texto na Sala de Aula*. 3ª Ed. São Paulo, Ática, 2003.

HADDAD, Sérgio. A Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Nova LDB. IN; BRZEZINSKI, I.(org). *LDB Interpretada : Diversos Olhares se Entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2003.

MAINGUENEAU, D. *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, A.L. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

_____. A.L. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In KARMOSKI, A, GAYDECZKA B, BRITO, K (ORG). *Gêneros textuais reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: nova fronteira, 2008.

MARCUSCHI, B. *Redação escolar : Características de um objeto de ensino*. Revista da Faced, nº 09, 2005.

MELLO, A. VITÓRIA, M. Textos Opnativos nos Concursos de Vestibulares. In: SMITH, M. BOCHESE, J. SCARTON, G. (Sobre) *screevendo a redação de vestibular*. RS: Edipuc, 2007.

MIRANDA, Cláudia R S de. *Retrato de uma arena Bakhtiniana: a compreensão e os usos dos gêneros do discurso na escola*. Petrópolis RJ Dissertação de Mestrado UCP, 2006.

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

ORLANDI, E P. Nem Escritor, nem sujeito: apenas autor. In: *Discurso e Leitura*. 3.ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1996.

PECORA, A. *Problemas de Redação*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

POSSENTI, Sírio. *Indícios de Autoria*. Perspectiva, Florianópolis: Editora da UFSC, v.20. n.1. p.105 – 124. Jan- jun. 2002^a

_____ *Gramática e Política*. São Paulo : Ática, 1981.

SAVIANI, Nereide. *Parâmetros Curriculares Nacionais: o que dispõem sobre o ensino fundamental*. Anais do CONED, Belo Horizonte, ago 1996.

SOARES I.F *O professor e o texto – Desencontros e esperanças: um olhar sobre o fazer pedagógico de professores de Português do ensino médio e suas concepções de linguagem*. Dissertação de mestrado UFPE, Recife, 2006.

SOARES, Magda. *Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa*. In: BARBOSA N. B. (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998.

RIBEIRO, M. *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

REINALDO, Maria Augusta. A orientação para a produção de texto. In: DIONÍSIO, A; BEZERRA M.A. (Org.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

XAVIER, N. *Redação Escolar e Autoria: A Posição do Sujeito na Voz de Quem Produz*. Dissertação de Mestrado UFPE. Recife, 2002.

Endereços eletrônicos

www.aprendebrasil.com.br/legislação Acesso em 01 de maio de 2008 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Portalmeec.gov.br acesso em 23 de julho de 2008 - Plano Nacional da Educação
São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

ANEXOS

ANEXO 01

Questionário do aluno

1. Idade: _____
 2. Estado civil : _____
 3. Profissão: _____
 4. Você já foi reprovado(a) alguma vez na escola? Não () Sim () Quantas vezes? _____
 5. Já abandonou a escola alguma vez? Não () Sim () Por quê? _____
 6. O que fez você voltar a estudar?

 7. É importante estudar? Por quê?

 8. Você faz redação na escola? Não () Sim ()
 9. Gosta de fazer? Não () Sim ()
Por quê? _____
 10. Para fazer uma redação você escreve:
() a partir do que conhece sobre o assunto.
() a partir do que a professora fala sobre o assunto.
 11. Fale sobre a importância da sua professora para você.

-

ANEXO 02

Questionário do professor

Dados pessoais, profissionais e de formação.

1. Nome: _____
2. Idade: _____ Sexo: (x)F ()M
3. Qual curso você fez no Ensino Médio? Magistério
4. Quando você se formou? 1977
5. Você fez curso superior? () Não (x) Sim Qual? História
6. Quando você se formou? 1990
7. Há quanto tempo leciona? 25 anos.
8. Em que níveis de escolaridade lecionou e por quanto tempo? Fundamental 25 anos e médio 3 anos.
9. Você tem tido oportunidade de fazer cursos de formação continuada?
() Não (x) Sim Quais? Os que o município oferece.

Visão sobre o trabalho com EJA – Educação de Jovens e Adultos –, o ensino de língua portuguesa e redação.

1. O que a motiva a trabalhar em classe de EJA? Os alunos são bem comportados e a carga horária é menor.
2. Já fez algum curso específico de EJA? Não.
3. O que é ser um bom professor de EJA? É ser pontual, respeitar os alunos e se possível dar os conteúdos.
4. O que é ser um bom aluno de EJA? É ser responsável, prestar atenção ao que o professor diz, ficar bem comportado.
5. Você conhece e usa o PCN? Eu conheço, mas não uso. Aqui ninguém usa não.

6. Você conhece os gêneros textuais? Você utiliza os gêneros no planejamento das aulas de língua portuguesa? Eu conheço pouco. Os planos de aula já estão feitos, Não tem nada sobre esse assunto a não ser escrever uma carta, bilhete.

7. O que é importante ensinar da língua portuguesa? Como você ensina tais conteúdos? Ensinar a escrever certo. Ensino pelo livro as regras da gramática.

8. Você trabalha redação com os alunos? Não () Sim (x)

9. Caso a resposta anterior tenha sido positiva, como acontece este trabalho? Escolho sempre um tema da atualidade ou uma data comemorativa e mando os alunos escreverem sobre o assunto. Digo a quantidade de linhas e vou até as bancas dizer o que está certo ou errado. Em seguida recolho e dou uma nota.

10. Com que frequência os seus alunos produzem redações? Dou três aulas de Português durante a semana, sempre sobra um tempo para fazer uma redação.

ANEXO 03

Redações dos alunos

Para que trabalhar

A1R1

O trabalho é muito importante
para comprar comida e roupas
pagar aluguel água telefone
sapatos escola pão cinema
“shopin”

Para que trabalhar

A2R1

Todos nós precisamos trabalhar, sem

O trabalho é impossível viver.

Trabalhamos para poder comprar
tudo que necessitamos, com nosso
trabalho podemos comprar alimen-
tação, roupas, calçados, medicação,
para podemos cuidar de nossa
saúde, e dos nossos filhos.

Para pagar as contas, de energia
água, telefone, aluguel, plano de saúde
escola.

Através do trabalho o homem
se realiza, adquire comprar
sua casa, carro, e muitas coisas.

Para que trabalhar

A3R1

Para nos manter e para tudo

Comida nos vesti nos casar

Para estudar para pagar nossa

comtas para passear para viajar

medicamentos plamo de saúde

batom perfume pagar água luz

telefone e selular faca minha

compras

Para que trabalhar

A4R1

Trabalhar para mi manter: para mi alimentar
para por de dia meus filhos
da boa vida a mia familia.
para ao ga niza a minha casa.
para viver melho e pode compra
Eu quize
Estar que redo compra um carro.
mais não posso nu momento.
mais estou economizano para ver seconpro
meus filhos estão clisedo

Para que trabalhar

A5R1

Trabalho para mem vestir mem
alimentar mim calçar para meu
medicamento Para sustentar minha
filha Pagar meu aluguel Para andar
de ônibus Para meu estudo é da
minha filha em fim Para mim
manter e manter mina filha também

Para que trabalho

A6R1

Eu trabalho para ter o “salario certo onesto”. Minha profissao como servicos gerias não é uma coisa boa ‘mais da “manter. Queria ter um carro para trabalhar com compras de “bompreço”. Tenho meus músculos para ganhar dinheiro e no futuro ‘compra”o carro. Quero “entra”na “falcudade” e “passa” no vestibular. Estudar para “concuso.

Para quer trabalhar

A2R2

Devemos trabalhar para conquistar, os nossos objetivos.

Trabalhar é muito bom para o trabalhador e também para o desenvolvimento do noosso Estado e também nosso pais.

todo trabalhador tem direito a vale transporte, cupom alimentação, plano de saúde, equipamento de segurança para trabalhar.

Tem direito a um salário digno, todo trabalhador tem direito a 13º salário, ferias tem direito a advogado e as leis trabalhistas

Todo trabalhador tem direito a contribuir com Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), e o FGTS.

Para que trabalhar

A3R2

Garantia por tempo de serviço

For mandado embora sem justa causa pode retirar o FGTS.

Após 12 meses de trabalho, o trabalhado

tem direito a 30 dias de descanso

tribuição dá direito a aposentadoria e

pesões ao trabalhador aconbuição do INSS

manteiga no pão direito a promoção

direito a cafezinho tem direito a ler um

livro, tem direito a ficar gripado

tem dereito a cesta básica plano de saude

o pagamento dos direitos de quem sai da

empresa tem direito a viagem de férias

tem direito a dizer o que pensa.

Para que trabalhar

A4R2

todo trabalhador tem direito a-
festa de aniversário

todo trabalhador tem direito a dentista

todo trabalhador tem direito a
viagem de férias.

todo trabalhador tem direito a
saber por que trabalha

todo trabalhador tem direito a-
sonhar

todo trabalhador tem direito a-
um cafezinho

todo trabalhador a ler um livro

todo trabalhador tem direito a-
ficar gripado.

Para que trabalhar

A5R2

Trabalho para minha alimentação

Para manter minha filha Para

minha medicação me Vestir Mem

calsar Para meus estudos e da

minha filha Para melhorar a minha

cidade para ajudar ao proximo

Para melhorar os abrigos as,

crechis Para ter uma morada

descente Para ajudar os medingos

e os alfanato i as escolas, Para,

melhora as e segurança. Trabalha Para

Ter direito a salário carteira acinada o

desimo terceiro cestas basicas INSS

aviso brevio lisesça medica Tem

direito de ser tratado por igual.

Para que trabalhar

A6R2

O trabalhador tem o direito de ser
tratado bem com respeito traba
bem bom dia boa tarde e boa
O trabalhado tem o Dinheirinho dele
Tem o direito ao plano de saude
uma boa casa de fazenda
cum um direito uma boa casa
alimentação basica
tem o direito A uma boa qualidade
de Vida simples Educar os
filhos e os subrinho
tem o direito a uma excelente base
de sexta de Alimentação com
compra seu carro simples com seu dinheiro
O trabalhador o direito um
deximo salário Aula um
bom decimo ante salário bom
O trabalhador tem um direito
A ferias prolongada.

Para que trabalhar

A8R2

Paraque trabalha para sustenta a no-
sa familia para ser onesto te uma vi-
da melho ter um plano de saúde um tra-
balho para se respeitado paraque
trabalha para se cidadão de bem
um sidadão tem que te um INSS para vive
bem para que trabalha para pagar em-
posto no fina do mês todo trabalhado tem
direito a um peru no natal todo traba-
lhado tem que te dentista todo
trabalhado tem o direito fica gripado todo
trabalhado tem o direito a pega sol todo
trabalhado tem que sabe porque traba-
lha todo trabalha tem direito a pro-
moção todo trabalhado tem o direito
a bocejar todo trabalhador tem direito
a pelhada todo trabalhado tem o direito
a senta na grama todo trabalhado tem
o direito a pensa.

Para que trabalhar

A12R2

Temos que trabalhar para contribuir com o crescimento do nosso País. É com o trabalho que conseguimos ter uma vida melhor.

Trabalhar para ter um plano de Saúde, uma casa para morar, e educar os filhos.

Trabalhar para ter o direito de poder ir há um passeio, ter uma viagem de Férias.

O trabalhador tem direito a um 13º Salário, se for mulher uma licença-maternidade e garantia de empregos, não podendo ser arbitrariamente dispensada desde o início da gravidez até 5 meses após o parto.

Para que trabalhar

A14R2

No dia 1º de maio comemoramos o dia do trabalho

todo trabalhado tem direito a carteira acinada.

Quando o ano acaba todo mundo recebe o 13º saario

Ter férias é um direito do trabalhador depois de

um ano de trabalho, as mulheres e os homens

que tem filho tem o direito a ficar uns dia em casa.

Acho que foi isso que eu entendi do dia do trabalho.

Para que trabalhar

A16R2

O trabalho é importante na vida do homem trabalhando nós conseguimos respeito, salário para ter uma vida melhor para nossos filhos. Aqui não tem muito trabalho tem gente sem trabalho o presidente tem que arrumar trabalho pro povo tem eleição esse ano quero saber se vai mudar a situação. Eles dizem que vai ter emprego, melhora saúde a escola, da casa eles que mesmo o nosso voto não acredito nisso.

O trabalho ajuda a ser um cidadão, pagando impostos ajudamos na construção da nossa cidade do posto de saúde da escola, que depois nossos filhos vão usar. Estou querendo comprar um carro mais não posso no momento mais estou economizando para ver se compro já tenho uma casa que comprei com o dinheiro do meu trabalho. Sou eletricitista honesto aprendi com meu pai a profissão. Acordo bem cedo para trabalhar chego na hora de vim para a Escola, trabalho todo dia só não trabalho domingo. todo dia tem direito a carteira assinada com carteira nós temos direito a aposentadoria e ter pensão.

A mulher tem licença quando tem filho.

Todo o trabalhador tem direito a bocejar.

Todo o trabalhador tem direito a sonhar.

Todo o trabalhador tem direito a manteiga no pão.

Todo o trabalhador tem direito a cafezinho.

Todo o trabalhador tem direito a festa de aniversário.

Todo o trabalhador tem direito a dentista.

Todo o trabalhador tem direito a sentar na grama.

Todo o trabalhador tem direito a viagem de férias.

Todo o trabalhador tem direito a dizer o que pensa.

Todo o trabalhador tem direito a saber por que trabalha.

Todo o trabalhador tem direito a seu corpo e sua alma.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO - UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA - PRAc
COORDENAÇÃO GERAL DE PESQUISA

CARTA DE ACEITE

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar as instalações desta Instituição(sala de aula do 2º ciclo), para o desenvolvendo de atividades referentes ao Projeto de Pesquisa intitulado **O IMPACTO DO DISCURSO DOCENTE NA REDAÇÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE A AUTORIA**, sob a responsabilidade da mestranda **Ana Paula Torres de Queiroz Rocha** e do professor Dr. **Junot Cornélio Matos**, do curso de mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, pelo período de execução previsto no cronograma do referido Projeto.

CPF nº

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO - UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA - PRAc
COORDENAÇÃO GERAL DE PESQUISA**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

O IMPACTO DO DISCURSO DOCENTE NA REDAÇÃO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE A AUTORIA

Eu, _____, abaixo assinado, dou meu consentimento como voluntário do projeto de pesquisa acima citado, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Paula Torres de Queiroz Rocha e do orientador, prof. Dr Junot Cornélio Matos da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP.

1. O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar o impacto do discurso docente na redação dos alunos da educação de jovens e adultos.
2. Estou ciente que terei a minha redação escolar analisada pela pesquisadora.
3. Obtive todas as informações necessárias para decidir conscientemente sobre minha participação na referida pesquisa.
4. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.
5. Poderei contatar a pesquisadora para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa através do telefone 81- 3492-1707.

Recife, de de

Voluntário/ RG

Pesquisador

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO - UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA - PRAC
COORDENAÇÃO GERAL DE PESQUISA**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

O IMPACTO DO DISCURSO DOCENTE NA REDAÇÃO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE A AUTORIA

Eu, _____, abaixo assinado, dou meu consentimento como voluntário do projeto de pesquisa acima citado, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Paula Torres de Queiroz Rocha e do orientador, prof. Dr Junot Cornélio Matos da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP.

1. O objetivo geral da pesquisa é identificar e analisar o impacto do discurso docente na redação do alunos da educação de jovens e adultos.
2. Estou ciente que terei a sala de aula observada e analisada pela pesquisadora.
3. Durante o estudo realizarei uma entrevista com a pesquisadora para análise e construção do trabalho.
4. Obtive todas as informações necessárias para decidir conscientemente sobre minha participação na referida pesquisa.
5. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.
6. Poderei contatar a pesquisadora para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa através do telefone 81- 3492-1707.

Recife, de de

Professor voluntário/ RG

Pesquisador

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO - UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA - PRAC
COORDENAÇÃO GERAL DE PESQUISA

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que concordo em participar do projeto de pesquisa intitulado **O IMPACTO DO DISCURSO DOCENTE NA REDAÇÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE A AUTORIA**, sob a responsabilidade da mestrandia **Ana Paula Torres de Queiroz Rocha** e do professor Dr. **Junot Cornélio Matos**, do curso de mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, pelo período de execução previsto no cronograma do referido Projeto.

Assinatura

Nome, por extenso – Ana Paula Torres de Queiroz Rocha
Matrícula- 200760061-3 - UNICAP
Identidade –
CPF –
Fone(s) para contato – (81) xxxx-1707/ xxxx-3161
E-mail –

anapaula_torres@oi.com.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO - UNICAP
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA - PRAc
COORDENAÇÃO GERAL DE PESQUISA

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que concordo em participar do projeto de pesquisa intitulado **O IMPACTO DO DISCURSO DOCENTE NA REDAÇÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE A AUTORIA**, sob a responsabilidade da mestrandia **Ana Paula Torres de Queiroz Rocha** e do professor Dr. **Junot Cornélio Matos**, do curso de mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, pelo período de execução previsto no cronograma do referido Projeto.

Assinatura

Nome, por extenso –
Matrícula
Identidade –
CPF –
Fone(s) para contato -
E-mail -



Comitê de Ética em Pesquisa

1 - DADOS SOBRE O PROJETO

PARECER FINAL Nº. 040/07

Título do Projeto: O Impacto do Discurso Docente na Redação de Alunos da Educação de Jovens e Adultos: Um Olhar sobre a Autoria.

Instituição Solicitante: Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP

Pesquisador: Junot Cornélio de Matos

Identidade: 977672

CPF: 335.798.814-34

Endereço: Rua. Vigário Barreto, 127/402 – Graças- Recife – PE – CEP 52020-140.

Telefone: 81 – 32413611

Finalidade: Graduação em Mestrado

Orientado: Ana Paula Torres de Queiroz Rocha

Local de Desenvolvimento do Projeto: Escola Dona Brites de Albuquerque- Bairro Novo – Olinda-PE.

2 - COMENTÁRIOS DOS RELATORES:

Objetivo: Identificar e analisar o impacto do discurso docente na redação escolar de alunos da educação de jovens e adultos.

Objetivos Específicos: Conhecer os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a prática docente de língua portuguesa no que se refere ao trabalho com a redação escolar; Evidenciar o exercício da autoria na redação escolar e Identificar os fatores que favorecem, limitam ou impedem o aluno a se posicionar como autor na redação escolar.

3 - PARECER DO RELATOR:

O Comitê de Ética em Pesquisa do Hemope (CEP), em cumprimento aos dispositivos da Resolução 196/96 e complementares, após acatar as considerações do relator, membro deste Comitê, relativamente às exigências apontadas no Parecer nº. 040/07, considera **APROVADO** o protocolo de pesquisa supracitado, uma vez que este não colide, aparentemente com os princípios básicos da bioética – a não maleficência, a beneficência, a autonomia e a justiça, além do sigilo.

Recomendação: no resumo consta que serão solicitados duas redações a cada aluno versando o mesmo tema, a segunda após o professor explorar o assunto em sala de aula. Acrescentar a metodologia, pois não cita duas redações, sendo importante observar esse aspecto na redação do projeto.

4 – INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ao seu cuidado (Res. 196/96 – Item IV.1.f), devendo receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após serem analisadas as razões da descontinuidade, pelo CEP, que o aprovou (Res. CND Item III. 1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou, quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3)
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave, ocorrido – mesmo que tenha sido em outro centro – e enviar notificação ao CEP e a ANVISA, junto com o seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do grupo I ou II apresentados anteriormente a ANVISA, o pesquisador ou patrocinador devem enviá-los também a ANVISA, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97. Item III.2.e)
- Relatórios parcial e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.

Homologado na Reunião do CEP de 27/2/2008

Maria Emilia dos Santos
Coordenadora

Rua Joaquim Nabuco, 171 Graças Recife-PE CEP: 52011.000 PABX: (81) 3416.4600

homepage: www.hemope.pe.gov.br

E-mail: cep.hemope@gmail.com- 81-3416-4771

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO – SECRETARIA DE SAÚDE