



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RAFAELA CRISTINE MERLI

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE EJA:
PRODUTO CURRICULAR OU CONSTRUÇÃO DO SUJEITO?**

Londrina
2020



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2020

RAFAELA CRISTINE MERLI

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE EJA:
PRODUTO CURRICULAR OU CONSTRUÇÃO DO SUJEITO?**

Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Andréia da Cunha Malheiros Santana

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M565p Merli, Rafaela Cristine.
A produção textual no livro didático de EJA : produto curricular ou construção do sujeito? / Rafaela Cristine Merli. - Londrina, 2020.
139 f. : il.

Orientador: Andréia da Cunha Malheiros Santana.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Educação de adultos - Tese. 2. Livros didáticos - Tese. 3. Escritos de estudantes - Tese. 4. Professores - Formação - Tese. I. Santana, Andréia da Cunha Malheiros . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

RAFAELA CRISTINE MERLI

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE EJA:
PRODUTO CURRICULAR OU CONSTRUÇÃO DO SUJEITO?**

Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andréia da Cunha
Malheiros Santana
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Michelle Salles El Kadri
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Denise Maria Margonari
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho – UNESP

Londrina, 16 de janeiro de 2020.

A Manuela. Meu discurso de amor
perfeito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora, por ter acreditado que eu seria capaz de produzir esta pesquisa e por toda a paciência e amizade que me dedicou neste percurso. Seu olhar atento me ajudou em cada momento dessa pesquisa. Obrigada, prof! Obrigada pelo carinho e compreensão, especialmente nesse último semestre.

Agradeço às professoras Denise e Micheli por cada contribuição em meu trabalho. Professoras, muito obrigada pelas sugestões, apontamentos e por terem me ajudado neste momento de “pressa”. Com certeza o cuidado de vocês possibilitou que esta pesquisa só melhorasse.

Agradeço aos meus pais, Lauro e Rosi, pelo apoio incondicional. Se não fosse por vocês, eu não teria chegado até aqui, nem mesmo teria prestado o processo seletivo, mas vocês insistiram que eu sou capaz de conquistar o que eu sonhar. Agradeço pela paciência, pela ajuda financeira, pela ajuda emocional. Minha visão de um mundo melhor por meio da educação vem de vocês.

Agradeço ao meu irmão, Renato, e à minha cunhada, Ana, que sempre me incentivaram, me ajudaram sempre que precisei. Agradeço por cada conversa e cada conselho. Vocês têm muito nesta conquista.

Agradeço à minha irmã, Milena, por toda a ajuda neste período de grandes mudanças. Sem sua ajuda, eu não conseguiria ter feito tantas coisas. Você me ajudou com minha mudança, o chá da Manu, foi ao médico comigo. Enfim, mais que uma irmã, uma grande parceira.

Agradeço ao meu coordenador, Molina, por ser um grande exemplo pra mim de pessoa e profissional. Mas, mais do que isso, por todo o apoio e compreensão nesses dois anos, principalmente nesses últimos meses. Muito obrigada!

Agradeço aos meus sogros, Rai e Elza, aos meus cunhados André e Carina, César e Naiara e à minha sobrinha Sarah pela compreensão de minha ausência nesse período

de grande correria e foco. Vocês são muito especiais pra mim e eu agradeço por ter cada um de vocês em minha vida.

Às minhas enteadas, Sabrina, Millena e Isabella, que me mostram o quanto sou capaz de amar e ser uma pessoa melhor. Agradeço pelas conversas, pelos momentos únicos e também agradeço pela compreensão de minha ausência. Eu amo cada uma de vocês.

Por fim, agradeço ao meu companheiro de jornada, pai da minha Manuela, Márcio, que nunca me desmotivou, pelo contrário. Você deu o pontapé inicial para essa conquista, me ajudando financeiramente, aguentando as pontas enquanto eu precisei deixar aulas. Você me ajudou em cada etapa, me auxiliou, aguentou meus dramas, minhas conversas infundáveis sobre cada coisa nova que fui aprendendo nessa jornada. Você sempre me ouviu atentamente, respeitando meu ponto de vista e me ajudando a repensar muitas coisas. Eu te amo muito e só tenho a te agradecer por compartilhar comigo esse momento e, mais ainda, compartilhar minha visão de mundo. Isso é muito importante para mim.

Louvor ao Estudo

Estuda o elementar: para aqueles
cuja hora chegou
não é nunca demasiado tarde.
Estuda o abc. Não basta, mas
Estuda. Não te canses.

Começa. Tens de saber tudo.
Estás chamado a ser um dirigente.
Freqüente a escola, desamparado!
Persegue o saber, morto de frio!

Empunha o livro, faminto! É uma arma!
Estás chamado a ser um dirigente.
Não temas perguntar, companheiro!
Não te deixes convencer!
Compreende tudo por ti mesmo.

O que não sabes por ti, não o sabes.
Confere a conta. Tens de pagá-la.
Aponta com teu dedo a cada coisa
e pergunta: "Que é isto? e como é?"
Estás chamado a ser um dirigente.

Bertolt Brecht

MERLI, Rafaela Cristine. **A produção de texto no livro didático de EJA: produto curricular ou construção do sujeito?** 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa trata da produção de texto em Livros Didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais da Educação de Jovens e Adultos, compreendendo a produção de texto como uma forma de propiciar ao estudante o acesso ao conhecimento socialmente elaborado, para que possa exercer plenamente a cidadania. Como objetivo geral, investigou como a produção textual é tratada no livro didático (LD) de Língua Portuguesa para Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma coleção aprovada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), para os anos finais do Ensino Fundamental. Enquanto objetivos específicos, identificou se o livro didático apresenta diferentes gêneros de produção textual; averiguou se o contexto do estudante é levado em consideração nas propostas de produção textual e se o estudante é tratado como sujeito do seu próprio discurso. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, isto é, predominantemente descritiva, com abordagem interpretativista. O delineamento da pesquisa se deu por meio de estudo de caso, pois o objeto estudado é o LD de Língua Portuguesa de EJA, buscando compreender como a produção de texto é tratada nesse material. Dessa forma, primeiramente foi feito um levantamento bibliográfico a respeito das pesquisas já existentes em relação a esse tema, o que resultou num número extremamente baixo de estudos que englobam os três aspectos: EJA, produção de texto e livro didático. Em seguida, foi feita uma análise do currículo no Brasil, englobando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE) e uma breve discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda em fase de implementação. Também foram feitas explanações a respeito do livro didático, dos gêneros textuais e sobre as perspectivas da formação de professores, pois o educador é essencial na mediação entre o conhecimento e o aluno. Para análise e interpretação dos dados obtidos, foi construído um quadro com quesitos para análise retirados do referencial teórico, os quais possibilitaram encontrar de forma efetiva e eficaz as informações para a investigação proposta. Como resultados, pôde-se destacar que o LD analisado possui uma linguagem simples, acessível ao público da EJA, além de conter conteúdos que levam em consideração a experiência de vida do aluno, sua história e propiciam o acesso ao saber objetivo, historicamente acumulado. Mais do que isso, a análise mostrou que o aluno é, de fato, colocado como centro do processo de produção, tornando-o sujeito do seu próprio discurso. Portanto, mesmo o caminho ainda sendo longo em relação à preparação do estudante para a atuação como cidadão consciente de si e de sua realidade sócio histórica, o LD analisado oferece uma importante contribuição para possibilitar uma concreta formação de produtores de texto, tornando o aluno um leitor e sujeito crítico, que possa atuar nos mais diversos espaços sociais.

Palavras-chave: Livro didático. Educação de Jovens e Adultos. Produção textual. Formação de professores.

MERLI, Rafaela Cristine. **Writing in the Adults and Young Adults textbook: curricular product or subject construction?** 2020.144 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

This research deals with the writing in Portuguese Language Textbooks for the final years of Adult and Young Adult Education, understanding writing as a way to provide students with access to socially elaborated knowledge, so that they can fully exercise citizenship. As a general objective it investigated how the writing is approached in the Portuguese Language textbook (LD) for Adult and Young Adult Education (EJA) in a textbook collection approved by the Ministry of Education and Culture (MEC) for the final years of Elementary School. As specific objective it identified if the textbook presents different writing genres; investigated whether the student's context is taken into account in the writing proposals and if the student is recognized as the subject of his own discourse. This is a qualitative research, that is, predominantly descriptive, with interpretative approach. The research was designed through a case study as the object studied is the Portuguese Language textbook LD for Adult and Young Adult Education EJA seeking to understand how writing is approached in this material. Thus, a bibliographic survey was first made about existing research on this theme which resulted in an extremely low number of studies that encompass the three aspects: Adult and Young Adult Education EJA, writing and textbook. Next, an analysis of the curriculum in Brazil was carried out, encompassing the National Curriculum Parameters (PCN), the Curriculum Guidelines of the State of Paraná (DCE) and a brief discussion about the Common National Curriculum Base (BNCC), still in its implementation phase. Explanations were also made about the textbook, the writing genres and the perspectives of teacher education, since the educator is essential in the mediation between knowledge and the student. For analysis and comprehension of the obtained data, it was built a table with questions for analysis taken from the theoretical framework which allowed to find out effectively the information for the proposed investigation. As a result it could be highlighted that the analyzed Portuguese Language textbook LD has a simple language, accessible to the public of the Adult and Young Adult Education EJA, besides containing contents that take into consideration the student's life experience, its history and provide access to objective knowledge, historically accumulated. More than that the analysis showed that the student is, in fact, placed at the center of the writing process, making him the subject of his own discourse. Therefore, even though the path is still long in relation to the preparation of the student to act as a citizen aware of himself and his socio-historical reality, the analyzed Portuguese Language textbook LD offers an important contribution to enable a concrete formation of text producers, making the student a reader and critical subject, who can act in the most diverse social spaces.

Key words: Textbook. Adult and Young Adult Education. Writing. Teacher training.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental	36
Imagem 2	Variáveis do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa	40
Imagem 3	Eixos articuladores dos conteúdos de Língua Portuguesa	43
Imagem 4	Organização dos conteúdos de Língua Portuguesa	44
Imagem 5	Proposta da Pedagogia Histórico-Crítica	79
Imagem 6	Biografia/Autobiografia	101
Imagem 7	Propaganda	102
Imagem 8	Currículo	103
Imagem 9	Artigo de opinião	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Matrículas Iniciais de Alunos no Ensino Fundamental Regular e EJA.....	15
Quadro 2	Matrículas Iniciais de Alunos no Ensino Fundamental de EJA	15
Quadro 3	Levantamento de Dados Banco de Teses da CAPES	18
Quadro 4	Levantamento de dados do Google Acadêmico	19
Quadro 5	Trabalhos acadêmicos publicados no Brasil sobre o livro didático.....	21
Quadro 6	Centros de pesquisa sobre livros didáticos no mundo	22
Quadro 7	Sugestões de gêneros privilegiados para trabalho em sala de aula	46
Quadro 8	CrITÉrios para produção textual	47
Quadro 9	Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental	54
Quadro 10	Dimensões das práticas de uso e reflexão dos gêneros na produção textual.....	58
Quadro 11	Lista de escolas que ofertam EJA na cidade de Londrina, PR e o uso de o Livro Didático de Língua Portuguesa	94
Quadro 12	Organização do Livro Didático Caminhar e Transformar para EJA de Língua Portuguesa	95
Quadro 13	Ficha de análise	97
Quadro 14	Análise do LD	106
Quadro 15	Contextualização do gênero	108
Quadro 16	Leitor presumido de cada proposta analisada	110
Quadro 17	Suporte de veiculação do texto produzido	112
Quadro 18	Possibilidades de uso da tecnologia	113
Quadro 19	Ampliação da consciência discursiva	117
Quadro 20	Questões emergentes socialmente	121
Quadro 21	Propostas de interação em cada tópico de produção textual em análise.....	124
Quadro 22	Possibilidades de mediação do professor	125
Quadro 23	Proposta de revisão textual	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Google Trends – Livro Didático (2004-2018)	20
Gráfico 2	Google Trends – Livro Didático de Língua Portuguesa (2004- 2018)	23
Gráfico 3	Google Trends – Educação de Jovens e Adultos	24

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BNCC	Banco Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAE	Fundação de Atendimento ao Estudante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LD	Livro Didático
LDB	Leis de Diretrizes e Base da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos
ONU	Organização das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	O QUE DIZEM AS PESQUISAS	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1	O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL	25
2.1.1	Parâmetros Curriculares Nacionais.....	32
2.1.1.2	Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa (terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental)	38
2.1.1.2.1	<i>A prática de produção de textos escritos</i>	49
2.2	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	50
2.2.1	A BNCC de Língua Portuguesa.....	54
2.3	AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA EJA DO ESTADO DO PARANÁ	61
2.3.1	Eixos Articuladores Curriculares da EJA nas DCE/PR.....	63
2.3.2	Orientações Metodológicas das Práticas Pedagógicas da EJA nas DCE/PR.....	65
2.3.1.2	Critérios de seleção de conteúdos e práticas curriculares para EJA.....	66
2.4	OS GÊNEROS TEXTUAIS.....	67
2.5	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EJA	71
2.6	O LIVRO DIDÁTICO	82
2.6.1	O Material Didático Produzido Para EJA.....	85
2.6.2	O PNLD/EJA	86
2.6.3	A Produção De Texto No Livro Didático	90
3	METODOLOGIA	93
4	ANÁLISE DO LD	99
5	CONSIDERAÇÕES NEM TÃO FINAIS ASSIM	128
	REFERÊNCIAS	132

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm se intensificado desde que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – 9394) foi promulgada em 1996, pois essa reconhece a EJA como uma modalidade da Educação Básica. No entanto, trata-se, ainda, de uma modalidade de ensino pouco pesquisada, mas de fundamental importância na sociedade, pois o número de alunos ingressantes no ensino básico regular é muito alto se comparado ao número de pessoas concluintes em idade regular.

A Pesquisa anual por amostra de domicílios contínua (PNAD-Contínua)¹ realizada entre os anos de 2016 e 2018 revelou que, no ano de 2018, 24,3 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos não frequentavam a escola ou algum curso da educação profissional ou pré-vestibular e não haviam concluído a educação básica obrigatória. Mais do que isso, a pesquisa ainda apontou que a motivação desses jovens para interromper os estudos ou não dar continuidade é o trabalho ou a procura por ele (47,7%), enquanto 25,3% revelaram que não tem interesse em concluir os estudos ou se qualificar além da educação básica. A pesquisa ainda mostra que, em 2018, 831 mil alunos estavam frequentando a EJA do ensino fundamental. Desse número, 51,4% eram homens e 73,7% eram pretos ou pardos, enquanto 48,5% tinham até 24 anos e 29% tinham 40 anos ou mais. Esses números são alarmantes, visto que o acesso à educação de qualidade é um direito essencial para o desenvolvimento da atuação em sociedade, visando uma participação social com base na democracia.

De acordo com o Censo Escolar de 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)², 48,8 milhões de brasileiros se matricularam na escola entre 2008 e 2016, dos quais 9.948.364 são alunos regulares dos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto 1.882.601 são alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, conforme mostram as tabelas abaixo.

¹ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 15 dez. 2019.

² Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 22 jun. 2018.

Quadro 01 - Matrículas Iniciais de Alunos no Ensino Fundamental Regular e EJA

CENSO 2016			
Matrículas Iniciais			
Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Ensino Regular		EJA Presencial
	Ensino Fundamental		Ensino Fundamental
	Parcial	Integral	
BRASIL			
Estadual Urbana	4.264.154	436.270	537.205
Estadual Rural	221.337	29.819	52.331
Municipal Urbana	3.226.034	637.272	967.139
Municipal Rural	853.550	279.928	325.926
Estadual e Municipal	8.565.075	1.383.289	1.882.601

Fonte: Dados obtidos nos Censos divulgados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Data de acesso: 22 jun. 2018.

Quadro 02 - Matrículas Iniciais de Alunos no Ensino Fundamental de EJA

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	EJA Presencial				
	2016	2015	2014	2013	2012
Estadual Urbana	523.406	462.549	530.705	602.772	672.290
Estadual Rural	39.261	41.085	40.202	46.049	54.454
Municipal Urbana	960.536	1.013.026	1.082.835	1.129.719	1.162.789
Municipal Rural	284.581	352.766	376.548	390.204	369.721
Estadual e Municipal	1.807.784	1.869.426	2.030.290	2.168.744	2.259.254

Fonte: Dados obtidos nos Censos divulgados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Data de acesso: 22 jun. 2018.

Os quadros mostram, de acordo com o ano, as matrículas realizadas por alunos da Educação de Jovens e Adultos dos anos finais do Ensino Fundamental. Os dados apresentados nos mostram o quão importante é a EJA enquanto modalidade de ensino, tornando-se necessário um trabalho que leve em consideração o educando e sua realidade e que não apenas o integre ao mundo do trabalho, mas que o ensine a questionar a realidade em que vive para então poder modificá-la. A partir desse ponto de vista, entendemos que a produção do texto escolar é uma das formas para que o sujeito se reconheça como tal na sociedade, questionando e modificando sua realidade enquanto sujeito sócio histórico.

E o instrumento didático de maior uso nas escolas brasileiras é o livro didático (LD), inclusive como apoio para o trabalho com a produção textual. Nesse sentido, partindo do princípio de que o livro didático é um objeto cultural com a função de ser um suporte pedagógico para o professor, um questionamento é gerado: como os livros

didáticos tratam da produção textual? Essa prática de escrita leva em consideração o contexto sócio histórico que permeia o estudante da EJA?

Para responder a esse questionamento, esta pesquisa teve por objetivo investigar como a produção textual é tratada no livro Didático de Língua Portuguesa para Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma coleção aprovada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), para os anos finais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, analisou como o livro didático selecionado trabalha a produção textual; identificou se o livro didático aborda diferentes gêneros de produção textual; investigou se, nas propostas de produção textual, o estudante é tratado como sujeito do seu próprio discurso; investigou se o contexto do estudante é levado em consideração nas propostas de produção textual.

A escolha por este tema de pesquisa se deu, primeiramente, pela observação e atuação particular da autora enquanto professora de Produção de Texto da EJA. Por meio desta observação, identificou-se que, em sua maioria, as propostas de Produção de Texto não contemplam a realidade histórica vivenciada pelo aluno, mas são voltadas para o simples ato de praticar a escrita, dentro de um conjunto de regras que visa construir um texto repleto de frases que se agrupam de modo a ter sentido, mas não proporcionando, por meio da prática, a compreensão e a conscientização do sujeito enquanto ser no mundo que atua sobre a cultura e por ela é modificado.

O segundo fator motivador para a realização deste estudo é a precariedade em pesquisas e publicações relacionadas ao estudo do livro didático da EJA, mais especificamente sobre a produção de texto nos livros didáticos de Língua Portuguesa para EJA. Em artigo sobre políticas de formação de formadores para Educação de Jovens e Adultos, para a Revista Brasileira de Pesquisa de Formação de Professores da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Bezerra e Machado (2016) afirmam que

o tema formação de formadores na base de dados Web Scopus³ tem registrado apenas três títulos de artigos publicados, os quais,

² “A Scopus (SciVerse Scopus), propriedade da Elsevier, é a maior base de dados bibliográficos a respeito da literatura científica revisada por pares, contemplando 50 milhões de registros (dos quais 29 milhões incluem referências, até 1995 – 84% também com resumos – e 21 milhões anteriores a 1996 que recuam até 1823). Integra, em resultados de busca, 545 milhões de resultados científicos da web e 25,2 milhões de patentes de 5 escritórios (Escritório Americano de Marcas e Patentes (USPTO), Escritório Europeu de Patentes (EPO), Escritório Japonês de Patentes (JPO), Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI) e Escritório de Propriedade Intelectual do Reino Unido (IPO), conforme <http://www.americalatina.elsevier.com/sul/pt-br/scopus.php> . Cobre a produção de pesquisa do mundo

analisados, indicam lacunas a serem preenchidas por pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais. Desses artigos localizados, nenhum deles alude à formação de formadores para Educação de Jovens e Adultos, o que indica a relevância deste estudo. (BEZERRA; MACHADO, 2016, p. 66).

1.1 O que dizem as pesquisas

Antes de iniciar esta pesquisa, buscamos, no Banco de Teses Online da CAPES⁴, teses que relacionassem “Produção de Texto”, “Livro Didático de Língua Portuguesa” e “Educação de Jovens e Adultos”, entre os anos de 2014 e 2017⁵. Cabe ressaltar que a seleção de todos os trabalhos resultantes das buscas realizadas foi feita a partir da leitura dos resumos dos estudos e da adequação do tema e da metodologia à nossa pesquisa. Como refinamento de resultados de pesquisa, foram utilizados os descritores “teses”, “linguística, letras e artes”, “ciências humanas”, “letras”, “educação”, “linguística”, “linguística do texto e do discurso”.

Os termos pesquisados foram utilizados com descritores de consulta “aspas”, a fim de apurar ainda mais a busca por trabalhos que pudessem ser utilizados neste estudo. Como termos de pesquisa, foram elencados os temas: “Livros Didáticos de Língua Portuguesa”, os quais apresentaram 12 resultados e, desses, 1 tese foi selecionada para este trabalho, por considerarmos essa pesquisa a única que se associou ao nosso estudo. Elencando o tema “Livro Didático de Língua Portuguesa para Educação de Jovens e Adultos”, não foi obtido nenhum resultado. Em relação ao tema “Produção Textual e livro didático”, o Banco de Teses não apresentou nenhum resultado. Quando relacionados os termos “Livros Didáticos e Educação de Jovens e Adultos” ou “Livros Didáticos e EJA”, não houve resultado, como também não foram encontradas pesquisas relacionando os temas “Livros Didáticos de Língua Portuguesa e Produção de Texto”. Acreditamos que exista a possibilidade de a escolha dos descritores de pesquisa não ter sido adequada, o que pode ter

nas áreas de ciência, tecnologia, medicina, ciências sociais e artes e humanidades. Alcança 21.000 títulos e mais de 5.000 editoras internacionais, incluindo a cobertura de 16.500 revistas peer-reviewed (<http://www.americalatina.elsevier.com/sul/pt-br/scopus.php>)." (BEZERRA; MACHADO, 2016, p. 66).

⁴ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 26 jun. 2018.

⁵ A escolha por esse período de tempo se deve ao fato de considerarmos esse intervalo ideal para pesquisas mais recentes, levando em consideração a corrente necessidade de atualização em relação a esse tema.

causado a falta de resultados específicos. Segue, abaixo, uma tabela com as teses selecionadas para nossa pesquisa de acordo com o tema e o ano:

Quadro 03 - Levantamento de Dados Banco de Teses da CAPES

TEMA	TOTAL APRESENTADO PELO BANCO DE TESES	TESE SELECIONADA	ANO	AUTOR
LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	12	A unidade didática dos livros didáticos de português do ensino fundamental II: um olhar ao longo do tempo	2015	Joceli Cargnelutti
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	0	-	-	-
PRODUÇÃO TEXTUAL E LIVRO DIDÁTICO	0	-	-	-

Fonte: levantamento da própria autora a partir de pesquisa realizada no Banco de teses da Capes. Data de acesso: 26 jun. 2018.

A tese de doutorado de Cargnelutti (2015) apresenta um estudo relativo à disciplina de Língua Portuguesa, mais especificamente, a respeito de sua constituição por meio do Livro Didático antes da vigência do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e depois desse, a partir da perspectiva teórica sócio interacionista de Bakhtin, compreendendo que o Livro Didático é um instrumento que possibilita a aquisição de saberes durante um processo sócio histórico.

Também foram realizadas buscas no “Google Acadêmico”, com os mesmos termos utilizados no Banco de Teses da CAPES. No entanto, para esse levantamento bibliográfico, procuramos artigos acadêmicos a partir do ano de 2015, por acreditarmos que pesquisas mais recentes podem trazer novas possibilidades de entendimento acerca do tema abordado. A partir dos termos “Livro didático de Língua Portuguesa”, foram encontrados 50 resultados, sendo selecionados 2 artigos

científicos. Já em relação aos termos “livro didático de língua portuguesa para educação de jovens e adultos”, a busca não apresentou nenhum resultado. Em relação aos termos de procura para “produção textual no livro didático”, para os quais foram encontrados 22 resultados, não sendo encontrados resultados relevantes para esta pesquisa.

Quadro 04 - Levantamento de dados do Google Acadêmico

TEMA	TOTAL APRESENTADO PELO GOOGLE ACADÊMICO	ARTIGO SELECIONADO	ANO	AUTOR
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	50	Os gêneros textuais como objeto de ensino no livro didático de língua portuguesa	2015	Karla Simone Beserra Cavalcanti Alexsandro da Silva
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	50	Gêneros textuais no livro didático de língua portuguesa: representações do uso público e social da linguagem	2017	Leidiane Rodrigues Silva Renata Herwig de Moraes Souza Fernanda Rocha Bomfim
LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	0	-	-	-
PRODUÇÃO DE TEXTO NO LIVRO DIDÁTICO	22	0	-	-

Fonte: levantamento da própria autora a partir de pesquisa realizada no Google Acadêmico. Data de acesso: 26 jun. 2018.

O artigo de Cavalcanti e Silva (2015) investiga o tratamento dado aos gêneros textuais em uma determinada coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa aprovada pelo PNLD em 2011, utilizando como base teórica a perspectiva sócio interacionista de Bakhtin. Já o estudo de Silva, Souza e Bomfim (2016) propõe analisar as propostas de ensino dos gêneros em uma coletânea de Livros Didáticos de Língua Portuguesa de 2015, fundamentando-se, principalmente, nos estudos sócio interacionistas de Bakhtin e nas orientações do PNLD.

O que se pôde observar durante esse levantamento bibliográfico é a grande quantidade de estudos referentes à EJA e ao Livro Didático, mas a escassez de pesquisas que relacionem a EJA, o Livro Didático e, mais especificamente, o Livro Didático de Língua Portuguesa, durante o período de tempo elencado para busca de teses (2014 a 2017). Dessa forma, verifica-se a importância deste trabalho, pois os Livros Didáticos, de acordo com Valdemarín (1998),

são concebidos como instrumentos possibilitadores de inovações das práticas educativas, criando situações de aprendizagem em que o aluno participa ativamente, de maneira racional e concreta, interagindo com os objetos e construindo o conhecimento a partir dessa interação. (Valdemarín, 1998 apud Fiscarelli, 2008, p. 18).

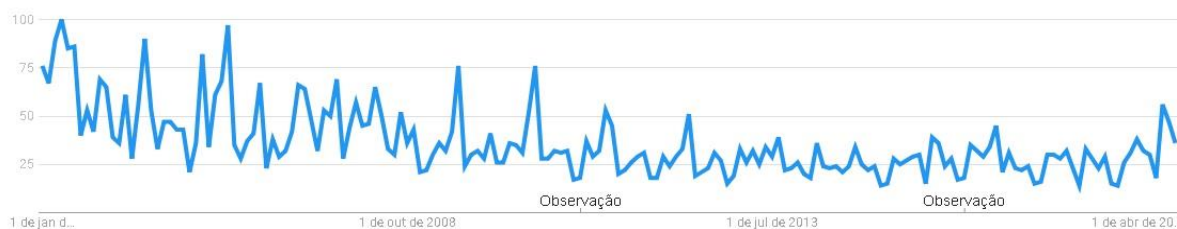
Também foi possível perceber informações importantes sobre os temas que envolvem esta pesquisa, pois foi comum encontrar trabalhos sobre o livro didático de português, tanto no ensino fundamental como no médio. Já o tema da “produção textual” é um pouco mais recorrente, mas ao articular esses dois temas e, principalmente, à EJA, foi possível perceber que o assunto é novo e pouco explorado.

Além das pesquisas realizadas no Banco de Teses da CAPES e de artigos acadêmicos no Google Acadêmico, também efetuamos uma pesquisa no banco de dados de pesquisa da Google⁶, o Google Trends⁷, o qual organiza informações com o objetivo de torná-las acessíveis. Primeiramente, usamos o descritor “Livro Didático”, com o período de tempo de 2004 a 2018, resultando na seguinte estatística:

⁶ Levamos em consideração que o Google é a maior ferramenta de pesquisas pela internet utilizada atualmente.

⁷ Ferramenta gratuita disponibilizada pelo Google que permite acompanhar a evolução do número de buscas por uma determinada palavra-chave ou tópico ao longo do tempo, por meio de gráficos em que o eixo horizontal representa o tempo (a partir de 2004, criação da ferramenta) e o eixo vertical o volume de buscas. Também é possível discriminar ainda mais as pesquisas, por meio de categorias e tipo de busca. Disponível em: <https://trends.google.com.br/>

Gráfico 1: Google Trends – Livro Didático (2004-2018)



Fonte: <https://trends.google.com.br/trends/explore?date=all&geo=BR&q=Livro%20Did%C3%A1tico>
Acesso em: 08 out. 2018.

O que se pode observar a partir do gráfico é que entre janeiro de 2004 e junho de 2006 houve um pico nas pesquisas a respeito do Livro Didático. Essa informação demonstra o quanto o tema “Livro Didático” tornou-se interesse das pesquisas. Munakata (2012) traz alguns dados quantitativos a respeito da pesquisa sobre o Livro Didático. De acordo com o levantamento do autor, entre 1970 e 1980 os estudos sobre esse tema não passavam de 50 títulos. No entanto, a partir da década de 1990, os trabalhos sobre Livro Didático começaram a aumentar.

Quadro 5 - Trabalhos acadêmicos publicados no Brasil sobre o livro didático

Período de tempo	Quantidade de trabalhos publicados
1993 a 1995	22
1996	29
1997	26
1998	63
1999	79
2000	46

Fonte: MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. 2013. Disponível em: <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/rbhe.2013.008>. Acesso em: 08 out. 2018.

Pode-se perceber, então, o evidente crescimento de pesquisas a partir do livro didático. Para Munakata (2012), a grande evolução de estudos sobre esse tema em 1999 deve-se à realização do I Encontro de Manuais Escolares: Manuais Escolares – Estatuto, funções, história, naquele ano, com a participação de diversos pesquisadores brasileiros. A partir desse evento, outros específicos começaram a ocorrer, como o Simpósio Nacional “Livro didático: educação e história”, em 2007, na Universidade de São Paulo. O tema também se disseminou em cursos de pós-graduação, resultando em cerca de 800 pesquisas acadêmicas sobre o livro didático entre 2001 e 2011.

No entanto, o autor ressalta que “A multiplicação dos eventos, periódicos acadêmicos e projetos que focalizam o livro didático tornou ainda mais fácil registrar a totalidade das ocorrências, o que significa que certamente se produziu um número bem maior que 800 trabalhos.” (MUNAKATA, 2012, p. 181). Também afirma que o crescimento exponencial sobre esse tema não aconteceu somente no Brasil, mas em nível internacional, a partir da criação da instituição Georg Eckert Institute for International Textbook Research⁸, na Alemanha, em 1975. As outras instituições internacionais surgidas entre 1980 e 2006 com o objetivo de pesquisar sobre o livro didático são

Quadro 6 - Centros de pesquisa sobre livros didáticos no mundo

Nome	País	Ano
Georg Eckert Institute for International Textbook Research	Alemanha	1975
Programme de Recherches Emmanuelle	França	1980
The Textbook Colloquium	Grã-Bretanha	1988
International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM)	Noruega	1991
Centro de Investigación MANES (Manuales Escolares)	Espanha	1992
Les Manuels Scolaires Québécois	Canadá	1993
Centro Internacional de La Cultura Escolar (CEINCE)	Espanha	2006
Redes de Estudios em Lectura y Escritura (RELEE)	Argentina	2007

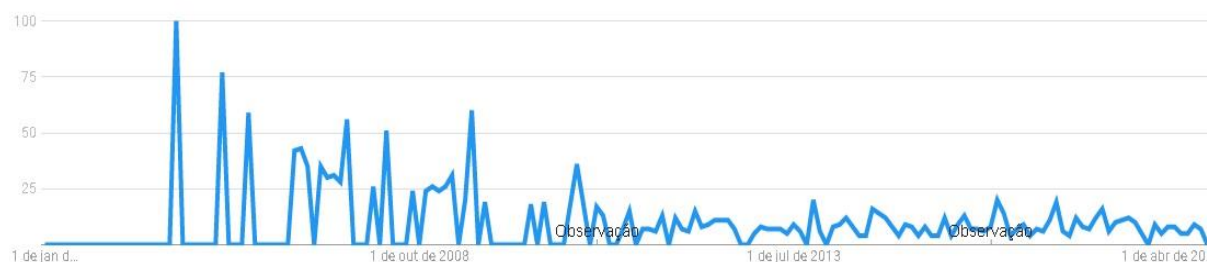
Fonte: MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. 2013. Disponível em: <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/rbhe.2013.008>. Acesso em: 08 out. 2018.

⁸ Tradução livre: Instituto Georg Eckert para Pesquisa Internacional de Livros Didáticos

O gráfico do Google Trends também mostra que, após o aumento por pesquisas sobre o livro didático, houve uma baixa nas buscas a partir de 2008. A partir de 2013, a quantidade de pesquisas sobre o livro didático diminuiu ainda mais, justificando a necessidade da nossa pesquisa, pois o livro didático, além de ser um aparato pedagógico, é também um objeto que comporta ideologias. Além disso, atualmente, o mercado editorial no Brasil em relação ao livro didático é muito concorrido. De acordo com Luiz Imenes (ex-presidente da ABRALE – Associação Brasileira dos Livros Educativos apud SILVA, 2012, p. 810), “o MEC é o maior órgão estatal comprador de livros mundialmente conhecido.” Dessa forma, as editoras têm buscado conquistar a preferência dos professores nessa corrida editorial. Para isso são utilizadas fortes campanhas de marketing, com direito a propagandas em rádio, televisão, jornais, revistas e com participação de artistas. Dessa forma, torna-se necessário discutir o quanto o uso desse material didático é importante, mas torna-se fetichizado em função de seu uso mercantilizado e, muitas vezes, como única norma a ser seguida em sala de aula.

Usando um descritor mais específico, “Livro didático de Língua Portuguesa”, em um período de tempo de janeiro de 2004 a agosto de 2018, o GoogleTrends apresentou o seguinte gráfico:

Gráfico 2: Google Trends – Livro Didático de Língua Portuguesa (2004-2018)



Fonte:

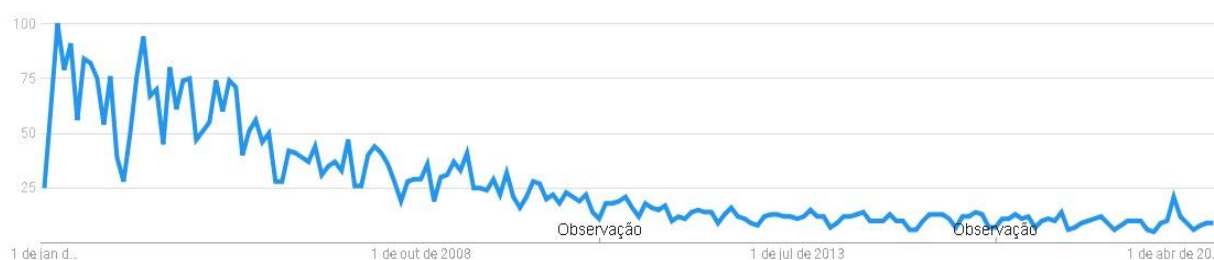
<https://trends.google.com.br/trends/explore?date=all&geo=BR&q=Livro%20Did%C3%A1tico%20de%20L%C3%A1ngua%20Portuguesa>. Acesso em: 09 out. 2018.

De acordo com esse gráfico, de janeiro de 2004 a junho de 2009, houve uma intensa quantidade de pesquisas sobre o livro didático de Língua Portuguesa, o que mostra o grande interesse por esse tema. Contudo, a partir de 2010, as buscas sobre

esse objeto de pesquisa diminuem exponencialmente, chegando à quantidade de 5 pesquisas em junho de 2018.

Já em relação ao descritor “Educação de Jovens e Adultos”, o gráfico de pesquisas do Google Trends mostrou que de 2004 a 2006 houve grande procura por esse assunto. No entanto, ano a ano, as pesquisas sobre EJA foram diminuindo, apresentando, em junho de 2018, o total de 6 buscas.

Gráfico 3: Google Trends – Educação de Jovens e Adultos



Fonte:

<https://trends.google.com.br/trends/explore?date=all&geo=BR&q=Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos>. Acesso em: 09 out. 2018.

A fim de melhor compreender a articulação desses três temas (livro didático, produção de texto e educação de jovens e adultos), esta pesquisa segue a seguinte estrutura: primeiramente, fizemos um levantamento bibliográfico para identificar os estudos já existentes na área, a fim de obter suporte para nossa investigação. Em seguida, fizemos um referencial teórico com base nos documentos norteadores curriculares (Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para EJA); nos gêneros textuais a partir da visão de Bakhtin; nos estudos sobre a formação de professores; nas teorias que estudam o livro didático e sua função como suporte escolar (ou mediador no processo de ensino e aprendizagem); nas características que envolvem a produção textual.

Na metodologia, expomos o LD em análise e como a investigação foi feita. Após, fizemos a análise amparada no referencial teórico e, por fim, elaboramos considerações que consideramos nem tão finais assim.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a construção do referencial teórico que serviu como base para esta pesquisa, fizemos uma reflexão acerca do currículo e sua influência na determinação daquilo que deve ou não ser ensinado nas escolas, inclusive na formulação dos livros didáticos. Dessa forma, percorremos um caminho de elucidação que parte da concepção de currículo à análise dos documentos norteadores curriculares no Brasil e, no Paraná, especificamente, para a EJA.

Exploramos, também, a noção de gênero textual de acordo com Bakhtin, considerando que os gêneros textuais são fundamentais para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente para o ensino da produção textual, visando possibilitar ao aluno conhecer as variadas formas em que um texto aparece nos contextos sociais.

Em seguida, fizemos uma explanação a respeito da formação de professores para a EJA, tendo em conta que, por se tratar de uma modalidade de ensino que abrange um público plural, abarca sujeitos que trazem consigo vivências, experiências e saberes diversos em função da variedade de idades e condições sócio históricas de seus estudantes.

Além disso, analisamos o papel do livro didático no processo de ensino e aprendizagem, sua função como reprodutor do currículo e orientador das práticas pedagógicas, buscando compreender sua incumbência para a EJA.

2.1 O Currículo de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental

Há muito tempo, existe a discussão, no meio educacional, sobre “o quê” e “como” ensinar. Nesse sentido, o ensino deve ser colocado sob perguntas e respostas ou, em outras palavras, sob análise, pois esse implica em “responder” à legislação vigente sobre o que deve ou não ser ensinado. Assim, o material didático tem uma função relevante no processo de ensino aprendizagem, em função do seu papel de mediador entre professor, aluno e o conteúdo a ser ensinado, atuando como o currículo a ser seguido. Segundo Moreira e Silva (2002, p 7), “o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção textual.”

Dessa forma, compreendemos o currículo como uma construção cultural que organiza conteúdos e práticas educativas, definindo um objeto que condiciona a forma de se pensar e socializar a educação. Para Sacristán (2017), conteúdos, códigos pedagógicos e ações práticas se produzem ao mesmo tempo, expressando a cultura e configurando o currículo de um determinado período sócio histórico. Esse autor ainda define que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado.” (SACRISTÁN, 2017, p. 17). Isso pode ser observado, no Brasil, em relação às suas construções curriculares ao longo do tempo. As políticas de definição do currículo travam um território de disputa de poder, em que as concepções ideológicas dominantes exercem a função de controle social.

Conforme Silva (1990, p. 61), “ao contrário do que nos faz crer a visão liberal, nem o conhecimento em geral, nem o conhecimento escolar, constituem absolutos, produtos de um processo incessante e desinteressado de busca da verdade.” A partir desse ponto de vista, o autor acredita que conhecimento e poder são entrelaçados, o que se reflete no currículo escolar, “esfera privilegiada de circulação e transmissão de conhecimento.”⁹

Silva ainda retrata essa relação como “tradição seletiva”, ou seja, aquilo que “vai ao longo do tempo cristalizando como alternativa única aquilo que não passava, no início, de uma seleção particular e arbitrária de um universo muito mais amplo de possibilidades.”¹⁰ Essa afirmação demonstra o quanto o currículo tem importância nas relações desiguais entre as classes, já que há a valorização de um determinado conhecimento em detrimento de outro,

para incluir as tradições culturais dos grupos e classes dominantes entre os tipos de conhecimento digno e válidos de serem transmitidos e para excluir as tradições culturais de classes e grupos subordinados. A definição daquilo que é considerado como sendo o conhecimento e, particularmente, como sendo o conhecimento escolar, nunca é um ato desinteressado e imparcial. É sempre o resultado de lutas e conflitos entre definições alternativas, em que uma delas conseguiu se impor. (SILVA, 1990, p. 61)

⁹ Ibidem, p. 61.

¹⁰ Ibidem, p. 61.

Sendo assim, o currículo é um dispositivo social e histórico que se modifica ao longo do tempo, de acordo com os valores culturais, sociais, políticos, econômicos, sendo, portanto, um produto ideológico. Dessa forma, reproduz identidades, mas, principalmente, reflete os interesses da classe dominante, sendo associado, conforme Moreira e Silva (2002, p. 11), “tanto em suas origens como em seu posterior desenvolvimento, às categorias de controle social e eficiência social, consideradas úteis para desvelar os interesses subjacentes à teoria e à prática emergentes.”

No Brasil, as reformas curriculares têm forte caráter neoliberal, em que os conteúdos e práticas pedagógicas são definidos a partir de intenções e valores políticos e socialmente dominantes, o que resulta em uma falta de participação dos professores em sua construção. É necessário, então buscar meios de fazer com que o currículo funcione de modo inverso, ou seja, que diferentes conteúdos e práticas culturais sejam inseridas e não excluídas, para que se possa formar sujeitos conhecedores de sua realidade social como um todo.

Dessa forma, os documentos oficiais são compreendidos como orientadores do currículo, que exerce o papel de controle de conteúdo e de processos educativos. Assim, a escola ensina aquilo que é “adequado” social e culturalmente em determinado período sócio histórico. Mais do que isso, escola e currículo estão intrinsecamente relacionados, resultando em relações de poder que fazem com que determinados indivíduos ou grupos sejam subjugados, e continuem sendo subjugados, e isso porque “todo currículo se insere num determinado equilíbrio de divisão de poderes de decisão e determinação de seus conteúdos e suas formas.” (SACRISTÁN, 2017, p. 23)

De acordo com Santos e Casali (2009), o currículo transforma (e mantém) as relações de poder, influenciando direta e indiretamente a ação do professor. Os autores ainda afirmam que “o currículo se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos e administrativos que condicionam sua prática e teorização”. (SANTOS; CASALI, 2009, p. 210). Já Sacristán (2017, p. 26) postula que “o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas.” E continua:

A organização do sistema escolar por níveis e modalidades, seu controle, a formação, a seleção e a nomeação do professorado, a

seletividade social através do sistema, a igualdade de oportunidades, a avaliação escolar, a sua renovação pedagógica, os métodos pedagógicos, a profissionalização dos professores, etc. relacionam-se com a organização e o desenvolvimento escolar. (SACRISTÁN, 2017, p. 28)

É importante, nessa perspectiva, considerarmos que a prática escolar é institucionalizada, não existindo processo de ensino-aprendizagem sem a adoção de um determinado currículo, pois essa escolha reflete a opção por um modelo educativo, ou seja, uma preferência cultural. Contudo, Silva (1990, p. 61) salienta que “o poder socializador da escola não deve ser buscado tão-somente naquilo que é oficialmente proclamado como currículo explícito, mas também (e talvez principalmente) no currículo oculto expresso pelas práticas e experiências que ela propicia.” Isso significa que “num campo onde as ideias e sua manifestação verbal são tão valorizadas, como é o campo educacional, é necessário sublinhar com muita ênfase o poder que tem a ideologia inscrita nas práticas e nos rituais escolares para moldar e fabricar consciências.”¹¹

Podemos deduzir, então, que o currículo é construído como forma de manutenção do poder. Mais do que isso, essa construção objetiva produzir sujeitos que sejam moldados de acordo com o sistema capitalista para que possam atender às demandas desse sistema, mais especificamente, ao mercado de trabalho. Nesse sentido, o controle exercido pelo currículo não pode ser desconsiderado, pois ele pode definir identidades, principalmente aliado à escola e seu poder na sociedade (poder de legitimar o currículo).

Na mesma linha de raciocínio, a escola está implicada na reprodução da divisão social do trabalho (entre manual e intelectual) não somente através da socialização direta para um dos polos dessa divisão, mas também porque ajuda a reproduzir a definição dessa divisão em virtude de sua simples existência. (SILVA, 1990, p. 62)

Isso quer dizer que a escola está intrinsecamente relacionada à divisão social do trabalho, categorização mais importante do sistema capitalista. Essa divisão está presente no currículo por meio da distribuição desigual dos conteúdos escolares, isto é, a demanda do conteúdo escolar é distribuída de forma diferente para os diferentes grupos e classes sociais (SILVA, 1990). Isso pode ser observado, por exemplo, nas

¹¹ Ibidem, p. 61.

diferenças entre escolas públicas e particulares, onde há essa diferenciação entre grupos e classes sociais, ocasionando a discrepância dos objetivos escolares.

Conforme Silva (1990), a desigualdade não se encontra na transmissão do conteúdo, especificamente, mas na imposição de diferentes atitudes e personalidades, ou seja, na disposição de um currículo oculto diferenciado, de acordo com a classe social.

Assim, os grupos subordinados seriam treinados, através desses elementos de currículo oculto, das devidas práticas escolares, para ocuparem as posições subordinadas na organização produtiva e política da sociedade, enquanto os estudantes dos grupos dominantes seriam socializados por esse meio a ocuparem sua posição no polo “intelectual” da divisão social do trabalho. (SILVA, 1990, p. 63)

Exercer controle sobre a escola pública é imprescindível para que se perpetue o capitalismo e os privilégios da classe dominante, por isso a escola pública se tornou alvo dessa nova regulação, que para obter bons resultados fez alterações no currículo escolar, nas formas de avaliação e nas formas de organização do trabalho escolar.

Nesse sentido, podemos entender que a classe dominante é a detentora do poder tanto material (econômico, força de produção) quanto intelectual, atuando também como pensadora e produtora de ideias. Dessa forma, é ela quem regula as ideias a serem disseminadas em épocas determinadas. Essas ideias são disseminadas através de instituições específicas, intituladas, por Louis Althusser (1975), de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Segundo ele, a classe proletária, responsável pela mão-de-obra, é dominada pela classe detentora do poder. Essa classe exige do proletariado qualificação para reprodução da força de trabalho. Tal relação (força de trabalho x salário) é a base do capitalismo, o que resulta numa submissão da classe proletária à classe dominante. Assim, as relações de poder estabelecidas são visíveis, enquanto a classe dominante, além de exigir a qualificação para a reprodução da força de trabalho, exige, ainda, a submissão às regras da ordem estabelecida, ou seja, a sujeição à ideologia dominante.

Essa submissão, contudo, ocorre de forma relativamente inconsciente, através dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Althusser postula que há diferentes ideologias, como a religiosa, a moral, a política etc., cabendo ao Estado sua reprodução. Por Estado, Althusser o define como “uma máquina de repressão que

permite às classes dominantes (...) assegurar sua dominação sobre a classe operária para a submeter ao processo de extorsão da mais-valia” (ALTHUSSER, 1975, p. 31). Cabe ao Estado, então, garantir que a classe dominante possa dar vazão à exploração capitalista.

Althusser (1975) elenca os AIE dessa forma: religioso (o sistema das diferentes igrejas); escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares); familiar; jurídico; político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos); sindical; informação (imprensa, rádio, televisão etc.); cultural (Letras, Belas Artes, desportos etc.). Portanto, as instituições constituintes dos AIE são as veiculadoras das ideologias vigentes em cada época pela classe dominante. Como exemplo, a escola e as Igrejas “educam por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção, etc.”¹².

Podemos inferir, então, que a escola, por meio do currículo, ensina “por saberes práticos, mas em moldes que asseguram a *sujeição à ideologia dominante* ou o manejo da prática desta” (grifos do autor).¹³, controlando aquilo que deve ou não ser ensinado e a forma como isso deve acontecer.

No Brasil, há um controle em nível nacional que apresenta uma organização curricular única, atestando que os conteúdos e práticas educativas definidas por essa sistematização são eficazes e eficientes. A ideia de eficácia e eficiência é proveniente dos princípios neoliberais, que compreendem a educação a partir de uma lógica tecnicista.

Um dos procedimentos que condicionam a prática curricular é o documento oficial que define os currículos disciplinares no país: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são um documento oficial do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que pretende, de acordo com seus objetivos, regular os conteúdos de modo que os estudantes de todo o país tenham acesso aos conhecimentos socialmente elaborados e historicamente acumulados e vistos como necessários para uma formação que objetiva o exercício da cidadania.

Em relação aos PCN de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental, o documento aponta que sua finalidade é “contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.” (BRASIL, 1998, p. 19), além de afirmar que

¹² Ibidem, p. 47

¹³ Ibidem, p. 22

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p. 19).

Nesse sentido, a produção de texto objetiva que o aluno possa realizar um processo de interlocução a partir das diferentes práticas sociais que fazem parte de seu cotidiano. É por meio da produção textual que o educando poderá relacionar as práticas de seu convívio social às características históricas das quais faz parte. Trata-se de uma atividade na qual o sujeito estabelece referências culturais, inclusive orientações ideológicas. Portanto, por meio da produção textual é possível ao aluno organizar, reorganizar, produzir, criticar e até mesmo modificar e ser modificado pelo processo da escrita.

Ressaltamos que os PCN não são o único documento que norteia a ação do professor no Brasil. Além dele, há também um novo documento que pretende conduzir os currículos e práticas pedagógicas em nível nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está em processo de implantação nas escolas de todo o país, declarando o objetivo de normatizar “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.” (BRASIL, 2017, p. 7). Para nossa pesquisa, a BNCC não servirá como sustentação para a análise, já que ainda está em processo de implementação, mas acreditamos que conhecê-la e compreender suas proposições é fundamental para entender a evolução dos documentos orientadores curriculares.

Em nível estadual, como dispositivo orientador do currículo, temos as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, que possui um documento próprio para tratar da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com objetivo de conhecer melhor os documentos condutores curriculares no Brasil, vamos analisar os de maior interesse para nossa pesquisa: PCN, BNCC e DCE – Paraná.

2.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais

A Constituição Federal de 1988 (CF) traz, pela primeira vez na história, os fundamentos do Estado, elencando direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos. Nessa perspectiva, promulga, em seu artigo 210, que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” À vista disso, em 1995, foram iniciadas as atividades que propõem um currículo nacional de referência para o ensino fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Os PCN são um documento produzido pelo Ministério da Educação em 1998 e que traz como discurso formador a reorientação curricular com o objetivo de construir referências nacionais que sejam comuns a todas as regiões do Brasil, promovendo o acesso dos estudantes ao conhecimento socialmente elaborado, necessário para o exercício da cidadania, além dos conhecimentos curriculares, de forma a construir um currículo que proporcione a reflexão à prática pedagógica, à seleção de materiais didáticos e aos recursos tecnológicos.

De acordo com o documento, os PCN nasceram

da necessidade de construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção da sua cidadania. (BRASIL, 1998, p. 9).

Dessa forma, esse documento estabelece que visa refletir sobre a função da escola, ou seja, a reflexão sobre “como”, “o quê” e “por que” ensinar e aprender, envolvendo, nesse processo, a sociedade como um todo, apresentando uma proposta para a educação detalhada, com objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas.

Os PCN indicam que as diferenças socioculturais existentes no país determinam uma diversidade de necessidades de aprendizagem e que, ainda, para que haja o pleno exercício da cidadania se faz necessário organizar um conjunto curricular comum que esteja disponível a qualquer educando do país, independentemente de sua condição socioeconômica, ou do lugar onde vive. Trata-se, conforme os parâmetros, de um desafio para abranger a educação em sua

plenitude, objetivando a qualidade para todos os segmentos sociais, promovendo a equidade da educação, condição necessária para a construção de uma cidadania democrática.

O texto oficial (BRASIL, 1998), de forma geral, caracteriza-se por:

- a necessidade da união das diversas instâncias governamentais e sociais para apoiar a escola; promover uma ativa participação da comunidade na escola, visando situar a comunidade como participante social desde seu primeiro dia de escolaridade;
- ressignificar a ideia de que é necessário estudar conteúdos que serão utilizados algum dia, mas trazer a compreensão de que o sentido e o significado da aprendizagem devem estar evidenciados em todo o período escolar;
- enfatizar que os conhecimentos socialmente elaborados são a base para a construção da cidadania e da identidade dos sujeitos, proporcionando uma aprendizagem que construa conhecimentos e desenvolva as competências;
- salientar o quanto é fundamental que cada escola tenha claro o seu projeto educativo, constituindo maior grau de autonomia de forma que todos possam se comprometer a atingir as metas propostas;
- expandir a visão de que o conteúdo é apenas conceito, inserindo práticas que denotem atitudes e valores como conhecimentos tão importantes quanto os conteúdos tradicionais;
- tratar de temas socialmente urgentes, os chamados Temas Transversais, de forma interdisciplinar;
- desenvolver trabalhos que se utilizem das tecnologias da comunicação e da informação, intencionando a apropriação por parte de educadores e educandos para que delas possam usufruir ou criticar;
- reconhecer o trabalho docente, destacando sua importância enquanto articulador, planejador e mediador do conhecimento socialmente elaborado.

Os PCN pretendem ser compreendidos como uma orientação curricular que propõe maior ênfase nas questões emergentes socialmente, abordando assuntos

como ética e cidadania, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural etc. Em outras palavras, esse documento propõe integrar a concepção teórica das diferentes áreas de ensino às questões sociais que emergem de determinado contexto sócio histórico. O ponto de vista trazido pelos PCN prioriza “os ideais de construção de uma sociedade mais igualitária, com liberdade de expressão” (BRASIL, 1998), questionando-se o papel do professor e do aluno, respeitando as necessidades individuais e o trabalho cooperativo, de forma a trazer uma maior participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, relevando os aspectos socioculturais.

Os documentos ainda apontam que

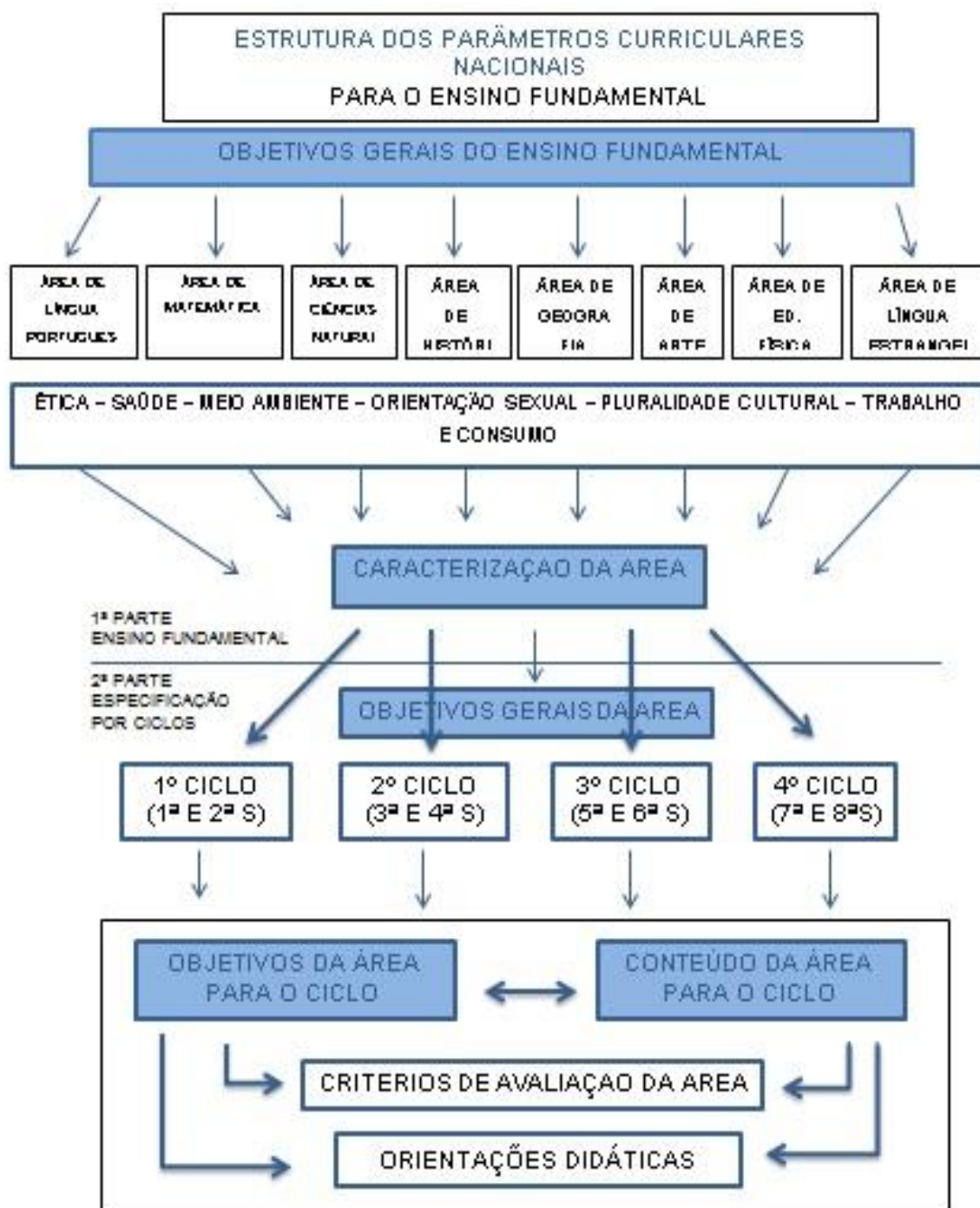
Para analisar e propor novas atuações em educação, é preciso considerar aspectos sociais, políticos, culturais, antropológicos e psicológicos. Só considerando os distintos aspectos que concorrem para a formação do aluno é que o processo de escolarização pode passar de fato a colaborar para a atuação autônoma dos alunos, na construção de uma sociedade democrática. (BRASIL, 1998, p. 37)

Ademais, os PCN ressaltam a importância de romper com práticas inflexíveis, que se utilizam dos mesmos recursos independentemente do aluno, dos seus saberes experienciais, sendo necessário “conhecer melhor os alunos, elaborar novos projetos, redefinir objetivos, buscar conteúdos mais significativos e novas formas de avaliar” (BRASIL, 1998, p. 37), resultando em novas propostas metodológicas, que facilitem a aprendizagem do educando.

Em relação à estrutura, os documentos são divididos em áreas e temas. Os documentos das áreas possuem a mesma estrutura organizacional: tem início com a concepção da área, definição dos objetivos gerais, especificando as capacidades que os alunos necessitarão desenvolver ao longo da escolaridade e a contribuição dos vários aspectos do conhecimento. Os objetivos dos documentos “estão formulados de modo a respeitar a diversidade social e cultural e são suficientemente amplos e abrangentes para que possam permitir a inclusão das características locais.” (BRASIL, 1998, p. 52).

Os PCN são divididos, no Ensino Fundamental, em quatro ciclos em relação aos objetivos do ciclo e aos conteúdos, sendo que cada ciclo corresponde a duas séries do ensino fundamental, estabelecendo a possibilidade de uma abordagem menos fragmentada dos conteúdos, promovendo aproximações com o conhecimento de mundo já trazido pelos alunos para a sala de aula.

Após a descrição dos objetivos e conteúdos, em blocos ou eixos temáticos, são apresentados os critérios de avaliação que são indicadores para a reorganização do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o documento esclarece que tais critérios de avaliação não devem ser confundidos com aprovação ou reprovação do aluno. Por fim, os documentos trazem orientações didáticas sobre como ensinar determinados conteúdos de forma coerente e que esteja em acordo com os fundamentos dos PCN.



FONTE: Parâmetros Curriculares Nacionais, p. 9. Acesso em: 10 set. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

A necessidade de trabalhar com uma diversidade de conhecimentos com o objetivo de contemplar uma formação plena dos educandos, expressa pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), fez com que os PCN fossem organizados em áreas e

temas transversais, de modo que cada localidade do país pudesse adequar seu processo de ensino-aprendizagem.

As áreas de conhecimento, de acordo com os PCN, constituem “importantes marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de uma forma autônoma.” (BRASIL, 1998, p. 58). O termo “área” foi escolhido em função dos conteúdos a serem abordados de forma mais ampla para a mais específica, proporcionando uma interdisciplinaridade que contribua para a aprendizagem e apreensão da realidade por parte dos educandos.

Dessa forma, as áreas de conhecimento dos PCN do Ensino Fundamental estão assim divididas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira, elegendo, em cada área, conteúdos de relevância social e que propiciem o desenvolvimento de capacidades.

Já os Temas Transversais¹⁴ tratam de questões sociais urgentes que devem ser contempladas em todas as áreas do conhecimento. Tratam-se de temas que devem ser trabalhados de forma integrada, desenvolvendo “a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade.” (BRASIL, 1998, p. 66). Os Temas Transversais componentes dos PCN são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo, que envolvem uma problemática social atual e urgente, sendo considerados desde o âmbito nacional ao mundial.

Esta pesquisa utiliza como base curricular nacional para análise o PCN de Língua Portuguesa do terceiro e do quarto ciclos do Ensino Fundamental, atualmente, anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º anos). Como não há um PCN específico para EJA, primeiramente falaremos sobre o PCN de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos do Fundamental e, doravante, falaremos sobre os documentos curriculares específicos para EJA.

¹⁴ Os temas transversais, apesar de citados neste trabalho, já não são mais utilizados como método de trabalho, atualmente. Pode-se dizer que já são assuntos tratados no cotidiano escolar, mas não como metodologia específica, conforme proposto pelos PCN.

2.1.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental)

Os PCN de Língua Portuguesa assumem como objetivo nortear as discussões curriculares da área. Dividem-se em duas partes: na primeira, é feita uma apresentação geral da disciplina e, na segunda, delinea-se a proposta pedagógica para a área.

O documento se inicia discutindo sobre a necessidade de se reformular o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, basicamente no ensino fundamental, pois o fracasso escolar dos alunos centra-se na dificuldade de alfabetização e na dificuldade do uso adequado dos padrões da leitura e da escrita.¹⁵

A partir disso, passou-se a observar o modo como se ensinava essa disciplina, valorizando a criatividade como condição essencial para desenvolver a eficiência na comunicação e expressão do aluno. A gramática normativa ainda era a variedade linguística padrão ensinada nas escolas, trazendo “representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos.” (BRASIL, 1998, p. 17).

Somente em 1980 surgiu uma corrente crítica do ensino da Língua Portuguesa, que possibilitou alguns avanços, principalmente nos estudos linguísticos e no que se refere à aquisição da escrita. As críticas mais frequentes citadas nos PCN ao ensino tradicional da Língua Portuguesa são:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;

¹⁵ Informações fornecidas pelo PCN de Língua Portuguesa de 1998: “O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois níveis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir.” (BRASIL, 1998, p. 17)

- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998, p. 18).

A partir de então, os estudos sobre variação linguística passam a ser publicados e ganham notoriedade no meio acadêmico. O resultado disso foi a incorporação dessas ideias por um número significativo de secretarias de educação, impactando em novos currículos para o ensino de Língua Portuguesa. Assim, através da reflexão sobre a linguagem por meio de leitura e produção textual, uma nova variedade de textos passou a ser utilizada.

De acordo com o documento (Brasil, 1998, p. 18), “as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem.” Sendo assim, as práticas de uso da linguagem devem permitir aos alunos a possibilidade de novas habilidades linguísticas, inclusive aquelas que não fazem uso da variante padrão da Língua.

Sobre o ensino e natureza da linguagem, os PCN indicam que

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

Dessa forma, quanto menor for o grau de letramento do indivíduo, maior a responsabilidade da escola em lhe proporcionar, a partir de seu conhecimento prévio, a competência em interpretação e produção em variedades de textos que circulam socialmente para que possam assumir a palavra enquanto sujeitos e cidadãos ativos nas mais variadas situações.

Pode-se dizer, então, que a base estruturante do PCN de Língua Portuguesa é o texto, situação comunicativa realizada por meio da linguagem, que por sua vez é um instrumento que permite ao homem expressar ideias, pensamentos e intenções, isto é, relacionar-se com o outro, influenciar e ser influenciado, além de tornar concreto o

abstrato. (BRASIL, 1998). Já a língua é um sistema de signos devidamente organizado com o objetivo de significar o mundo (BRASIL, 1998). Através da língua, o homem aprende as palavras e seus significados culturais, podendo interpretar a realidade.

Ao fazer uso da linguagem, o homem realiza atividades discursivas, ou seja, interage com outro indivíduo de uma determinada forma, em um determinado contexto sócio histórico e em determinada circunstância de interlocução, implica realizar escolhas linguísticas, mesmo que inconscientes, produzindo, então, o discurso. Assim, o discurso é a interação produzida com uma finalidade e uma intenção a partir dos conhecimentos do interlocutor, que escolherá um gênero estruturado linguisticamente para atingir determinado fim, e não fará um amontoado de palavras ou frases sem sentido, pois assim a comunicação não ocorrerá de forma eficiente.

É partindo desse princípio que o PCN de Língua Portuguesa estrutura seu currículo, pois a produção de um discurso não acontece no vazio (BRASIL, 1998), mas todo texto se organiza dentro de determinado gênero devido às funções das intenções comunicativas dos interlocutores. Dessa forma, o documento considera o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa como resultante da articulação entre três variáveis:

Imagem 2 – Variáveis do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa



Fonte: A autora, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Acesso em: 05 dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>

Essa tríade aponta o sujeito da ação de aprender – o aluno, o objeto de conhecimento – os conhecimentos linguísticos e discursivos, e a prática educacional do professor que faz a mediação entre o aluno e o conhecimento. Para o documento, cabe ao professor organizar situações de aprendizado em que o aluno possa ter acesso a situações práticas que sejam mediadas pela linguagem. Mais do que isso,

proporcionar situações de interação dos mais variados tipos, para que o aluno construa seu conhecimento com base em uma diversidade de textos e gêneros. Os PCN analisam que

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. (BRASIL, 1998, p. 24)

Portanto, os PCN indicam que é necessário deixar de lado a concepção de que apenas um único gênero textual seria o suficiente para ensinar o necessário sobre os discursos linguísticos e preparar o aluno para as diversas situações comunicativas a que terá acesso em seu dia a dia.

Em relação aos objetivos de ensino de Língua Portuguesa destacados no documento para os terceiro e quarto ciclos, há a prioridade em se trabalhar com os gêneros, por se tratarem de textos que se modificam com o tempo, em função de sua época, finalidade social ou de sua cultura. Dessa forma, os textos a serem selecionados “são aqueles que, por suas características e usos, devem favorecer a reflexão crítica, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 25), isto é, os textos devem ser escolhidos em virtude de aspectos que são considerados os mais importantes para uma sociedade letrada, desde o texto oral e imagético, ao texto escrito.

Para o documento em análise, é importante tomar a linguagem como uma atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a gramática como uma noção relativa ao que o falante tem de seu contexto de uso. Nesse sentido, a proposta, para o currículo de Língua Portuguesa, é de que as atividades dessa disciplina abarquem, essencialmente, atividades discursivas, como: prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que permitam, através de análise e reflexão de diversos aspectos envolvidos, a construção e expansão de instrumentos, por parte do aluno, que ampliem sua consciência discursiva. (BRASIL, 1998).

O PCN em questão ainda aponta que

a atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. (BRASIL, 1998, p. 28)

Portanto, é a partir desse trabalho, desse processo de aquisição e aprimoramento que o aluno realiza acerca da própria linguagem alicerçada nos textos os quais ler, ouvir e produzir, que poderá realizar uma atividade metalinguística¹⁶, categorizando, tratando e sistematizando os conhecimentos socialmente construídos.

Nesse viés, os PCN de Língua Portuguesa sistematizam os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, estabelecendo que a escola deve organizar atividades que possibilitem, de forma gradativa, ao aluno:

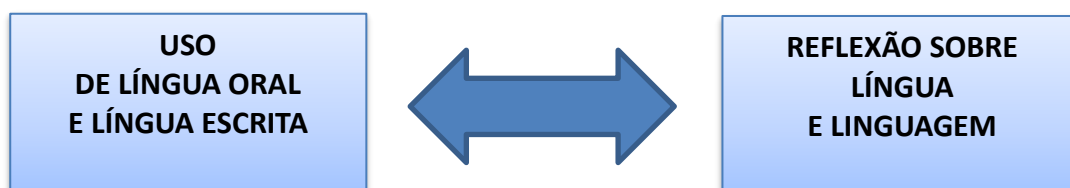
- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:
 - sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
 - sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas, etc.
 - aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
 - contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
 - inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
 - identificando referências intertextuais presentes no texto;
 - percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;

¹⁶ Por atividade metalinguística pode-se entender a capacidade de manipular a linguagem sob forma de compreensão e produção, ou, simplesmente, utilizar a linguagem para falar sobre a própria linguagem. (ORLANDI, 2009)

- identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
- reafirmando sua identidade pessoal e social;
- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;
- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (BRASIL, 1998, p. 32-33)

Esses objetivos corroboram com os princípios organizadores definidos pelo documento para estruturar os conteúdos do ensino de Língua Portuguesa. Portanto, os eixos articuladores para os conteúdos de Língua Portuguesa ficam assim definidos:

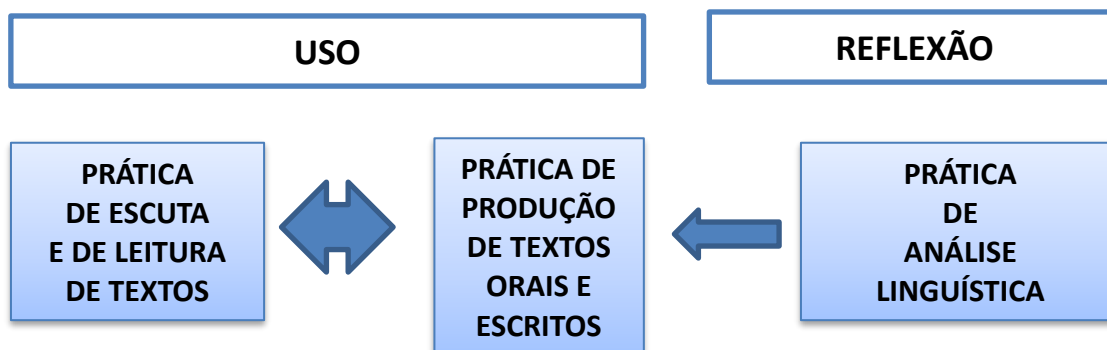
Imagem 3 – Eixos articuladores dos conteúdos de Língua Portuguesa



Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Acesso em: 05 dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>

Devido a esses eixos articuladores, a proposição dos conteúdos no documento se divide em: Práticas de escuta, leitura de textos e produção de textos orais e escritos, assim projetados.

Imagem 4 – Organização dos conteúdos de Língua Portuguesa



Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Acesso em: 05 dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>

No eixo USO, estão articulados os conteúdos relacionados às práticas de escuta e leitura de textos, que caracterizam os processos de interlocução, enquanto no eixo REFLEXÃO se organiza a prática de análise linguística, que se refere ao funcionamento da linguagem em determinadas situações, de forma a privilegiar determinados aspectos linguísticos que ampliem a competência discursiva do sujeito.

Além de delinear os eixos de articulação dos conteúdos de Língua Portuguesa, os PCN também listam critérios para a sequenciação dos conteúdos. Relevantemente, o documento indica que as práticas de linguagem são uma totalidade, portanto não podem ser trabalhadas de forma fragmentada. Por mais que seja necessário realizar recortes para uma função didática de melhor compreensão do funcionamento da linguagem, é necessário que as práticas de linguagem sejam sempre articuladas entre si. Sendo assim, os textos escolhidos para leitura devem fornecer o modelo de gênero sobre o qual o aluno deverá realizar as atividades de funcionamento da linguagem, ou seja, por meio de uma progressão deverá ser articulada a prática de produção de texto e de análise linguística. Por conseguinte, “o texto produzido pelo aluno, seja oral ou escrito, permite identificar os recursos linguísticos que ele já domina e os que precisa aprender a dominar, indicando quais conteúdos precisam ser tematizados.” (BRASIL, 1998, p. 37)

Em relação à produção de texto, os PCN defendem que deve ser trabalhada em sala de aula de forma oral e escrita. No processo de produção de textos orais, é esperado que o aluno:

- planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;

- considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada;
- saiba utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos;
- monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário;
- considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais. (BRASIL, 1998, p. 51)

Já no processo de produção de textos escritos, deseja-se que o aluno:

- redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:
 - a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;
 - a continuidade temática;
 - a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
 - a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;
- realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;
- analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito. (BRASIL, 1998, p. 52-53)

A produção de textos, portanto, objetiva desenvolver nos alunos a competência textual e linguística, ou seja, possibilitar que o estudante possa diferenciar os mais variados gêneros textuais e, no momento da produção, saiba levar em consideração os usos sociais dos textos em questão, visando uma efetiva participação social e cidadã. Mais do que isso, os PCN propõem que o aluno possa utilizar o conhecimento socialmente elaborado no momento da escrita ou leitura dos textos, podendo identificar recursos linguísticos que compuseram determinada produção, seja oral ou escrita.

O documento traz algumas sugestões dos gêneros privilegiados para o trabalho em sala de aula:

Quadro 7 – Sugestões de gêneros privilegiados para trabalho em sala de aula

GÊNEROS TEXTUAIS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
Literários	<ul style="list-style-type: none"> • Canção • Textos dramáticos 	Literários	<ul style="list-style-type: none"> • Crônica • Conto • Poema
De Imprensa	<ul style="list-style-type: none"> • Notícia • Entrevista • Debate • Depoimento 	De imprensa	<ul style="list-style-type: none"> • Notícia • Artigo • Carta do leitor • Entrevista
De Divulgação Científica	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição • Seminário • Debate 	De Divulgação Científica	<ul style="list-style-type: none"> • Relatório de experiências • Esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, p. 54. Acesso em: 05 dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>

Ressaltamos que a tabela acima representa as sugestões de gêneros apresentadas pelos PCN para o trabalho de produção textual no ano de 1998. A diversidade de gêneros é ilimitada, impedindo que todos sejam utilizados como objetos de ensino, especialmente na atualidade, com o advento da tecnologia, em que gêneros surgem no contexto social constantemente. Portanto, essa sugestão não se trata de uma regra, mas de uma seleção que abrange gêneros considerados necessários à participação social, cabendo ao professor selecionar os gêneros que possibilitem aos estudantes o contato crítico e reflexivo com as práticas de linguagem, não idealizando um aluno perfeito para as práticas textuais (muitas vezes idealizado pelos livros didáticos), mas buscando orientar sua prática de forma que apresente possibilidades novas de aprendizagem ou de aprofundamento ao que o estudante já conhece. (BRASIL, 1998).

Assim, devem-se utilizar os seguintes critérios para as práticas de produção textual:

Quadro 8 – Critérios para produção textual

PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS	PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS
<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Redação de textos considerando suas condições de produção: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Finalidade; ▪ Especificidade do gênero; ▪ Lugares preferenciais de circulação; ▪ Interlocutor eleito;
<ul style="list-style-type: none"> • Seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabelecimento de tema; ▪ Levantamento de ideias e dados; ▪ Planejamento; ▪ Rascunho; ▪ Revisão (com intervenção do professor); ▪ Versão final;
<ul style="list-style-type: none"> • Emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição; 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios: <ul style="list-style-type: none"> ▪ De manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes; ▪ De seleção apropriada do léxico em função do eixo temático; ▪ De manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico; ▪ De suficiência (economia) e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido; ▪ De avaliação da orientação e força dos argumentos; ▪ De propriedade dos recursos linguísticos (repetição, retomadas, anáforas, conectivos) na expressão da relação entre constituintes do texto;

<ul style="list-style-type: none"> • Ajuste da fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de marcas de segmentação em função do projeto textual: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Título e subtítulo; ▪ Paragrafação; ▪ Periodização; ▪ Pontuação (ponto, vírgula, ponto-e-vírgula, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências); ▪ Outros sinais gráficos (aspas, travessão, parênteses);
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de recursos gráficos orientadores da interpretação do interlocutor, possíveis aos instrumentos empregados no registro do texto (lápis, caneta, máquina de escrever, computador): <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fonte (tipo de letra, estilo – negrito, itálico -, tamanho da letra sublinhado, caixa alta, cor); ▪ Divisão em colunas; ▪ Caixa de texto; ▪ Marcadores de enumeração;
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização dos padrões da escrita em função do projeto textual e das condições de produção.

Fonte: A autora, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Acesso em: 05 dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>

A partir disso, define-se como o conteúdo deve ser tratado didaticamente. Para o documento, não se trata somente de qual informação oferecer ao aluno, mas da forma como essa informação será ofertada e o tratamento que será dado a ela. Sendo assim, os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (USO → REFLEXÃO → USO) orientam como tais conteúdos devem ser tratados pelo professor, caracterizando o processo metodológico de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO, objetivando inserir à prática de reflexão as atividades linguísticas do aluno, isto é, integrar o conteúdo à competência discursiva do estudante.

Desta forma, “o professor, ao planejar sua ação, precisa considerar de que modo as capacidades pretendidas para os alunos ao final do ensino fundamental são

traduzidas em objetivos no interior do projeto educativo da escola.” (BRASIL, 1998, p. 65). É a partir desse planejamento que a seleção do conteúdo e de seu tratamento didático deverá ocorrer. Contudo, é importante compreender que o tratamento didático do conteúdo tem função primordial no processo de ensino-aprendizagem, pois esse deve contribuir para as aprendizagens que se pretendem atingir. Para tanto, o documento explica que

O conteúdo selecionado pode ter recebido tratamento didático inadequado e, desse modo, os efeitos pretendidos podem não ter sido atingidos; a atividade realizada pode ter sido muito interessante, mas não ter permitido a apropriação do conteúdo e, nesse caso, os resultados podem não ser satisfatórios; os conteúdos selecionados podem não corresponder às necessidades dos alunos – ou porque se referem a aspectos que já fazem parte de seu repertório, ou porque pressupõem o domínio de procedimentos ou de outros conteúdos que não tenham, ainda, se constituído para o aprendiz -, de modo que a realização das atividades pouco contribuirá para o desenvolvimento das capacidades pretendidas. (BRASIL, 1998, p. 66)

É muito importante que o professor tenha a consciência de que, em muitos casos, os alunos provêm de uma realidade em que o acesso a materiais de leitura e escrita é muito pouco, ou, muitas vezes, nenhum, tornando-se a escola o principal ou o único local para formação de um modelo de leitor e escritor. Assim, o trabalho com diferentes textos de diferentes gêneros é fundamental para que o aluno possa construir variados conceitos e ampliar seu repertório linguístico.

2.1.1.2.1 A prática de produção de textos escritos

Para os PCN, a produção do texto escrito deve levar em consideração os seguintes aspectos: o que escrever, para quem escrever e como escrever. Esses aspectos não devem ser coordenados pelo aluno sozinho, mas a partir da orientação do professor, por meio de atividades sequenciadas, que envolvam reprodução, paráfrase e resumo, pois o modelo do texto já traz a definição do “como escrever”, isto é, o caráter convencionalizado dos gêneros permitem predefinições da produção de um texto. Já em textos que envolvam sua criação, o aluno deve articular os planos do conteúdo e da expressão.

À vista disso, a produção de texto, conforme os PCN, visa possibilitar aos alunos a construção de padrões da escrita, conhecendo e se apropriando das

estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores. Além disso, “é por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro.” (BRASIL, 1998, p. 77).

Por fim, o processo de produção textual deve preparar o aluno para:

- Redigir textos na modalidade escrita nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção;
- Escrever textos coerentes e coesos, observando as restrições impostas pelo gênero;
- Redigir textos utilizando alguns recursos próprios do padrão escrito relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos, em função do projeto textual;
- Escrever textos sabendo utilizar os padrões da escrita, observando regularidades linguísticas e ortográficas;
- Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los;
- Utilizar os conceitos e procedimentos constituídos na prática de análise linguística. (BRASIL, 1998, p. 98)

Os PCN servem como um parâmetro para nortear os processos pedagógicos, sustentando que tais processos devem propiciar ao aluno uma formação de competência discursiva e linguística, além de desenvolver a capacidade de leitor e produtor de textos crítico, adquirindo uma perspectiva plural e de respeito às diferenças.

2.2 Base Nacional Comum Curricular

Conforme vimos no início desse capítulo, não usaremos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como aporte teórico, pois o LD em análise foi formulado com base nos PCN, mas julgamos necessário conhecer seus pressupostos, pois esse novo documento orientador curricular já está em fase de implantação. Em 06 de abril de 2017, o MEC entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta de concepção de uma base comum curricular para a educação básica. A princípio, tratava-se apenas de um projeto, mas, em 15 de dezembro de 2017, houve uma votação na Sessão de Conselho Pleno, a qual aprovou as resoluções apresentadas pelo CNE, por 20 votos a 3. Em 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi homologada. No dia 22 de dezembro de 2017, a Resolução CNE/CP nº 2 foi instituída, permitindo-

se, então, a implantação da BNCC. A partir de então, a BNCC deveria ser respeitada e implementada em todas as escolas das modalidades de educação básica do país.¹⁷

A BNCC é um documento que propõe dez competências para guiar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da Educação Básica. Trata-se de um documento normativo de cunho gerencialista que aponta uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração de currículos e propostas pedagógicas.

De acordo com o documento, a BNCC

integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 8)

Para atingir esse objetivo, a BNCC sugere um dossiê com dez competências gerais que abrangem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. O conceito de competência, para a BNCC, pode ser entendido como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana.” (BRASIL, 2017, p. 8). As competências apresentadas pelo documento estão assim determinadas:

1 – Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2 – Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3 – Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4 – Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora), como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para

¹⁷ Informações retiradas do MEC em página online, a qual contém todos os documentos que amparam a implantação da BNCC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 10 mar. 2019.

se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5 – Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6 – Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias ao mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7 – Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8 – Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9 – Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10 – Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 10)

Para amparar legalmente sua formulação, a BNCC afirma se apoiar no Art. 210 da Constituição Federal (CF), o mesmo artigo que foi o apoio da formulação dos PCN, e no Art. 9º da LDB. Em relação ao Art. 210 da CF, esse reconhece a necessidade de fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental (BRASIL, 1988). Já o Art. 9º, em seu Inciso IV, da LDB, estabelece que é função da União, juntamente com o Estado e os municípios, firmar competências e diretrizes para a Educação Básica, as quais “nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.” (BRASIL, 1996). Sendo assim, podemos observar que a ideia de regulação do currículo com conteúdos mínimos para a educação básica não é novidade da BNCC, pois a CF já havia preconizado esse conceito, que foi corroborado pela LDB.

A BNCC alega que traz em seu escopo as aprendizagens ditas essenciais e necessárias para o desenvolvimento dos estudantes, por meio do discurso de que um currículo unificado é a melhor solução para a população carente, que deve ter as mesmas oportunidades que os privilegiados economicamente. No entanto, podemos perceber que esse documento traz consigo uma visão limitadora da capacidade crítica do aluno, ao determinar um perfil baseado em competências específicas para o cidadão que se pretende formar para a sociedade, no caso, a formação do cidadão trabalhador, e não do sujeito crítico de sua própria realidade e da sua condição sócio histórica. Esse tipo de formação, quando não vista de forma perspicaz e crítica, esconde a limitação imposta ao aluno em relação ao seu próprio potencial enquanto sujeito livre, destituído de preconceitos, consciente de si e do mundo, capaz de atuar democraticamente pelo exercício da cidadania plena. Dessa forma, compreendemos que a BNCC apresenta um discurso oposto ao que foi preconizado por documentos oficiais da Educação no Brasil, como a LDB e as Diretrizes Nacionais para a Educação, as quais propunham a responsabilidade da escola em ir ao encontro de práticas educativas que visem uma formação crítica e emancipatória. Conforme Silva,

É possível falar em um “currículo nacional” sem recair na ideia de uma determinação que desconsidera a realidade que insiste em ser não linear e desigual? Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta da Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e a diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. (SILVA, 2015, p. 375)

Outro ponto relevante a ser mencionado é a relação entre a BNCC e as avaliações nacionais. A partir de 2008, as avaliações nacionais passaram a acontecer em grande escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Prova Brasil, Provinha Brasil, entre outras, que tiveram potência a partir da implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007. De acordo com Azevedo e Damasceno,

Nesse novo cenário no qual se localizam as redes de educação pelo país afora, a avaliação, o índice da qualidade da escola e o resultado do ranking do desenvolvimento tornam-se protagonistas. Os docentes,

gestores e pesquisadores são incitados a mudar as concepções acerca do ensino e da gestão das aprendizagens para atender a essas demandas. (AZEVEDO; DAMACENO, 2017, p. 88)

Assim, a BNCC alinha a ideia de competência às competências encontradas nas matrizes das avaliações nacionais. Compreendemos, então, que as ideias estabelecidas pela BNCC podem até cumprir o papel proposto de garantir o acesso aos mais variados conhecimentos, mas esse alinhamento à lógica da avaliação torna a sua aplicabilidade danosa à educação.

2.2.1 A BNCC de Língua Portuguesa

Em relação à Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, a BNCC propõe que o estudante desenvolva um maior protagonismo quanto às práticas de linguagem dentro e fora da sala de aula. De acordo com o documento, “as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital.” (BRASIL, 2017, p. 61) Assim, o documento estabelece seis competências para a área de Linguagens:

Quadro 9 – Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental

- | |
|--|
| 1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. |
| 2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. |
| 3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. |

4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, p. 62-63.

De acordo com a BNCC (2017), o componente de Língua Portuguesa estabelece diálogo com documentos de orientações curriculares produzidos anteriormente, como os PCN. O documento sugere, então, a utilização

do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 65)

Nesse sentido, há a indicação, por parte do documento, da ampliação do uso de gêneros textuais que se relacionam com diversos campos de atuação social, proporcionando novas experiências para o aluno. Mais especificamente, de acordo com o documento, “aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública.” (BRASIL, 2017, p. 134).

O documento sugere que

ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica

nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 65-67)

A BNCC considera que o estudante está cada vez mais interagindo com diversos tipos de interlocutores, principalmente por meio do uso das redes sociais. Assim, o documento propõe que, além dos gêneros que circulam na esfera pública, também é necessário levar em consideração práticas de linguagem contemporâneas, como o curtir, comentar, redistribuir, publicar posts etc. (BRASIL, 2017).

Inclusive, a partir da leitura do documento, podemos perceber o quanto há o foco em gêneros da *Web*, o que, de fato, é importante no contexto sócio histórico atual. No entanto, privilegiar determinados gêneros em detrimento de outros, especialmente gêneros que se relacionem à vida escolar (resumo, fichamento, artigo, entre outros) não é o ideal para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Produção de Texto. Nesse ponto, compreendemos que o uso dos gêneros textuais é, de fato, fundamental no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Contudo, essa prática está para além de utilizar textos que circulam na esfera pública, pois o uso de textos que promovam a reflexão sobre a condição social, política e ideológica é essencial para a aquisição do conhecimento socialmente elaborado, permitindo que o aluno conheça e elabore considerações a respeito de sua realidade.

Assim, é importante destacar que a BNCC, por meio dessas práticas de linguagem, propõe tratar da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões, pois isso

têm destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias (...). A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação ética e respeitosa em discussões e debates de ideias são consideradas. (BRASIL, 2017, p. 135)

A prática de produção de texto, para a BNCC, deve ampliar o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo das práticas de linguagem já vivenciadas para sua ampliação e criação de novas experiências.

Conforme o documento, “trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de ódio.”, em que tal

formação deve ocorrer através do trabalho com gêneros “que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãos, investigativas.” (BRASIL, 2017, p. 135).

A BNCC afirma que

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. (BRASIL, 2017, p. 67)

A partir disso, entendemos que esse documento apresenta uma visão das práticas de linguagem voltadas ao mercado de trabalho, o que não deixa de ser importante, mas ressaltamos que essa perspectiva de uso dos gêneros que circulam nas esferas sociais é reducionista, pois é necessário um trabalho que vise à reflexão das práticas sociais através da aquisição e desenvolvimento dos conhecimentos historicamente elaborados.

Em relação ao eixo de produção de textos, a BNCC sugere que as práticas de linguagem devem ter diferentes finalidades, como

Construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato midiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, entre outros. (BRASIL, 2017, p. 74)

Acreditamos que, de fato, esses gêneros são importantes, principalmente por vivermos em uma sociedade de extrema informação, acelerada e disponível rapidamente. Trata-se, ainda, de gêneros que são de interesse dos alunos dos anos

finais do Ensino Fundamental, especialmente por estarem presentes em seu cotidiano. Contudo, limitar os usos dos gêneros textuais apenas demonstra o caráter gerencialista e tecnicista da BNCC.

A produção de texto é de fundamental importância no processo de aquisição do conhecimento social e historicamente elaborado pelos homens. Matencio (2003, apud KLEIMAN, 2007) afirma que é função dos gêneros textuais a participação do aluno em atividades letradas das quais nunca havia participado antes. Partindo dessa afirmação, compreendemos que a variedade de gêneros em produção textual é necessária para o processo de ensino-aprendizagem, mas, mais do que isso, essa variedade deve ser pensada em relação a diversas necessidades culturais.

Conforme Kleiman (2007, p. 2), “na escola existem (ou deveriam existir) possibilidades de experimentação que estão ausentes de situações mais tensas e competitivas como as do local do trabalho.” E continua: “acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas”. (KLEIMAN, 2007, p. 4)

Corroboramos com o pensamento da autora, especialmente por acreditarmos que o conhecimento e domínio dos gêneros permite a participação em diversos eventos linguísticos, desde o uso de textos mais comuns, populares a textos mais culturalmente elaborados.

O documento recomenda o tratamento das práticas e reflexões de uso dos gêneros na produção textual por meio de algumas dimensões, apresentadas a seguir:

Quadro 10 – Dimensões das práticas de uso e reflexão dos gêneros na produção textual

Dimensões das práticas de uso e reflexão dos gêneros textuais	Características
<p>Construção e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multisssemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e <i>hiperlinks</i>, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital). • Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar

	<p>social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.
<p>Dialogia e relação entre textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre. • Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.
<p>Alimentação temática</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.
<p>Construção da textualidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática. • Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos;

	<p>problema/solução; definição/exemplos etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.
Aspectos notacionais e gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.
Estratégias de produção	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. • Utilizar softwares de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 75-76

O documento não oferece maiores detalhes a respeito dessas dimensões, mas sinaliza um caráter de trabalho conjunto entre leitura, produção de textos escritos e orais e análise linguística, a qual deve ser realizada durante os processos de leitura e produção textual, mas que se apresentam como categorias separadas na estrutura curricular, o que já era preconizado pelos PCN.

O foco da BNCC, conforme disposto no documento, é, de fato, o trabalho com os gêneros textuais para além das práticas de análise linguística. Geraldi (2015) traz uma crítica à primeira versão da BNCC em relação ao eixo de linguagens, afirmando que o documento apresenta um excesso de exigências no que se refere às práticas

de linguagem com gêneros, o que pode prejudicar as atividades de interpretação e análise linguística, por exemplo.

Além disso, para Geraldi,

O problema da introdução de novos gêneros discursivos alheios à realidade do estudante merece enfrentamento, pois a escola é um espaço de trabalho e como tal de ampliação dos horizontes de todos os estudantes. (...) há uma ausência de focalização nos gêneros quase cotidianos e específicos do trabalho do estudante enquanto estudante. (GERALDI, 2015, p. 389)

Concordamos com o autor, pois acreditamos que a relação de transmissão e conhecimentos entre o professor e o aluno é muito importante, em que cabe ao professor a responsabilidade de promover o acesso por parte do aluno ao conhecimento historicamente elaborado pelos homens, e não somente aquilo que o aluno já conhece do seu dia a dia.

2.3 As Diretrizes Curriculares para EJA do Estado do Paraná

Neste subitem, apresentamos o que dizem as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE), que apresentam uma orientação curricular para a rede pública estadual. Trata-se de um documento que propõe organizar os conteúdos curriculares, definindo as estruturas básicas de cada disciplina, isto é, estrutura o conhecimento de grande amplitude, assim como os procedimentos metodológicos e avaliativos.

O Estado do Paraná também dispõe das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, documento que organiza a prática pedagógica com o objetivo de atender ao perfil dos estudantes jovens, adultos e idosos. Este documento se estrutura da seguinte forma: histórico e diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos; discussão sobre sua função social; perfil de seus educandos; eixos articuladores do currículo; concepção de avaliação e orientações metodológicas. (PARANÁ, 2006, p. 9)

As Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos supõem que, mais do que estabelecer o conteúdo curricular a ser trabalhado com a EJA, no Estado do Paraná, trata-se de um documento que pretende ser um processo dialógico a respeito da demanda desse público específico e da prática pedagógica dos educadores,

assegurando uma qualidade de educação para todos. Sendo assim, a redação do documento “implica pensar e caracterizar os desafios existentes para responder aos problemas da prática pedagógica.” (PARANÁ, 2006, p. 15), sendo construído, em teoria, coletivamente por representantes elencados por região no Paraná, dos quais sete compuseram a redação do documento. Contudo, o que se pode perceber a partir da prática em EJA é que, mesmo o documento sugerindo o objetivo de dialogar com a prática do professor, essa não é uma realidade constante, até mesmo pela quantidade de professores que elaboraram as DCE para EJA no Paraná.

A partir do perfil do estudante jovem, adulto e idoso, como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, historicamente situados e em determinada condição socioeconômica, foram definidos três eixos articuladores para a EJA/PR: a cultura; o trabalho e o tempo. Além disso, as Diretrizes trazem como desafio o desenvolvimento do processo de formação humana a partir dos contextos sócio históricos dos estudantes, evitando, dessa forma, sua exclusão e “garantindo o acesso, a permanência e o sucesso no início ou no retorno desses sujeitos à escolarização como direito fundamental”. (PARANÁ, 2006, p. 16).

Desde 2006, as Diretrizes Curriculares da EJA do estado do Paraná definem a carga horária total de 1200h ou 1440h/a, sendo cem por cento presenciais e com avaliação no processo. Tal carga horária, de acordo com as Diretrizes Curriculares da EJA-Paraná, não deve ser vista como forma de aligeirar os conteúdos, pelo contrário. Os conteúdos devem ser trabalhados de forma integral- são os mesmos dos níveis Fundamental e Médio regulares, buscando articulá-los ao conhecimento de mundo trazido pelos estudantes. De acordo com o documento, o educando pode ser matriculado por disciplina, de forma coletiva ou individual.

A matrícula em turma coletiva é destinada aos estudantes que podem frequentar as aulas regularmente; já a organização para matrícula individual é indicada, preferencialmente, ao estudante que não pode frequentar as aulas regularmente, como um trabalhador rural que necessita retomar os estudos, mas também precisa conciliá-los com ciclos de plantio e de colheita. Há, também, a proposta de descentralização de ações pedagógicas em regiões nas quais não se justifica a estruturação de uma escola, como populações indígenas, ribeirinhas, remanescentes de quilombos, assentamento rural, em turnos necessários a cada comunidade.

2.3.1 Eixos articuladores curriculares da EJA nas DCE/PR

A partir de discussões e reflexões no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da EJA, três eixos articuladores foram definidos: cultura, trabalho e tempo. Esses eixos norteiam toda a prática pedagógica, e foram delimitados segundo a concepção de currículo e do perfil do educando da EJA.

A cultura é um produto da atividade humana, que contempla a forma de produção da vida material e imaterial, sendo um elemento de mediação entre o sujeito e a sociedade, tornando-se fundamental na formação do indivíduo (PARANÁ, 2006). Dessa forma, a cultura é traduzida em atividade curricular, por ser objeto de educação. Para Mello,

a cultura é vista como fonte das qualidades criadas e desenvolvidas ao longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam e guarda, em repouso, como dizia Marx (2004), a energia humana, o movimento, o trabalho utilizado em sua constituição – em outras palavras, as capacidades, habilidades ou aptidões formadas e desenvolvidas no mesmo processo de criação dos objetos da cultura. Como lembra Leontiev (1978), no processo de criação da cultura o ser humano encontrou sua esfera motriz. (MELLO, 2009, p. 365)

Assim, a cultura pode ser compreendida como o processo de vida e educação que o homem vivencia, tornando-se humano a partir de suas relações sociais, ou seja, a cultura é um processo de humanização. Mello ainda afirma que

entender, portanto, que o papel da educação extrapola a transmissão de conteúdos escolares – dimensiona para nós o significado do acesso à cultura pelas novas gerações: é por esse acesso e apropriação – da língua, das diferentes linguagens, da ciência e das técnicas, dos valores, dos hábitos e costumes, dos objetos e instrumentos – que as novas gerações reproduzem para si as qualidades humanas e podem se formar para ser futuros dirigentes, como dizia Gramsci ser o papel essencial da escola. (MELLO, 2009, p. 366)

Como a cultura é um elemento que abrange toda a produção humana, abarca, também, o trabalho e suas relações. Dessa forma, o trabalho pode ser compreendido como a ação por meio da qual o homem transforma a natureza, transformando-se a si mesmo. O documento salienta que o trabalho não deve ser um princípio educativo, ou seja, a prática pedagógica não deve visar a preparação do indivíduo para o

mercado de trabalho, mas considerá-lo como “parte da constituição histórica do ser humano, levando em consideração sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação” (PARANÁ, 2006, p. 33).

Corroborando com o ponto de vista do documento a respeito do trabalho, Saviani afirma que

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Dessa forma, pode-se compreender que o homem não nasce homem, mas torna-se homem, forma-se homem ao produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é também sua formação, configurando um processo educativo.

Além da cultura e do trabalho, é importante compreender que os educandos viveram e vivem um tempo diferente, isto é, apresentam um tempo social e escolar já vivido, o que necessita uma organização curricular que vise sua emancipação. O tempo social de cada educando se refere ao que ele já viveu e vive, como os momentos da infância e da juventude. Já o tempo escolar é vivenciado pelo período de escolarização, o qual é diversificado, em função do perfil do estudante da EJA, que possui diferentes disponibilidades para dedicação aos estudos.

O tempo escolar é organizado em três dimensões: tempo físico (que se relaciona ao calendário escolar: dias letivos, bimestres, carga horária, etc.); tempo vivido (tempo vivenciados pelos educadores em suas experiências pedagógicas, como o tempo vivenciado pelos educandos a partir de suas experiências sociais e escolares); tempo pedagógico (tempo destinado pela organização escolar para a escolarização e socialização do conhecimento). (PARANÁ, 2006, p. 33)

Em função desses três eixos articuladores são definidas as orientações metodológicas das práticas pedagógicas da EJA, nas quais os eixos devem estar inter-relacionados.

2.3.2 Orientações Metodológicas das práticas pedagógicas da EJA nas DCE/PR

A proposta metodológica para as práticas pedagógicas da EJA deve abranger e relacionar os três eixos articuladores: cultura, trabalho e tempo. A cultura é considerada como eixo principal, a qual deve conduzir a ação pedagógica, pois se trata de uma prática de significação que abarca as manifestações humanas, como o trabalho e o tempo. É necessário, portanto, que as práticas pedagógicas foquem na diversidade cultural, levando em consideração as experiências vividas pelos educandos, relacionando o conteúdo curricular ao conhecimento de mundo do aluno, tornando a ação docente mais próxima da realidade.

A cultura deve ser vista como uma prática dinâmica, não reduzida à transmissão de conceitos fixos, mas como produção, criação e trabalho, favorecendo a compreensão do mundo social, atribuindo-lhe sentido. Mello (2009, p. 366) afirma que, a partir do pensamento vigotskiano, “o ser humano se constitui como ser humano nos processos de vida e educação que experimenta, ou seja, aprende a ser humano nas relações sociais de que participa como sujeito ativo.”

Em relação ao trabalho, é fundamental compreender que se trata do alicerce das relações humanas que são desenvolvidas ao longo da vivência do homem. Assim, é de extrema necessidade entender a relação que o aluno da EJA possui com o mundo do trabalho, pois é através dele que esse educando se esforça para melhorar sua qualidade de vida. A organização curricular, a partir desse eixo articulador, busca levar em consideração a função do trabalho e suas relações com a produção de saberes. (PARANÁ, 2006, p. 35)

O terceiro eixo articulador, como princípio metodológico, contempla a variedade de tempos necessários para a aprendizagem do aluno da EJA. Desse modo, é essencial considerar todos os saberes previamente adquiridos pelo educando, seja em sua vivência social (e pessoal) e do mundo do trabalho.

A partir dos três eixos articuladores que são a base das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, as orientações metodológicas se direcionam para um currículo que possibilite a interação entre os conhecimentos prévios do educando e os conteúdos curriculares, viabilizando articular a realidade do aluno a partir da compreensão e assimilação de diversos saberes, em diferentes áreas do conhecimento.

A partir dessas informações, pode-se depreender que o objetivo primeiro da educação, especialmente na modalidade da EJA, é desenvolver o estudante para as práticas sociais e de trabalho, vinculando essas práticas ao ensino. Em outras palavras, a educação representa uma oportunidade aos educandos, que ajuda a abrir novos caminhos, a descobrir uma nova realidade e, assim, atuar sobre ela. Na EJA, o educando corresponde àquele que, por algum motivo, está fora da escola há algum tempo. Os motivos podem ser variados, mas a realidade desse alunado, conforme Gomes (2015), em sua maioria, é a mesma: classes heterogêneas (diversas idades), alunos desmotivados, dificuldades de ritmo de aprendizagem, experiências de vida diferenciadas e que vivem no mundo do trabalho com responsabilidades familiares e sociais.

Por se tratar de uma vivência na sociedade capitalista, há intensa exclusão social, em variados níveis, originando a alienação do trabalhador, sendo o processo de alienação, ao qual o homem está submetido, apresentado diariamente pelas forças capitalistas com as quais convive. Nesse sentido, a educação tem por objetivo propiciar “o processo de constituição do humano em cada ser humano ou processo de reprodução individual das qualidades humanas nas novas gerações e em cada sujeito da sociedade humana.” (MELLO, 2009, p. 365). Partindo desse princípio, as DCE/EJA do Estado do Paraná estabeleceram quatro critérios para seleção de conteúdos e práticas curriculares, objetivando a valorização da cultura de referência dos educandos.

2.3.1.2 Critérios de seleção de conteúdos e práticas curriculares para EJA

De acordo com as DCE/EJA, o primeiro critério para a seleção de conteúdos e práticas curriculares é valorizar, fundamentalmente, os conhecimentos de mundo que os educandos trazem consigo. Esses conhecimentos são construídos historicamente por cada aluno, portanto não podem ser excluídos do processo de ensino-aprendizagem, mas devem ser incluídos nas práticas curriculares, de forma que haja uma mediação entre os conteúdos curriculares e a experiência de vida do educando.

O segundo critério é o processo de ensino-aprendizagem, que deve ser mediado pelo educador junto aos educandos. Esse processo deve, prioritariamente, ter como foco o pensar, além de oportunizar a interação entre os saberes docentes e

discentes, associando a atividade escolar ao pensamento reflexivo. Nesse sentido, cabe ao educador a percepção da necessidade do educando em relação ao que esse já sabe e o que necessita saber, através da observação e do diálogo.

O terceiro critério faz referência à organização do processo de ensino-aprendizagem, integrando os diferentes saberes, de forma a fundamentar esse processo em valores éticos, articulando as práticas escolares à prática social, priorizando a integração entre as diversas disciplinas por meio de uma pluralidade de ações pedagógicas, a partir de um determinado quadro conceitual e instrumental, dando considerável importância aos conteúdos selecionados.

O quarto critério faz menção à articulação entre singularidade e totalidade no processo de ensino-aprendizagem, de forma que o conteúdo selecionado retrate as experiências de vida do educando tanto do presente quanto do passado, indicando futuras possibilidades de mudanças e permanências inerentes aos meios de ensino-aprendizagem e sua relação com o contexto social.

Esses quatro critérios de seleção de conteúdos e práticas curriculares sugerem o acesso ao conhecimento do educando, contribuindo para sua consciência histórica e política. Ainda, as metodologias não devem ser consideradas como um fim para a prática pedagógica, mas como um meio, sendo flexíveis para que possam se adaptar às necessidades dos alunos. Contudo, as metodologias de ensino em relação à prática docente e à organização curricular promovem o êxito do processo de ensino-aprendizagem, desde que levem à superação de preconceitos e desigualdades, priorizando as adequadas condições para “a satisfação das necessidades de aprendizagem dos educandos nas suas especificidades, tendo em vista que a seleção de conteúdos e as respectivas metodologias (...) representam um ato político, pedagógico e social.” (PARANÁ, 2006, p. 40).

Dando continuidade à nossa pesquisa, buscamos compreender como os gêneros textuais (base para o ensino de língua materna, conforme os PCN) influenciam na formação do aluno enquanto sujeito de sua própria história, por meio da produção textual.

2.4 Os gêneros textuais

O foco deste trabalho é a análise das atividades de produção de texto nos livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos. Para compreender os objetivos dessas atividades, é indispensável a compreensão do que são os gêneros textuais, definidos pelo PCN de Língua Portuguesa como a base do ensino da língua materna.

De acordo com Bakhtin (2003), toda a atividade humana está ligada à linguagem. Dessa forma, o autor postula que o uso da língua se dá por meio de enunciados, os mais diversos, os quais podem ser orais ou escritos,

concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Por meio dessa afirmação, Bakhtin define o conceito de gênero do discurso (gênero textual), o qual se trata de um tipo de enunciado que obedece a regras estruturais, que levam em consideração o momento da produção, ou seja, qual a circunstância de uso, para quem e quem está se comunicando, além dos recursos linguísticos para tal contexto de uso.

O autor afirma que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização a língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2003, p. 262). A importância dos gêneros do discurso está no fato de terem uma enorme diversidade de possibilidades de uso, os quais implicam as mais variadas situações de comunicação do cotidiano. Koch e Elias (2014) afirmam que a competência de conhecimento dos gêneros textuais “propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas (...)” e que “essa competência possibilita aos sujeitos não só diferenciar os diversos gêneros, isto é, saber se estão diante de um horóscopo, um bilhete, um diário (...), como também identificar as práticas sociais que os solicitam.” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 55)

As autoras ainda esclarecem que “o contato com os textos da vida cotidiana, como anúncios, avisos de toda ordem, (...) exercita a nossa capacidade metatextual, que vai nos orientar quando da construção e interpretação de textos.” (KOCH; ELIAS,

2014, p. 55). Dessa forma, pode-se entender que a prática textual, além de heterogênea, é baseada em formas-padrão que estruturam o ato comunicativo. Esse ato comunicativo é, para Koch e Elias (2014), modelado e remodelado de acordo com o processo de interação no qual o sujeito participa.

Conforme Bazerman (2005, p. 31 apud OLIVEIRA, 2010, p. 330), os gêneros textuais “são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais.” Assim, os papéis variados que os sujeitos desempenham em sociedade determinam quais competências de leitura e escrita devem ter. Isso quer dizer que as práticas de linguagem são dinâmicas, pois mudam de acordo com o sujeito e com a situação a partir de condições sócio-históricas.

Schneuwly e Dolz (1999, p. 6) tratam das práticas de linguagem como “o funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação às últimas.” Mais do que isso, os autores esclarecem que as práticas de linguagem “implicam dimensões, por vezes, sociais, cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 6). Portanto, para que essas práticas de linguagem possam ser analisadas é necessária a interpretação por parte dos agentes envolvidos na situação comunicativa, o que dependerá da identidade dos sujeitos e das representações que têm dos usos da linguagem e suas manifestações ao longo de sua trajetória de vida.

Para esses autores,

a relação dos atores com as práticas de linguagem também varia e a distância que pode separá-los ou, ao contrário, aproximá-los tem efeitos importantes nos processos de apropriação. Estudar o funcionamento da linguagem como práticas sociais significa, então, analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados. (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 6)

As práticas de linguagem, então, efetuam-se por meio dos gêneros textuais, que compreendem representações orais e escritas na construção dessas práticas. Os gêneros textuais, portanto, estabelecem as diversas possibilidades de comunicação, determinando modelos de práticas de linguagem. Em outras palavras, os gêneros trazem regularidades às práticas de linguagem, sendo, portanto, referência no processo de ensino-aprendizagem da linguagem. De acordo com os autores

supracitados, o gênero, do ponto de vista do uso e da aprendizagem, pode “ser considerado um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 7). Dessa forma, o gênero textual se torna não só objeto de comunicação, mas instrumento de ensino-aprendizagem em função de sua especificidade de representação de diversas realidades.

Qual o papel, então, dos gêneros no ensino de Língua Portuguesa? Para Marcuschi,

Que o ensino de língua deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Sabidamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCNs. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 53)

Portanto, o ensino da Língua Portuguesa não se dá pela gramática em si, mas numa perspectiva que deve ser trabalhada por meio de textos. De acordo com o autor, o trabalho com textos não tem um limite esclarecido, visto que um texto pode ser tanto oral quanto escrito, mas postula alguns aspectos que podem ser trabalhados, como: o desenvolvimento histórico da língua, as diversidades de variação linguística, as relações entre fala e escrita, funcionamento e definição de categorias gramaticais, entre outros.

Os linguistas Schneuwly e Dolz (1999) apontam que, muitas vezes, os gêneros textuais são tratados, em sala de aula, sem relações com situações de comunicação autênticas. Para eles, os gêneros textuais devem ser tratados como uma referência central no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de desenvolver e avaliar de forma sistemática e progressiva as capacidades de escrita dos alunos, já que se tratam de modelos de representação da realidade.

Marcuschi (2008) enfatiza que os textos escolares não levam em consideração a fala, isto é, o aluno já apresenta domínio do texto oral, pois já fala quando entra na escola. O foco dos textos escolares é a língua escrita. Partindo desse princípio, deve-se manter o foco na língua escrita ou envolver no ensino o texto oral?

De acordo com o autor,

Hoje a cena já está bastante mudada em relação às últimas gerações de manuais didáticos, tendo em vista o processo de avaliação por parte do MEC no Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD). Já se cuida mais da presença de uma maior diversidade de gêneros, de um tratamento mais adequado da oralidade e da variação linguística, bem como de um tratamento mais claro da compreensão. Mas é evidente (...) que nem tudo ainda é como se gostaria que fosse. (...) É óbvio que a escola tem como missão primária levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados. (...) Mesmo que o texto escrito desenvolva um uso linguístico interativo não do tipo comunicação face a face, deve, contudo, preservar os papéis que cabem ao escritor e ao leitor para cumprir sua função, sob pena de não ser comunicativo. (MARCUSCHI, 2008, p. 53)

Sendo assim, a escola não deve ensinar o que o aluno já sabe, mas ensinar os usos da língua em seus mais diversos contextos, por meio da compreensão, análise e produção textual, com o objetivo de qualificar o estudante para que expresse suas ideias e intenções de forma adequada a cada situação comunicativa. Nesse sentido, pode-se afirmar que os gêneros textuais, mais do que objetos de interação social, tornam-se materiais para a prática pedagógica com textos visando o aprendizado das funções sociais da língua.

2.5 A formação de professores para EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é marcada por lutas e embates políticos e pedagógicos, sendo uma modalidade da educação que é uma conquista para a sociedade brasileira. Trata-se de uma conquista que teve seu auge na década de 1980, a partir do reconhecimento do governo da necessidade de assegurar aos jovens e adultos que não puderam concluir seus estudos na idade regular o direito à conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Isso aconteceu num momento pós-ditadura, quando a democratização do poder estabelece novas prioridades sociais. Como grande conquista da sociedade brasileira nesse momento está a Constituição de 1988, a qual contemplava (e ainda contempla) novos direitos e estruturas do processo de democratização.

Contudo, a respeito do público da EJA, Silva postula que

Pode-se perceber, hoje, a heterogeneidade do aluno presente na sala de aula. São homens e mulheres, jovens e adultos, negros e brancos, empregados e desempregados ou pessoas em busca do primeiro

emprego e pessoas deficientes, em sua maioria moradores de comunidades periféricas dos grandes centros urbanos e em busca da escolaridade como possibilidade para a melhoria da sua condição socioeconômica e cultural. (SILVA, 2009, p. 62)

Conhecer o público da EJA e seu percurso histórico é fundamental para compreender como essa modalidade de ensino funciona e como o professor deve ser preparado para um trabalho que contemple uma formação intelectual, social e humana desses alunos, para que possam se tornar sujeitos atuantes e conscientes socialmente. Levando em consideração que o público da EJA, em sua maioria, pertence à classe dominada (popular), Freire acredita que

Tanto mais pobre seja uma nação, e mais baixos os padrões das classes inferiores, maior será a pressão dos estratos superiores sobre elas, então consideradas desprezíveis, inatamente inferiores, na forma de uma casa sem nenhum valor. As diferenças acentuadas no estilo de vida entre aquelas de cima e as de baixo apresentam-se como psicologicamente necessárias. Consequentemente, os mais altos estratos tendem a encarar os direitos políticos dos mais baixos, particularmente, o de interferir no poder, como coisa absurda e imoral. (FREIRE, 1967, p. 86)

Essa crítica do educador, feita em 1967, apresenta-se muito atual no contexto sócio político contemporâneo, em que cada vez mais se vê a obrigação de superar as diferenças de classe, pois a elite necessita silenciar as classes populares como forma de repressão e controle para que não haja interferência nas relações de poder. E o autor acrescenta: “E grande parte do povo, emergente mas desorganizado, ingênuo e despreparado, com fortes índices de analfabetismo e semi-analfabetismo, passava a joguete dos irracionalismos.”¹⁸ Acreditamos que esse seja um papel fundamental do educador: conhecer a realidade dos seus educandos para ajudá-los a transformá-la. No caso desta pesquisa, nos referimos, especificamente, ao educador da EJA.

A EJA tem seus primórdios na época do Brasil colônia, através da catequização dos jesuítas. Contudo, conforme Freire (1967, p. 66), “as condições estruturais de nossa colonização não nos foram, porém, favoráveis. (...) Inexperiência democrática enraizada em verdadeiros complexos culturais.” Para esse autor, “o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas”¹⁹, já que a

¹⁸ Ibidem, p. 87-88.

¹⁹ Ibidem, p. 67.

colonização foi uma empreitada mercantil, o que justifica a falta de intenção dos colonizadores de criar uma civilização, mas investir na exploração comercial das terras. Com o passar do tempo, a economia passou por diversas modificações, principalmente em relação à tecnologia e aos modos de trabalho. Isso fez com que houvesse uma exigência quanto à mão-de-obra ser mais qualificada para atender às demandas do mercado de trabalho.

Nesse sentido, alfabetizar e instruir os adultos para qualificá-los adequadamente a essas necessidades foi se tornando essencial para a economia do país. Mais do que isso, a alfabetização de jovens e adultos, no Brasil, tinha um objetivo político: só era permitido votar aquele que fosse alfabetizado²⁰. É a partir desse período (Brasil Império) que se passa a observar a escolarização como forma de ascensão social. Aos poucos, o analfabetismo foi sendo visto como algo que precisava ser superado, mas em relação às necessidade políticas e econômicas e não porque havia a necessidade de uma formação social e humana.

Assim, a EJA foi se consolidando como uma forma de instruir os jovens e adultos e prepará-los para o mercado de trabalho. Somente com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, do Plano Nacional de Educação com base na Constituição de 1934 e da fundação do Instituto de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, foram estabelecidas políticas públicas voltadas à EJA. A criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1940, passou a destinar 25% de seus recursos para a Educação de Jovens e Adultos analfabetos, que culminou na criação do Plano Nacional de Educação Supletiva, em 1947.

Em 1963, Paulo Freire, enquanto encarregado do governo para criar o Plano Nacional de Alfabetização, traz uma nova perspectiva para a Educação de Jovens e Adultos. Suas ideias propõem um ensino libertador, isto é, a educação deve ser uma prática voltada para a formação humana e cidadã, proporcionando ao aluno a capacidade de reflexão e tomada de consciência, para que possa se reconhecer enquanto sujeito de sua própria história²¹. Aqui, nos detemos mais em Paulo Freire por considerarmos sua contribuição para a EJA fundamental e por acreditarmos que sua visão de educação libertária é uma forma de intervenção na estrutura social.

²⁰ No Brasil, de acordo com a Lei Saraiva, de 1881, só era eleitor o cidadão brasileiro que não fosse analfabeto. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227300>. Acesso em: 08 Jul. 2019.

²¹ Paulo Freire, em função de suas ideias libertárias para a época, no início do Regime Militar, em 1964, foi exilado do Brasil por 16 anos, retornando ao país somente em 1980.

Paulo Freire, em 1967, já preconizava a ideia de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. Sua luta em relação à educação libertária é definida, por ele mesmo, como uma luta “por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. (...) Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras.” (FREIRE, 1967, p. 35). E continua:

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito. (FREIRE, 1967, p. 36)

Assim, podemos observar que esse autor compreende como necessária uma conscientização da massa brasileira a respeito das condições históricas da sociedade, com o objetivo de propiciar uma autorreflexão que as leve ao “aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras.”²²

Corroboramos com as ideias de Freire ao acreditarmos que existem forças sociais (classe dominante) que possuem interesse na alienação e sua manutenção na sociedade, principalmente por meio da educação. Nesse sentido, a conscientização proposta pelo autor seria uma séria ameaça aos interesses da classe dominante, já que isso poria em risco seus privilégios, daí a necessidade de massificar e alienar, resultando em uma privação da liberdade de pensamento e de conhecimento. Sendo assim, é necessário que o homem lute para que não seja acomodado essa privação, que o torna acomodado.

A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre está sendo feita – e isso é o mais doloroso – em nome de sua própria libertação. (FREIRE, 1967, p. 42).

²² Ibidem, p. 36.

Dessa forma, o autor salienta a importância de uma “permanente atitude crítica”²³ com o objetivo de superar a acomodação e a alienação impostas pela classe dominante, pois somente assim o sujeito “poderá interferir, ao invés de ser simples espectador, acomodado às prescrições alheias que, dolorosamente, ainda julga serem opções suas.”²⁴ Assim, acredita que era necessária uma reforma educacional que ultrapassasse os limites das práticas pedagógicas comuns à época, sendo essencial uma “educação para a decisão, para a responsabilidade social e política.”²⁵, reforma que ainda é fundamental nos dias atuais.

Na década de 1970, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) se instaura com bases diferentes das propostas por Paulo Freire, adotando uma concepção de educação tecnicista, a qual tem como foco o ensino das funções de planejar, organizar, dirigir e controlar, características da burocratização do trabalho e da formação de mão-de-obra.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, a Educação de Jovens e Adultos se torna uma modalidade da educação regular, sendo ofertada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” (BRASIL, 1996, p. 19).

Pode-se dizer, então, que a EJA percorreu um longo caminho, mas ainda há muito a ser conquistado. Algo que ainda deve ser alcançado é a formação de professores adequada para esse público. Arroyo (2006, p. 18) afirma que “o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção.” Trata-se, portanto, de um grande desafio para a formação de professores, pois o educador tem de ter consciência de que a EJA ainda é uma modalidade de educação em formação e, ainda conforme o autor, “a educação de jovens e adultos sempre fez parte da dinâmica da sociedade, da dinâmica mais emancipadora. A EJA se vincula muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação.”²⁶ E isso porque “o sistema educacional sempre foi mais regulador do que emancipatório.”²⁷ Entendemos, então, que o educador da EJA é muito mais multifacetado que o da escola formal, já que é necessário que conheça a trajetória de lutas e enfrentamentos da EJA para ser um educador de jovens e adultos competente.

²³ Ibidem, p. 44.

²⁴ Ibidem, p. 44.

²⁵ Ibidem, p. 88.

²⁶ Ibidem, p. 19.

²⁷ Ibidem, p. 21.

Para Gadotti,

O professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um 'lecionador' para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem. (GADOTTI, 2003, p. 03)

Nesse sentido, é preciso pensar sobre a formação do professor e o seu papel de superação de uma visão ingênua da educação, procurando ter uma perspectiva crítica a respeito do que é o ato pedagógico, devendo esse ser intencional e ter o rigor científico para o trabalho com o conhecimento construído e elaborado historicamente pelos sujeitos.

De acordo com García (1999), a formação de professores não deve ser compreendida como um conceito do ensino por si próprio, pois ensinar não é o mesmo que ser professor, já que ser professor implica em lidar com outras pessoas. O autor ainda salienta que o ato educativo não deve correr por meio do improvisado, pois se trata de um processo sistemático e organizado.

Saviani (2003) explicita a importância de a escola trabalhar com o saber objetivo convertido em saber escolar. De acordo com ele, o saber objetivo é todo conhecimento universal, desde fenômenos naturais e fenômenos sociais. Isso quer dizer que o saber objetivo ultrapassa interesses particulares, pois se trata de um conhecimento condicionado historicamente. Para o autor, então, o que deve ser ensinado nas escolas é o saber objetivo. Contudo, é necessário pensarmos a respeito da lógica do capital em relação a esse saber.

O saber objetivo, incorporado à essência historicamente produzida pela humanidade, em consequência da alienação em que vivemos na sociedade não é exercido nem aprendido pela maior parte da população. Conforme Duarte,

A plena objetivação do conteúdo humano ocorre, na sociedade capitalista, como completo esvaziamento dos indivíduos e das relações sociais, pois essa objetivação acontece na forma da produção de mercadorias e da exploração dos trabalhadores pelo capital. A objetivação universal do ser humano se realiza, na sociedade capitalista, na forma de expansão do capital e da lógica mercantil para todas as regiões do planeta e para todas as esferas da vida humana, resultando em total alienação. A

ampliação do campo abarcado pelas atividades humanas, a diversificação dessas atividades, a extensão das possibilidades de vida humana para muito além dos restritos limites da mera sobrevivência acontece, na sociedade capitalista, na forma de produção de mercadorias e, portanto, reprodução do capital, fazendo com que os indivíduos tenham que sacrificar a si mesmos e abdicar do seu crescimento como pessoas ao venderem sua força de trabalho e se submeterem às exigências opressivas do capital. (DUARTE, 2013, p.96-97).

Nesse sentido, devemos pensar o quanto a apropriação do saber objetivo, historicamente acumulado, é importante para a classe trabalhadora. Malanchen (2017, p. 155) postula que os trabalhadores “precisam de conhecimento e condições para organizar outra sociedade, e para isso é necessário apropriar-se de tudo que foi produzido até o momento, pois não se constrói um novo modelo social com ausência do conhecimento que já existe.” Compartilhamos das ideias dessa autora, principalmente por acreditarmos que o desenvolvimento pleno do sujeito somente acontece por meio do acesso ao conhecimento já produzido pela sociedade, objetivando, assim, a superação da lógica do capital e da condição alienante.

Em 1982, Saviani, em seu texto “Escola e Democracia II: para além da curvatura da vara”, propõe uma solução para a superação da lógica do capital e da alienação a que todos estamos expostos, na época incorporadas às chamadas pedagogias burguesas (escola nova e escola tradicional). O autor chamou sua proposta de “Pedagogia Histórico-Crítica” e assim a define:

O que eu quero traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico-objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (...) Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida esta manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica. (SAVIANI, 2003, p. 88; 93).

As ideias de Saviani se relacionam ao momento sócio histórico que o Brasil vivenciava na época de sua proposta: a luta da classe trabalhadora, enquanto no restante do mundo as ideias compartilhadas eram neoliberais. Contudo, assim que essas ideias chegaram ao Brasil, a construção da Pedagogia Histórico-Crítica passou a se configurar como uma luta ideológica por parte dos educadores, já que o objetivo principal dessa teoria é educar as novas gerações para a superação do capitalismo.

O autor construiu a Pedagogia Histórico-Crítica tendo em vista que as práticas pedagógicas escola-novistas se tornaram mecânicas e repetitivas, desvinculadas de objetivos pedagógicos. Para Saviani (2013, p. 231), as tendências escola-novistas tiveram

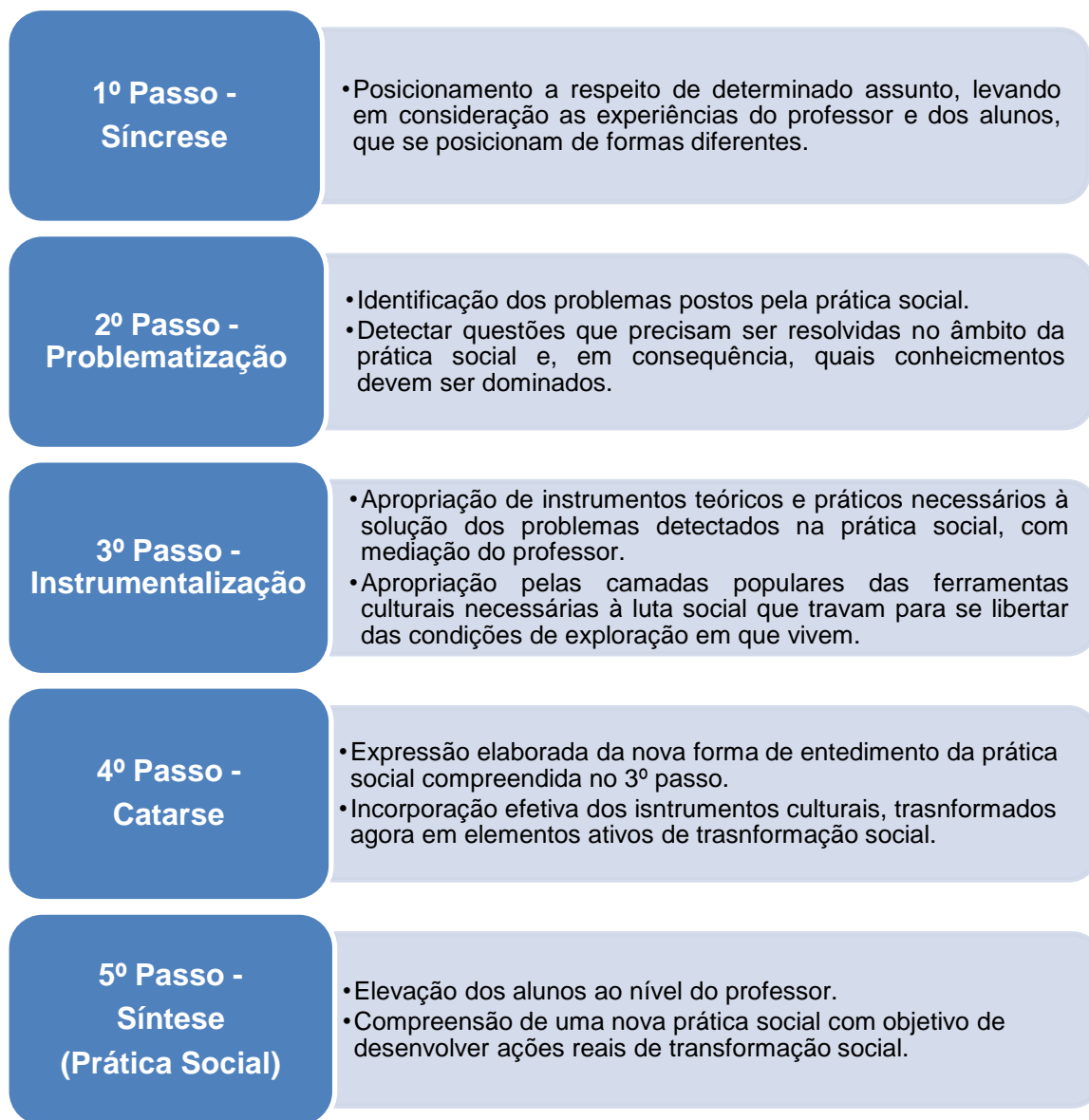
o efeito de aprimorar a educação das elites e esvaziar ainda mais a educação das massas. (...) a Escola Nova contribuiu, pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas. Daí, entre outros fatores, o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares. (SAVIANI, 2013, p. 231)

Além disso, ele também afirma que as práticas pedagógicas devem estar articuladas com os interesses populares, pois isso valorizará a escola, tornando seus métodos eficazes, os quais devem estimular a atividade e iniciativa dos alunos, sem deixar de considerar a iniciativa do professor. Mais do que isso, o autor ainda salienta que as práticas pedagógicas devem favorecer o diálogo

dos alunos entre si e com o professor, mas deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua organização e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2013, p. 231)

É a partir desse pensamento que o autor preconiza a Pedagogia Histórico-Crítica, levando em consideração, a todo momento, a articulação entre escola e sociedade, tornando professores e alunos agentes sociais. Assim, ele propõe uma prática pedagógica que engloba cinco passos:

Imagem 5 – Proposta da Pedagogia Histórico -Crítica



Fonte: a autora, com base em Saviani (2013)

Pode-se observar, então, que a Pedagogia Histórico-Crítica se baseia na passagem da síncrise (visão “caótica” do todo) à síntese (visão clarificada e transformadora do “caos”), por meio da mediação do professor, que proporciona novas descobertas, novos conhecimentos e uma nova forma de enxergar o mundo e modificá-lo. Na visão de Saviani, “o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade.” (SAVIANI, 2013, p. 237). Freire (1996, p. 13) também acredita na

importância do processo educativo ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

Em relação à formação do professor de Língua Portuguesa, Neves (2000, p.1 apud DIONÍSIO, 2002, p. 82) afirma que “a questão da formação do professor de Ensino Fundamental e Médio nos cursos de Letras está longe de ter encontrado uma fixação de caminhos minimamente satisfatória.” A autora continua sua reflexão questionando se o aluno do curso de Letras é capaz de utilizar a Linguística aliada à Língua Portuguesa, e não de forma separada, como é feito no curso de graduação. O uso da Linguística é de fundamental importância na atuação do professor de Língua Portuguesa, pois os documentos orientadores (como os PCN) indicam que as teorias linguísticas devem ser aplicadas diretamente no ensino da língua materna.

Dionísio, então, defende que

recai, pois, sobre os cursos de formação de professores e especificamente sobre o curso de Letras a responsabilidade de tratar o ensino de Linguística de forma que os graduandos possam perceber como selecionar e como orientar os conteúdos de linguagem para o Ensino Fundamental e Médio. (DIONÍSIO, 2002, p 82)

Contudo, Saviani aponta que

O que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2011, p. 10).

O autor ainda estabelece os desafios que devem ser enfrentados em relação à formação de professores no Brasil:

- a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada “diversificação de modelos de organização da Educação Superior”;
- b) descontinuidade das políticas educacionais;
- c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente;
- d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino;
- e) o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico;

f) jornada de trabalho precária e baixos salários. (SAVIANI, 2011, p. 14)

Assim, podemos entender que a precariedade da formação de professores no Brasil, principalmente em relação à articulação entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica. Nesse sentido Libâneo (2015, p. 2) postula que é um dos nós da formação profissional de professores “as dificuldades dos professores em incorporar e articular em seu exercício profissional dois requisitos dessa profissão: o domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos.” Essas dificuldades se devem à crença de que conhecimento de conteúdo e conhecimento pedagógico são coisas diferentes e que devem estar separadas, quando, na verdade, devem ser trabalhados em conjunto.

Retomando a formação de professores para EJA e sua relação com o currículo, Arroyo alega que

(...) na realidade os educandos sempre foram o referencial dos currículos, mas depende do olhar com que os observamos. Nunca deixaram de ser referencial. Se são vistos como empregáveis, como mercadoria para o mercado, todos os currículos voltar-se-ão para capacitar essa mercadoria. (...) dependendo do olhar que tem sobre os educandos, a escola é uma ou outra, o currículo é um ou outro, o perfil do educador é um ou outro, suas especificidades são umas ou outras. Dependendo da visão que tenhamos dos jovens e adultos populares, a EJA e a formação de seus educadores terão uns traços ou outros. (ARROYO, 2006, p. 23)

Essa reflexão do Arroyo nos chama a atenção para o fato de que o educador da EJA deve ser mais plural que os educadores da educação regular, isso porque é necessário considerar o perfil desses estudantes, ou seja, alunos de idades variadas, com histórias e experiências de vida diversificadas, que estão buscando, na EJA, novas possibilidades para sua vida. Mais do que isso, partimos do princípio de que a prática pedagógica para EJA é emancipatória e não reguladora como a educação formal. Os alunos de EJA são vistos como empregáveis, o que, de fato, são. Mas muito além disso, são sujeitos com “rostos, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e

adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos.”²⁸

2.6 O livro didático

Ao longo dos anos, o Livro Didático (LD) foi ganhando seu espaço no ambiente escolar, principalmente como definidor dos conteúdos curriculares. Trata-se de um instrumento de prática pedagógica tão importante que pode ser definido como um elemento da cultura escolar. Por esse motivo, é de fundamental relevância compreender qual o seu costume como componente curricular, pois se refere a uma elaboração que expressa, essencialmente, as condições sócio históricas, refletindo, portanto, relações de poder.

Os Livros Didáticos surgiram com o intuito de auxiliar particularmente em técnicas e métodos de execução pedagógica. Assim, tratava-se de uma forma de motivação por parte do professor para com seus alunos, tornando-se indispensável seu uso na eficácia desse processo.

O percurso do LD nas escolas o define como um elemento fundamental do cotidiano escolar, mais, ainda, como recurso pedagógico essencial utilizado pelos professores, ele se transformou num objeto norteador dos conteúdos a serem abordados em sala de aula. Dessa forma, pode-se entender que o LD não se trata apenas de um material de apoio utilizado pelo professor, ou como um instrumento condutor do conhecimento científico historicamente acumulado, mas se trata de um instrumento que reflete as ideologias vigentes em determinado contexto sócio histórico.

De acordo com Fiscarelli (2018, p. 18), os livros didáticos são materiais “que envolvem mudanças nas práticas escolares modernizando-as e tornando-as mais eficientes.” Nesse sentido, o LD torna-se relevante nas práticas pedagógicas, possibilitando inovações nas práticas educativas, pois os alunos podem visualizar, com este apoio, de forma prática e concreta os conteúdos transmitidos pelo professor.

Conforme Lajolo (1996), o LD é o material utilizado em aulas e cursos cuja difusão a escola é responsável. A autora postula ainda que, em países como o Brasil,

²⁸ Ibidem, p. 22.

sua relevância se intensifica em função da precária situação educacional, fazendo com que o livro didático estipule o conteúdo a ser ensinado, além de definir as estratégias a serem utilizadas no ato pedagógico.

Trata-se de um artefato cultural que orienta a prática docente na maioria das escolas brasileiras, pois é um objeto que se modifica ao longo do tempo em função de sua produção. No entanto, a veiculação das relações de poder em determinado momento sócio histórico se mantém de acordo com as ideologias vigentes. Portanto, diversos temas vão sendo incorporados ou retirados dos Livros Didáticos de acordo com o aporte curricular, assim como em função dos estudos históricos a respeito do próprio LD, como questões referentes ao preconceito racial, étnico, sexual, de gênero, cultural, entre outros.

Pode-se perceber, portanto, que o Livro Didático não é um simples material utilizado pelo professor, mas é um instrumento carregado de significados e que visa atender os currículos escolares. Nesse sentido, Bunzen (2011, p. 887) afirma que é necessário compreender que “as práticas escolares encontram-se historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão, tensão e escolhas curriculares.” É inegável que o LD, então, representa um importante papel no processo de ensino-aprendizagem. Em muitos casos, o LD é o único referencial teórico a que o professor tem acesso, conforme Rojo e Batista (2003). Mais do que isso, “o livro didático faz parte da cultura e da memória visual de muitas gerações e, ao longo de tantas transformações na sociedade, ele ainda possui uma função relevante para a criança, na missão de atuar como mediador na construção do conhecimento.” (FREITAS; RODRIGUES, 2008, p. 01).

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, para Dionísio (2002, p. 82), “até a década de 1940, o ensino de Língua Portuguesa consistia na gramática da língua e na análise de textos de autores consagrados.” Nesse sentido, SOARES afirma que os professores

eram estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais (médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais) e do exercício de cargos públicos que Livros quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino [...]. O professor da disciplina Português era aquele que conhecia bem a gramática e a literatura da língua, a retórica e a poética, aquele a quem bastava, por isso, que o manual didático lhe fornecesse o texto (a exposição gramatical ou os excertos literários), cabendo a ele – e a ele só – comentá-lo, discuti-

lo, analisá-lo e propor questões e exercícios aos alunos. (SOARES, 2001, p. 151 apud DIONÍSIO, 2002, p. 82-83)

Esse perfil de professor foi modificado durante a década de 1950, quando as gramáticas foram unificadas em um único livro com exercícios sobre gramática e interpretação textual (DIONÍSIO, 2002). Por isso, o próprio livro passou a fazer o papel do professor, que antes era o responsável pela formulação de exercícios a partir de seu conhecimento e dos textos que considerava ideais para o estudo gramatical.

Já na década de 1960, houve uma transformação progressiva nos manuais didáticos, os quais passaram a ser uma coletânea de gramática e livro de textos, ou seja, os livros passaram a apresentar exercícios de gramática, vocabulário, interpretação de texto e redação (PIETRI, 2010, p. 74).

Com a democratização do acesso à escola, em 1950, aumentou a demanda por professores. Dessa forma, a necessidade de formação dos professores também aumentou, principalmente porque, a partir da década de 1970, houve uma primazia das normas gramaticais em detrimento de outros conteúdos da Língua Portuguesa. Assim, o professor precisava estar bem formado para lidar com essa nova realidade do ensino da língua materna. Essas mudanças, entretanto, foram a serviço da ditadura, época que instituiu o ensino tecnicista no Brasil, com o objetivo de aprimorar a comunicação dos educandos visando sua inserção no mercado de trabalho.

Supostamente, nesse período, havia a intenção de liberdade por parte dos professores e da escola para trabalharem os conteúdos da forma que lhe conviessem, mas foi nessa época que o currículo mínimo foi instituído, isto é, ocorreu uma estruturação curricular que propunha conteúdos mínimos a serem trabalhados em cada série no país todo, o que feria a “intenção” inicial de autonomia em relação ao ensino de Língua Portuguesa.

Para Dionísio (2002), no atual contexto sociopolítico brasileiro o LD exerce a função de formação de professores, pois os conteúdos a serem ensinados, assim como sua aplicação em exercícios e orientações curriculares ao professor já vem prontos e especificados nesses manuais. Dionísio ainda assevera que é responsabilidade das instituições de ensino a formação do professor e que deve ser “com base nas orientações recebidas nessas instituições que o professor poderá

saber o que fazer com o livro ou com os livros didáticos em suas aulas.” (DIONÍSIO, 2002, p. 85).

Munakata (2002) considera que o LD faz parte do cotidiano escolar desde que a escola é escola. Para ele, “se um professor usa um livro didático, isso não significa necessariamente que ele seja malformado, ignorante, como fazem supor as metáforas de ‘muleta’, ‘escora’ etc. Não há apenas uma maneira de ler um livro – ainda mais se tratando de livros didáticos (...).” (MUNAKATA, 2002, p. 92).

2.6.1 O material didático produzido para EJA

Ao iniciarmos nossa pesquisa, percebemos a escassez de pesquisas em torno do material didático utilizado para EJA. Isso se deve ao fato de o material didático para essa etapa da educação ser escasso (MELLO, 2010). Pode-se perceber, então, é que devido a essa escassez os recursos didáticos utilizados com a EJA são da educação regular, especificamente os livros didáticos, os quais não correspondem à idade e a vivência dos jovens e adultos.

Muitas vezes, os LD da educação regular trazem temas voltados à etapa do desenvolvimento dos alunos, que é diferente da etapa do desenvolvimento da EJA. Sendo assim, esse material, quando utilizado com o público já evadido da escola, torna-se infantilizado, o que pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem para esses estudantes.

De acordo com Mello,

Do ponto de vista da elaboração de materiais didáticos algumas iniciativas valorizam o protagonismo dos docentes e alunos, a produção local ou regional. A elaboração de materiais é vista como uma estratégia significativa para o processo de construção do conhecimento pelos educandos. Considera-se que as experiências de produção de materiais didáticos na EJA favorecem reflexões quanto à intervenção pedagógica e às relações do saber formal com o conhecimento prévio no processo de aprendizagem do aluno, de modo a valorizar seu saber, e simultaneamente, favorecer-lhe a apropriação também de uma cultura exigida por determinados setores sociais. (MELLO, 2010, p. 22)

Concordamos com esse ponto de vista do autor, por acreditarmos que o conhecimento de mundo do estudante deve ser levado em consideração no processo de ensino-aprendizagem, principalmente na EJA, já que esses educandos, por

diversos motivos, tiveram sua educação interrompida em algum momento, fazendo com que tenham experiências de vida que devem ter sua devida importância no retorno à escola.

É importante ressaltar que o público da EJA, devido à evasão escolar, é um público marginalizado, pois tem um grande número de pessoas que são excluídas socialmente por não terem completado seus estudos em idade “adequada”, fazendo com que tenham uma nova oportunidade na melhoria de vida com a EJA. Nesse sentido, Rendo e Veiga afirmam que

Si la escuela no está abierta a la diversidad, si no hay igualdad de oportunidades, basada simplemente en la dignidad de la persona y en el derecho humano inalienable a la educación, una educación en y para la diversidad corre el riesgo de serlo sólo para los privilegiados que acceden a la escuela. (RENDO; VEIGA, 2009, p. 11)²⁹

De fato, a igualdade de oportunidades deve ser fundamental nas políticas públicas educacionais, pois é somente dessa forma que poderemos ter uma escola para a diversidade. Por esse motivo, o livro didático é um recurso muito importante para se efetivar uma escola para todos.

Ressaltamos, no entanto, o caráter ideológico do LD, ou seja, sua produção é orientada ideologicamente em defesa da classe dominante (SOARES, 2015). Isso torna o LD uma mercadoria, produzido com o objetivo de obter lucro. Dessa forma, mesmo que não todos, o LD apresenta normas e seleção de conteúdos de acordo com a ideologia dominante em determinado contexto sócio histórico.

Contudo, apesar de seu cunho ideológico, o LD ainda é o instrumento pedagógico mais presente nas salas de aula. Por esse motivo, é fundamental estudá-lo e compreendê-lo, para que possamos entender suas especificidades e o alinharmos a outras práticas pedagógicas, não o tornando objeto único de ensino-aprendizagem.

Em relação ao LD para EJA, esse não é um recurso novo na educação. Quando os jesuítas chegaram ao Brasil e passaram a catequizar os índios, já utilizavam alguns materiais de ensino-aprendizagem. Conforme Cavalcanti e Freitas (2010 apud SOARES, p. 23, 2015), “Para consolidar o projeto de ‘catequese’, esses religiosos

²⁹ “Se a escola não está aberta à diversidade, senão há igualdade de oportunidades, baseada simplesmente na dignidade da pessoa e no direito humano inalienável à educação, uma educação em e para a diversidade corre o risco de ser somente para os privilegiados que tem acesso à escola.” (tradução livre)

iniciaram a produção de diversos materiais escritos na língua dos indígenas como: gramática da língua Tupi-Guarani e os catecismos de doutrinas.”

2.6.2 O PNLD/EJA

O livro didático é um material pedagógico cercado por controvérsias. Ao mesmo tempo em que se trata do suporte pedagógico mais utilizado por professores em sala de aula, também é um material que se desvaloriza fora de seu contexto de uso. Em se tratando do livro didático para EJA, esse paradoxo é ainda mais acentuado, pois ao mesmo tempo em que o professor se apoia no uso do livro como prática pedagógica, esse objeto, muitas vezes, não é pensado para a realidade do educando que está há algum tempo fora das salas de aula.

O órgão responsável pelo processo de avaliação e seleção dos livros e materiais didáticos no Brasil é o Ministério da Cultura e Educação (MEC), por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

O PNLD³⁰ teve sua criação a partir do decreto n. 91542, de 19 de agosto de 1985, com o objetivo de regularizar o material didático, deixando-o universal e gratuito para todas as escolas públicas. Dessa forma, o Programa estabelece que o livro didático deveria ser indicado por professores, reutilizado e sua produção e distribuição passou a ser controlada pela Fundação de Atendimento ao Estudante (FAE). Mas a partir de 1990, a Educação brasileira passa por uma reforma a partir da Conferência Mundial de Educação para todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, promovida pela UNESCO. Essa Conferência deu início ao Plano Decenal de Educação para Todos, o qual definia que uma das grandes prioridades da educação era a necessidade de melhorar a qualidade dos livros didáticos, além de promulgar uma nova política para esses materiais. Então, a partir de 1997, o processo de seleção, avaliação e compra do livro didático passou a ser de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e não mais da FAE.³¹

Essa mudança trouxe consigo equipes especializadas em avaliação por disciplina, passando a atender as escolas em ciclos diferentes, de forma alternada.

³⁰ Informações retiradas do site www.pnld.mec.gov.br, com acesso em 05/06/2018, e também do site www.fnde.gov.br, com acesso em 05 jun. 2018.

³¹ Informações retiradas do site www.pnld.mec.gov.br, com acesso em 05/06/2018, e também do site www.fnde.gov.br, com acesso em 05 jun. 2018.

Mas, em se tratando da EJA, essa era excluída do PNLD. Somente em 2007 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), sendo promulgado pela Resolução n.º18, de 24 de abril de 2007. Essa resolução define a distribuição gratuita dos livros didáticos às instituições parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), definindo normas e diretrizes que busquem fornecer ao educando o livro didático adequado ao público de EJA, além de considerar que o livro didático é um direito constitucional do educando e que cabe ao professor a seleção do material ideal levando-se em consideração o conhecimento da realidade do aluno e da escola.

Em 2010, o PNLA passou por modificações. A principal delas está na sua incorporação ao Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA), a partir da Resolução n.º 51, de 16 de setembro de 2009, o qual passou a distribuir livros didáticos às entidades parceiras do PBA e a todas as escolas públicas com turmas do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental de EJA. Além disso, a Resolução determina a necessidade de estabelecer “um programa nacional de distribuição de livro didático adequado ao público da educação de jovens, adultos e idosos, como um recurso básico, no processo de ensino e aprendizagem.” (BRASIL, 2009, p. 1)

Em sua edição mais recente, de 2014, o PNLD/EJA incorporou a Alfabetização, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tratando-se de um grande avanço para a EJA. Essa edição do PNLD/EJA traz como princípio da EJA o fato dessa ser “considerada imperativa para o alcance da equidade; da inclusão social; da redução da pobreza; da construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento.” (BRASIL, 2014, p. 14). O documento traz em sua redação que

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, instituídas pela resolução CNE/CEB nº1/2000, atribuem à Educação de Jovens e Adultos três funções distintas e complementares: a função reparadora, a equalizadora e a qualificadora. A função reparadora diz respeito à dívida do Estado brasileiro com uma parte significativa da população nacional, aquela parte que foi privada do domínio da escrita e da leitura. Para realizar essa função o Estado tem o dever de ofertar escolarização em relação direta com a qualificação profissional, tendo em vista que grande parte dessa população é constituída por trabalhadores que estudam. Em 2007, o MEC deu início a uma política governamental para o livro didático, materializada em Resolução de setembro de 2009, pela qual

o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passa a oferecer, às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado e às escolas públicas de Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), federais ou das redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal, livros didáticos no âmbito do PNLD EJA. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) iniciou então o processo de seleção e aquisição de obras didáticas destinadas à EJA. (BRASIL, 2014, p. 23)

De acordo com esse documento, “Uma das principais preocupações do PNLD EJA é garantir que as obras didáticas destinadas à EJA respeitem as especificidades da modalidade.”³² Ou seja, o LD para EJA deve ser produzido levando em consideração as diversas características que abrangem essa modalidade de ensino, principalmente o público alvo e a composição mínima dos componentes curriculares, constantes na Base Nacional Comum, estabelecida pela LDB e acréscimos posteriores, os quais são, para o ensino fundamental:

- Língua Portuguesa;
- Matemática;
- Conhecimento do mundo físico e natural;
- Conhecimento da realidade social, especialmente do Brasil;
- Artes;
- História da África e dos africanos;
- História da cultura e etnias, principalmente das matrizes indígena, africana e europeia;
- Educação ambiental;
- Direitos da criança e do adolescente;
- Conhecimentos sobre o processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso;
- Língua Estrangeira Moderna.

O documento também enfatiza que

Em primeiro lugar, destacamos que o PNLD EJA abrange Obras Didáticas de Alfabetização e Coleções Didáticas. Na aceção adotada

³² Ibidem, p. 15.

pelo PNLD EJA, entende-se por Obra Didática de Alfabetização de Jovens e Adultos, aquela especificamente destinada a apoiar o processo de ensino-aprendizagem que envolve a aquisição do domínio da língua escrita, numa perspectiva de letramento. Por sua vez, compreende-se como coleção didática o conjunto de volumes ordenados em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada que envolva o conjunto dos conteúdos de aprendizagem dos componentes curriculares correspondentes ao processo de Alfabetização, aos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio na modalidade EJA. Esses materiais devem constituir-se como uma proposta didático-pedagógica para pessoas jovens, adultas e idosas que buscam a continuidade ou a retomada dos estudos na modalidade EJA. Devem estar organizados em relação a um programa curricular que observe critérios claros de progressão de estudos referentes às diferentes formas de organização do ensino: anos, etapas, termos ou ciclos. Por essa razão, na avaliação pedagógica, a coleção didática é considerada em seu conjunto, não podendo ser aprovada em apenas parte dos componentes curriculares. (BRASIL, 2014, p. 18)

Nesse sentido, o PNLD EJA 2014 estabeleceu como critérios e métodos de avaliação e seleção dos livros didáticos o princípio de que as obras deviam atender a alguns princípios:

considerar as especificidades dos sujeitos da EJA, observando as potencialidades desses sujeitos; evidenciar coerência em relação ao processo ensino-aprendizagem da EJA; servir efetivamente de recurso de mediação no processo de aprendizagem do jovem e do adulto, dando apoio à formação e ao trabalho do educador; apresentar conteúdos de qualidade; por fim, envolver a carga de saberes prévios desse público nas situações de aprendizagem. (BRASIL, 2014, p. 23)

No caso da nossa pesquisa, analisaremos o Livro Didático de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental da EJA, Caminhar e Transformar, selecionado pelo PNLD EJA 2014 e, mais especificamente, como esse livro trata da produção de texto e suas implicações para a formação do estudante como sujeito de seu próprio discurso, por considerarmos o texto uma prática social que tem como foco o sujeito enquanto produtor, leitor, um vivente real dessa prática de linguagem, e o Livro Didático é um dos veículos de uma grande variedade de textos, no caso específico do Livro Didático de Língua Portuguesa, ensina a produzir essa variedade de textos.

2.6.3 A produção de texto no livro didático

O livro didático, produto mercadológico, realiza uma transposição do conteúdo acadêmico para o saber escolar. Nesse sentido, torna-se prudente investigar se as atividades de produção de texto permitem ao aluno da EJA uma produção de acordo com sua história de vida, suas necessidades e sua realidade, visto que, como objeto de mercado, o livro didático tende a seguir um perfil acadêmico.

No entanto, de acordo com Marcuschi (2008),

hoje a cena já está bastante mudada em relação às últimas gerações de manuais didáticos, tendo em vista o processo de avaliação por parte do MEC no Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD). Já se cuida mais da presença de uma maior diversidade de gêneros, de um tratamento mais adequado da oralidade e da variação linguística. (...) (MARCUSCHI, 2008, p. 53)

É possível observar que o perfil acadêmico historicamente utilizado em livros didáticos tem se modificado ao longo do tempo nos livros didáticos de Língua Portuguesa conforme aponta Marcuschi. Além disso, o autor afirma que a escola apresenta como objetivo primário propiciar ao aluno a capacidade de desenvolver bons textos escritos em que os aspectos formal e comunicativo se conjuguem adequadamente. Nesse sentido, o Livro Didático tem por objetivo atender a essa demanda, deixando de ser apenas um instrumento de apoio ao professor, para ser um objeto de significação e projeção de estratégias no processo de ensino-aprendizagem de produção de texto.

Em relação à produção de texto, de acordo com Marcuschi (2008), quando o aluno chega à escola, sua capacidade comunicativa já se encontra muito bem desenvolvida. Portanto,

o tipo de atividade da escola não deve ser ensinar o que ele já sabe. Nem tolher as capacidades já instaladas de interação. Assim, a resposta pode ser dada na medida em que se postula que a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo de trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual. (MARCUSCHI, 2008, p. 55)

Em outras palavras, o trabalho com a produção textual deve se dar a partir do enunciado e de suas condições de produção para que o aluno possa compreender

bem o texto e assim produzi-lo adequadamente. Isso se dá por meio da produção dos gêneros textuais, que se tratam de uma forma de o aluno poder entender o texto a partir de sua função real no seu dia a dia. Por fim, para o autor, o trabalho com texto e sua produção é essencial, pois “a língua se manifesta plenamente no seu funcionamento na vida diária, seja em textos triviais do cotidiano ou prestigiosos e canônicos que persistem na tradição cultural”. (MARCUSCHI, 2008, p. 65) O autor ainda faz uma analogia para explicar o que é produzir um texto:

Usando de uma linguagem diria que, do ponto de vista sociointerativo, produzir um texto assemelha-se a jogar um jogo. Antes de um jogo, temos um conjunto de regras (que podem ser elásticas como no futebol ou rígidas como no xadrez etc.), um espaço de manobra (a quadra, o campo, o tabuleiro, a mesa) uma série de atores (os jogadores), cada qual com seus papéis e funções (que podem ser bastante variáveis, se for um futebol, um basquete, um xadrez etc.). Mas o jogo só se dá no decorrer do jogo. Para que o jogo ocorra, todos devem colaborar. Se não dois times (como no futebol) ou dois indivíduos (como no xadrez e na conversação dialogal), cada um terá sua posição particular. Embora cada qual queira vencer, todos devem jogar o mesmo jogo, pois, do contrário, não haverá jogo algum. Para que um vença, devem ser respeitadas as mesmas regras. Não adianta reunir dois times num campo e um querer jogar vôlei e outro querer basquete. Ambos devem jogar ou basquete ou vôlei. Assim se dá com os textos. Produtores e receptores de texto (ouvinte/leitor – falante/escritor) todos devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais. Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente. A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa. (MARCUSCHI, 2008, p. 77)

Antunes, mais formalmente, afirma que “a abertura da escola para o âmbito da prática discursiva, da atividade interativa, amplia os focos de percepção do fenômeno linguístico, um fenômeno pelo qual afirmamos nosso destino de seres criativos, sociais, dialógicos, participativos, significantes e significadores.” (2009, p. 140).

Assim, a partir dessa comparação, podemos entender que a produção de texto é uma atividade que se encontra em diversas situações cotidianas e sempre é produzida com um objetivo, uma intenção, direcionada a um interlocutor. Portanto, a produção textual, por meio do livro didático (no caso desta pesquisa), deve preparar o aluno para as diversas situações de prática comunicativa, pois cada situação de

comunicação ocorre dentro de um espaço, de um tempo, respondendo a objetivos específicos. Conseqüente, vamos conhecer o Livro Didático em análise.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, predominantemente descritiva, com abordagem interpretativista, buscando os significados culturais acerca do tema abordado. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa de perspectiva interpretativista não pode desconsiderar o contexto sócio histórico, pois não é possível a observação do mundo sem considerar as práticas sociais e seus significados vigentes.

Para a autora,

a pesquisa qualitativa não se propõe testar relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. (BORTONI-RICARDO, 2008. p. 34)

O delineamento da pesquisa se deu por meio de estudo de caso, definido por Gil (2002, p. 54) como “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. [...] é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real [...]”

Para o autor supracitado (2002), o estudo de caso tem por objetivo proporcionar uma visão mais ampla do problema, identificando fatores que o influenciam e são por ele influenciados. Nesta pesquisa, o objeto a ser estudado é o Livro Didático de Língua Portuguesa de EJA, buscando compreender como a produção de texto é tratada nesse material. Assim, selecionamos um livro didático de Língua Portuguesa de EJA dos anos finais do Ensino Fundamental.

O Livro Didático analisado neste trabalho é o Caminhar e Transformar – Língua Portuguesa Educação de Jovens e Adultos, para os anos finais do Ensino Fundamental, da editora FTD. Esse livro foi escrito por Priscila Ramos de Azevedo Ferreira, em 2013, sendo aprovado pelo PNLD 2014 para vigência de 2014 a 2016,

com prorrogação para 2017. No entanto, a partir das pesquisas realizadas, não houve, até o momento, edição do PNLD para EJA, estando em uso, portanto, os livros da seleção de 2014. Além disso, frisamos que o LD em análise foi escrito com base nos PCN, pois a BNCC ainda não havia sido proposta.

Para a escolha desse material, fizemos um levantamento das escolas estaduais que ofertam a EJA na cidade de Londrina, Paraná. Ligamos em cada uma para saber qual o livro utilizado para os anos finais do Ensino Fundamental e obtivemos o seguinte resultado:

Quadro 11- Lista de escolas que ofertam EJA na cidade de Londrina, PR e o uso de o Livro Didático de Língua Portuguesa.

Escola	Livro Didático
Antonio Moraes de Barros, CE – EFM	Não tem
Herbert de Souza, CEEBJA – EFM	Caminhar e Transformar - FTD
João Rodrigues da Silva, CE Prof. - EFM	Não tem
José Carlos Pinotti, CE Prof. - EFM	Não tem
José de Anchieta, CE Prof.	Não tem
Londrina CEEBJA de – EF	Caminhar e Transformar -FTD
Manoel Machado, CEEBJA Prof. – EFM (só atende Unidades Penais)	Sem contato
Rina Maria Francovig, CE Prof ^a – EFM	Não tem
CE Dr. Olavo Garcia Ferreira da Silva – EFM	Caminhar e Transformar - FTD

Fonte: a autora (2019).

Sendo assim, nove escolas públicas ofertam a EJA em Londrina. Dessas escolas, em uma não conseguimos contato (Manoel Machado), pois atende somente unidades penais. Das oito escolas que entramos em contato, cinco afirmaram não utilizar Livro Didático, sendo o material produzido pelos próprios professores. De

acordo com os coordenadores dessas escolas, os professores atuam há bastante tempo com a EJA, portanto produzem material próprio. Apenas três instituições utilizam o LD, que é o mesmo, Caminhar e Transformar. Por esse motivo, esse foi o livro escolhido para nossa análise.

O material é dividido em quatro unidades e cada unidade é dividida em 4 capítulos. É importante que ressaltar que se trata de um livro único para os quatro anos finais do Ensino Fundamental. Cada unidade tem um tema específico, o qual é trabalho a unidade inteira, seja a leitura, a análise linguística e a produção de texto. A divisão das unidades, capítulos, temas e tipos de atividades está assim estabelecida:

Quadro 12 – Organização do Livro Didático Caminhar e Transformar para EJA de Língua Portuguesa

UNIDADE (TEMA)	CAPÍTULO (TÍTULO)	PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO
Unidade 1 Iguais e diferentes – Identidade e Diversidade	Capítulo 1 – Atenciosamente... Um abraço... Saudações – um estudo de cartas	Mãos à obra (Produção de texto) – Carta
	Capítulo 2 – Cordelista, o rei do verso ritmado	Mãos à obra (Produção de texto) – Poema de Cordel
	Capítulo 3 – Quem foi, quem é, quem será	Mãos à obra (Produção de texto) – Autobiografia e Biografia
	Capítulo 4 – Mito e identidade	Mãos à obra (Produção de texto) – Pesquisa/ Narrando um mito
Unidade 2	Capítulo 1 – Crônica: entre o jornalismo e a literatura	Mãos à obra (Produção de texto) – Crônica narrativa

Aqui é o meu lugar – Meio Ambiente e Sustentabilidade	Capítulo 2 – Quem conta um conto aumenta um ponto!]	Mãos à obra (Produção de texto) – Conto
	Capítulo 3 – Versos, rimas e estrofes	Mãos à obra (Produção de texto) – Sarau/ Poemas
	Capítulo 4 – Propaganda e persuasão	Mãos à obra (Produção de texto) – Propaganda
3 Unidade Trabalho e transformação – O mundo do trabalho	Capítulo 1 – O trabalho em foco	Mãos à obra (Produção de texto) – Charge e tirinha
	Capítulo 2 – Diálogos entre campo e cidade	Mãos à obra (Produção de texto) – Paródia
	Capítulo 3 – A escolha da carreira	Mãos à obra (Produção de texto) – Currículo
	Capítulo 4 – Trabalho e qualidade de vida	Mãos à obra (Produção de texto) – Debate
4 Unidade Mundo cidadão –	Capítulo 1 – Vozes do Brasil	Mãos à obra (Produção de texto) – Seminário
	Capítulo 2 – Diálogo entre tempos	Mãos à obra (Produção de texto) – Entrevista

Cidadania e Direitos Humanos	Capítulo 3 – Registrando a vida	Mãos à obra (Produção de texto) – Reportagem
	Capítulo 4 – Leituras do mundo	Mãos à obra (Produção de texto) – Artigo de opinião

Fonte: Livro Caminhar e Transformar, 2003.

A partir da tabela, podemos observar que o livro apresenta, no total, 16 propostas de produção de texto, ou seja, uma por capítulo. Para fins de análise, selecionamos 4 propostas, que são: Biografia/Autobiografia (Unidade 1, Capítulo 3); Sarau/Poema (Unidade 2, Capítulo 3); Currículo (Unidade 3, Capítulo 3); Artigo de opinião (Unidade 4, Capítulo 4). Dessa forma, foi escolhida uma proposta de produção de texto de cada unidade, a partir da relevância do gênero para o público de EJA. Essas propostas foram selecionadas por acreditarmos que se adequam mais do que as outras à realidade da EJA.

A princípio, consideramos que os temas propostos por cada unidade e capítulo tem grande importância para os alunos de EJA, pois refletem aspectos essenciais das relações humanas, sociais e profissionais da vida desse alunado, como a questão da identidade e diversidade, meio ambiente, trabalho e direitos humanos, estando em consonância com os temas sugeridos pelos PCN e pelas DCE/PR.

Para fins de análise, montamos um quadro de investigação com base no referencial teórico deste trabalho. O quadro é composto por 25 itens de análise, divididos em 3 eixos: gêneros e usos da linguagem; experiências de mundo dos alunos e ao desenvolvimento do sujeito para atuação em sociedade; interação em sala de aula. Dessa forma, investigamos se os gêneros em estudo contemplam os tópicos constantes no quadro, a fim de compreendermos se o LD em questão corrobora com os documentos curriculares norteadores e com os estudos referentes à área de pesquisa.

Quadro 13 – Ficha de análise.

Legenda: Bio – Biografia/Autobiografia; Prop – Propaganda; Curr – Currículo; Art – Artigo de opinião.

Em relação ao gênero e usos da linguagem				
	Bio	Prop	Curr	Art
Permite ao aluno conhecer a estrutura do gênero				
O gênero é mostrado numa situação real de comunicação				
Revela o objetivo da produção				
Apresenta informações sobre leitor presumido				
O tópico destinado à produção textual apresenta um gênero como modelo				
Propõe que o aluno produza o gênero correto para a situação comunicativa				
Informa o suporte no qual o texto circulará				
Possibilita o uso da tecnologia				
Valoriza a criatividade como forma de expressão e comunicação				
Possibilita a utilização da variante linguística adequada ao exigido				
Possibilita a reflexão sobre os diversos tipos de linguagem (variação linguística)				
Possibilita novas habilidades linguísticas, como ampliação do vocabulário, argumentação etc., ampliando a consciência discursiva				
Em relação às experiências de mundo dos alunos e ao desenvolvimento do sujeito para atuação em sociedade				
Possibilita ao aluno utilizar seu conhecimento de mundo				
Possibilita ao aluno o acesso ao conhecimento historicamente acumulado				
Permite ao aluno pensar e repensar sua própria identidade e experiência de vida				

Favorece a reflexão crítica				
Permite o desenvolvimento de capacidades para o pleno exercício da cidadania				
Permite ao aluno explicar a realidade e nela intervir				
Possibilita ao aluno ser o sujeito do seu próprio discurso				
Tem ênfase em questões emergentes socialmente				
Integra diferentes áreas do conhecimento				
Respeita a diversidade social e cultural				
Em relação à interação em sala de aula				
Possibilita a interação entre aluno/aluno				
Permite ao professor fazer a mediação entre o aluno e a atividade desenvolvida/conteúdo				
Propõe a reescrita e a auto avaliação do texto produzido				

Fonte: a autora.

4 ANÁLISE DO LD

Partindo dos pressupostos dos PCN (1998) de que a produção de texto deve propiciar ao aluno a condição para construir uma sociedade democrática, ou seja, mais igualitária e com liberdade de expressão, analisamos o Livro Didático Caminhar e Transformar com o objetivo de identificar se as premissas propostas pelos documentos norteadores em relação à produção de texto foram consideradas.

Numa primeira análise, do livro como um todo, identificamos que esse apresenta uma linguagem simples, porém formal, adequada ao público da EJA. Isso nos chamou a atenção pelo fato de termos observado, ao longo da nossa carreira no magistério, o uso de livros voltados para a adolescência com a EJA, sendo essa uma linguagem infantilizada, ineficaz para o trabalho com jovens e adultos. Além de a linguagem ser ideal para esse público, os temas das unidades também conferem ao livro caráter pedagógico específico para EJA, pois refletem aspectos essenciais das relações humanas, sociais e profissionais da vida desse alunado, como as relações de trabalho, família, experiências vividas etc.

Outro fato relevante do LD analisado é que ele segue os princípios organizadores propostos pelos PCN (1998): USO → REFLEXÃO → USO, ou seja, todos os capítulos, de todas as unidades iniciam com um exemplo do gênero a ser estudado, sendo seguido de atividades de interpretação textual e identificação de elementos relativos ao gênero, como: características estruturais, finalidade, esfera de circulação etc. Em seguida, são propostas atividades de análise linguística, isto é, como a linguagem é trabalhada no gênero em questão, propondo exercícios que relacionem conteúdos gramaticais ao texto lido. E, por fim, é feita a proposta de produção textual, de acordo com o gênero estudado no início do capítulo. Essa estrutura de conteúdos, além de ser unânime em todo o livro, é, de acordo com os PCN, ideal, pois dessa forma, inserindo as práticas de reflexão por meio das atividades linguísticas, o aluno pode integrar o conteúdo à sua competência discursiva. Além disso, o livro também segue uma estrutura de revisão após o final de cada capítulo. Trata-se de uma ou duas páginas que revisa o conteúdo do capítulo, inclusive as características do gênero em estudo.

Cada capítulo, também, faz uma abordagem inicial com os objetivos que pretende agir no decorrer das aulas, deixando o aluno ciente de qual será o percurso

que seguirá ao longo das próximas aulas. Além disso, o livro, ao longo de cada capítulo, apresenta glossários com os significados de algumas palavras que poderiam prejudicar o entendimento do aluno em relação ao texto lido ou ao exercício proposto. Também exibe informações sobre o autor de cada texto de abertura do capítulo, possibilitando ao educando conhecer um pouco sobre a vida daquele que escreveu o texto lido. Ademais, o livro faz relação do gênero estudado com outras disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade, essencial para a produção de texto, conforme já visto nas orientações dos PCN. Seguem as propostas analisadas:

Imagem 6 – Biografia/Autobiografia.

MÃOS À OBRA**Produção de texto | Autobiografia e biografia**

Você vai produzir uma autobiografia e a biografia de um colega. Depois, a turma vai fazer um livro com as produções para que todos possam ler e conhecer várias histórias de vida.

Escrevendo a autobiografia

- a. Organize os fatos mais marcantes de sua vida. Isso deve ser feito em sequência temporal – você até pode desenhar uma linha do tempo –, desde a primeira lembrança significativa até o acontecimento mais recente.

- b. Escreva sua autobiografia com base na linha do tempo que você preparou.

Escrevendo a biografia de um colega

- 1 Com um colega, vocês vão escrever a biografia um do outro. Use como base a linha do tempo e a autobiografia que você fez no item **Escrevendo a autobiografia**.

- a. Diga ao colega seu nome completo, quando nasceu, onde trabalhou e outras informações que achar relevantes, baseadas no texto que preparou.
- b. Espere o colega anotar e fazer perguntas sobre sua vida.
- c. Responda ao colega o que julgar conveniente. Não se esqueça de que a biografia geralmente é diferente da autobiografia, já que a pessoa que escreve pode querer outras informações.
- d. Pergunte se ele precisa de mais informações.
- 2 Uma vez terminada a etapa de conversa entre as duplas, cada pessoa deve organizar seu texto, pensando em uma sequência de etapas da vida do biografado a serem separadas por diferentes parágrafos. Contemple os seguintes itens:
- a. Selecione os fatos que você achar mais importantes para conhecer essa pessoa.
- b. Faça mais algumas perguntas ao colega sobre algum acontecimento que você queira destacar.
- c. Escreva um rascunho com os eventos em sequência temporal.
- d. Mostre ao professor para que faça comentários e sugestões.
- e. Elabore o texto usando a 3ª pessoa, ou seja, referindo-se ao que aconteceu com ele.
- f. Dê um título à biografia.

Finalização

Com todos os textos já elaborados e revisados pelo grupo, ajude o professor com a montagem do livro.

Imagem 7 – Propaganda.

MÃOS À OBRA**Produção de texto / Propaganda**

Você e sua turma vão fazer uma campanha educativa para ser divulgada no local onde vocês estudam. Para isso, será necessária a produção de propagandas.

Neste capítulo, vocês viram algumas propagandas que têm como função conscientizar os leitores sobre temas como preservação do ambiente e saúde.

Etapas**Planejamento**

- 1 O primeiro passo para a produção de sua propaganda e da campanha é pensar em uma causa. Junte-se a mais quatro colegas e, em grupo, escolham um tema que consideram mais importante para a escola ou para a comunidade.
- 2 Escolhido o tema, é necessário fazer uma pesquisa sobre ele.
 - a. Recorram a livros e *sites* (se possível) e informem-se sobre o assunto.
Por exemplo:
 - a.1. Se o tema for prevenção de doenças:
 - Descrever a doença. O que é?
 - Como se contrai a doença? Como ela se propaga?
 - O que é preciso fazer para prevenir-se contra a doença?
 - b. Determinem a que público-alvo da escola será dirigida a campanha: às crianças, aos adultos, à comunidade em geral? Lembrem-se de que alguns temas são mais direcionados aos adultos.
 - c. Como o seu público-alvo terá acesso à campanha: por meio de um cartaz ou pela distribuição de um panfleto?

Produção do texto

Antes de iniciar a sua produção, vocês devem ter em mãos não só as informações sobre o assunto, mas também sobre o público-alvo.

- a. Pensem agora em uma frase de efeito que fará o seu público parar e pensar na importância daquilo que vocês dirão na campanha.
- b. Como vimos, os elementos não verbais são muito importantes para a produção de uma propaganda. Que elementos vocês usarão em sua produção? Vejam algumas sugestões:
 - fotos;
 - desenhos;
 - cores.
- c. Agora, produzam seus textos de propaganda. Acrescentem as imagens (caso necessário) e a frase escolhida. Vocês podem produzir mais de uma propaganda e divulgá-la em mais de um meio.

Revisão e reescrita

Troquem com os colegas e ouça a sugestão de cada um sobre a propaganda do grupo. Anotem-nas e façam as alterações que acharem importantes. Revisem e entreguem ao seu professor para apreciação.

Apresentação

Se necessário, revisem novamente sua produção e a espalhem pela escola em locais visíveis a que o público-alvo tenha acesso.

Imagem 8 – Currículo.

MÃOS À OBRA**Produção de texto | Currículo**

Neste capítulo você leu um modelo de currículo e simulou uma situação de entrevista de emprego. O currículo é um texto frequentemente utilizado em processos de seleção profissional. Nele são apresentadas informações sobre a formação, as características e as experiências profissionais do candidato. Saber elaborar um currículo é fundamental para a vida do trabalhador. Usando o modelo apresentado nesta unidade, faça ou atualize o seu próprio currículo. A seguir, apresentamos algumas dicas para a composição. Se precisar, peça ajuda ao professor.

Preparando o currículo

- 1 Faça uma pesquisa sobre o perfil de candidato ideal para a empresa ou área de trabalho em que você deseja atuar. No currículo, é interessante destacar as características que mais se encaixam às necessidades de um campo profissional específico.
- 2 Selecione as experiências profissionais mais recentes e valorize os aspectos de sua formação que podem ser utilizados como diferenciais no momento da entrevista.
- 3 Adote um estilo claro e direto. As informações deverão ser apresentadas com objetividade e concisão.
- 4 Procure utilizar a norma urbana de prestígio, adequada à situação formal de uma entrevista de emprego.

Organizando os dados

- 1 É importante que o empregador possa localizar o candidato com facilidade. Para ajudar na identificação, coloque suas informações de contato destacadas no alto da primeira página: nome completo, números de telefone, endereço residencial, estado civil e *e-mail*. Todos esses dados devem estar atualizados e corretos.
- 2 Organize as informações principais. Inclua dados sobre experiências anteriores de emprego, estágios, formação acadêmica, participação em cursos e eventos, formação complementar (como cursos de informática ou de especialização). Informe também o período de atuação e as funções desempenhadas em cada uma das situações.

Revisando o texto

- 1 Com seus colegas, simule uma situação de entrega e apreciação do currículo. Todos podem opinar e fornecer sugestões para tornar os textos ainda mais claros e isentos de problemas ortográficos ou gramaticais.
- 2 Imprima o documento em um formato que valorize visualmente o currículo.

Imagem 9 – Artigo de opinião.

MÃOS À OBRA**Treinando a argumentação: o artigo de opinião**

A informática oferece contribuições para diferentes áreas da vida. No campo profissional, diversos trabalhos são realizados com o auxílio do computador. A internet promoveu, e ainda promove, mudanças no modo como as pessoas se comunicam e possibilitou maior aproximação entre os indivíduos. Apesar de todas as vantagens, o mundo virtual também pode trazer problemas para usuários que não zelam pela própria segurança quando acessam a rede mundial de computadores.

Prepare-se para produzir um artigo de opinião sobre os benefícios e prejuízos trazidos pela internet, defendendo seu ponto de vista a respeito do tema.

Para auxiliá-lo, destacamos alguns recursos empregados por Moacyr Scliar no artigo que você leu no início deste capítulo.

1 Apresentação do problema: “[...] há um lugar em que a Internet está causando problemas: a sala de aula.”

2 Argumentos:

a. panorama histórico: “No passado, era muito comum os professores pedirem aos alunos que preparassem, em casa, trabalhos sobre temas diversos. As pesquisas para isso eram feitas em bibliotecas ou em enciclopédias. No mínimo, os jovens tinham de copiar os textos.”

b. abordagem de situações atuais: “Agora, não. Agora eles simplesmente podem baixá-los da Internet. E podem contar para isso com o auxílio de empresas especializadas, que elaboram até teses de mestrado e de doutorado.”

c. fundamentação em dados extraídos de pesquisas recentes: “[...] dizem que, nos Estados Unidos, no mínimo 50% dos alunos admitem que já recorreram a esse tipo de fraude. Resultado: surgiu uma nova especialidade, a detecção de fraudes. Há até um programa de computador, o Turnitin, desenhado para detectar a cópia.”

d. defesa do próprio ponto de vista e possível diálogo com o leitor: “A mim a resposta parece óbvia. O trabalho do aluno, como o trabalho de qualquer pessoa — como este texto que vocês estão lendo — deve refletir o pensamento e as emoções de quem o elabora.”

e. uso de exemplos ilustrativos: “Ou seja: o trabalho deve ser eminentemente pessoal. Deixem-me dar um exemplo tirado do ensino de medicina.”

f. reafirmação da tese inicial após a argumentação: “Só a autenticidade resolve. E esta autenticidade será extremamente educativa para o aluno.”

3 Conclusão: “Ou seja: a Internet nos ensina coisas, sim. Inclusive quando temos de pensar a respeito das armadilhas da Internet e de como evitá-las.”

Planejamento

O artigo de opinião sustenta um ponto de vista a respeito de determinado assunto, com o objetivo de convencer o leitor de maneira eficaz. Para ajudá-lo na construção dos argumentos e dos parágrafos de desenvolvimento, propomos algumas questões para reflexão. Lembre-se

de inicialmente apresentar o assunto em um parágrafo introdutório, especificando a tese a ser defendida. Em seguida, apresente os argumentos e contra-argumentos, utilizando eventuais exemplos para expor o ponto de vista defendido. Ao final, procure retomar as ideias centrais do texto em um parágrafo conclusivo que reforce sua opinião. Essa estrutura composicional é convencionalmente adotada para a construção de textos argumentativos ou em que a sequência argumentativa predomina.

- Quais as principais vantagens trazidas pela informática (e, sobretudo, pela internet, a rede mundial de computadores) para a vida pessoal e profissional das pessoas?
- Que cuidados devemos ter quando acessamos sites e informamos dados pessoais na internet?
- Em sua opinião, todas as pessoas devem ter acesso às ferramentas oferecidas pela informática? O que deve ser feito para que um número maior de brasileiros possa utilizar computadores?
- Você acha que o uso da internet deve ser evitado em razão dos perigos que às vezes pode oferecer?
- Em sua opinião, é possível viver atualmente sem, de algum modo, utilizar computadores?

Escrita do texto

Ao escrever seu texto, considere os seguintes tópicos:

- apresente a tese;
- selecione os argumentos;
- conclua, apresentando uma solução, se quiser;
- escreva o título;
- a linguagem deve ser objetiva e os argumentos devem ser coerentes com a tese defendida.

Revisão e reescrita

Após a produção dos textos, verifique se os objetivos principais foram alcançados.

- A tese defendida está claramente apresentada, de maneira coerente?
- Os eventuais exemplos e citações reforçam a argumentação?
- A linguagem está adequada à situação de comunicação?

Apresentação oral

Após ter apresentado por escrito suas opiniões sobre o mundo da informática, reúna-se com alguns colegas em um pequeno grupo e exponha oralmente seu ponto de vista. Você provavelmente encontrará amigos que concordam com sua opinião, mas também pode se deparar com perspectivas divergentes. Procure praticar a argumentação em um debate que leve em consideração os contra-argumentos e exponha seu ponto de vista para o grupo.

A partir do quadro formulado com os itens considerados necessários para uma proposta de produção de texto que contemple os diversos aspectos de ensino-aprendizagem, fundamentados nos documentos norteadores, apresentamos a análise realizada acerca de cada proposta de produção textual elencada para esta pesquisa.

Quadro 14 – Análise do LD

Legenda: Bio – Autobiografia/Biografia; Prop – Propaganda; Curr – Currículo; Art – Artigo de opinião.

Em relação ao gênero e usos da linguagem				
	Bio	Prop	Curr	Art
Permite ao aluno conhecer a estrutura do gênero	X	X	X	X
O gênero é mostrado numa situação real de comunicação	X	X	X	-
Revela o objetivo da produção	X	X	X	X
Apresenta informações sobre leitor presumido	X	X	X	X
O tópico destinado à produção textual apresenta um gênero como modelo	X	X	X	X
Propõe que o aluno produza o gênero correto para a situação comunicativa	X	X	X	X
Informa o suporte no qual o texto circulará	X	X	X	X
Possibilita o uso da tecnologia	-	X	-	X
Valoriza a criatividade como forma de expressão e comunicação	X	X	-	X
Possibilita a utilização da variante linguística adequada ao exigido	X	X	X	X
Possibilita a reflexão sobre os diversos tipos de linguagem (variação linguística)	-	-	-	-
Possibilita novas habilidades linguísticas, como ampliação do vocabulário, argumentação etc., ampliando a consciência discursiva	X	X	X	X
Em relação às experiências de mundo dos alunos e ao desenvolvimento do sujeito para atuação em sociedade				
Possibilita ao aluno utilizar seu conhecimento de mundo	X	X	X	X
Possibilita ao aluno o acesso ao conhecimento historicamente acumulado	X	X	X	X
Permite ao aluno pensar e repensar sua própria identidade e experiência de vida	X	X	X	X
Favorece a reflexão crítica	X	X	X	X
Permite o desenvolvimento de capacidades para o pleno exercício da cidadania	X	X	X	X
Permite ao aluno explicar a realidade e nela intervir	X	X	X	X

Possibilita ao aluno ser o sujeito do seu próprio discurso	X	X	X	X
Tem ênfase em questões emergentes socialmente	X	X	X	X
Integra diferentes áreas do conhecimento	X	X	X	X
Respeita a diversidade social e cultural	X	X	X	X
Em relação à interação em sala de aula				
Possibilita a interação entre aluno/aluno	X	X	X	X
Permite ao professor fazer a mediação entre o aluno e a atividade desenvolvida/conteúdo	-	-	-	-
Propõe a reescrita e a auto avaliação do texto produzido	-	X	X	X

Fonte: a autora.

Em relação ao primeiro tópico de análise “permite ao aluno conhecer a estrutura do gênero”, as quatro propostas apresentam o gênero a ser estudado no início de cada capítulo, dando exemplos. Essa primeira orientação para a produção textual é muito importante para o aluno, para que ele possa estabelecer o primeiro contato com o gênero, como é o texto que irá produzir, observando sua estrutura e linguagem, o que, conforme já descrito, permite o início da socialização por parte do estudante. Essa aproximação inicial com o gênero, por si só já produz afinidade entre o estudante e o texto, mostrando a ele novas possibilidades de comunicação, oportunizando o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pelos homens. Mais do que isso, possibilita ao aluno assumir a posição de sujeito leitor, o qual poderá obter novos conhecimentos e, assim, uma nova visão de mundo, que será representada na prática da produção textual.

De acordo com os PCN (1998), esse processo de leitura inicial do gênero deve vir acompanhado de atividades que permitam a formulação de hipóteses a respeito do conteúdo do texto, levando o estudante a refutar ou acatar tais hipóteses, buscando justificar suas escolhas, além do reconhecimento “dos diferentes recursos expressivos utilizados na produção de um texto e seu papel no estabelecimento do estilo do próprio texto ou do autor.” (BRASIL, 1998, p. 57). Esse documento norteador aponta que “a leitura de um texto, compreende, por exemplo, pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e

validação de inferências e antecipações, apropriação das características do gênero”³³. Sendo assim, ao ser apresentado ao gênero e sua estrutura, o aluno já poderá se posicionar criticamente em relação ao texto e às ideias nele apresentadas, contribuindo significativamente para a produção textual, ou, conforme os PCN³⁴, conhecer os gêneros para saber “como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas no texto, (...) identificando aspectos relevantes” com o objetivo de contrapor “sua interpretação da realidade a diferentes opiniões.”³⁵

No cotidiano escolar, o que ocorre, muitas vezes, é que os textos são utilizados como pretexto para o ensino gramatical e não como objetivo de formar um ser humano crítico e atuante, ou seja, os textos são mostrados aos alunos fora do seu real contexto de utilização. No tópico de análise “O gênero é mostrado numa situação real de comunicação”, identificamos que das quatro propostas de produção de texto, apenas três apresentam, de alguma forma, onde e como o gênero em questão é utilizado.

Quadro 15 – Contextualização do gênero

Propostas em análise	Contextualização do gênero
Biografia/Autobiografia	Durante o capítulo, são apresentadas algumas biografias de personalidade conhecidas, como Pelé. A contextualização acontece por meio de exercícios, convidando o aluno a pensar onde esse tipo de texto poderia ser encontrado.
Propaganda	Durante o capítulo, são apresentadas diversas propagandas, todas voltadas ao meio ambiente, sendo todas atuais. A contextualização vem com cada propaganda, explicando ao aluno para que serve, onde é veiculada, quais objetivos etc.
Currículo	Nesse caso, a contextualização ocorre em dois momentos: no meio do capítulo, com uma imagem de um currículo e a explicação para que serve, em quais situações deve ser utilizado e no tópico da produção textual, retomando as informações já dadas anteriormente, acrescentando as orientações de produção.
Artigo de opinião	Durante o capítulo, são expostos alguns exemplos do artigo de opinião e sua estrutura. No entanto, não há indicação de circulação do gênero, ou seja, onde pode ser encontrado.

Fonte: a autora.

³³ Ibidem, p. 38.

³⁴ Ibidem, p. 32.

³⁵ Ibidem, p. 33.

Podemos perceber que o tópico de produção textual em si não apresenta a contextualização do gênero, mas ele é contextualizado ao longo do capítulo, com exceção do gênero Artigo de Opinião. Contextualizar o gênero é muito importante para que o aluno estabeleça um sentido para aprendê-lo, e não apenas ler, realizar atividades e construir um texto que não utilizaria em seu dia a dia.

Collello (2012, p. 154 apud AGOSTINHO; FRANCISCO, 2017, p. 98) afirma que “a atividade mecânica e as práticas descontextualizadas e pouco significativas, ao invés de promover a reflexão crítica ou a criatividade são uma promoção reducionista do conhecimento, que acaba por fazer surgir uma reação rebelde de descomprometimento.” Nessa perspectiva, no tocante ao sentido, ao objetivo de conhecer novos gêneros e produzi-los, Fonseca admite que seu propósito é

A preparação do aluno para a produção ágil dos seus discursos e para a avaliação crítica dos discursos alheios – no que se conseguirá que ele obtenha uma maior eficácia na actuação social, um maior sucesso na descoberta de si mesmo e na sua intervenção na prática social. (FONSECA, 1984, p. 260 apud MARCUSCHI, 2008, p. 56)

Em outras palavras, é necessário que o estudante compreenda, na prática, o uso real do gênero estudado, para que, a partir dessa interação, possa “construir realidades sociais, papéis e identidades, não apenas reproduzir o já dado.” (KLEIMAN, 2012, p. 27).

Nessa mesma linha de raciocínio, o tópico “Revela o objetivo da produção” é atendido pelas quatro propostas. Marcuschi (2008, p. 79) afirma que “quando um falante ou escritor se põe a usar a língua (produzir textos), ele pode fazer escolhas diversas a partir do sistema virtual da língua, mas tem que se decidir por uma escolha.”, ou seja, existem diversas possibilidades para a produção textual. Geraldi (1993), a respeito da produção textual, afirma que existe a necessidade de uma finalidade para essa atividade e, mais do que isso, é indispensável que o aluno compreenda a razão pela qual ele deve produzir determinado texto. Assim, os objetivos do comando de produção devem estar extremamente claros para que o estudante, ainda aprendiz em relação à produção de texto, entenda o que deve ser feito e como deve ser feito, para que possa planejar sua produção, realizando escolhas conscientes no momento da escrita, como quais palavras usar, quais ideias escrever etc. Os PCN (1998, p. 58) instruem como deve ser o comando de produção,

isto é, quais elementos têm de constar na proposta: “finalidade; especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação; interlocutor eleito. Dessa forma, as quatro propostas atendem a esses elementos.

Marcuschi (2008, p. 78) declara que “um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige.” Isso quer dizer que definir o interlocutor (ou leitor presumido) é essencial para a produção textual, pois, caso contrário, o aluno irá pressupor que o seu único leitor será o professor, fazendo com que os objetivos reais da produção de texto não sejam alcançados. No item de análise “Apresenta informações sobre o leitor presumido”, as quatro propostas apresentam, no comando de produção, quem seriam os leitores presumidos para quem os alunos devem escrever aquele texto específico.

Quadro 16 - Leitor presumido de cada proposta analisada.

Proposta de produção textual	Leitor presumido
Biografia/autobiografia	Colegas de classe
Propaganda	Escola (todos os frequentadores)
Currículo	Colegas de classe
Artigo de opinião	Colegas de classe

Fonte: a autora.

Identificamos, então, que, apesar de todas as propostas apresentarem o interlocutor a quem se destina o texto no momento da produção, no comando da atividade não consta quem seriam os leitores presumidos em situações reais de uso do gênero, mas ao longo do capítulo, essa informação foi identificada. Contudo, informar o interlocutor “aponta o tipo de linguagem empregada no texto, a maneira de expor o assunto, em virtude do gênero escolhido e do lugar de circulação, conduzindo o autor a uma construção mais adequada do texto.” (MENEGASSI, 2003, p. 57). Assim, identificar o leitor presumido determinará o caminho a ser percorrido na produção textual.

O ponto de análise “O tópico destinado à produção textual apresenta um gênero como modelo” não foi atendido por nenhuma das propostas, conforme já dito anteriormente em relação ao item de análise da contextualização do gênero. Contudo, o modelo do gênero a ser produzido foi apresentado ao longo de cada capítulo, servindo como modelo para a produção. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 apud MARCUSCHI, 2008, p. 213) acreditam que a sequência didática é essencial para a produção textual, ou seja, é primordial o trabalho como “um conjunto de atividades

escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Dessa forma, a apresentação do gênero a ser trabalhado definirá o percurso a ser seguido para a prática da produção textual. Ressaltamos que os PCN (1998) orientam que a seleção dos gêneros e textos a serem trabalhados não deve deixar de dar importância à grande variedade textual que existe na sociedade, mas priorizar gêneros que apareçam com maior frequência na esfera social e no universo escolar. Para o documento, “os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas (...)”³⁶ Mais, ainda, os PCN postulam que

A seleção de textos para a leitura ou escuta oferece modelos para o aluno construir representações cada vez mais sofisticadas sobre o funcionamento da linguagem (modos de garantir a continuidade temática nos diferentes gêneros, operadores específicos para estabelecer a progressão lógica), articulando-se à prática de produção de textos e à de análise linguística. (BRASIL, 1998, p. 36)

Podemos afirmar, então, que o LD em análise contempla esse aspecto tão importante do processo da prática de escrita.

Em consonância com o tópico anterior, o item “Propõe que o aluno produza o gênero correto para a situação comunicativa” é atendido pelas quatro propostas em análise, pois, conforme dito anteriormente, cada capítulo trata de um gênero específico, desde o seu modelo à sua produção. Ao propor o gênero ideal para determinada situação comunicativa, “o aluno se prepara para enfrentar as situações reais da vida diária, pois a seleção dos gêneros deve estar atenta para esse lado da vida diária.” (MARCUSCHI, 2008, p. 217) Em outras palavras, as propostas de produção de texto devem levar em consideração as características de cada gênero e sua situação de uso e, em se tratando da EJA, conforme já mencionado no referencial teórico, para as DCE, as atividades direcionadas a esse público devem articular cultura, trabalho e tempo. Essa articulação pode ser percebida nas propostas em análise, pois envolvem diretamente questões culturais, relacionadas ao trabalho (realidade da EJA) e o seu tempo social (aquilo que já viveu, suas experiências).

³⁶ Ibidem, p. 24.

Um dos objetivos do processo de produção de texto é fazer com que o aluno (re)conheça o suporte no qual determinado gênero é veiculado. Conforme os PCN (1998), conhecer o suporte de veiculação do gênero estudado desenvolve a capacidade do aluno em construir as expectativas em relação à sua produção, como pressupor antecipadamente os sentidos que deseja estabelecer para seu texto. Assim, o tópico de análise “Informa o suporte no qual o texto circulará” é contemplado nas quatro propostas em análise, pois todas informam, com clareza, onde o texto produzido pelo aluno irá circular. Além disso, também informam quais os suportes em situações “reais” e sociais de uso do gênero, além da sala de aula, com exceção do Artigo de Opinião, conforme visto anteriormente.

Quadro 17 – Suporte de veiculação do texto produzido.

Propostas de produção textual em análise	Suporte de veiculação do texto produzido
Biografia/Autobiografia	Livro elaborado pelo professor com os textos produzidos pelos alunos.
Propaganda	Lugares públicos da escola a que todos tenham acesso, como murais.
Currículo	Atividade de simulação de entrevista em sala e, posteriormente, a entrega do próprio currículo em empresas.
Artigo de opinião	Exposição do texto oralmente aos colegas de classe.

Fonte: a autora.

Marcuschi (2008) afirma que o suporte foi desprezado durante um bom tempo no trabalho com os gêneros, pois o foco era o texto em si. Para ele, o suporte de um gênero é “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto.”³⁷ O autor ainda postula que

o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele. (...) Ele é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado. Mas isso não significa que o suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial. (MARCUSCHI, 2008, p. 174)

³⁷ Ibidem, p. 174.

Dessa forma, podemos compreender que conhecer o suporte de veiculação do gênero é fundamental, pois um mesmo gênero pode circular em diferentes suportes, ou o mesmo suporte pode ser base de diversos gêneros.

Com o advento da tecnologia, inúmeros gêneros têm surgido. Os PCN, mesmo em 1998, já orientavam sobre os gêneros e o uso da tecnologia, na época ainda chegando aos poucos à população. No item de análise “Possibilita o uso da tecnologia”, apenas duas das propostas promovem o acesso à tecnologia.

Quadro 18 – Possibilidades de uso da tecnologia.

Propostas de produção textual em análise	Possibilidades de uso da tecnologia
Biografia/Autobiografia	Não faz menção ao uso de qualquer tipo de tecnologia para a produção textual.
Propaganda	Orienta o aluno a realizar buscas sobre o assunto em questão na internet.
Currículo	Não faz menção ao uso de qualquer tipo de tecnologia para a produção textual. O único momento, no tópico da produção textual, em que é citado algo relacionado à tecnologia é a orientação para o estudante imprimir o currículo depois de pronto para que possa ser entregue em empresas.
Artigo de opinião	Orienta o aluno a realizar buscas sobre o assunto em questão na internet.

Fonte: a autora.

Na atualidade, os gêneros relacionados à tecnologia são muitos e os estudantes têm acesso a eles quase que o tempo todo. Sendo assim, possibilitar o uso da tecnologia nas práticas de produção textual é essencial. Entretanto, devemos levar em consideração o perfil dos alunos da EJA. Muitos não têm acesso fácil a meios tecnológicos. Outros, quando têm acesso, têm dificuldades no manuseio, como no caso do celular. Para Marcuschi (2002), os gêneros virtuais exercem fascínio sobre as pessoas porque reúnem, num só meio, várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem. Mas devemos considerar que, conforme já dito neste trabalho, o trabalho textual deve ser a partir dos gêneros considerados necessários à participação social, aprofundando o que o aluno já tem de conhecimento para que esteja preparado para as diversas situações comunicativas. De acordo com Kensky,

as mídias, como tecnologias de comunicação e de informação, invadem o cotidiano das pessoas e passam a fazer parte dele. Para seus frequentes usuários, não são mais vistas como tecnologias, mas

como complementos, como companhias, como continuação de seu espaço de vida. (KENSKY, 2003, p. 25).

Podemos dizer, então, que a tecnologia deve fazer parte das propostas de produção de texto. E, apesar de duas das quatro propostas apresentarem a possibilidade de acesso à tecnologia, faltou um aprofundamento nesse item, para que os estudantes pudessem ser ainda mais inseridos nesse tipo de contexto de uso dos gêneros.

No quesito “Valoriza a criatividade como forma de expressão e comunicação”, apenas três das quatro propostas propiciam essa valorização em seus comandos. Os gêneros biografia/autobiografia, propaganda e artigo de opinião possibilitam ao estudante a escrita a partir do seu conhecimento de mundo e dos novos conhecimentos adquiridos ao longo do capítulo. No entanto, o gênero Currículo, apesar de ser muito importante para esse público, não possibilita o uso da criatividade, já que exige uma estrutura própria, em que não podem ser acrescentadas informações extras, além do que já é pré-estabelecido. De acordo com Franchi,

o pensamento e a linguagem não se reduzem a um processo reflexivo sobre modelos exteriores: correspondem a esquemas de ação elaborados esforçadamente pelo próprio sujeito. O desenvolvimento do comportamento criativo assume relevância pedagógica particular. O ideal não é o aluno passivo e recipiente, mas ativo e interferente: o conhecimento tem que resultar de um processo de construção conduzido pelo próprio sujeito. (FRANCHI, 1991, p. 10)

Podemos compreender, então, que o desenvolvimento criativo, para a produção de texto, relaciona-se com os processos que organizam a experiência, ou seja, trata-se de propiciar ao aluno inúmeras possibilidades de estruturação do seu pensamento, ofertando mecanismos de criação e recriação, daí a necessidade de valorizar a criatividade do educando durante o processo de produção textual.

Relativamente ao item de análise “Possibilita a utilização da variante linguística adequada ao exigido”, as quatro propostas viabilizam o uso da variante linguística pertinente ao contexto de uso do gênero. Os PCN preconizam a importância de se trabalhar com a variação linguística, considerando que “pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura.” (PCN, 1998, p. 19) Compreendendo que a produção de texto deve criar condições para que o

indivíduo ou grupo possa ser inserido de forma mais plena e participativa na sociedade, utilizar a variante adequada ao contexto de uso do gênero permite que o educando se adeque às variadas situações comunicativas da qual possa fazer parte, especialmente as que exigem maior grau de formalidade. Conforme Bagno e Rangel (2005, p. 69), é função da escolar criar condições de inserção do indivíduo em espaços com diversos níveis de letramento, pois “a inserção na sociedade letrada é requisito indispensável para a construção da cidadania de uma sociedade democrática, além de constituir o direito inalienável do cidadão.” No entender de Santos, o uso da língua deve considerar os contextos de uso porque

peças de classes sociais diferentes tenderão, também, a ter uma relação com a escrita de maneira diferenciada (com maior desvantagem das classes economicamente menos favorecidas), considerando que essa relação é sempre dependente do contexto em que estas pessoas se inserem. Em outras palavras: quem vive mais imerso no universo da escrita, melhor desempenho poderá revelar; quem vive menos os contextos de leitura/escrita, linguagem letrada de cultura dominante, menor desempenho demonstrará nessas habilidades. (...) consideram-se as necessidades e práticas do uso da escrita dentro do contexto em que se desenvolvem, entendendo-se que a realidade de cada indivíduo determinará sua (maior ou menor) inclusão ou exclusão das possibilidades de usufruto dos bens culturais atrelados à escrita. (SANTOS, 2014, p. 120)

Assim, entendemos que o fato de privilegiar uma determinada variante (no caso do Brasil, a variante determinada pelas classes mais abastadas), a qual determina a forma ideal de falar e escrever, não oportuniza a do sujeito à sociedade, pelo contrário, exclui-o. Pensando no perfil da EJA já identificado nesta pesquisa, consideramos que o estudante deve ser orientado em relação às diversas formalidades e variantes necessárias a cada contexto de uso do gênero. No caso das propostas em análise, todas proporcionam ao aluno produzir seu texto conforme a variante adequada ao contexto de uso, como no caso do currículo, que no comando de produção informa: “4 – Procure utilizar a norma urbana de prestígio, adequada à situação formal de uma entrevista de emprego.” Por fim, Antunes faz uma excelente reflexão a respeito do uso da variante adequada ao contexto de uso do gênero, em consonância com o recomendado pelos PCN: “apenas pela convivência com textos escritos formais, pela leitura e pela análise das especificidades desses textos é que alguém pode apreender os modos de formulação próprios da escrita.” (ANTUNES, 2008, p. 199).

Na mesma linha de raciocínio, o item de análise “Possibilita a reflexão sobre os diversos tipos de linguagem (variação linguística)” questiona, além do uso da variante adequada para o contexto, se existem outras possibilidades de linguagem que poderiam ser utilizadas no gênero em estudo, sem interferir no uso formal da língua, por exemplo. Percebemos que nenhuma das quatro propostas em estudo oferece a possibilidade de estudar ou conhecer as diferentes variações linguísticas no país. No entanto, mesmo que de forma indireta, o capítulo faz associações com variadas formas de comunicação. De acordo com os PCN,

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de empregos de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variantes fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. (BRASIL, 1998, p. 29)

Nesse contexto, a variação linguística faz parte do repertório cultural do brasileiro, o qual, por sua vez, conforme já discutimos, de acordo com as DCE/PR, deve ser traduzido em atividade curricular, por se tratar de um processo de humanização, sendo um elemento de mediação entre o homem e a sociedade. Ou seja, quanto mais o sujeito se apropria das diversas formas de linguagem, por exemplo, mais se torna humano e imerso em diferentes contextos sociais, podendo, assim, participar na sociedade de uma forma mais autônoma.

Retomando o que já foi dito neste trabalho a respeito dos objetivos do ensino da linguagem para os PCN, vimos que é necessário garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, além da ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas, para que possa identificar os processos que envolvem a escrita para atuar sobre o leitor, aprimorando sua consciência discursiva. Por isso, o elemento de análise “Possibilita novas habilidades linguísticas, como ampliação do vocabulário, argumentação etc., ampliando a consciência discursiva” é parte importante para este estudo, em que

identificamos que, das quatro propostas em observação, todas contemplam esse aspecto fundamental da prática de produção de texto.

Quadro 19 – Ampliação da consciência discursiva.

Propostas de produção textual em análise	Ampliação da consciência discursiva
Biografia/Autobiografia	Permite ao aluno diferenciar textos escritos em 1ª e em 3ª pessoa, além de organizar as informações temporalmente.
Propaganda	Permite ao aluno direcionar a linguagem utilizada em seu texto de acordo com o público-alvo, construir uma frase de efeito, além de associar linguagem verbal e não-verbal.
Currículo	Permite ao aluno aprender a diferenciar linguagem objetiva de linguagem subjetiva.
Artigo de opinião	Permite ao aluno aprender o que é argumentação, para que serve, como fazê-la, sua estrutura e objetivos.

Fonte: a autora.

Segundo Antunes (2008, p. 162), “parece que, às dificuldades normais que a escrita poderia comportar, somam-se outras, quando essa escrita preenche apenas a condição de prática escolar, ou seja, quando essa escrita se esgota no conhecido exercício escolar da redação”. A autora ainda sustenta que “a competência em escrita é, do mesmo modo que todas as outras, resultado, também, de uma prática constante, persistente, refletida, num processo de crescente aprimoramento”³⁸, ou seja, quanto mais novas habilidades linguísticas o estudante possuir, maior e melhor será sua participação nos contextos sociais de uso do gênero. Como exemplo, citamos a proposta do gênero artigo de opinião, em que há um desenvolvimento estrutural do gênero que indica o aluno como deve argumentar, qual o tipo de linguagem que deve ser utilizada, como iniciar cada parágrafo, entre outras informações.

As DCE/PR indicam, a partir de seus três eixos articuladores (cultura, trabalho e tempo), que é necessário, no momento da prática pedagógica, levar em consideração a experiência de vida do aluno. Isso é extremamente claro para o trabalho com o público da EJA, afinal, trata-se de alunos que possuem uma vasta vivência. Sendo assim, a respeito do tópico de análise “Possibilita ao aluno utilizar seu conhecimento de mundo”, concluímos que as quatro propostas em investigação levam em consideração o conhecimento de mundo do aluno. Normalmente, as atividades escolares não têm em conta o conhecimento prévio dos estudantes. Isso é uma forma

³⁸ Ibidem, p. 196.

de controle sobre aquilo que deve ou não ser ensinado (e como deve ser feito). Contudo, para o que consideramos uma educação libertária, é preciso respeitar os saberes do educando. Conforme Freire,

Por que não estabelecer 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. (FREIRE, 1996, p. 30)

Ora, uma proposta de biografia/autobiografia considera os saberes de mundo do educando, assim como a construção de um currículo profissional. A proposta do gênero propaganda, por sua vez, propõe que o aluno, juntamente com seus colegas, pense naquilo que considera necessário ser modificado na sua comunidade, permitindo-lhe utilizar da sua experiência para estabelecer um problema, assim como a proposta do gênero artigo de opinião, em que o educando deve pensar nos seus conhecimentos e práticas a respeito do uso da internet.

Outro fator determinante nas orientações das DCE/PR, conforme já visto, é, além de levar em conta os saberes prévios dos educandos, também lhes proporcionar o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, sendo esse um item de análise desta pesquisa. Nesse sentido, consideramos que todas as propostas em estudo têm como base, além do conhecimento de mundo do educando, o conhecimento socialmente elaborado. Isso pode ser observado nos comandos de produção em que cada um, primeiramente, faz uma introdução sobre o gênero, seus usos e estrutura, explicando o passo a passo de sua construção, como usar a variante adequada etc. Além disso, ao longo de cada capítulo, vão sendo oferecidos conteúdos interdisciplinares que poderão ser utilizados no momento da produção textual. As DCE/PR sugerem uma interação entre os conhecimentos prévios dos alunos e os conteúdos curriculares, objetivando, assim, seu desenvolvimento para as práticas sociais e de trabalho. Como já dito por Malanchen no referencial teórico, não se constrói uma nova sociedade sem o conhecimento que já existe. Por acreditarmos que a educação deve preparar o aluno para ser um cidadão consciente de si e de sua realidade, compreendemos, conforme já descrito por Saviani anteriormente, que a escola deve trabalhar com o saber objetivo convertido em saber escolar, com o intuito de superar a alienação a que estamos expostos socialmente.

Relativamente aos tópicos de investigação “Permite ao aluno pensar e repensar sua própria identidade e experiência de vida”, “Favorece a reflexão crítica”, “Possibilita ao aluno ser o sujeito do seu próprio discurso” e “Permite o desenvolvimento de capacidades para o pleno exercício da cidadania”, identificamos que as quatro propostas em análise atendem a esses elementos, de uma forma mais elaborada ou mais simples. Como já expusemos anteriormente, entendemos que a educação deve superar a lógica do capital, para que os estudantes tenham acesso ao conhecimento socialmente elaborado e historicamente acumulado, necessário para uma formação que vise o exercício da cidadania. Para isso, é essencial que o aluno seja sujeito de sua história, ou seja, pense e repense sua própria identidade, explicando a realidade para poder nela intervir. Assim, precisamos reconhecer a noção de sujeito como um ser essencialmente histórico, ou seja, é orientado, em seu discurso, social e historicamente, sendo, portanto, um sujeito ideológico. Marcuschi afirma que

Em suma, pode-se dizer que o sujeito não é assujeitado nem totalmente individual e consciente, mas produto de uma clivagem da relação entre linguagem e história. Em não sendo totalmente livre, nem determinado por alguma exterioridade, o sujeito se constitui na relação com o outro (...), o sujeito não é a única fonte do sentido, pois ele se inscreve na história e na língua. (MARCUSCHI, 2008, p. 70)

Já Fiorin, a respeito da noção de sujeito para Bakhtin, postula que

Por outro lado, o sujeito bakhtiniano não está completamente assujeitado aos discursos sociais. Se assim fosse, negar-se-ia completamente a concepção de heteroglossia e de dialogismo, centrais na obra do filósofo. *A utopia bakhtiniana é que se pode resistir a todo processo centrípeto e centralizador. No dialogismo incessante, o ser humano encontra o espaço de sua liberdade e de seu inacabamento.* (FIORIN, 2018, p. 32) (Grifo nosso)

Assim, podemos entender que o sujeito é constituído historicamente, culturalmente, ideologicamente, que pode e deve se reconhecer como sujeito de sua própria história, consciente de si e de sua realidade, criando e recriando sua identidade, compreendendo que faz parte da história, que o seu lugar na sociedade é determinante no/do seu dizer. Sendo assim, o sujeito deve compreender seu lugar no discurso, sabendo que pode ocupar diferentes posições discursivas, ou seja, “as posições do sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos.” (FOUCAULT, 1997, p. 59 apud

GRIGOLETTO, 2007, p. 5). Isso pode ser percebido nas quatro propostas investigadas. Ao criar uma autobiografia, o aluno se coloca como sujeito de sua história, repensando sua trajetória de vida, sua identidade, o que o levou ao lugar onde está, o que também pode ser relacionado à produção do currículo. Ao produzir uma propaganda com um fim específico de alerta à população, o estudante assume seu lugar enquanto cidadão que reconhece um problema existente na sociedade e pensa em estratégias para resolvê-lo.

A partir do momento em que o estudante conhece seu lugar na sociedade, compreende e explica a realidade, então ele pode modificá-la, de uma forma ou outra. Essa relação, observada pelo tópico de investigação “Permite ao aluno explicar a realidade e nela intervir” pode ser identificada nas quatro propostas em estudo. Conforme vimos até o momento nesta pesquisa, acreditamos que esse seja o grande objetivo da Educação e, neste caso, através da produção textual, isto é, propiciar ao estudante

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de se reconhecer como objeto. (...) A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado*. (FREIRE, 1996, p. 41) (Grifos do autor)

Sendo assim, as produções propostas, em todo o seu processo, trazem a possibilidade de o aluno compreender como sua participação social e política (democrática) é importante, mesmo que apenas produzindo um texto para ser exposto na escola, pois durante o desenvolvimento do seu texto é capaz de se posicionar criticamente frente à sua própria experiência de vida e diante das diferentes situações sociais, questionando “a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.” (BRASIL, 1998, p. 8).

Uma das formas de proporcionar essa reflexão aos estudantes é dar ênfase em questões emergentes socialmente, item de análise desta pesquisa. Os PCN

trouxeram em sua redação, em 1998, a importância do trabalho com os temas transversais, que se tratam dessas questões emergentes socialmente. Conforme o documento, são sete os temas transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Os temas foram escolhidos por demandarem uma “participação social efetiva e responsável dos cidadãos, tanto na capacidade de análise crítica e reflexão sobre os valores e concepções veiculados quanto nas possibilidades de participação e de transformação das questões envolvidas.”³⁹ Apesar de os temas transversais não serem mais tratados, na atualidade, como temas transversais, essas e outras questões sociais contemporâneas ainda são e devem continuar sendo utilizadas nas práticas educativas, principalmente nas produções de texto.

Nesse sentido, observamos que as quatro propostas em análise tratam desses temas ou questões sociais.

Quadro 20 – Questões emergentes socialmente.

Propostas de produção textual em análise	Questões emergentes socialmente
Biografia/Autobiografia	Cultura; história de vida.
Propaganda	Meio Ambiente e questões de saúde.
Currículo	Mercado de trabalho.
Artigo de opinião	Benefícios e malefícios da internet.

Fonte: a autora.

A abordagem das diversas questões sociais emergentes proporciona ao estudante integrar várias áreas do conhecimento, sendo esse um tópico de análise que contempla as quatro produções textuais em estudo. Não falamos, aqui, de projetos interdisciplinares, mas de oportunizar ao aluno utilizar informações variadas no momento da sua produção textual. Como temos visto até o momento, para que o estudante seja o autor do seu próprio discurso e cidadão atuante socialmente, é necessário que haja o trabalho com uma diversidade de conhecimentos. O que podemos observar é que o controle curricular fragmenta o ensino, ou seja, faz com que a formação humana e profissional dos estudantes seja também fragmentada e não tão crítica. É como se houvesse uma barreira entre as disciplinas, o que, de acordo com Pires,

³⁹ Ibidem, p. 40.

reflete o trabalho industrial no qual o homem moderno, concretamente, vive sua atividade básica. Correndo o risco da simplificação desta idéia, pode-se dizer que o conhecimento veiculado nas escolas vem sendo organizado de forma tão estanque e fragmentado como a organização do trabalho industrial que coloca o indivíduo como objeto de ação parcial e obriga-o a constituir-se em um homem dividido, alienado, desumanizado. (PIRES, 1998, p. 174)

A esse respeito, a LDB (1996, p. 17) instituiu, em seus Art. 26 e 27 que,

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

(...)

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III – orientação para o trabalho;

IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais. (BRASIL, 1996, p. 19, 21)

Ou seja, é previsto em lei o trabalho com temas sociais emergentes e que levem em consideração a realidade do educando. Nesse caso, por mais que o livro didático não trate exclusivamente de assuntos relacionados à cultura local do estudante, é possível que o professor adapte as propostas a essa realidade. No caso das propostas em estudo, as quatro contemplam o que está previsto em lei, pois todas tratam de questões culturais, sociais, possibilitando ao aluno conhecer sua realidade e sobre ela interagir, visando difundir direitos e deveres dos cidadãos. Nesse mesmo interim, em relação ao item de análise “Respeita a diversidade social e cultural”, concluímos que as quatro propostas tratam da diversidade social e cultural, pois, trabalhando com diversos conhecimentos, há o respeito com a realidade do educando, proporcionando a construção de novos olhares para diferentes culturas e práticas sociais.

As quatro propostas em análise possibilitam a interação aluno/aluno, sendo esse um eixo de investigação muito importante. De acordo com Marcuschi,

a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocução daquele que por sua vez se designa por *eu*. (MARCUSCHI, 2008, p. 71) (Grifos do autor)

Na mesma linha de raciocínio, os PCN postulam que

A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos. (BRASIL, 1998, p. 48)

Dessa forma, podemos entender que a interação com o outro é muito importante na constituição do estudante enquanto sujeito de seu próprio discurso, pois só se produz um texto com a finalidade de que seja compartilhado. Normalmente, os textos produzidos em sala são lidos e avaliados pelo professor, o que faz com que o aluno produza, de certa forma, para o professor. No entanto, ao interagir e compartilhar ideias e as produções com os colegas de classe, o educando o faz com uma intenção e essa intenção o levará a organizar seu pensamento, sua escrita, seu comportamento. Na visão sócio interacionista, “o ser humano se constitui como ser humano nos processos de vida e educação que experimenta, ou seja, aprende a ser humano nas relações sociais de que participa como sujeito ativo.” (MELLO, 2009, p. 367). Sendo assim, é por meio da interação que o aluno dará significado àquilo que produziu. Nesse sentido, as quatro propostas em estudo colocam essa possibilidade de compartilhar o texto produzido ou no momento da sua produção ou após sua conclusão, promovendo a interação e também a leitura dos colegas, outro item de análise.

Quadro 21 – Propostas de interação em cada tópico de produção textual em análise.

Tópico de produção textual	Proposta de interação
Biografia/Autobiografia	Propõe, num primeiro momento, a composição de uma autobiografia. Num segundo momento, sugere a produção de uma biografia, ou seja, os alunos deverão se reunir em duplas e fazer o a biografia do colega e, quando todas as biografias estiverem prontas, deverão juntá-las em um livro a ser organizado pelo professor e distribuído entre os colegas de classe.
Propaganda	Propõe que, em grupos de cinco alunos, façam uma pesquisa inicial a respeito de um tema que considerem um problema social. Juntos, deverão construir uma propaganda a ser divulgada na própria escola.
Currículo	Após a construção do currículo de forma individual, propõe que os alunos simulem uma situação de entrevista de emprego onde o currículo deverá ser entregue para a conquista de uma possível vaga.
Artigo de opinião	Depois de produzir o texto individualmente, os alunos deverão se reunir em pequenos grupos, compartilhar a leitura de cada texto produzido e, em seguida, dar início a um debate a respeito de cada ponto de vista exposto no texto escrito.

Fonte: a autora.

Além da interação aluno/aluno, outros dois itens em investigação são: “Possibilita a interação entre aluno/professor” e “Permite ao professor fazer a mediação entre o aluno e a atividade desenvolvida/conteúdo.” Considerando que existe uma falta de habilidade por parte do aluno em produzir determinados gêneros, é função do professor ajudá-lo a obter a competência nessa prática. Segundo os PCN (1998, p. 70), “Nessas situações, o aluno deve pôr em jogo tudo o que sabe para descobrir o que não sabe. Essa atividade só poderá ocorrer com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, favorecendo a circulação de informações.” Nesse sentido, o professor é um mediador essencial durante esse processo, pois cabe a ele, como maior conhecedor naquele momento, proporcionar situações que levem o estudante a compreender a função social daquilo que está aprendendo. Isso começa pela interação entre professor e aluno. Paulo Freire (1996, p. 47), em citação já conhecida popularmente, frisou que “*ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar condições para a sua própria produção ou a sua construção.*” (Grifos do autor) Assim, mesmo antes do professor iniciar a mediação, é importante que interaja com os educandos, que se sinta seguro em permitir que lhe façam perguntas, que o busquem como um exemplo.

A respeito da mediação estabelecida pelo professor entre o aluno e o objeto de conhecimento, Mello assume que

(...) ao professor cabe selecionar os conteúdos da cultura que devem ser apropriados pelas novas gerações para oportunizar a formação das máximas qualidades humanas em cada ser humano. Ao professor cabe, ainda, buscar as formas mais adequadas para provocar essa máxima apropriação. Em outras palavras, cabe ao professor criar as mediações adequadas para isso. (...) O professor é, assim, um intelectual que intencionalmente apresenta às novas gerações a cultura social produzida e historicamente acumulada. Sob a forma de experiências, vivências e situações, o professor intencionalmente produz o processo de humanização, ou seja, o processo de constituição do humano nas novas gerações. (MELLO, 2006, p. 367)

Nesse sentido, a mediação do professor é fundamental no processo de apropriação, por parte do educando, do conhecimento que lhe é transmitido, mas, para além disso, na compressão que ele fará de sua realidade. Sendo assim, as quatro propostas em análise não apresentam ou apresentam de forma superficial a possibilidade de mediação do professor.

Quadro 22 – Possibilidades de mediação do professor.

Proposta em análise	Possibilidade de mediação
Biografia/Autobiografia	Solicita que o aluno, após construir a biografia do colega, converse com o professor sobre o texto produzido, pedindo sugestões e orientações.
Propaganda	Não sugere a mediação do professor, após solicita que os alunos entreguem a propaganda pronta para apreciação do professor.
Currículo	Não sugere a mediação do professor. No tópico em análise, o único momento em que o livro cita o professor é no início da produção, informando que, caso o aluno queira, solicite a ajuda do professor.
Artigo de opinião	Não menciona o professor na proposta.

Fonte: a autora.

Podemos perceber, então, que o próprio livro didático atua como mediador entre o conhecimento e o aluno, relegando ao professor, nesses casos, um papel secundário na mediação.

Os PCN consideram que um dos objetivos da prática de produção textual é possibilitar que o aluno “analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas

quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito.” (BRASIL, 1998, p. 52) Dessa forma, o documento considera que é necessário que o aluno faça uma auto avaliação por meio da refacção textual, ou seja, reescrita do próprio texto. Habitualmente, quem faz a avaliação do texto produzido pelo estudante é o professor. Contudo,

A refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos. Separar, no tempo, o momento de produção do momento de refacção produz efeitos interessantes para o ensino e a aprendizagem de um determinado gênero. (BRASIL, 1998, p. 77)

Dessa forma, entendemos que a revisão e a reescrita do texto proporcionarão ao aluno que se distancie de seu próprio texto, identificando aquilo que pode ou deve ser modificado. Conforme Marcuschi,

Ressalte-se que, ao contrário do que a observação do gráfico poderia sugerir, o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita do texto não se dão de modo estanque, mas em ações praticamente simultâneas. Isso significa que não existe uma linearidade nas atividades de: planejamento – escrita – revisão – reescrita. Ao contrário, no decorrer da escrita, professor e/ou aluno devem reavaliar o planejamento textual, concomitantemente aos processos de revisão e de reescrita. (MARCUSCHI, 2007, p. 72)

Por fim, os PCN indicam que “por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção.” (BRASIL, 1998, p. 78) Todo esse processo, permite ao estudante conhecer técnicas de revisão e auto avaliação, além de ir do mais simples ao mais complexo, ou seja, da produção inicial à refacção até que seu texto atinja os objetivos pretendidos. Assim, das quatro propostas em análise, essas são as que proporcionam revisão e reescrita:

Quadro 23 – Proposta de revisão textual.

Proposta em análise	Proposta de revisão (reescrita para auto avaliação)
----------------------------	--

Biografia/Autobiografia	Não indica revisão ou reescrita. Somente indica que os alunos devem fazer um rascunho, mostrar ao professor e então passar a limpo.
Propaganda	Sugere que os alunos troquem os textos entre si para que os colegas façam sugestões. Caso achem necessário, os alunos devem fazer as alterações sugeridas.
Currículo	Sugere uma revisão em grupo. Quando os alunos simularem uma entrevista de emprego, os colegas podem dar sugestões de como deixar o texto mais claro e objetivo.
Artigo de opinião	Proporciona ao aluno que revise seu texto indicando o passo a passo para essa atividade, indicando como o aluno deve proceder em cada passo e o que deve ser revisado ou até mesmo reelaborado.

Fonte: a autora.

Podemos observar, então, que apenas a proposta do gênero Artigo de Opinião oferece a oportunidade de o aluno, efetivamente, se auto avaliar e revisar seu texto. Dessa forma, caberia ao professor propiciar outras formas de auto avaliação para o aluno.

Ao terminarmos as reflexões desta pesquisa, fizemos uma busca a respeito da condição da EJA neste momento. Nessa busca, encontramos dados referentes ao Censo de 2018, o qual aponta uma queda de 1,3 milhão de matrículas para EJA entre 2014 e 2018.⁴⁰ Os números são alarmantes, pois trazem um panorama da educação brasileira. Em relação à EJA, isso é muito preocupante, pois se trata de um público que já é evadido da escola e poder voltar a frequentá-la representa uma gama de conquistas. Nesse sentido, esta pesquisa se torna ainda mais relevante, pois além de tratarmos da EJA, tratamos também de uma perspectiva que pode mudar a forma como essa modalidade de ensino trata de conteúdos importantes, neste caso, especificamente, a produção textual.

Ao produzir um texto, o estudante deve(ria) se colocar como sujeito de seu próprio discurso, permitindo que exponha suas ideias, seu posicionamento a respeito dos acontecimentos no mundo, o que o leva a reconhecer seu papel enquanto cidadão atuante na sociedade. No entanto, compreendemos o quanto esse cenário ainda é defasado, mas acreditamos poder contribuir na melhora dessa perspectiva.

E a forma como pretendemos contribuir para a melhoria da educação para a EJA é por meio do Livro Didático. O LD é o material didático mais utilizado por professores, atuando como um norteador curricular. No caso da EJA, durante muito tempo não houve um material específico para esse público, fazendo com que os professores utilizassem materiais da educação regular, o que não é o ideal. No entanto, hoje existem materiais disponíveis para a EJA, que é o caso do LD que investigamos, *Caminhar e Transformar*, de 2013.

A articulação desses três temas (EJA, livro didático e produção textual) trouxe muitas e diferentes perspectivas a respeito da educação para a EJA. Sendo assim, o intuito desta pesquisa foi investigar como se dá a produção de texto em uma LD específico para EJA. Para isso, embasamos a análise nos documentos curriculares norteadores, compreendendo, também, o papel do professor no processo da prática de produção textual.

Percebemos, portanto, a importância de levar em consideração no momento de ensino e aprendizagem o conhecimento prévio do aluno, articulando-o com o

⁴⁰ Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 19 dez. 2019.

conhecimento socialmente elaborado, para que ele possa ser um cidadão que atue democraticamente em sociedade.

Sendo assim, por meio da análise realizada pudemos fazer algumas observações: de forma geral, as quatro propostas estudadas contemplam os itens de investigação, apresentando a estrutura do gênero a ser produzido, seu meio de circulação e objetivos. Além disso, as propostas possibilitam ao estudante explorar seu conhecimento de mundo, sua criatividade, podendo refletir criticamente acerca dos temas abordados, repensando sua própria identidade e história de vida, condição essencial para o exercício pleno da cidadania. Também identificamos que as propostas possibilitam, de alguma forma, a interação entre os sujeitos, o que lhe permite conhecer diferentes opiniões e vivências e com elas aprender a lidar.

A partir dessa análise, então, verificamos que o LD possui uma linguagem simples, acessível ao público da EJA, além de contemplar diversos temas de questões emergentes socialmente, proporcionando o acesso ao saber historicamente acumulado, colocando o educando como centro da prática de produção textual, tornando-se sujeito de seu próprio discurso.

Contudo, mesmo o LD atendendo à maior parte dos itens de análise, alguns fatos nos chamam a atenção. Das quatro propostas em análise, o gênero artigo de opinião não é mostrado em uma situação real de comunicação, o que pode prejudicar o processo de produção, pois o estudante pode não compreender a real necessidade desse gênero. Os gêneros biografia/autobiografia e currículo não apresentam possibilidades de uso da tecnologia. Entendemos que, de fato, o uso da tecnologia com a EJA nem sempre é possível, pois as próprias escolas, muitas vezes, não oferecem essa possibilidade e nem todos os alunos têm acesso a isso. No entanto, justamente por esses motivos, é interessante que, mesmo de forma simplificada, seja propiciado ao estudante algum tipo de aproximação da tecnologia, já que essa está presente no cotidiano.

Outro fator que nos chamou a atenção é que nenhuma das quatro propostas oportuniza a reflexão sobre a variação linguística, o que é considerado fundamental de acordo com os PCN, pois faz parte da cultura. Por fim, identificamos que nenhuma das propostas viabiliza a mediação do professor durante o processo da produção textual, atuando o próprio livro como mediador, o que foi preconizado pelo PNLD EJA 2014, conforme vimos anteriormente. Isso não é de todo ruim, pois, muitas vezes, a

precariedade da escola não permite acesso a outros materiais ou, em diversas situações, o professor não é habitualmente preparado para lidar com esse público, sendo o LD seu guia. No entanto, o professor tem papel fundamental na prática da produção de texto, não devendo ser um mero espectador, mas participante atuante, já que ele é o detentor do sabor nessa situação e sua função é instruir o aluno, sendo seu suporte e mediador.

Sendo assim, acreditamos que atingimos os objetivos pretendidos com esta pesquisa, pois investigamos como o LD em análise trata a produção textual, identificamos que o LD traz diversidade em gêneros textuais, constatamos que as propostas analisadas permitem ao educando ser sujeito de seu próprio discurso e verificamos que o contexto sócio histórico, o conhecimento de mundo do aluno é levado em consideração no momento da produção textual.

Portanto, acreditamos que o caminho a percorrer em relação ao uso do LD e, especificamente, à produção de texto ainda é longo. Por mais que o LD analisado tenha contemplado a maioria dos itens analisados, alguns tópicos ainda não são atendidos por esse material, como o estudo da variação linguística no momento da produção ou o uso da tecnologia. Em algumas produções, ainda, percebemos que o LD é o próprio mediador entre o conhecimento e o educando e não o professor. Nesse ponto, levantamos alguns pontos de discussão: a formação do professor é fundamental, pois cabe a ele escolher um LD adequado para o uso com a EJA. Além disso, a boa formação permitirá ao professor não só fazer uma escolha ideal, mas saber como utilizar o material que já tem em mãos, manipulando-o de forma que seja ele o mediador entre o conhecimento e o aluno, e não o LD, pois esse é apenas um suporte.

Por fim, o LD para a EJA deve trazer gêneros, temas emergentes socialmente que tenham em consideração a vivência de mundo dos alunos, explorando aquilo que já conhecem e podem trazer consigo como base para o processo de ensino e aprendizagem. Mais do que isso, numa visão de educação libertária, o LD deveria ser pensado para a realidade desse público e não ser pensado como um material editorial que vise o lucro, tornando-se um subproduto, vulgarizado, enquanto deveria ser um objeto de aporte, já que muitos estudantes têm apenas o acesso ao LD enquanto livro e material de apoio.

Esperamos que os resultados obtidos com esta pesquisa sejam instrumentos úteis na busca de uma educação que vise a liberdade e que coloque o educando como centro do processo de ensino e aprendizagem. Conforme mencionado, compreendemos que ainda há muito que pesquisar e discorrer sobre o tema em análise, mas consideramos que o LD tem função essencial enquanto objeto que contempla o saber sistematizado, fundamental para uma educação libertadora, daí a necessidade de o professor estar preparado para lidar com essa realidade. Ainda, a necessidade de maiores investimentos na Educação se configura como essencial para o desenvolvimento do cidadão, para a redução da pobreza e da criminalidade, promovendo não somente o crescimento econômico do país, mas garantindo a todos o acesso a uma educação de qualidade gratuita.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, F. G. da S.; FRANCISCO, O. B. Propostas de produção de texto em um livro didático: análise das orientações destinadas aos alunos. *Colloquium Humanarum*, **Presidente Prudente**, v. 14, n. 1, p.97-105 jan/mar 2017. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/download/1925/1836/>. Acesso em: 05 dez. 2019.

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

AZEVEDO, I. C. M. de.; DAMACENO, T. M. dos S. S. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Estudos de Cultura**, n. 7, jan./abr. 2017, 83-92. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6557/5387>. Acesso em: 18 jul. 2019.

ARROYO, M. G. **Formar educadoras e educadores de educação de jovens e adultos**. In: SOARES, L. (org.) Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BEZERRA, A. A. C.; MACHADO, M.A. de C. Políticas de formação de formadores para educação de jovens e adultos (EJA) no Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. **Formação Docente**, n. 14, v. 08, jan/jun 2016, 65-82. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2229?show=full>. Acesso em: 04 abr. 2018.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora UNICAMP, 2004.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 06 set. 2018.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Lei Saraiva. **Reforma Eleitoral de 1881, Brasil Império**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227300>. Acesso em: 08 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp->

content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de desenvolvimento da educação. **Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3360-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-51-16-de-setembro-de-2009>. Acesso em: 05 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de desenvolvimento da educação. **Resolução nº 18 de 24 de abril 2007**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3139-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-18-de-24-de-abril-de-2007>. Acesso em: 05 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Guia dos Livros Didáticos do PNL D EJA 2014**. Natal: EDUFRRN, 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CARGNELUTTI, Joceli. **A unidade didática dos livros didáticos de português do ensino fundamental II**: um olhar ao longo dos tempos. 2015. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/4002/CARGNELUTTI%2c%20JOCELI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 05 jun. 2018.

CAVALCANTI, K. S. B.; DA SILVA, A. Os gêneros textuais como objeto de ensino no livro didático de língua portuguesa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 1, p. 167-180, 2015. Disponível em: www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/1091/386. Acesso em: 05 jun. 2018.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das Mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

DIONÍSIO, A. P. O livro didático e a formação de professores. In: MARFAN, M. A. (org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

DUARTE, N. **A Individualidade Para Si. Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERREIRA, P. R. de A. **Caminhar e transformar – língua portuguesa**: anos finais do ensino fundamental: Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: FTD, 2013.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2018.

FISCARELLI, R. B. de O. **Material didático: discursos e saberes**. Junqueira & Marin: Araraquara, 2008.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: Secretaria de educação, coordenadoria de estudos e normas pedagógicas (SE/SENPE), 1991.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. C. M.; CARNEIRO, M. E. F.. **Reflexões sobre a educação de jovens e adultos**: contradições e possibilidades. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 10, p. 34-43, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3469/1474>. Acesso em: 08 jun. 2018.

FREITAS, N. K. RODRIGUES, M. H. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**. Revista DaPesquisa. Ano 5, V. 3, N. 1. Ago. 2007-Jul. 2008. Disponível em: www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/mellisa-neli.pdf Acesso em: 17 jun. 2019.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**. Grubhas: São Paulo, 2003. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/BONITEZA%20DE%20UM%20SONHO%20Ensinar-e-aprender%20com%20sentido%20-%20gadotti.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2019.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**: Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661>. Acesso em: 21 jul. 2019.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, A. C. **Os significados que os alunos da EJA têm em relação à instituição escolar**. Revista Interagir: pensando a extensão. UNEB, 2015.

Disponível em:

<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/interagir/article/view/13197/15970>. Acesso em: 04 set. 2018.

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, p. 1-11, 2007.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KLEIMAN, A. B. EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. **EJA em debate**, v. 1, n. 1, nov. 2012. Disponível em:

<https://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/viewFile/322/pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**: Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2017. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>. Acesso em: 20 jul. 2019.

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

LARAIA, M. de C. **Memória, discurso e ensino: A Educação de Jovens e Adultos e suas produções de sentido / Marilda de Castro Laraia**. – Pouso Alegre: UNIVÁS, 2017. 101 p. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5081655. Acesso em 08 jun. 2018.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, 2015. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362015000200629&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 03 ago. 2019.

MALANCHEN, J. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara, 2014.

MARCUSCHI, B. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (org.) **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

MELLO, S. A. **Cultura, mediação e atividade**. In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P. da; MILLER, S. Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações. Araraquara, Junqueira&Martins, 2009.

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 42, jul/dez 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639372>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. **Sociologia e teoria crítica do currículo**: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2002.

MUNAKATA, K. **Livro didático e formação do professor são incompatíveis?** In: MARFAN, M. A. (org.). Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

_____. **O livro didático**: alguns temas de pesquisa. Revista Brasileira de História da Educação: Campinas, v. 12, n. 3 (30), p. 179-190, set./dez. 2012. Disponível em: <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/rbhe.2013.008>. Acesso em: 08 out. 2018.

OLIVEIRA, M. do S. **Gêneros textuais e letramento**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3398/339829613008.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **O que é linguística**. 2 Ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos**. Curitiba: SEED, 2006.

PIRES, M. F. de C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, p. 173-182, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/icse/1998.v2n2/173-182/pt>. Acesso em 10 dez. 2019.

RENDO, A. D. VEGA, V. Una escuela en y para la diversidad: El entramado de la diversidad. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009.

RODRIGUES, P. C. **A produção textual no ensino médio**: os documentos oficiais de ensino, o livro didático e a prova de redação do ENEM. 2017. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6883/5/Tese%20-%20Paulo%20Cezar%20Rodrigues%20-%202017.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2018.

SACRISTÁN, G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, A. R. de J.; CASALI, A. M. D. **Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea**. Olhar de Professor, Ponta Grossa, 12 (2): 207-231, 2009.

SANTOS, J. S. dos. Letramento, variação linguística e ensino de português. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 5, n. 1, p. 119-134, jul/dez 2014. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/304/320. Acesso em: 10 dez. 2019.

SAVIANI, D. Escola e democracia: para além da “Teoria da Curvatura da Vara”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013. Acesso em: 27 ago. 2019. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713/7100>

_____. Formação de professores no Brasil: perspectivas e dilemas. **Revista Poiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, jan/jun 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 03 ago. 2019.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 04 set. 2018.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista brasileira de educação**, n. 11, 1999. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/15127136/rbde11_03_bernard_e_joaquim.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1547570941&Signature=zDvzodZTVxRMEr49dtITtyqaX34%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DOs_generos_escolares_Das_praticas_de_lin.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

SILVA, L. R. SOUZA, R. H. de M. BOMFIM, R. L. Gêneros textuais no livro didático de língua portuguesa: representações do uso público e social da linguagem. **Anais do Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira (ENFOPLE)**, v. 2, n. 1, 2017. Disponível em:

<http://www.anais.ueg.br/index.php/enfople/article/view/8253/5822>. Acesso em: 08 jun. 2018

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set/dez. 2012.

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 18 jul. 2019.

SILVA, N. N. da. Educação de jovens e adultos: alguns desafios em torno do direito à educação. **Paidéia**. Belo Horizonte, v. 6, n. 7, p. 61-72, 2009. Acesso em 05 dez. 2019. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/951>.

SILVA, T. T. da. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 73, p. 59-66, mai.1990. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1097/1102>. Acesso em: 20 nov. 2019.