

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

William Ruotti

**A produção textual escrita na EJA:
uma análise a partir dos estudos da Análise Crítica do Discurso**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

**São Paulo
2008**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

William Ruotti

**A produção textual escrita na EJA:
uma análise a partir dos estudos da Análise Crítica do Discurso**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação do Prof. Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira.

**São Paulo
2008**

Banca Examinadora

*Aos meus pais, Ademar e Eloísa,
À minha irmã, Caren,
À Maria Edilene,
minha esposa e companheira.*

AGRADECIMENTOS

À *Secretaria de Educação do Estado de São Paulo*, o imprescindível apoio financeiro;

ao *Professor Doutor João Hilton Sayeg de Siqueira*, a amizade e o profissionalismo com que conduziu todas as orientações;

às *Professoras Doutoras Sueli Cristina Marquesi e Zilda Gaspar de Oliveira Aquino*, os pertinentes apontamentos e contribuições;

aos professores do programa de estudos pós-graduados em Língua Portuguesa, em especial ao professor Doutor Luis Antonio Ferreira e às professoras doutoras Mercedes de Fátima Cunha Crescitelli e Jeni da Silva Turazza, os indescritíveis momentos de sabedoria e aprendizagem;

aos meus alunos do Instituto Educacional Carapicuíba, o aprendizado do dia-a-dia;

à Edilene, o apoio, a compreensão e o amor incondicional de todos os momentos.

*Vade, Liber, verbisque meis loca grata saluta:
Contingam certe quo licet illa pede.
(Ovídio, Das tristes, Livro primeiro)*

RESUMO

Este trabalho discorre sobre a postura do professor de Língua Portuguesa ao desenvolver atividades de produção textual escrita nas aulas de redação, em particular, salas do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Hoje, fala-se muito nos conhecimentos que o aluno, em atividades de redação, deve possuir para constituir seu texto de sentido. Nesse cenário, coloca-se em questão o papel e o trabalho do professor para desenvolver atividades onde a escrita seja uma prática significativa. A partir disso, o objetivo foi demonstrar que o professor, ao entender a aula de redação como um evento social e o texto produzido pelo aluno como um momento deste evento, pode estabelecer com maior segurança os caminhos para o ensino e aprendizagem da produção escrita. Para tal, uma abordagem a partir dos estudos da Análise Crítica do Discurso proporcionou um melhor entendimento da dinâmica de relações entre discurso e sociedade, reprodução de poder e desigualdade social, inerentes à escola, as aulas de redação e suas especificidades. A ACD, considerando o lingüístico no interior social, onde é fundamental a compreensão da construção social e psicológica dos indivíduos, mostrou que as práticas de redação realizadas na escola não são práticas textuais descontextualizadas histórica e socialmente, mas sim inseridas em práticas discursivo-sociais de realização. As análises realizadas possibilitaram compreender a forma como um aluno/autor age, representa o mundo e se identifica dentro de um texto; essa maneira de ver a produção escrita é o que permitirá ao professor um trabalho claro e consistente das competências e habilidades escritoras.

Palavras-chave: Produção escrita - ensino e aprendizagem; Educação e Análise Crítica do Discurso; EJA – competências e habilidades escritoras;.

ABSTRACT

This work intended to talk about the posture of the Portuguese teacher while developing activities in the writing classes, in particular, in classrooms of high schools of the Youth and Adult Education (YAE). Today, it is said very in the knowledge that the student, in activities of writing, must possess to constitute its text of direction. In this scene, its important to comprehend the paper and the work of the professor to develop activities where the writing become one significant practice. Thus, the objective was to demonstrate that the teacher, knowing the writing class as social event and the text produced by the student like a moment of this event, can establish with bigger security the ways for the teaching and learning of the written production. In order to develop this investigation, the studies of the Critical Discourse Analysis will provide to one better agreement of the dynamics of relations between speech and society, reproduction of power and social inequality, inherent to the school, the lessons of writing and its especificidades. The CDA, considering the linguistic in the social interior, where the understanding of the social and psychological construction of the individuals is basic, demonstrate that the practice of writing in the school are not practices without historical and social context, but yes inserted in discourse and social practice of accomplishment. With the analyses was possible to understand the form how a student/author acts, represent the world and identify oneself inside text; this way of seeing the written production is what will allow to a teacher a clear and solid work of the writing competences and skills.

Keywords: Written production - education and learning; Education and Critical Discourse Analysis; YAE – writing competences and skills.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA	25
1.1	A EJA – BASES LEGAIS, PÚBLICO ALVO E ESPECIFICIDADES	25
1.2	A EJA e o ensino da língua materna – o professor e a importância de seu trabalho	33
1.2.1	Uma nova realidade, uma nova postura	34
1.2.2	A língua, seu aprendizado e suas exigências	43
2	A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	49
2.1	A Análise Crítica do Discurso – princípios básicos	51
2.1.1	<i>A Teoria Social do Discurso – o modelo tridimensional</i>	54
2.1.2	<i>O texto como parte de um evento social</i>	59
2.2	A ACD e o contexto educacional	68
2.3	O ensino e aprendizagem da produção textual: implicações teórico-metodológicas	70
2.3.1	<i>As atividades de produção textual – competências e habilidades</i>	72
2.3.2	<i>A produção textual escrita – outras considerações</i>	78
2.3.2.1	<i>O ato de produzir um texto escrito</i>	80
3.	A AULA DE REDAÇÃO COMO EVENTO SOCIAL – OS CONCEITOS DE TEXTO, PRÁTICA DISCURSIVA E PRÁTICA SOCIAL NA ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE TRABALHO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA	91
3.1	As atividades	93
3.2	O modelo de análise	94
3.3	O <i>corpus</i> e sua análise	95

CONCLUSÃO	125
REFERÊNCIAS	129
ANEXOS	135

INTRODUÇÃO

Falar em educação é um trabalho complexo. Independente da época e do local recortados, os conceitos, as práticas e as estratégias relacionadas ao ensino e aprendizagem provocam discussões acaloradas, generalizações equivocadas e posicionamentos que representam, por vezes, grupos de interesses os mais diversos ou correntes teóricas também as mais diversas. Esses interesses e posições teóricas chegam a ser tão antagônicas que a função e o papel da educação e da escola perdem-se em vários momentos.

Um deles manifesta-se nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente quando a tarefa é a produção de um texto escrito. Frequentemente, instaura-se a seguinte situação: de um lado, o aluno que reluta em escrever e se mostra desacreditado em relação às suas possibilidades comunicativas e, do outro, o professor que não encontra meios para superar esse entrave e se sente impotente como profissional (PASSARELLI, 2004).

Esse complicado cenário de sucessos e insucessos das práticas pedagógicas, de exigências por um ensino e aprendizagem significativos, de cobranças que estão além dos muros da escola, reclama do professor uma reflexão sobre as mudanças sociais relacionadas à modernidade tardia (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; RESENDE; RAMALHO, 2006) e, conseqüentemente, sobre sua postura em sala de aula. Para Fairclough (2001, p.25), essas mudanças “afetam profundamente as atividades, as relações sociais e profissionais das pessoas”, e no caso da educação, “as pessoas encontram-se sob pressão para se envolverem com novas atividades” e darem sentido às maneiras como agem e interagem com o outro e o mundo a sua volta.

O professor, assim, profissional da educação do século XXI, sujeito histórico detentor de um arcabouço de conhecimentos e discussões acumuladas no tempo, deveria transparecer solidez ou mesmo tranquilidade em seu trabalho. Porém, o que se constata é o oposto: o professor, em sua atuação, caminha desde um mal-estar e uma crise de responsabilidade frente a insucessos (COSTA, 2005), até a incompreensão do verdadeiro papel de cada um dos atores envolvidos no processo

de ensino e aprendizagem da língua materna (POSSENTI, 1987; BECHARA, 1998; LUFT, 2000; CINTRA, 2000).

Uma consequência disso: as atividades de produção do texto escrito e a aula de redação são vistas como um “terror” pelos professores, e não apenas pelos alunos. Esses professores, a princípio, justificam essa sua impressão como o resultado da falta de estrutura e de condições adequadas para o desenvolvimento dessa atividade nas aulas de Língua Portuguesa: material didático precário, salas de leitura mal aparelhadas e salas de aula numerosas impossibilitariam um trabalho efetivo relacionado à produção textual escrita, com a elaboração de uma adequada sequência de atividades – aspectos e dinâmica de produção, correção e reescrita de textos.

Esse olhar transfere aos aspectos de infra-estrutura e planejamento educacional, à falta de investimentos e ao descaso do poder público uma grande responsabilidade. Tal posicionamento se configura como um *Hábeas Corpus* a esse professor, isentando-o de quaisquer responsabilidades quanto ao ensino e aprendizagem da produção do texto escrito: ele irá se pautar nesse argumento para justificar suas ações, ou não ações.

O processo de ensino da escrita torna-se ainda mais complexo se observado dentro do seguinte contexto: a Educação de Jovens e Adultos. Na EJA, modalidade da Educação Básica destinada àqueles que não puderam realizar seus estudos na idade própria (Lei de Diretrizes e Bases – LDB, 1996, art. 37), encontram-se *realidades e maneiras de ser* as mais diversas. São alunos, homens e mulheres, que possuem

Traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variados. A cada realidade corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2006, p.4).

Desmistificando a idéia de que o desenvolvimento humano terminaria na adolescência, esses alunos que retomam os estudos, que chegam à escola com crenças e valores praticamente constituídos, embora apresentem um “tempo de aprendizado” diferente de um adolescente, possuem mais experiência de vida que esse e podem ser detentores de uma grande quantidade de conhecimentos (SECAD, 2006; GADOTTI, 2001).

Um posicionamento preconceituoso é preocupante: a heterogeneidade das classes de EJA – acrescida a problemas de auto-estima baixa, dificuldades de interação devido a atrasos e faltas, além de problemas de relacionados à linguagem escrita e oral – não deve ser identificada como decorrência de algum tipo de deficiência, ou motivo para rotular esses alunos como incapazes (SOUZA, 2007).

Diante dessas especificidades, Souza (Ibid., p.1) conclui que:

A EJA não pode mais se limitar a reproduzir o que se faz no ensino regular, realizando meras transposições de modelos por ele utilizados, sem a devida atenção de modelos por ele utilizados, sem a devida atenção às especificidades da população jovem e adulta. Repetir para os adultos uma versão comprimida dos conteúdos da escola destinadas a crianças e adolescentes é um engano. Deve ser seguido um caminho que leve em conta as experiências do homem adulto que valorize e reconheça seus conhecimentos implícitos.

Retomando os aspectos da produção textual, não é possível dissociar a produção desse aluno da EJA e das relações entre o discurso, sociedade e das idéias sobre a reprodução de poder e de desigualdade social. Essas relações estão presentes no trato com a escrita: “saber escrever”, juntamente com “saber ler”, são postos como fatores de discriminação, de diferenciação e de acentuação da desigualdade social – se se sabe escrever e ler bem, sinônimo de êxito, se o contrário, predestinação de fracasso escolar e social.

Nesse contexto, este trabalho de pesquisa justifica-se pela necessidade de se pensar, em linhas gerais, a produção do texto escrito realizada por esses alunos, homens e mulheres que freqüentam as salas da EJA na etapa referente ao ensino

médio, no sentido de proporcionar ao professor possibilidades de direcionar ou redirecionar caminhos em sua prática. Raramente, a prática da redação e o seu produto, o texto, são identificados pelos alunos como um momento de interação com um interlocutor ou com o mundo.

Assim, uma reflexão sobre o ato de escrever revela-se importante, não para fixar regras ou procedimentos de construção textual ou, a princípio, orientações para tal, mas tornar clara ao professor, e conseqüentemente ao aluno, a função da modalidade escrita da língua. O texto, nessa perspectiva, deve ser entendido a partir de um posicionamento comunicativo, de uma situação criadora, manifestada por um evento discursivo, de acordo com a rede de práticas sociais pertencentes à vida social. Isso permite algumas considerações.

Na realidade da EJA, trabalhar as atividades de construção textual escrita é considerá-las a partir da relação entre estruturas sociais, práticas sociais e eventos sociais. Nessa relação, o discurso juntamente com outros elementos sociais – ação e interação, os valores, hábitos e costumes das pessoas, o mundo material, as relações sociais – articulam-se de forma a constituir as práticas sociais, responsáveis por estabelecer o elo entre o que é abstrato (as estruturas) e o que é concreto (o evento) (FAIRCLOUGH, 2001, 2002, 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Nas palavras de Fairclough (2004, p.228), para exemplificar, diz:

For instance, classroom teaching articulates together particular ways of using language (on the part of both teachers and learns) with particular forms of action and interaction, the social relation and persons of the classroom, and the structuring and use of the classroom as a physical space.

Também sobre esse estabelecimento de relações necessárias ao indivíduo para suas interações reais, Paulo Freire (1989, p.35) argumenta que

Estas relações, que o homem trava nesta e com esta realidade, apresenta uma ordem tal de conotações que as distinguem dos meros *contratos* da esfera animal; por isso mesmo, o conceito de relações da esfera puramente humana guarda em si

conotações de *pluralidade*, de *críticidade*, de *consequência* e de *temporalidade*.

Nessa conjuntura (termo utilizado por CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), para proporcionar ao professor a segurança necessária a sua atuação em sala de aula para o trabalho de produção escrita, bem como proporcionar uma maior apreensão e consciência de sua prática, pode ser significativo uma abordagem baseada na reflexão de competências e habilidades relacionadas aos conteúdos e conhecimentos exigidos por esse tipo de atividade. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEM (2000), direcionado ao ensino médio, refletir sobre um projeto pedagógico, numa sintonia entre realidade escolar e necessidades formativas, permite que cada professor “conheça as razões da opção por determinado conjunto de atividades, quais competências se buscam desenvolver com elas e que prioridades norteiam o uso dos recursos materiais e a distribuição da carga horária” (p.9).

Nesse sentido, os Parâmetros propõe que se desenvolvam competências gerais articulando diferentes tipos de conhecimentos, disciplinares ou não. Assim,

Essas competências dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens, a carga das disciplinas que, por sua vez, devem ser tratadas como campos dinâmicos de conhecimento e de interesse, e não como listas de saberes oficiais (PCNEM, 2000, p.12)

Baseado nessas considerações, esta dissertação apresenta as seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais aspectos dificultadores estão implicados no desenvolvimento das atividades de produção textual escrita pelo professor?
- Quais as especificidades desse trabalho quando realizado nas salas da EJA?

- Há uma visão distorcida por parte do professor do que são e representam essas atividades? Como mudar esse olhar?
- Os estudos realizados pela Análise Crítica do Discurso e seu aspecto multidisciplinar oferecem ao professor uma base consistente para as atividades desenvolvidas nas aulas de redação?

Entendendo que o professor ao estabelecer estratégias para o ensino e aprendizagem da produção escrita relaciona conhecimentos sobre o código escrito e os processos de composição (CASSANY, 2005) permitindo a produção de textos e, sendo esses as realizações interacionais de agentes sociais cuja atividade é autorizada e restringida pelas estruturas e práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2005), tem-se, como objetivo geral, demonstrar que o professor pode, ao entender a aula de redação como um evento social e o texto produzido pelo aluno como um momento deste evento, estabelecer com maior segurança os caminhos para o ensino e aprendizagem da produção escrita. Para isso, foram também fixados os seguintes objetivos específicos:

- Refletir sobre o professor e sua prática nas aulas de redação;
- Apresentar e discutir os pressupostos teóricos da ACD e suas especificidades, relacionando-as à postura do professor e sua atuação em sala de aula;
- Verificar aspectos relevantes ao ensino e aprendizagem da produção textual escrita como o conceito de texto, de discurso, de prática social bem como a relação entre evento discursivo e estruturas sociais.
- Sugerir algumas atividades que podem auxiliar o professor em sua prática; o apontamento de dificuldades, a visualização de possibilidades e conseqüente elaboração de uma seqüência de estratégias mais adequada para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem da produção textual escrita.

Inserido na linha de pesquisa *Leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa*, estabeleceram-se os seguintes procedimentos metodológicos:

- Revisão da literatura sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas especificidades;
- Revisão da literatura sobre os pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso;
- Revisão da literatura sobre o ensino de redação;
- Estabelecimento das categorias de análise das produções textuais escritas;
- Elaboração e aplicação de um questionário com o objetivo de estabelecer o perfil dos alunos da EJA;
- Proposta de cinco atividades de produção textual;
- Seleção do *corpus* para análise;
- Descrição, análise e discussão do *corpus* selecionado, ilustrando ao professor um exemplo de sequência didática que o possibilite identificar as dificuldades dos alunos para a elaboração de um texto e, a partir das particularidades desses textos, traçar uma sequência de estratégias para a ampliação das competências e habilidades comunicativas do aluno.

Para cumprir o que se pretende, este trabalho fundamenta-se nos estudos da Análise Crítica do Discurso (ACD). Como a ACD trabalha considerando o lingüístico no interior social, onde “a compreensão da construção social e psicológica dos indivíduos e, portanto uma teorização dos sujeitos sociais e das subjectividades” (PEDRO, 1997, p.27) é fundamental, entende-se aqui que as práticas de redação realizadas na escola não são práticas descontextualizadas histórica e socialmente, e

sim realizações que, mesmo a princípio, estejam “fora” de uma prática social efetiva, devem proporcionar ao aluno o contato com os diferentes usos da língua e seus possíveis reflexos dentro de determinada organização social e cultural.

Para justificar essa opção teórica, convém citar o que Van Dijk (1999) diz sobre a ACD:

El uso del lenguaje, los discursos y la comunicación entre gentes reales poseen dimensiones intrínsecamente cognitivas, emocionales, sociales, políticas, culturales e históricas. Incluso la teorización formal necesita por tanto insertarse dentro del más vasto contexto teórico de los desarrollos en otras disciplinas. El ACD estimula muy especialmente dicha multiplicariedad. (p. 24)

Isso posto, visando o desenvolvimento desta pesquisa, a organização foi realizada como se apresenta a seguir.

O primeiro capítulo pretende aproximar a realidade da Educação de Jovens e Adultos com questões pertinentes à importância do trabalho de produção textual escrita nessa modalidade da Educação Básica. A apresentação e problematização das especificidades da EJA terão como base as pesquisas de Freire (1997; 2001), Gadotti (2001), Souza (2007) e os documentos oficiais – Constituição, Lei de Diretrizes e Bases, Resolução CNE/CEB nº 1/2000, Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Em seguida, será iniciada a reflexão sobre a produção escrita nesse contexto com base nas orientações pedagógicas da SECAD (Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC) e de sua coleção “Trabalhando com a educação de Jovens e Adultos” (2006), na Resolução CNE/CEB nº 3/1998 e nos PCNEM e PCN+ da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e sobre as observações respeitantes ao problema do ensino da produção textual nos estudos de Passarelli (2004), Pécora (1999), Costa Val (1999) e Cassany (1993a).

O segundo capítulo está centrado na produção escrita: aqui serão expostos e discutidos os pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso (ACD) com base em Fairclough (1997, 2001, 2003), Chouliaraki e Fairclough (1999), Van Dijk (1999),

Resende e Ramalho (2006) e Pedro (1997); dentro dessa discussão da ACD, para tratar de questões relacionadas ao texto e discurso será realizada uma aproximação com os estudos de Kerbrat-Orecchioni (1980) e suas reflexões sobre enunciado e enunciação; para estabelecer uma relação entre ACD e Educação serão discutidos proposições de Rogers (2004) e Dendrinós (1997); e o ensino e aprendizagem da produção escrita com base em Cassany (1990, 1993a, 1993b, 2005), Passarelli (2004), Pécora (1999) e Costa Val (1999).

No terceiro capítulo, apresenta a análise de dois grupos de redações produzidas por dois informantes: alunos do Ensino Médio da EJA de uma escola particular do município de Carapicuíba. Esse capítulo é estruturado com descrição dos informantes, do *corpus* e das categorias de análise; em seguida, a apresentação das atividades de escrita e sua análise; e, por fim, a discussão dos resultados.

1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

*Aprenda o mais simples! Para aqueles
Cuja hora chegou
Nunca é tarde demais!
Aprenda o ABC; não basta, mas
Aprenda! Não desanime!
Comece! É preciso saber tudo!
Você tem que assumir o comando!(...)
(Bertold Brecht)*

Para situar o leitor acerca do processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita desenvolvida na EJA, faz-se, no primeiro momento deste capítulo, uma breve explanação sobre o que é essa modalidade de ensino e a quem ela se destina bem como quais são as suas especificidades. Em seguida, apresentam-se algumas reflexões sobre o professor, especialmente o de Língua Portuguesa, nesse contexto e as dificuldades encontradas por ele em sua atuação em sala de aula.

1.1 A EJA – bases legais, público alvo e especificidades

De acordo com a Constituição Federal – CF (1998), conjunto de leis que rege a vida em sociedade, todo o brasileiro terá, dentre outros, o direito à educação (art. 6º), independente do sexo, da crença, da profissão, da cultura ou qualquer outro fator que possa propiciar atos de exclusão (art. 5º). Para tanto, determina no seu Capítulo III, seção I, intitulado “Da Educação” que, além da educação ser direito de todos, ela deve visar o completo desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho (art. 205), garantindo também igualdade de condições para seu acesso e permanência na escola (art. 206).

Sabe-se, porém, que esse estado de coisas não é tão ideal como estabelecido e desejado. Percebe-se que, ao tratar do tema *Educação*, a CF o faz de forma ampla. Os princípios básicos (normas) que orientariam as diferentes realidades, possibilidades, articulações e rearticulações estabelecidas entre os indivíduos, estão muito mais no campo das intenções do que das realizações. Führer (2003) explica esse caráter assumido por essas normas chamando-as de “normas de eficácia limitada”, pois dependem da complementação de outras normas para serem aplicadas: elas “estabelecem metas a serem alcançadas, ou apenas declaram intenções, sem respaldo fático no presente” (p.40).

Mesmo com a tentativa de alcançar “o perfeito atendimento das necessidades da coletividade e dos fins desejados pelo Estado” (ROSA, 2003, p.2), criando normas que ampliem e complementem essas “metas” e “intenções” ditas por Führer (2003), nota-se a existência de um fosso entre os documentos oficiais e os eventos e práticas sociais a que se referem: são artigos, incisos e parágrafos permeados de lacunas e mais lacunas onde o sentimento que se tem é o de incompletude, o de sempre serem necessários mais e mais leis, decretos e assim por diante.

Várias dessas lacunas, no contexto educacional, referem-se à EJA. Segundo Barcelos (2006), não é possível estar em “pleno terceiro milênio, num país em que milhares, milhões de homens e mulheres não partilham da beleza e da magia que é ler e escrever” (p.13). Assim, para refletir sobre essa realidade pertinente as reflexões e ações da EJA, apresentam-se as considerações a seguir.

Para maior amplitude das ações relativas a enorme parcela da população marginalizada e para quem a sociedade possui uma longa e histórica dívida (BARCELOS, Ibid.), o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996) define ser a EJA destinada àqueles que “não tiveram acesso ou continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada”, devendo ser asseguradas a esses alunos as “oportunidades apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2000 reforça e explicita essa diretriz estabelecendo que a EJA, como uma modalidade da Educação Básica, deverá considerar as situações de aprendizagens, os perfis e as faixas etárias desses estudantes baseado nos seguintes princípios: da equidade, proporcionando a igualdade na formação, nos direitos e nas oportunidades relacionadas com a educação; da diferença, respeitando-se a alteridade dos jovens e adultos em seu processo formativo; e da proporcionalidade, assegurando uma identidade formativa comum, sem prejuízo para seus alunos em comparação com os demais participantes da escolarização básica.

A EJA e o trabalho por ela realizado assumem um papel de reparação de injustiças inscritas na história e na vida de vários indivíduos (BARCELOS, 2006; GADOTTI, 2001; PARECER CNE/CEB nº 11/2000). Essa dívida a que se pretende reparar tem origem na busca de um ideal de igualdade social que não se constituiu como tal: por várias décadas fechou-se os olhos, não se considerou nem reconheceu a existência de “qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor, idade, religião e sangue, entre outros” (PARECER CNE/CEB nº 11/2000, p.6). Se não é admitida a existência de singularidades como essas, como reverter tal situação?

Gadotti (op. cit.), ainda sobre esse mesmo ponto, considera ser ingênuo combater as dificuldades inerentes à EJA sem combater suas causas. Para o autor, conhecer “as condições de vida, sejam elas as condições objetivas, como o salário, o emprego, a moradia, sejam as condições subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, organizações, conhecimentos, habilidades, enfim, sua cultura” (Ibid., p.32) é o caminho para fazer a educação ser um conjunto de possibilidades que proporcionem ao aluno da EJA uma transformação real de suas condições de vida.

Dessa forma, a EJA tem a função de proporcionar: o acesso de “inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos” (PARECER CNE/CEB nº 11/2000, p.9) ao conhecimento; o restabelecimento da trajetória escolar “de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade” (Ibid., p.10); e a construção do indivíduo autônomo, ou seja, a percepção

por parte do indivíduo da necessidade de “se formar, se desenvolver e construir conhecimentos, habilidades, competências, valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito” (PARECER CNE/CEB nº 11/2000, p.12). Respectivamente, essas são as três funções que devem assumir a EJA: função reparadora, função equalizadora e função permanente ou qualificadora.

Conforme o exposto, é necessário descartar, como aponta Souza (2007), a idéia de que a EJA seja um trabalho emergencial, ou mesmo um projeto provisório. Hoje, quando se fala em exclusão social e todos os seus agravantes – como a marginalização econômica, o descaso político, a privação do indivíduo ao conhecimento e acesso a benefícios sociais, a direitos civis, a várias formas de manifestação cultural –, a EJA deveria estar no centro das reflexões sobre esses problemas. A preocupação a ser assumida não está em sua identificação como “a chave que abrirá todas as portas há muito fechadas para grandes contingentes de pessoas em países como o Brasil” (BARCELOS, 2006, p.43), ou como o “remédio para todas as injustiças sociais” (Ibid., p.43). O que está em questão é a busca da “autonomia do ser” por esses alunos (FREIRE, 1999; 2001): a conquista da cidadania por eles, opondo-se ao fatalismo histórico das últimas décadas, por meio de uma educação que proporcione e operacionalize a mudança social (Id., 2001). Essa busca tem suas características específicas em se tratando do aluno da EJA.

Esse aluno, como alerta Gadotti (2001), não pode ser tratado como uma criança, as realidades são diferentes: enquanto esse último está no início de sua história de vida, o aluno adulto já está numa etapa da vida em que, dentre outras, as responsabilidades civis fazem parte do seu dia-a-dia. Esses alunos vêm para a escola com crenças e valores já construídos: eles trazem uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. (SECAD, 2006). São alunos que querem, ao irem à escola, a aplicação imediata do que aprendem.

Porém, ao mesmo tempo em que demonstram essa gana pelo conhecimento, eles apresentam-se “temerosos”, acanhados, com “vergonha de falar de si, de sua

moradia, de sua experiência frustrada na infância, principalmente em relação à escola” (GADOTTI, 2001, p.39).

Junto a essa expectativa trazida por esse aluno no seu retorno à escola, há uma preocupação, apresentada por Kleiman (2001), relacionada ao trabalho realizado no contexto da EJA: a autora alerta que um dos grandes problemas da EJA é o abandono desses cursos pelos alunos e, conseqüentemente, o desafio está em fazer com que eles permaneçam nesses cursos de educação básica. Nesse caminho, Kleiman (ibid.) reflete sobre alguns pontos que permitem compreender o retorno desses alunos à escola bem como a sua relação com a escola. São apresentados por ela comentários sobre a motivação dos alunos para seu retorno e também sobre o processo de “aculturação” a que se submetem.

Dos motivos e razões indicadas pelos alunos para o retorno à escola, a autora diz ser de duas ordens. A primeira, de ordem idealista, o aluno acredita que mudará sua realidade somente pelo fato de ele estar freqüentando novamente a escola; ele, o aluno, considera questões de afirmação de identidade e autoconfiança mais genéricas e menos funcionais. A segunda, de ordem realista, mais funcional, relaciona-se aos seus “planos de promoção social”, como por exemplo a conquista de um bom emprego, melhora nas condições econômicas, baseado no contexto social em que vive (KLEIMAN, 2001, p.272b).

Desse panorama emerge a seguinte situação: o aluno, na procura de melhores condições, vê-se em conflito entre as práticas sociais e culturais que realizava – muitas vezes, as únicas conhecidas por ele como forma de interação com o mundo – e práticas de um grupo que, até o momento, era desconhecida ou, se sabia de sua existência, não conhecia seus mecanismos. Um aluno, por exemplo, pode não compreender a razão do professor dizer que ele deve conhecer a língua para se comunicar em diferentes situações. Esse choque com um grupo diferente do dele transforma-se no fator preponderante para a desistência do aluno de prosseguir, nesse caso novamente, com seus estudos (KLEIMAN, 2001, p.273a).

Barcelos (2006, p.44) identifica que as razões para esse abandono dos estudos são as mais diversas:

Vão desde o abandono puro e simples, por perda do interesse pelo estudo, passam por questões de foro íntimo como doenças familiares, sofrimentos psíquicos, problemas sociais diversos, indo até casos em que o(a) alfabetizando(a) estava desempregado e ao conseguir um trabalho deixa de estudar por cansaço, por diminuição do seu tempo disponível, pela distância entre o trabalho e a escola, etc.

Apesar do autor fazer referência aos alunos da EJA no processo de alfabetização, por analogia pode-se expandir o que é dito por na citação acima para os outros momentos da aprendizagem (no caso deste trabalho, o Ensino Médio da EJA). Barcelos (Ibid.) conclui sua reflexão dizendo que “justamente no momento em que a continuidade dos estudos pode significar uma melhoria em sua qualidade de vida, através de um passo em direção à inclusão, ele acaba deixando os estudos” (p.44).

Esse problema do abandono, da motivação e da desmotivação do aluno está associado a um processo de aculturação a que se sujeita. Assim, Kleiman (2001, p.271b) considera que

Aprender – ou não – a ler e escrever não equivale a aprender uma técnica ou um conjunto de conhecimentos. O que está envolvido para o adulto é a aceitação ou o desafio e a rejeição dos pressupostos, concepções e práticas de um grupo dominante – a saber, as práticas de letramento desses grupos, entre a quais se incluem a leitura e a produção de textos em diversas instituições, bem como destes textos –, e o conseqüente abandono e rejeição das práticas culturais primárias de seu grupo subalterno que, até esse momento, eram as que permitiam compreender o mundo.

O contato com práticas diferentes é visto pelo aluno como necessário, apesar de perturbador a suas atitudes, hábitos e costumes. Pode-se identificar, assim, que o domínio da língua escrita está associado à busca do indivíduo por respostas a seus desejos de melhoria da qualidade de vida. Esse, constituindo-se como usuário eficaz e competente da linguagem escrita, construindo e reconstruindo os sentidos de textos que lê ou produz, insere-se nessa “sociedade grafocêntrica” (PARECER

CNE/CNE nº 11/2000) por meio de *práticas de linguagem* (ROJO, 2006). Segundo a autora, as práticas de linguagem

são uma noção de ordem social, que implica a inserção dos interlocutores em determinados contextos ou situações de produção, a partir dos quais, tendo a linguagem como mediadora, os agentes sociais estabelecem diferentes tipos de interação e de interlocução comunicativa [...], não esquecendo de suas experiências de vida e de seu conhecimento acumulado a respeito de tais práticas (Ibid, p.25)

A mudança de estado pretendida pelo aluno ao retomar os estudos, ao tentar aprender práticas que não fazem parte das que está acostumado e que dão “sustento”, “chão” à maneira como ele se apresenta e interage com o outro e com o mundo, não é de responsabilidade única desse aluno, mas também da própria EJA como modalidade da Educação Básica:

O não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada revela-se como problemática a ser enfrentada. Sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena (PARECER CNE/CEB nº 11/2000, p.6)

Como abordado na citação acima, o texto para o indivíduo assume uma função importante na vida social. Essa importância vem acompanhada da seguinte preocupação:

A falta de domínio da leitura e da escrita – bem como o uso precário dessas capacidades – é um dos grandes problemas atuais, fazendo parte da lista de questões a serem resolvidas em todo os países, independente de seu nível de industrialização (KLEIMAN, 2001, p.269a)

Essas constatações proporcionam rever a idéia de que alguém faz o outro aprender (BARCELOS, 2006, p.50). Freire (1999) defende que o caminho para a aprendizagem não se dá de cima para baixo ou de fora para dentro, mas se dá de

dentro para fora, por uma atitude do próprio aluno. Ainda, sobre isso, Freire (Ibid., p.14) complementa dizendo que

A educação é possível para o homem, por que este é inacabado e sabe-se inacabado. Isso leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é homem. O homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não se pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém.

Do exposto, pode-se entender como Freire (2001, p.24) que ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção”. O ensino deve resultar num aluno que seja capaz “de recriar e refazer o ensinado”: um indivíduo que seja consciente da dinâmica de aprendizagem, da sua condição e de seus desejos e buscas.

É nesse cenário que se encontra o professor. Na aula precisam ser articuladas por ele questões legais e normativas, aspectos relacionados a vida social, a maneira de ver e agir do aluno da EJA, tudo para que possa conduzir seu trabalho. Em consonância compartilha-se com Piconez (2002) o seguinte entendimento:

Ainda que admitamos que a educação depende de decisões políticas, a verdade é que qualquer mudança concreta no sistema educacional tem no professor seu principal agente como mediador entre a educação e a sociedade em que ela está inserida (p.11)

Retomando também o que Kleiman (2001) diz sobre a importância da linguagem escrita e seu uso, o professor, principalmente o de língua materna, assume papel essencial no processo de ensino e aprendizagem. Possas (1999) identifica que “o domínio do sistema lingüístico é ferramenta indispensável para o exercício da cidadania, embora nossa experiência demonstre que nem sempre ler e escrever garante ao indivíduo autonomia e participação civil” (p.29).

Isso posto, refletir-se-á a seguir sobre o professor e a responsabilidade assumida por ele.

1.2 A EJA e o ensino da língua materna – o professor e a importância de seu trabalho

Influenciado por peculiaridades espaço-temporais e inserido na dinâmica da Educação de Jovens e Adultos está o ensino da Língua Portuguesa. Da mesma forma como são questionados o papel e a função da escola, do ensino, do professor, do próprio ato de ensinar e aprender, são também colocados em questão os objetivos de se conhecer e ter domínio da língua materna. Diante do apresentado até o momento exsurge: as diferentes competências necessárias ao sujeito em seus momentos de interação, num estado de “consciência da importância do discurso na vida individual e coletiva” (PEDRO, 1997, p.19), acrescido do conhecimento da língua em suas múltiplas manifestações e singularidades, assume quais papéis para o indivíduo em plena era das informações e das tecnologias?

Essa questão, já parcialmente abordada aqui com base nas reflexões dos textos de Kleiman (2001) e Barcelos (2006) que identificam a importância da escrita e de seu domínio para a conquista de uma cidadania plena (cf. PARECER CNE/CEB nº 11/2000), deve ser explicitada. Pressupondo que o domínio da escrita e seu uso são problemas atuais (KLEIMAN, *ibid.*), que o professor assume um papel importante dentro dessa realidade, não como centralizador, mas como mediador no processo de ensino e aprendizagem (BARCELOS, 2006; CASSANY, 2005; PICONEZ, 2002; FREIRE, 2001, 1999) e que se esperam dele ações e reações para fazer do indivíduo o sujeito de sua própria educação (FREIRE, 1997), discutir esses aspectos sob o prisma do professor faz-se necessário.

O professor diante de tais exigências – que não são novas! – assume esse importante papel. Essas urgências, numa “roupagem” particular devido aos aspectos sociais, históricos e culturais, reclamam uma postura docente e, conseqüentemente, uma resposta às mudanças atuais. Porém, ao mesmo tempo em que se requer ações do professor, percebe-se que esse mergulha, em muitos casos, num sentimento de mal-estar, isso por não ver caminhos para tudo aquilo que o incomoda, ou mesmo atormenta, quando se fala na escola, no aluno e, principalmente, nele mesmo.

1.2.1 Uma nova realidade, uma nova postura

Hoje, não só o ensino de Língua Portuguesa, mas o trabalho realizado em todas as disciplinas encontram-se num processo de transformação e mudança. Essas mudanças ocorrem bem diante do professor apesar de, na maioria das vezes, ele ainda não ter se conscientizado desse “fenômeno”.

Entender a Educação e a atuação docente só faz sentido a partir da ciência das transformações sociais ocorridas no mundo contemporâneo. Como identifica Libâneo (1998), esse é um mundo marcado por avanços e transformações tecnológicas e científicas. Na área econômica, há o fenômeno da globalização dos mercados que vêm exigir, entre outras coisas, um novo perfil do trabalhador (dinâmico, flexível, competitivo, etc.). No campo político e ético ocorreram mudanças que, segundo o autor, são preocupantes, principalmente com o enfraquecimento da solidariedade entre as pessoas, o que realça um crescente individualismo e egoísmo, próprios da pós-modernidade ou, nos termos de Chouliaraki e Fairclough (1999), da modernidade tardia.

No mesmo caminho de Libâneo (Ibid.), Chouliaraki e Fairclough (Ibid.) dizem que nos últimos vinte anos vive-se um período de profundas transformações econômicas, políticas e sociais em escala global: os avanços na tecnologia da informação, principalmente nos meios de comunicação, orientam novas formas de conhecimento e novas possibilidades de relações com o outro, seja pela televisão ou pela internet, por exemplo.

Essas transformações acabam refletindo diretamente na vida das pessoas, e porque não dizer, no sentido que adquire dentro da própria educação formal.

Os PCNEM (2000) identificam que essas mudanças decorrem do que chamam de “revolução informática”. Essa “revolução” promove mudanças radicais na área do conhecimento, passando a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento em geral” (p.5). Além disso, retomam a temática das novas tecnologias e sua influência na produção das informações (LIBÂNEO, 1998; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) dizendo que:

Na década de 90 (...) o volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação do cidadão. Não se trata [assim] de acumular conhecimento (PCNEM, 2000, p.5)

Esse último período da citação deve ser visto pelo professor como um alerta: a aquisição do conhecimento vai além do acúmulo de conhecimentos, ou do “simples exercício de memorização” (op. cit., p.5).

Como já apontado por Freire (1999, 2001), Gadotti (2001), Barcelos (2006) o professor tem o seu papel de proporcionar um ambiente em que a aprendizagem de diferentes conhecimentos possa se realizar. O ensino é justamente o conjunto de atitudes e estratégias que o professor se utilizará para tal objetivo. O que acontece na prática, muitas vezes, é que embora o professor prepare sua aula, esforce-se ao máximo para ensinar, “nada ou quase nada do que ele pensou ter ensinado foi aprendido” (SECAD, 2006b, p.3). Esse caderno do SECAD de orientação metodológicas destinadas aos professores constata que

nesses momentos, costuma ocorrer uma frustração pessoal que chega a ser maior do que a gerada pelos baixos salários que costumam ser pagos aos que dedicam sua vida ao ensino. Inúmeros são os fatores que contribuem para isto e não iremos analisá-los todos. Mas, sendo o processo do conhecimento um aspecto central da atividade educativa, merece que façamos um esforço maior para compreendê-lo. Afinal, a escola é um espaço privilegiado para a busca do conhecimento. As pessoas chegam lá para aprender e quando isto não acontece a ida à escola perde o sentido (p.3)

Sobre as maneiras de trabalho do professor, considerando suas dificuldades, suas incertezas, a SECAD aponta que as diferentes concepções dos quais os professores se utilizam para ensinar

vão sendo construídas pelas experiências e informações pessoais bem como idéias socialmente construídas e transmitidas pela cultura da qual fazemos parte. Esta diversidade de concepções produz também a diversidade de

maneiras de trabalhar dos professores. Não se trata apenas de meras preferências pessoais, mas dos alicerces sobre os quais é construído seu trabalho. Muitas vezes, eles nem se dão conta deste fenômeno, isto é, que o trabalho que fazem expressa a concepção que têm do conhecimento. (SECAD, 2006b, p.5)

Nesse conflito entre as concepções que possui e as mudanças do mundo atual, exige-se do professor uma atitude.

Segundo Cortella (2002, p.126), por uma questão de sobrevivência, o homem é “obrigado a enfrentar, a lutar com o mundo, alterando este e sendo alterado por ele”. Essa interação, que tanto o professor como o aluno fazem parte, será percebida melhor, adequada e proveitosamente quanto maior for a consciência do real: o professor ainda idealiza situações, imagina um aluno “perfeito” para quem deseja realizar seu trabalho, não considerando a realidade. As frustrações percebidas nos docentes como um todo, os quais eles fazem questão de ressaltar, decorrem daí.

Cabe, nesse ponto, citar o trabalho de COSTA (2005) que coloca em discussão o mal-estar que o professor, hoje, possui frente às suas condições de vida e trabalho: o autor tenta com isso explicitar o processo e os sintomas causadores desse sentimento, bem como o que os legitimam.

Nesse caminho, inicia tecendo comentários sobre a “missão civilizadora da educação” que, segundo ele, teria um duplo intuito: primeiramente “levar ao ‘outro’ [...] aquilo que quem se auto-atribui a denominação de ‘educador’/‘civilizador’ acredita que detém” (p.1261), objetivando compensar uma condição de carência e/ou falta apresentada pelo aluno; e, por outro lado, “tal intenção compensatória materializada num determinado tipo de ação (pedagógica), implicaria, pois, que aquele que ‘educa’/‘civiliza’ se supõe detentor de um saber e de um poder sobre o ‘outro’” (p.1261). Isso mostra uma intenção não só de transformação, mas de converter o aluno, o “outro” com quem se instaura esse tipo de relação, à imagem e semelhança de quem educa. Percebe-se que se está mais preocupado em comparar e quantificar as semelhanças alcançadas pelo aluno diante de um modelo instituído – o professor – do que a preocupação em verificar as competências, as habilidades, as estratégias apresentadas pelo aluno no processo de ensino e aprendizagem.

No ato educativo, há uma tentativa de dominação, uma necessidade imensurável de universalizar instrumentos, técnicas, procedimentos. Essas atitudes tornam-se paradoxais por partirem da idéia de que a Educação busca a autonomia dos seus sujeitos; o professor, no seu trabalho em sala, busca a autonomia do seu aluno frente às explicações, atividades e reflexões propostas.

Foucault (2005), em “A ordem do discurso”, questiona:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (p.44-45)

O professor, no sistema no qual está inserido, assume um papel central no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, não há a consciência, por parte dele, de que suas ações e reflexões deveriam considerar o aluno nas relações que estabelece com seus pais, seus professores, sua escola, a comunidade em que vive, enfim, seu “mundo” e sua rede de relações (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH,1999; ROGERS, 2004).

Costa (2005) ainda salienta que a educação, por meio da imagem criada e associada sobre ela, é uma “grandiosa tarefa”: o “‘ser professor’, ‘educar’ e ‘formar educadores’, por exemplo, tornaram-se atividades, à primeira vista, valorizadas socialmente, ou seja, significadas como dignas e importantes” (ibid., p.1265). Sabe-se, porém, que essa “missão” na tarefa de educar está mais para os discursos falaciosos do que propriamente para a prática. Mesmo assim, a idéia constituída e associada ao educador ainda continua sendo “a de um soldado e de um salvador”. E, diante dessa representação feita, transfere-se para o professor as responsabilidades de todos os insucessos e fracassos no campo da educação e ensino: “não seria menos correto associa-lo também à figura de um *carregador de fardos*; tanto voluntarismo, tanta abnegação, tanta renúncia e, porque não dizer, tanta culpa...” (COSTA, 2005, p.1265-1266).

Utilizando-se metaforicamente das imagens do burro/camelo, em seu texto, Costa (Ibid.) deixa um alerta: os professores não são burros nem camelos, podendo tornar-se um ou outro conforme a maneira como se relacionam com a realidade, com suas práticas, e com todos os sujeitos envolvidos no sistema no qual faz parte. Na maioria das vezes, o professor carrega e é obrigado a carregar responsabilidades – fardos – que ele mesmo não entende o porquê e para quê.

Essa metáfora, do burro e do camelo e dos fardos que carregam, encaixa-se bem ao que o professor pode se tornar por não reconhecer ou não saber a motivação de suas ações em sala: ano após ano, ele realiza o que lhe é determinado, mas sem realmente saber os motivos porque realiza tais atos. Ainda sobre essa representação, diz:

Se o burro ou o camelo estão aqui associados ao deserto, é porque fizeram e fazem de suas vidas essa enfadonha, cansativa e triste travessia, movida por uma *vontade de nada*, isto é, justamente por essa disposição que caracteriza o niilismo [...], nestes termos, devir burro, ou camelo, implica deixar-se tomar e guiar por atitudes relativas, sempre segundas (condicionadas a outras), o que caracteriza a incapacidade de afirmar a si mesmo e á vida com um Sim substancial, ativo, primeiro, vital (COSTA, 2005, p. 1271).

Dessa situação, são comuns comentários que confrontam realidades diferentes como: “os alunos, a cada dia, estão mais terríveis”, ou “na minha época de estudante tudo era diferente”, ou ainda “há vinte anos havia o interesse em aprender, hoje, os alunos pensam em tudo, menos em estudar”, e assim por diante. Essas afirmações descontextualizadas, polarizadas e preconceituosas presentes em qualquer roda de professores, reunião pedagógica, em qualquer sala dos professores, mostra um professor que ainda não compreendeu as transformações históricas, sociais e culturais sofridas não apenas pelos alunos, mas por toda a sociedade.

Ainda que pareça ingênua essa visão, o professor é conduzido ao equívoco descrito acima por não considerar que o aluno, como qualquer outra pessoa, possui uma historicidade, construiu e constrói-se como indivíduo dentro de um contexto social, comunga de valores, hábitos, costumes, conceitos e pré-conceitos dos mais

diversos, detentores, assim, de uma singularidade. O professor edifica uma falsa impressão sobre quem é, realmente, o indivíduo a sua frente que, na mais pessimista das hipóteses, espera por um gesto, uma palavra, uma atividade, ansioso para dar sentido àquele momento ímpar de convivência: a aula.

A partir das reflexões de Chouliaraki e Fairclough (1999) sobre a vida social e sua constituição, pode-se identificar a aula como um acontecimento, um evento social. Segundo os autores, um evento é um acontecimento, concreto e ocasional, da vida social, sendo mediados e constituídos por práticas sociais. Sobre as práticas escrevem:

By practices we mean habitualised ways, tied to particular times and places, in which people apply resources (material or symbolic) to act together in the world (Ibid. p. 22)

As práticas envolvem configurações de diversos elementos da vida e por isso diversos mecanismos. São as práticas que possibilitam compreender a relação entre estruturas e eventos e estruturas e ações.

Dessa forma, tem-se um evento social, uma estrutura e práticas que mediam essa relação, ou melhor explicitando, tem-se a aula como um acontecimento, baseado em estruturas de como a sociedade, histórica e culturalmente, concebem essa aula – professor, aluno, scripts e modelos – e práticas sociais as mais diversas em que o professor e os alunos, cada um, possuem a sua com seus hábitos, costumes e historicidade.

A todo o momento na aula há um embate de práticas sociais. Entendendo-se que a “prática é uma dimensão do evento discursivo” (RESENDE; RAMALHO, 2006), cada indivíduo é dotado de uma capacidade comunicativa. Esses elementos fazem parte do modelo proposto por Fairclough (2001) que considera três dimensões: a prática social, a prática discursiva e o texto.

No próximo capítulo, serão aprofundadas as questões relevantes ao modelo tridimensional (FAIRCLOUGH, 2001) e as implicações do discurso na modernidade

tardia (CHOULIARAKI, FAIRCLOUGH, 1999). Cabe, porém, nesse ponto, compreender que a aula, como evento social, é mediada por práticas sociais. Essas práticas são apresentadas por cada um dos indivíduos nos momentos de interação. Como a prática social de determinado indivíduo realiza-se, principalmente, por meio de textos (orais ou escritos) proferidos por ele, a partir de Fairclough (2001) entende-se que há também um elemento que promove a ligação entre prática e texto; nesse caso, esse elemento é a prática discursiva. É essa que, segundo o autor, “focaliza os processos sociocognitivos de produção, distribuição e consumo do texto, processos sociais relacionados a ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 42)

Uma implicação do exposto até o momento: o professor, na aula, precisa compreender essa dinâmica de relações. A aula não se faz por meio de um monólogo de sua parte (ou, apenas a partir de sua prática social, discursivo e textual), mas há o discurso do aluno. A interação com o aluno possibilitará que o trabalho do professor seja uma “tarefa que melhore o desempenho do estudante e prepare o cidadão para falar e ouvir, ler e escrever melhor” (CINTRA, 2000, p.173) ou “possibilitar ao aluno uma abertura de experiência e uma natural de desinibição, estimulando sua criatividade, com resultados melhores em sua vida escolar e em todas as práticas sociais de que venha a participar” (PRETTI, 2004, p. 183).

Dessas observações pode-se identificar como Cortella (1998) que

Nós, educadores, precisamos ter o universo vivencial discente como princípio (ponto de partida), de maneira a atingir a meta (ponto de chegada) do processo pedagógico, afinal de contas a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização (p.125).

Da citação, três pontos são essenciais ao professor. O primeiro é o “ponto de partida”: o professor, no seu contato com os alunos da EJA, precisa identificar, quase de imediato, quem é esse aluno, o que ele traz como conhecimento e o que pretende ao vir a escola (cf. KLEIMAN, 2001; BARCELOS, 2006; SOUZA, 2007).

Isso possibilitará a esse professor, segundo aspecto apontado, delimitar sua ação/interação, a sua “meta” e “ponto de chegada” no processo pedagógico. Esse trajeto a ser trilhado por professor e aluno deve ser – terceiro ponto – pautado pelo “objetivo” de refletir e agir sobre a realidade visando sua autonomia (cf. FREIRE, 1999; KLEIMAN, 2001; BARCELOS, 2006). Em outras palavras: o professor deve planejar sua aula.

Do planejamento, a aula como evento social (cf. CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) deveria converter-se num espaço real de interação, de troca de resultados, de comparação de fontes, de enriquecimento de perspectivas, de discussão das contradições, de adaptação de dados à realidade dos alunos. O professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem (PICONEZ, 2002; CASSANY, 2005) poderia conduzir o aluno a perceber o objetivo e o foco do ato educativo na construção e reivindicação do conhecimento: o aluno conscientizando-se do que está sendo apresentado a ele, fazendo com que todo esse processo tenha significado.

A idéia de autonomia, tão enfatizada e desejada nas relações entre os atores sociais escolares, exige certo grau de ponderação do professor em sua interação com o aluno. O ideal para esse professor seria que o aluno fosse autônomo em suas atividades e decisões diante de explicações, orientações, tarefas solicitadas, enfim, que pudesse realizar tudo o que o professor entende como “certo” referente à determinada atividade ou atitude.

Apesar da EJA, como dito, ter como um dos focos a busca pela autonomia plena do aluno (FREIRE, 1999; 2001), ela não é adquirida de maneira repentina ou no momento desejado, isso não ocorre: a autonomia do aluno frente ao conhecimento é construída. Esse é um processo de construção e conscientização por parte desse aluno que demanda um período longo e, muitas vezes, todo o período de estudo desenvolvido na educação básica.

Perrenoud (2001) chama de “diferenciação sonhada” essa busca do professor pelas condições ideais de ensino, pelo aluno método ideal, pelo ambiente escolar ideal e etc. Segundo ele, essa busca é utópica por ser baseada apenas em desejos e

sonhos do professor. As ações que poderiam conduzir a uma melhoria, ou elas não aconteceram ou se pensadas e colocadas em prática foram, de certa maneira, paliativas ou mesmo insignificantes, descontextualizadas e sem propósito, não possibilitando alterações nesse quadro tão abominado pelos docentes.

Essa “outra escola” imaginada, sem problemas nem obstáculos, sem diversidades nem singularidades, não tem como ser significativa... ela nunca existirá. Essa escola tão sonhada seria incapaz de possibilitar ao aluno constituir-se como indivíduo, como cidadão, por negar a ele a possibilidade de escolha. Para Rodrigues (2001), uma “educação integral” está baseada em reconhecer o mundo e suas transformações, o indivíduo como “sujeito cultural” – assumindo os conhecimentos e habilidades constituintes de uma herança social – e, além desses, reconhecer que não se é capaz de traçar o próprio destino se não admitir a existência do outro e a necessidade de interação com ele.

A formação do sujeito-cidadão relaciona, então, as práticas educativas às necessidades política, social, individual e coletiva desse indivíduo. Assim a Educação, quando da “opção do modelo de sociedade, de organização social, de sociedades históricas e de projetos de futuro” (op. cit., p.5), tem um papel importante no processo de construção da cidadania. Essa busca na formação do aluno do qual o professor é parte essencial, fundamenta-se por meio “da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito do Bem Comum” (PARECER CNE/CEB nº 4/1998, p.4).

Dito isso, coloca-se em questão o *dever-ser* do professor: o quão competente deverá ser para transpor dificuldades de ensino e aprendizagem, consciente da realidade em que vive e qual postura profissional deverá ser construída, respondendo pela “transformação de um tempo social e cultural cada vez mais recontado” (ARROYO, 2000, p. 32)? São grandes as exigências ao professor.

Na tentativa de superar dificuldades, atender as exigências o professor, segundo Cintra (2000) “evidencia-se que parte significativa desses professores está buscando novas alternativas e quando elas aparecem procuram aproveitá-las da melhor

maneira possível” (p. 171). Nessa perspectiva, a SECAD em seu Caderno 1 (2006a) compreende que

o papel do(a) professor(a) de EJA é determinante para evitar situações de novo fracasso escolar [para o aluno]. Um caminho seguro para diminuir esses sentimentos de insegurança [do professor] é valorizar os saberes que os alunos e alunas trazem para a sala de aula. O reconhecimento da existência de uma sabedoria no sujeito, proveniente de sua experiência de vida, de sua bagagem cultural, de suas habilidades profissionais, certamente, contribui para que ele resgate uma auto-imagem positiva, ampliando sua auto-estima e fortalecendo sua autoconfiança. O bom acolhimento e a valorização do aluno, pelo(a) professor(a) de jovens e adultos possibilitam a abertura de um canal de aprendizagem com maiores garantias de êxito, porque parte dos conhecimentos prévios dos educandos para promover conhecimentos novos, porque fomenta o encontro dos saberes da vida vivida com os saberes escolares (p.18-19)

Na próxima seção, serão apresentados algumas considerações sobre o professor e o ensino da língua materna, considerando as observações realizadas aqui sobre a postura exigida dele em sua prática docente.

1.2.2 A língua, seu aprendizado e suas exigências

O ensino da língua materna passa por momentos de mudança na sua forma de trabalho: vai desde idéias relacionadas a uma “redescoberta” ou “novas propostas” para o seu ensino a discussões acaloradas de pontos de vistas diferentes sobre a aquisição da linguagem/língua, da alfabetização/letramento, do papel da leitura e da escrita. São discussões que, mesmo sendo constantes e produtivas no meio acadêmico, chegam ao professor, na maioria das vezes, de forma deturpada e conflituosa.

Sobre isso, Bechara (1998) questiona o ensino e aprendizagem da língua ressaltando alguns pontos que considera “nevrálgicos” para um melhor desempenho dos professores. Para ele, em primeiro lugar, estão as más interpretações das discussões lingüísticas, seguido das críticas à gramática, da confusão entre o que é

ensino da língua materna e o ensino da segunda língua ou língua estrangeira, até o desconhecimento da língua portuguesa por parte do próprio professor.

Percebe-se uma falta de direcionamento em grande parte dos docentes, uma verdadeira confusão quanto a sua prática, quanto ao “fazer” pedagógico exigido: trabalhar gramática ou literatura, que atividades devem ser propostas, quais as mais importantes, como trabalhar o conhecimento lingüístico prévio do aluno, deve-se relacionar o estudo sobre as variedades lingüísticas às atividades de produção textual escrita (cf. SOUZA, 2007), e a perspectiva de ensino da língua a partir dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2004; PCNEM, 2000; ROJO, 2006; entre outros). Além disso, os professores demonstram não encontrar meios de empregar um sentido para o vivenciado em sala de aula.

Outro ponto em que se nota a confusão dos docentes está no que diz respeito às propostas educacionais, como o caso dos PCN, dos quais alguns nunca ouviram falar, outros os conhecem, mas não os leram e, se o fizeram, não os compreenderam suficientemente para saber que não são os únicos norteadores do trabalho docente. Sobre essa discussão relacionada às políticas públicas em educação, Santos (2002) diz serem de baixo impacto à realidade escolar: para o autor, os PCN representam inconsistências e divergências intelectuais. É também apontado por Santos (Ibid.) outro problema: o de se querer fazer do PCN um documento que abarque todas as especificidades da educação nacional concluindo que:

A pretensão a um projeto nacional configura-se como inviável, não porque vivemos em um país de dimensões continentais, mas porque o próprio processo de elaboração curricular só pode ser pensado em uma dinâmica constante de construção e reconstrução que se inviabiliza, quando se cristaliza em propostas como a dos Parâmetros (SANTOS, 2002, p. 352)

Mesmo compartilhando de um ponto de vista semelhante, Marcuschi (2004) entende que os PCN devem ser considerados como um ponto de referência para a reflexão: em certo sentido, os debates em torno dos temas educacionais foram renovados a partir dos Parâmetros. O autor ainda salienta que os PCN serão no futuro

considerados um marco da divisão, em se tratando das aulas de Língua Portuguesa, na forma de tratar a língua.

Dessas discussões sobre o ensino e aprendizagem da língua, Marcuschi (Ibid.) constata que apesar da quantidade de discussões e investigações sobre seu ensino terem aumentado, não se nota – ou muito pouco – uma situação melhor do que outras épocas.

A compreensão inadequada das mudanças na forma de se pensar a língua reflete uma prática docente confusa por parte dos professores. Hoje, existem alguns docentes que ainda continuam fazendo da “sala de aula [...] um palco de erudição” (BECHARA, 1998, p. 35) não admitindo o conhecimento lingüístico prévio do aluno e privilegiando apenas a modalidade culta da língua; outros admitem esse saber prévio, mas acabam assumindo uma postura “populista” privilegiando a modalidade coloquial; e existe, até mesmo, aquele professor que, por falta de conhecimentos tanto das teorias lingüísticas como da importância de conhecer as gramáticas geral, descritiva e normativa (POSSENTI, 1987; LUFT, 2000) nada fazem a não ser desordenar o processo de aprendizagem do aluno.

Esses apontamentos encontram em Pretti (2004) um apoio, principalmente quando diz:

Normalmente, na escola, embora a disciplina de Português trabalhe com textos, estes são tratados apenas em relação a seus aspectos formais ou estruturais. Dá-se uma importância muito pequena (ou mesmo nenhuma) aos problemas comunicativos e interacionais, que estão intimamente ligados à vida diária do estudante (p.182)

Segundo Cintra (2000), não são suficientes para modificar esse contexto novas teorias e novos interlocutores; deve existir, sim, um forte poder de interlocução, além da disposição de aparatos teóricos capazes de efetiva “reoperacionalização” desses conhecimentos na escola. E, além disso, há dois aspectos a serem priorizados: a motivação (para dinamizar o processo) e os novos olhares teórico-metodológicos

frente aos conteúdos. Assim, fica evidente a necessidade do professor articular, de maneira consciente, conhecimento e realidade.

Logo, insiste-se que indefinições no “fazer docente” em relação ao ensino da Língua Portuguesa são reais. A articulação a que se refere Cintra (2000) é, segundo a autora, o maior desafio do professor. Embora se evidencie a busca do professor por melhorias, eles encontram-se perdidos diante de documentos (parâmetros curriculares, resoluções, pareceres, etc.) e da exigência de competência e de eficiência onde resultados positivos são sempre esperados. A prática docente deve ser dotada progressivamente de “maior qualidade” (BRASIL, 2000 a, p. 123) e que os alunos “tenham um desempenho mais autônomo em relação àqueles conteúdos que já vinham sendo trabalhados sistematicamente no ciclo anterior”. (ibid. p.124).

O professor, em suas próprias incertezas, deve sensibilizar-se frente às preocupações que a sala de aula exige bem como pontos a serem promovidos e pensados com esses alunos: a língua e a linguagem, a textualidade, a produção textual e a construção de sentido, as variantes lingüísticas, a oralidade e a escrita, os gêneros textuais e seu lugar no trato com a língua (MARCUSCHI, 2004).

Este é o professor de língua materna: profissional da educação do século XXI, sujeito histórico detentor de um arcabouço teórico que vai desde os conhecimentos e discussões da antiguidade clássica, passando pelas reflexões da Idade Média, chegando até a difusão da língua portuguesa no Brasil pelos jesuítas (concomitante aos estudos filológicos), as modificações feitas nos séculos subseqüentes e a cientificidade dada ao estudo dos fenômenos lingüísticos a partir de Saussure – o Estruturalismo, os Círculos Lingüísticos, o Gerativismo, os estudos baseados no texto a partir da década de 60, a Análise do Discurso – AD, a ACD, os estudos sobre gêneros textuais, etc.

Além da figura institucional do professor, há uma bagagem científica e histórica grande que deveria ser de seu domínio. Porém, alguns questionamentos surgem: diante de tanta reflexão já realizada sobre a língua, o que conduz o professor às

opções metodológicas atuais? Ou, como explicar uma falta de posicionamento teórico e metodológico? E a sua prática, desconexa, muitas vezes, com a realidade?

Considerações sobre o capítulo

Neste capítulo, buscou-se apresentar as especificidades vinculadas à Educação de Jovens e Adultos, ao professor de língua materna e à postura exigida desse professor na sua atuação em sala de aula.

Além dos questionamentos realizados ao longo dessa primeira parte, viu-se que o trabalho com a EJA requer que o professor considere, dentre outros aspectos, quem é esse aluno, o que ele procura ao retomar os estudos, o que representa a aula e as atividades desenvolvidas, etc. Reclama-se do professor, do mesmo modo, uma “nova” postura diante das transformações do mundo contemporâneo, um modo de agir em que implemente em sua prática docente possibilidades para um ensino e aprendizagem significativos. Além disso, como apontado, o professor deve assumir um papel de mediador, e não de centralizador, do processo educativo.

Em se tratando mais especificamente ao professor de Língua Portuguesa, falta a ele assumir uma postura em que o ensino e aprendizagem da língua possam ser significativos ao aluno, principalmente identificando a importância do domínio da língua escrita para o indivíduo.

Essas reflexões permitem explorar, no próximo capítulo, os conceitos estudados pela Análise Crítica do Discurso e relacioná-los a observações sobre a maneira como o professor desenvolve e conduz as atividades de produção textual escrita nas aulas de redação.

2. A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

“Os textos são a concretização dos discursos proferidos nas mais variadas situações cotidianas” (PCNEM)

No capítulo anterior, esboçado o contexto da EJA, com suas especificidades, e o problema do ensino de Língua Portuguesa desenvolvido nessas classes, nota-se que a abordagem pedagógica para o ensino e aprendizagem da produção escrita precisa ser repensada. Não se trata de um “novo caminho”, mas, como já exposto brevemente, um novo olhar: a aula como um *evento social*, estabelecida e determinada por condições históricas da própria *vida social*, as estruturas sociais.

Fairclough (2003) define eventos como acontecimentos imediatos individuais ou ocasiões da vida social. Os textos, segundo o autor, devem ser vistos como partes de eventos sociais. Transpondo essas reflexões para o contexto escolar, pode-se dizer que a aula de redação deve ser considerada como um evento social e o texto escrito produzido pelo aluno ser visto como um momento dentro da aula. Eventos e estruturas sociais são focalizados e compreendidos a partir das conjunturas no qual estão inseridas: a vantagem desse tipo de focalização, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p.22), é que ela permite traçar os efeitos não apenas individuais, mas de uma série de eventos ligados conjunturalmente, responsáveis pela sustentação, transformação e rearticulação das práticas da vida social.

O momento assumido pelo texto apresenta outras implicações. O texto não se constrói nem se constitui por si mesmo, ele é reflexo das práticas sociais que o aluno vivencia. As práticas podem ser entendidas como “maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos – materiais ou

simbólicos – para agirem juntas no mundo” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, apud RESENDE; RAMALHO, 2006, p.35). Cada indivíduo desenvolve suas práticas para se relacionar com o outro e o mundo, o aluno não é diferente.

As práticas sociais envolvem diferentes momentos da vida social. Esses momentos articulam-se estabelecendo relações mais ou menos permanentes entre si, podendo ser transformados quando há combinação e recombinação entre diferentes elementos. Esses elementos são: ação e interação, relações sociais, pessoas (com crenças, valores, atitudes, histórias), mundo material e discurso (FAIRCLOUGH, 2003).

O que permite ao indivíduo, a partir de suas práticas sociais, produzir textos em decorrência de um determinado evento são as práticas discursivas. Essas práticas possibilitam a mediação entre texto e prática social por focalizarem os processos sociocognitivos de produção, distribuição e consumo do texto além de processos sociais relacionados aos domínios da economia, política e cultura as quais todo o indivíduo está subordinado.

Para construir um texto é também necessário considerar os conhecimentos que o escritor tem sobre o código e os processos de composição de um texto. Esses conhecimentos possibilitarão a articulação entre os diferentes momentos da vida social, as suas impressões sobre elas, a forma mais adequada de manifestá-las no texto escrito, as estratégias que irá dispor para tal, etc.

Essas reflexões, como serão vistas, corroboram com o que os PCN definem em relação à produção textual: o professor identificando o aluno como protagonista na produção de textos. Segundo os PCNEM (2000), “ser produtor de textos, falados ou escritos, e atuar como interlocutor e leitor requer o desenvolvimento progressivo de diversas habilidades e competências” (p.62). Assim, observar a constituição, a produção e as relações estabelecidas pelo discurso proporciona um entendimento abrangente para que se realizem as atividades de redação na escola.

Neste capítulo, visando expandir e explicitar essa maneira de entender as atividades de produção escrita, serão apresentados e discutidos os pressupostos teóricos no

qual este trabalho se sustenta: a ACD, a aplicação de seus conceitos no contexto educacional bem como a contribuição para a reflexão sobre o trabalho do professor em atividades de produção textual escrita com os alunos da EJA.

2.1 A Análise Crítica do Discurso – princípios básicos

Segundo Van Dijk (1999), a Análise Crítica do Discurso – ACD – é um tipo de investigação sobre o discurso que estuda basicamente o modo como o abuso do poder social, o domínio e a desigualdade são praticados, reproduzidos e, ocasionalmente, combatidos por textos no contexto social e político, contribuindo, de maneira efetiva à resistência contra a desigualdade social.

Para o autor, esses “propósitos tão elevados” somente podem realizar-se em seus objetivos por meio da análise do discurso. Essa análise deve ser crítica – em oposição ao que seria uma aproximação “acrítica” do estudo do discurso – isso por ser necessário para a compreensão do papel do discurso, na ordem social, de

Una aproximación $\Leftrightarrow$ funcional $\Leftarrow$ que vaya más allá de los límites de la frase, y más allá de la acción y de la interacción, y que intente explicar el uso del lenguaje y del discurso también en los términos más extensos de estructuras, procesos y constreñimientos sociales, políticos, culturales e históricos. (p.24).

Nesse mesmo caminho, Wodak (2002) diz que em contraste a outros paradigmas em análise do discurso e lingüística de texto, a ACD focaliza como objeto não apenas os textos – falados ou escritos – mas ela teoriza e descreve os processos e estruturas dos quais nasce a produção do texto, bem como a dinâmica dentro da qual os indivíduos ou grupos estabelecem interações por meio de textos. Disso, três conceitos estão presentes e, segundo a autora, são indispensáveis: o conceito de poder, o conceito de história e o conceito de ideologia.

A ACD tenta evitar o que Wodak (2002) chama de “simples relação determinista entre textos e o social”, isso pelo fato de cada discurso ser historicamente produzido e interpretado, ou seja, estar situado no tempo e no espaço. Essa afirmação implica

dizer, considerando a importância que a linguagem tem na vida social, existir transformações significativas no funcionamento social da linguagem, alterações essas refletidas e percebidas nas mudanças sociais. Segundo Fairclough (2001, p.25),

Muitas dessas mudanças sociais não envolvem apenas a linguagem, mas são constituídas de modo significativo por mudanças nas práticas de linguagem; e talvez seja uma indicação da importância crescente da linguagem na mudança social e cultural que tentativas de definir a direção da mudança cada vez mais incluam tentativas de mudar as práticas de linguagem.

Em outras palavras, essas mudanças afetam tanto as atividades, as relações sociais como as identidades sociais e profissionais das pessoas em diferentes setores de atuação na vida social. É interessante o que Fairclough (2001) afirma sobre essas mudanças na área educacional:

Na educação as pessoas encontram-se sob pressão para se envolver com novas atividades que são definidas em grande parte por novas práticas discursivas (como *marketing*) e para adotar novas práticas discursivas em atividades existentes (como o ensino) (p.25)

O autor inclui a essas afirmações sobre a mudança questões como “relexicalizações” de atividades e relações, os tipos de discursos utilizados nas práticas sociais da educação e a “colonização” com a utilização de discursos exteriores, até o momento não pertencentes ao discurso educacional. Essas reflexões retomam, de certa forma, o que Costa (2005) diz sobre o mal estar sentido pelo professor em sua tentativa de “dar conta” de todas as novidades, tarefas, assuntos e etc. relacionados ao contexto escolar.

As tentativas de compreender a dinâmica de transformações atuais (FAIRCLOUGH, 2001, p.25) precisam ser investigadas e direcionadas a partir de uma abordagem que possa estudar e compreender esse fenômeno das mudanças sociais. Dessa forma, o autor estabelece os pressupostos teóricos de uma abordagem da ACD que denomina de Teoria Social do Discurso. Essa abordagem identifica a linguagem

como parte irredutível da vida social, porém interligada a outros elementos sociais. Essa abordagem, então,

Trata-se de uma proposta que, com amplo escopo de aplicação, constitui modelo teórico-metodológico aberto ao tratamento de diversas práticas na vida social, capaz de mapear relações entre os recursos lingüísticos utilizados por atores sociais e grupos de atores sociais e aspectos da rede de práticas em que a interação discursiva se insere (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.11-12).

Os conceitos de texto, discurso e prática social são as bases desses estudos. Além disso, essa abordagem adota a idéia de semiose como uma irredutível parte do processo social onde imagens visuais, linguagem corporal, a própria linguagem verbal e o uso lingüístico articulam-se. A vida social é vista como redes interconectadas de praticas sociais de diversas ordens (econômicas, políticas, culturais, etc.), cada uma, possuindo os seguintes elementos relacionados dialeticamente: atividade produtiva, significados de produção, relações sociais, identidades sociais, valores culturais, consciência e semioses (FAIRCLOUGH, 2002). São elementos diferentes, mas não distintos, ou completamente separados: entende-se que cada um desses elementos internaliza os outros sem reduzi-los.

Do exposto, Fairclough (ibid.) escreve que a ACD é a

Analysis of the dialectical relationship between semiosis (including language) and other elements of social practices. Its particular concern is with the radical changes that are taking place in contemporary social life, with how semiosis figures within process of change, and with shifts in the relationship between semiosis and other social elements within networks of practices. We cannot take role of semiosis in social practices for granted; it has to be established through analysis. And semiosis may be more or less important and salient in one practice or set of practices than in another, and may change in importance over time (p.123)

Essa definição dada por Fairclough permite dizer que a vida social se constrói a partir de uma rede de práticas sociais e que essas práticas também se constroem por meio de mudanças nas relações entre as semioses e outros elementos como

ações, crenças, histórias, valores, atitudes dos indivíduos, suas relações sociais e o mundo (realidade) do qual fazem parte.

Nessas relações estabelecidas dentro da vida social contemporânea, não se pode deixar de situar o que é o texto num determinado evento discursivo. Além disso, é necessário entender que um evento é considerado como a junção de “um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social” (FAIRCLOUGH, 2001, p.22).

Para explicar esses conceitos pertencentes aos estudos da ACD e à abordagem aqui utilizada, segue a explanação abaixo.

2.1.1 A Teoria Social do Discurso – o modelo tridimensional

A concepção tridimensional do discurso (prática social, prática discursiva e texto), considerada pela Teoria Social do Discurso, foi apresentada por Norman Fairclough como livro *Discourse and social change*, de 1992 – aqui será utilizada a tradução coordenada pela professora Izabel Magalhães datada de 2001. Essa concepção do discurso é a tentativa de reunir três tradições analíticas: “a tradição de análise textual e lingüística detalhada na Lingüística, a tradição macrosociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais e a tradição interpretativa ou microsociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente” (FAIRCLOUGH, 2001, p.100).

Essas três dimensões a serem analisadas, embora possam estar dispersas no momento da análise (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), servem para organizar seus procedimentos. A seguir tratar-se-á, resumidamente, dessas dimensões.

O texto

Referindo-se ao texto, sua análise e os seus aspectos constituintes, seu estudo não é realizado sem relacioná-lo a sua produção e sua interpretação. Dessa forma pode-se dizer que os aspectos formais dos textos, sua produção e interpretação estão relacionados sempre à prática discursiva e, portanto, à prática social.

Mesmo assim, pode-se considerar a existência de duas orientações para a análise textual simultaneamente abordadas: uma referente a questões de forma e outra a questões de significado. Fairclough (2001) faz uso das reflexões de Saussure sobre signo lingüístico para, diferente da visão saussuriana de arbitrariedade do signo, “sem uma base motivada” para combinação de um significante particular com um significado particular, identificar que, numa abordagem crítica, os signos são motivados socialmente, havendo razões sociais para a combinação de significantes e significados (Ibid., p.103). Um exemplo dado pelo próprio autor é o uso de expressões como “terrorista” e “lutador pela liberdade” em que se tem uma questão de vocabulário motivada socialmente.

Outra noção apresentada por Fairclough (2001) relacionada ao texto é a de significado potencial. Com base nessa concepção, “os textos são, em geral, altamente ambivalentes e abertos a múltiplas interpretações” (p.103). Cabe ao produtor de um texto entender e compreender esse fenômeno no momento de sua produção.

Diante dessas motivações, a análise textual é organizada em quatro itens: o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual, em que se verificam, respectivamente, palavras individuais, palavras combinadas em orações e frases, a ligação entre as orações e frases e propriedades de organização dos textos. Além desses itens, há três outros identificados pelo autor que, embora não sejam utilizados na análise textual, envolvem os aspectos formais do texto: “a ‘força’ dos enunciados, isto é, os tipos de atos de fala (promessas, pedidos, ameaças, etc.) por eles constituídos; a ‘coerência’ dos textos; e a ‘intertextualidade’ dos textos” (Ibid., p. 104).

Dessa forma, o texto deve ser considerado como um “conjunto de ‘traços’ do processo de produção, ou um conjunto de ‘pistas’ para o processo de interpretação” (FAIRCLOUGH, 2001, p.109). Percebe-se também que a análise dos aspectos textuais não se faz apenas por meios de elementos formais, essa análise está intimamente ligada a outros elementos constituintes do discurso e seu uso.

A prática discursiva

Estão envolvidos na prática discursiva “os processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais” (FAIRCLOUGH, 2001, p.107). Também se utilizam aqui as seguintes dimensões de análise: a *força*, a *coerência* e a *intertextualidade*.

Os processos de produção e consumo podem ser individuais ou coletivos (Id. 2001; 2003). Sobre a produção, o autor diz ser significativa a desconstrução do produtor, ou seja, refletir sobre o conjunto de posições que podem ser ocupadas por ele. Essas posições, em alguns casos, podem ser assumidas ou por uma mesma pessoa ou por pessoas diferentes. Assim sendo, sugere três distinções: o *animador*, pessoa que “realiza os sons ou as marcas no papel”; o *autor*, que “reúne as palavras e é responsável pelo texto”; e o *principal*, “aquele cuja posição é representada pelas palavras” (Id., 2001, p.107).

Quanto ao consumo dos textos, Fairclough (Ibid.) diz serem consumidos diferentemente em contextos diversos. Isso pode ser afirmado tendo em vista o “tipo de trabalho interpretativo” que se aplica a cada texto. Esse trabalho interpretativo está relacionado às maneiras como são lidos os textos: segundo o autor, alguns textos são “registrados, transcritos, preservados, relidos”, outros “não são registrados, mas transitórios e esquecidos”; há os que “conduzem a guerras ou à destruição de armas nucleares”; os que “levam as pessoas a perderem o emprego ou a obtê-lo”; e ainda os que “modificam as atitudes, as crenças ou as práticas das pessoas” (p.108).

O apresentado acima permite inferir que o texto relaciona-se diretamente à ação. O texto provoca nos seus interlocutores reações que seu produtor, no momento de produção do texto e, conseqüentemente, do discurso tenta prever. Isso se relaciona ao que Fairclough (Ibid.) expõe sobre a produção de um texto em que o autor tenta antecipar sua distribuição, transformação e consumo. Referente a essa transformação admite a idéia de que o indivíduo, no ato de produção textual, apropria-se, assimila conceitos, idéias, noções de outros textos, transforma-os segundo “hábitos e rotinas particulares de recepção” construindo, assim, seu texto.

A distribuição do texto pode ser simples ou complexa. A simples é representada por uma conversa casual pertencente a um contexto imediato a que determinada situação ocorre. Já na distribuição complexa, fatores como os abordados no parágrafo anterior devem ser considerados, principalmente a antecipação do interlocutor e suas reações.

Nessa dinâmica discursiva, cabe ainda ressaltar que os processos de produção são restringidos socialmente (FAIRCLOUGH, 2001, p.109). Num primeiro momento, há restrições devido às “estruturas sociais efetivamente interiorizadas, normas e convenções, como também ordens de discurso e convenções para a produção, a distribuição e consumo”. Num segundo, as restrições se dão “pela natureza específica da prática social da qual fazem parte, que determina os elementos dos recursos dos membros a que se recorre e como (de maneira normativa, criativa, aquiescente ou opositiva) a eles se recorre” (p.109).

A prática social

Nessa terceira dimensão da teoria tridimensional, o discurso é visto como prática social. Fairclough (2001) aborda o conceito de discurso em relação às idéias de ideologia e de hegemonia.

A ideologia é tida como um importante aspecto no estabelecimento e manutenção das relações de poder (WODAK, 2002). Essa idéia pode ser reforçada pelas palavras de Fairclough (2001, p.117):

Entendo que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

O autor admite estar embutido nas práticas discursivas as ideologias. Elas estão presentes na linguagem de várias maneiras e em vários níveis. Retomando o que foi dito sobre as restrições sociais do discurso, compreende-se a ideologia como propriedade estruturante das práticas discursivas e sociais

localizada tanto nas estruturas (isto é, ordens do discurso) que constituem o resultado de eventos passados como nas condições para os eventos atuais e nos próprios eventos quando reproduzem e transformam as estruturas condicionadoras (Ibid., p.119).

As ideologias, assim, caracterizam-se por relações de dominação cultural, social, econômica, etc., presentes na sociedade, sendo admitidos graus diferentes de ideologia (FAIRCLOUGH, 2001, p.122). Um exemplo dessa afirmação está se comparar um texto publicitário produzido por um aluno na aula de redação a pedido de seu professor como atividade de produção e um texto publicitário produzido no contexto de uma agência de publicidade, por um profissional da área, a pedido de um cliente.

Se admitido a concepção dialética estabelecida entre estruturas e eventos discursivos, entendendo as estruturas discursivas como “configurações de elementos mais ou menos estáveis” e adotando uma concepção de textos centrada na “intertextualidade e sobre a maneira como articulam textos e convenções prévias” (Ibid., p.123), constata-se que os indivíduos são estruturados por diversas ideologias implícitas. Sendo o indivíduo ou grupo de indivíduos detentores de ideologias, pode-se admitir a existência de uma “luta” para sobrepor determinada ideologia a outra, articulando, desarticulando, rearticulando elementos ideológicos. A essa busca para

consolidar valores, atitudes, estruturas sociais Fairclough chama de “luta hegemônica”.

Fairclough (2001, p.123-124) identifica que

A prática discursiva, a produção, a distribuição e o consumo (como também a interpretação) de textos são uma faceta da luta hegemônica que contribui em graus variados para a reprodução ou a transformação não apenas da ordem do discurso existente (por exemplo, mediante a maneira como os textos e as convenções prévias são articulados na produção textual), mas também das relações sociais e assimétricas existentes.

Essas discussões sobre ideologia e sobre hegemonia fornecem ao discurso um caminho para a análise da prática social à qual pertence o discurso e as relações estabelecidas – relações de poder – e uma forma de análise da própria prática discursiva como um modo de luta hegemônica, que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens de discurso existente.

2.1.2 O texto como parte de um evento social

Partindo do princípio que o texto é parte de um evento social, um caminho pelo qual as pessoas podem agir e interagir no transcorrer desses eventos, seja falando ou escrevendo, será discutido aqui a relação entre os textos, os eventos sociais, as práticas sociais e as estruturas sociais apontadas por Fairclough (2003) numa ampliação do modelo tridimensional do discurso defendido pelo autor (Id., 2001). Os eventos e estruturas sociais estão relacionados diretamente ao que Chouliaraki e Fairclough (1999) chamam de conjunturas, ou seja, “conjuntos relativamente estáveis de pessoas, materiais, tecnologias e práticas em torno de projetos sociais específicos no mais amplo sentido do termo [...] abrangendo e reunindo diferentes instituições” (p.22).

O texto como elemento de um evento social pode acarretar tanto mudanças imediatas como a longo prazo. De imediato, pode ocasionar mudanças no conhecimento, nas crenças, nas atitudes, por exemplo; já a longo prazo, mudanças

relacionadas a identidade dos indivíduos (FAIRCLOUGH, 2003). Como Fairclough (Ibid.) diz, os efeitos de um texto podem ser de iniciar guerras, contribuir para mudar a educação, mudar relações comerciais, enfim, mudanças no mundo material em geral: *“in sum, texts have causal effects upon, and contribute to changes in, people (beliefs, attitudes, etc.), actions, social relations, and the material world”* (p.9).

O autor ainda faz o seguinte alerta:

It is not a simple mechanical causality — we cannot for instance claim that particular features of texts automatically bring about particular changes in people's knowledge or behaviour or particular social or political effects. Nor is causality the same as regularity: there may be no regular cause—effect pattern associated with a particular type of text or particular features of texts, but that does not mean that there are no causal effects. Texts can have causal effects without them necessarily being regular effects, because many other factors in the context determine whether particular texts actually have such effects, and can lead to a particular text having a variety of effects, for instance on different interpreters (FAIRCLOUGH, 2003, p.9)

Considerando que na língua certos caminhos de combinação de elementos lingüísticos são possíveis e outros não, o texto, como elemento de um evento social, não é constituído simplesmente por essas potencialidades definidas pela língua (Id., 2003). Os elementos lingüísticos estão ligados a redes de práticas sociais e, a essa ligação, dá-se o nome de ordem do discurso.

Os elementos que constituem a ordem do discurso não são palavras ou sentenças (elementos da estrutura lingüística), mas *discursos*, *gêneros* e *estilos*. Esses três elementos, sua combinação e articulação bem como suas possibilidades controlam a variabilidade lingüística de áreas particulares da vida social. Desse modo, a ordem do discurso pode ser vista como a organização social da linguagem e controle das variações lingüísticas (FAIRCLOUGH, 2002, 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

Fairclough (2004, p.227) diz sobre os textos:

Texts are not just effects of linguistic structures and orders of discourse, they are also effects of other social structures and of social practices in all their aspects, so it becomes difficult to separate out the factors shaping texts.

Esses efeitos estão simultaneamente em jogo ao se falar no texto e sua constituição. Os conceitos de *Gênero, discurso e estilo* permitem, segundo Fairclough (2003) aprofundar essas reflexões. Tais conceitos definem três principais caminhos (significados) na prática social, respectivamente: acional, representacional e identificacional.

O significado acional

O significado acional está relacionado a idéia de que cada prática social produz e utiliza gêneros discursivos particulares, articulando estilos e discursos de forma relativamente estável dentro de um determinado contexto social, histórico e cultural (RESENDE; RAMALHO, 2006). O conceito principal aqui é o de gênero.

A análise de um texto em termos de gênero (FAIRCLOUGH, 2003; RESENDE; RAMALHO, 2006) tem o objetivo de “examinar como um texto figura na (inter)ação social e como contribui para ela em eventos sociais concretos” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.62). Os gêneros são definidos pelas práticas sociais. Uma mudança nas formas de ação e interação propicia também a recombinação de gêneros já existentes.

Quanto às propriedades de atuação dos gêneros, eles podem atuar em escala local ou global, variar em termos de estabilização e homogeneização (alguns gêneros com padrões composicionais rigorosos, outros mais flexíveis), variar em relação aos níveis de abstração. Essa última propriedade distingue duas categorias: os pré-gêneros e os gêneros situados. Os pré-gêneros “são categorias abstratas que transcendem redes particulares de práticas sociais e que ‘participam’ na composição

de diversos gêneros situados” (op. cit., p.63) – esse conceito é o que Marcuschi (2005) chama de *tipos textuais*.

Os gêneros situados “são categorias concretas, utilizadas para definir gêneros que são específicos de uma rede de prática particular, como, por exemplo, a literatura de cordel e a reportagem de revistas” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 63) – para Marcuschi (2005) apenas *gêneros textuais*.

Fairclough (2003;2005) utiliza esses conceitos dizendo que em cada gênero situado pode existir a ocorrência de um ou mais pré-gêneros: numa carta (gênero situado) pode-se ter momentos (pré-gêneros) narrativos, argumentativos, descritivos, entre outros.

Além da análise a partir dos gêneros, o significado acional pode ser analisado nos textos por meio de uma outra categoria: a intertextualidade.

A partir dos estudos de Bakhtin sobre “translingüística” e nos estudos de Kristeva que chamou essa abordagem intertextual para análise de textos iniciada por Bakhtin de “intertextualidade”, Fairclough (2001) discute o potencial analítico desse conceito e das dimensões que, segundo ele, são importantes para a construção de um quadro teórico para a análise do discurso. Essas dimensões são: a intertextualidade manifesta, a interdiscursividade, as transformações “textuais” e também como os textos constituem identidades sociais.

Por intertextualidade manifesta Fairclough (Ibid., p.152) diz ser “o caso em que se recorre explicitamente a outros textos específicos em um texto”. Ele a distingue tipologicamente de três modos: intertextualidade seqüencial, em que diferentes textos ou tipos de discurso se alternam em um texto; intertextualidade enraizada, em que um texto ou tipo de discurso está claramente contido dentro da matriz de um outro; e intertextualidade mista, em que textos ou tipos de discurso estão fundidos de forma mais complexa e menos facilmente separável.

Em sua discussão sobre a intertextualidade manifesta, Fairclough (Ibid.) a faz a partir dos seguintes pontos: representação do discurso, pressuposição, negação, metadiscurso e ironia.

Ao referir-se as formas de representação, o centro da discussão é a escolha do modo como o discurso será apresentado dentro dos diferentes contextos. No caso da escrita, “não somente seus aspectos gramaticais, mas também sua organização discursiva – suas circunstâncias, o tom no qual as coisas foram ditas, etc.” (Ibid., p.153) farão parte da forma de manifestação do discurso e do texto.

Quanto às pressuposições, elas são “proposições que são tomadas pelo(a) produtor(a) do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’”, existindo “várias pistas formais na organização de superfície do texto para mostrar isso” (Ibid., p.155). O produtor do texto pode, por meio da pressuposição, manipular seu interlocutor ou “sujeito interpretante” ou mesmo ser interpretado em termos de relações intertextuais com base no que já disse ou escreveu em textos prévios. A negação, com o uso de frases negativas, possui tipos especiais de pressuposição, funcionando intertextualmente por precisar incorporar outros textos para que haja a idéia de contestação ou rejeição.

No metadiscurso, o produtor do texto “distingue níveis diferentes dentro de seu próprio texto e distancia a si próprio(a) de alguns níveis do texto, tratando o nível distanciado como se fosse outro texto, externo” (FAIRCLOUGH, 2001, p.157). Isso pode ser conseguido, segundo Fairclough, pelo uso de expressões evasivas, de uma expressão marcada como pertencendo a outro texto, ou mesmo por meio de paráfrase ou reformulação de uma expressão. O metadiscurso, assim, implica que o produtor do texto esteja situado ou acima ou fora de seu próprio discurso e assuma uma posição de controle e manipulação sobre ele (Ibid., 157).

Sob a perspectiva da ironia, a intertextualidade manifesta é estabelecida pela diferença entre o significado a que se está dando voz e a função real do texto. A ironia dependerá dos intérpretes serem ou não “capazes de reconhecer que o significado de um texto ecoado não é o significado do produtor do texto” (159). Para tal, alguns fatores são necessários: evidente falta de combinação entre o significado

e o contexto situacional, indicações no tom da voz (texto oral) ou o uso de aspas (texto escrito), além de pressupostos dos intérpretes sobre as crenças e valores do produtor do texto.

Essa reflexão sobre gênero e intertextualidade pode ser associado às escolhas feitas pelo produtor. Isso possibilita pensar na sua “atitude responsiva ativa” (RESENDE; RAMALHO, 2006), o que significa pensar se o produtor de um texto concorda, discorda ou mesmo polemiza assuntos/temas e como o faz.

O significado representacional

O significado representacional do texto está relacionado ao conceito de discurso como forma de representação de aspectos do mundo (FAIRCLOUGH, 2003). Diferentes discursos são diferentes perspectivas de mundo, com diferentes relações estabelecidas entre as pessoas e o mundo, dependendo de suas posições e das relações estabelecidas. Nas palavras de Resende e Ramalho (2006, p.70-71):

Os diferentes discursos não apenas representam o mundo “concreto”, mas também projetam possibilidades diferentes da “realidade”, ou seja, relacionam-se a projetos de mudança do mundo de acordo com perspectivas particulares. As relações estabelecidas entre diferentes discursos podem ser de diversos tipos, a exemplo das relações estabelecidas entre pessoas – discursos podem complementar-se ou podem competir um com o outro, em relações de dominação – , porque os discursos constituem parte do recurso utilizado por atores sociais para se relacionarem, cooperando, competindo, dominando.

Os discursos também podem variar em estabilidade e escala: em contextos sócio-históricos definidos eles podem apresentar alto grau de compartilhamento e repetição, variar de representações localizadas a representações globais. Um mesmo texto pode assumir diferentes discursos e a articulação entre os discursos ocorre por meio da cooperação ou competição de um discurso com o outro. Do mesmo modo, um mesmo aspecto do mundo pode ser representado por meio de diferentes discursos. A interdiscursividade é, justamente, a articulação entre os diferentes discursos.

Diferentemente da intertextualidade manifesta, a interdiscursividade (ou intertextualidade constitutiva) é a forma como um “tipo de discurso é constituído por meio de combinação de elementos da ordem do discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p.152). Na análise da interdiscursividade de um texto identificam-se os discursos que se apresentam articulados bem como a maneira como estão articulados. A identificação do discurso se dá em duas etapas: na identificação de que partes do mundo são representadas, ou seja, os assuntos/temas centrais e na identificação da perspectiva particular pela qual são representadas. Segundo Fairclough (2003) as maneiras particulares de representação podem ser realizadas por traços lingüísticos e, o mais evidente deles é o vocabulário: isso por diferentes discursos “lexicalizarem” o mundo de maneiras diferentes.

Do exposto, Resende e Ramalho (2006) baseado em Fairclough (2003) dizem estar envolvido nessa reflexão o significado da palavra. As autoras escrevem que “os significados das palavras e a lexicalização de significados não são construções individuais, são variáveis socialmente construídas e socialmente contestadas” (p.75). A relação entre palavra e significado é vista como um fator de conflito ideológico, isso dentro de uma busca hegemônica, em que optar por determinado discurso pode ser a tentativa de universalizar uma representação particular de mundo.

O significado identificacional

No significado identificacional o foco está no estilo. Para Resende e Ramalho (2006) “estilos constituem o aspecto discursivo de identidades, ou seja, relacionam-se à identificação de atores sociais em textos” (p.76). Dois conceitos principais aqui são os de *identidade* e *diferença*. Esses conceitos estão relacionados às maneiras como a sociedade produz e utiliza classificações.

Como o estilo está relacionado à identidade, à maneira de ser do indivíduo – como ele fala, escreve, vê as coisas, constrói-se como ser, etc. – refletir sobre esse significado é considerar o modo como os indivíduos identificam eles mesmos e são identificados pelos outros (processo de identificação).

O estilo (FAIRCLOUGH, 2003) é realizado, em parte, por características lingüísticas. Essas características podem ser, no texto escrito, por exemplo, o vocabulário e as metáforas utilizadas, os advérbios de intensidade, e até o uso de expressões as quais o indivíduo esteja acostumado ou “viciado” ao escrever (vícios de linguagem).

Dessas observações, concorda-se com Resende e Ramalho (2006) que uma discussão relevante é a relação estabelecida entre estrutura e ação do ponto de vista da liberdade relativa do sujeito. Isso implica a distinção entre dois conceitos, o de “agentes primários” e o de “agentes incorporados”. Baseados na discussão de Fairclough (2003) as autoras escrevem:

Em sua experiência no mundo, as pessoas são posicionadas involuntariamente como agentes primários pelo modo como nascem e sobre o qual são impossibilitadas, inicialmente, de operar escolhas – isso inclui as noções de gênero e classe social. A capacidade dos agentes sociais transformarem sua condição nesse posicionamento primário depende de sua reflexividade para se transformarem em agentes incorporados, capazes de agir coletivamente e de atuar na mudança social (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.79)

Nesse diapasão, podem ser destacadas três categorias relacionadas ao significado identificacional: a avaliação, a modalidade e a metáfora.

A avaliação manifesta-se por meio de afirmações: “afirmações avaliativas”, ou seja, afirmações sobre o que é relevante ou não, manifestado, por exemplo, pelo uso de adjetivos ou advérbios numa escala de intensidade – “bom/ótimo/excelente”, etc.; “afirmações com verbos de processo mental afetivo”, apresentando juízos de valor, manifestado com o uso de verbos como “gostar”, “amar”, “adorar”, etc., e ainda por “presunções valorativas” em que a construção de significado de um texto depende tanto do está explícito como do que está implícito (dito *versus* não dito).

Referente a modalidade, Fairclough (2003, p.165) escreve que a questão está em como as pessoas se comprometem quando elas fazem afirmações, questionamentos, reclamações ou ofertas – o ponto está em entender que há diferentes caminhos para fazer cada um dessas realizações. Disso surgem duas

distinções quanto ao comprometimento: a modalidade pode ser *epistêmica*, referindo-se ao comprometimento com a *verdade*; e *deôntica*, referindo-se ao comprometimento com a *obrigatoriedade/necessidade*. Além dessa, outra distinção: *modalidade objetiva*, quando não fica claro qual o ponto de vista do produtor do texto – se ele projeta o seu ponto de vista ou o de outro grupo ou indivíduo; e *modalidade subjetiva*, quando o produtor de um texto deixa claro o seu posicionamento.

Sobre a importância de se abordar o estudo da modalidade, Resende e Ramalho (2006, p.87) explicam que

A importância do estudo da modalidade para o significado identificacional é decorrente do fato de que a modalidade é entendida como a relação entre o(a) autor(a) de um texto e a representação. A modalidade é relevante na construção discursiva de identidades, porque o quanto você se compromete é uma parte significativa do que você é – então escolhas de modalidade em textos podem ser vistas como parte do processo de texturização de auto-identidades.

Ao tratar das metáforas, Fairclough a faz baseado nos estudos de Lakoff e Johnson. Segundo Fairclough (2001) a importância da metáfora está no fato de que ela realça ou encobre certos aspectos que representam. Os discursos são, dessa forma, diferenciados pelas metáforas – isso se admitir que os conceitos são estruturados no pensamento e conseqüentemente na linguagem por meio de metáforas. Elas não nascem na linguagem e sim são refletidos na linguagem.

Os três significados apresentados resumidamente aqui não são isolados entre si, estabelece-se entre eles uma relação dialética. Os discursos, como significados representacionais, são concretizados pelos gêneros, significados acionais, e revelados em estilos, significados identificacionais. Do mesmo modo pode-se dizer que as ações e identidades são e estão representadas pelos discursos.

2.2 A ACD e o contexto educacional

As reflexões que seguem tem como foco traçar algumas considerações entre a ACD e a aplicação de seus pressupostos ao contexto educacional. Para Rogers (2004), a utilização da ACD é significativa para descrever, interpretar e explicar as relações entre linguagem/língua e os assuntos educacionais. Segundo a autora, a ACD, *“is amply prepared to handle such contradictions as they emerge and demonstrate how they are enacted transformed through linguistic practices in ways of interacting, representing and being”* (p.1).

O atual estado da educação é resultado de um engrenamento de fatores sociais, culturais, econômicos e epistemológicos. Rogers (Ibid.) entende por *educação* as oportunidades de aprendizagem formais e informais criadas e desenvolvidas por professores nos diferentes níveis de escolarização. Essas oportunidades de aprendizagem ocorrem numa comunidade, dentro do espaço físico da escola (predominantemente) e são regidas por políticas educacionais. Inserido nessa perspectiva a preocupação central está na discordância entre o que é definido como “modelo” ou “caminhos” a serem seguidos e aplicados em sala de aula e as especificidades apresentadas pelos alunos. Ao se falar em *oportunidades de aprendizagem* considera-se que elas podem assumir diferentes significados dependendo da intenção de quem as define ou interpreta, podendo direcionar todo um conjunto de práticas estabelecidas social e culturalmente (ROGERS, 2004, p.12).

A autora defende que a linguagem verbal é uma ferramenta de mediação da aprendizagem e com isso argumenta que a ACD contribui para um entendimento da aprendizagem por meio de dois caminhos: o primeiro, analisando o discurso numa perspectiva crítica o que permite entender os processos de aprendizagem em toda a sua complexidade; o segundo, os pressupostos e noções da ACD possibilitam a reflexão sobre os aspectos constituintes da aprendizagem (agentes sociais, contextos, estruturas, etc.), oferecendo a possibilidade não apenas de críticas, mas possibilidades de transformação social.

A aprendizagem envolve, assim, mudanças. Essas se constroem e são construídas por transformações sociais. Fairclough (2004, p.233) escreve que a aprendizagem

pode ser vista também como uma forma de transformação social apesar de insuficiente se pensado numa escala mais vasta: segundo ele, é necessário contextualizar as mudanças em formas de interação, representação e identidade no qual elas ocorrem. Nas palavras de Fairclough (op.cit., p.232):

The CDA of texts includes both interdiscursive analysis of the genres, discourses, and styles drawn on and how different genres, discourses, and styles are articulated together (textured together), and analysis of how such mixes of genres, discourses, and styles are realized in the meanings and forms of texts (which entails linguistic analysis and others forms of semiotic analysis such as analysis of visual images or body language).

Sobre as possibilidades e limitações de uma pesquisa crítica no contexto educacional, Fairclough (2004) também identifica ser necessário considerar dois fatores, um de caráter estrutural e outro relacionado à realização das ações. O primeiro pode ser visto como parte de uma rede de práticas sociais que constitui a ordem do discurso educacional, ou seja, práticas de ensino, gestão educacional, pesquisa em educação, o confronto entre o discurso acadêmico e a prática em sala de aula, etc.

O segundo, relacionado às ações, diz respeito a identificação das diferentes possibilidades para, por exemplo, haver uma maior interação entre professores e pesquisadores, entre teoria e prática, numa constante recontextualização de cenários e especificidades.

Retomando Rogers (2004), a respeito da aprendizagem e a ACD, a autora escreve que

Learning as social transformation is important to realizing a vision of democratic education. System of education – including school systems and higher education are not the only vehicles for which such learning can be realized. However, schools are highly organized institutions through which critique of society can be coupled with hope and possibly of constructing more social just spaces. CDA holds much promise for educational research [...] because it starts with the contradictions (p.13)

As contradições a que se refere à citação são momentos de tensão, os problemas existentes no contexto educacional. São a partir deles que, segundo a autora, as investigações sobre a realidade educacional têm início. Como uma pesquisa educacional ocorre sempre dentro de um contexto social, político e cultural, a ACD permite focalizar diferentes aspectos de domínios locais, institucionais e sociais, ou seja, traz possibilidades para estudos que relacionem efetivamente os espaços onde se dão as práticas de ensino e aprendizagem, os indivíduos participantes (agentes sociais), as identidades que revelam, a maneira como vêem o mundo e o representam, a forma concreta como manifestam suas representações, o que as leva a construir determinado discurso e texto, e assim por diante.

2.3 O ensino e aprendizagem da produção textual – implicações teórico-metodológicas

Tendo em vista a importância que o uso lingüístico assume na vida social contemporânea em que se espera das pessoas um maior envolvimento acional e interacional e, para tal, espera-se também delas um crescente conhecimento de habilidades comunicativas (FAIRCLOUGH, 2001, p.26); retomando o PCNEM (2000) que entende que o produtor de textos deva desenvolver progressivamente diversas habilidades e competências; e entendendo que esse produtor constrói seu texto baseado nas relações que estabelece entre os diferentes momentos de sua prática social (FAIRCLOUGH, 2001, 2002, 2003, 2004; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; RESENDE; RAMALHO, 2006), é necessário ao professor de língua materna entender e compreender as especificidades relacionadas ao trabalho realizado nas aulas de redação com o desenvolvimento das atividades de produção textual escrita.

Retomando Wodak (2002) quando a autora diz que a ACD focaliza como objeto não apenas os textos, mas os processos e estruturas de produção desses, traz a tona a necessidade do professor trabalhar com seus alunos essa dimensão da produção escrita. A dificuldade, de uma maneira ampla, está relacionada às mudanças na área da educação, ou melhor, nas mudanças das relações sociais, das identidades sociais e profissionais das pessoas de diferentes setores (FAIRCLOUGH, 2001, p.25). Fairclough diz ser grande a pressão para se envolver em novas atividades que

antes não faziam parte das práticas escolares e, conseqüentemente, do próprio cotidiano do professor.

São freqüentes relatos de professores sobre as aulas de redação e como é difícil desenvolver essa parte do currículo. Isso, principalmente, pela reclamação dos alunos (PASSARELLI, 2004) alegando não gostarem de escrever, ou dizerem não precisar de tal conhecimento, ou reconhecerem a importância de escrever “bem”, mas acharem difícil tal ato. Uma dificuldade encontrada pelo professor é, justamente, superar essas adversidades apresentando ao aluno meios para desfazer a falsa impressão criada sobre a produção escrita.

O trabalho com a produção textual escrita somente pode ser significativo, assumindo um sentido real, se relacionado a uma abordagem social, ou seja, os discursos e textos são produzidos e criados a partir da relação que o seu produtor – autor/escritor – estabelece com a comunidade da qual faz parte: com as pessoas de seu círculo de amizade, de trabalho, de estudos, enfim, com o próprio mundo em que ele está inserido; mundo esse com suas singularidades econômicas, políticas e culturais.

Uma progressiva consciência do autor/aluno e do mediador/professor dessas especificidades pode possibilitar a construção de textos e discursos coerentes, significativos e possuidores de propósitos comunicativos. Segundo Pedro (1997, p.21)

compreender os contextos sociais do uso lingüístico é, assim, um esforço para o entendimento do uso da linguagem no seio das estruturas sociais e ideológicas que organizam o que, em termos latos e abstractos, entendemos por sociedade.

Para tanto, será importante tecer algumas considerações sobre a produção textual escrita e as competências e habilidades implicadas em tal realização, a relação entre o código escrito e os processos de composição, além das estratégias dos quais o autor se utiliza para a construção de seu texto ou mesmo superação de dificuldades no momento de produção.

2.3.1 As atividades de produção textual – competências e habilidades

Dentre as diferentes idéias que os termos *competência* e *habilidade* suscitam, das diferentes definições existentes, uma breve discussão desses conceitos é necessária. Esses conceitos, juntamente aos de texto, prática discursiva e prática social, aplicáveis e possíveis de serem operacionalizados em sala de aula pelo professor, chegou-se à seguinte possibilidade teórica: a competência como consciência das ações realizadas, o “saber o que faz” e habilidade como a ação propriamente dita, o “saber fazer”.

Direcionando essas reflexões para o âmbito dos estudos sobre o uso lingüístico, tem-se o que se apresenta a seguir.

Chomsky (1975, p.84) define *competência* como “o conhecimento que o falante-ouvinte possui de uma língua” e *performance* (habilidade) como “o uso efetivo da língua em situações concretas”, ou seja, a *performance* seria “um reflexo direto da competência”.

Para Pottier (1978, p.23), no mesmo caminho de Chomsky, a *competência* se configura por um conjunto de correspondências entre o emissor e receptor, compartilhando certos conhecimentos em comum que possuem do código em Língua Natural além dos “mesmos hábitos de colocação das conceitualizações dos signos”. A *performance* é assim “sempre a manifestação da competência e não lhe acrescenta nada por definição”, manifesta apenas “uma utilização específica das capacidades de competência”.

Fiorin (2005) entende que a conceitualização de Chomsky, mesmo admitindo a existência de uma interação entre a competência e fatores de ordem psicológica, social e discursiva com a idéia de *performance*, preocupa-se basicamente com o “sistema mental de conhecimentos”, a competência. Segundo Fiorin (Ibid.), o objeto de estudo para Chomsky é o “falante/ouvinte ideal situado numa comunidade lingüística homogênea” (Ibid., p.30), não considerando o uso lingüístico em suas diferentes realizações.

A essa capacidade de usar a língua em diferentes situações dá-se o nome de competência comunicativa. Segundo Travaglia (2004, p.209)

A competência comunicativa é a capacidade ou habilidade de usar a língua de forma adequada às diferentes situações de interação comunicativa a fim de produzir, usando textos, os efeitos de sentidos desejados em cada situação de interação para se comunicar com o outro. Basicamente, se desenvolve a competência comunicativa, levando a pessoa a ser capaz de usar cada vez um maior número de recursos da língua, de forma adequada à produção de efeitos de sentido nas situações de interação comunicativas.

Essas reflexões têm origem na consciência da importância do discurso na vida individual e coletiva (PEDRO, 1997). A autora cita Canale e sua inventariação das diferentes competências requeridas pelo sujeito em interação. Assim a competência comunicativa compreende quatro formas de competência: a gramatical, a sociolingüística, a discursiva e a estratégica.

Dito isso, Canale (apud SILVA, 2004) entende que a competência gramatical implica o domínio do código lingüístico, a habilidade em reconhecer as características lingüísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases; a competência sociolingüística refere-se ao conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, compreensão do contexto social no qual a língua é usada; a competência discursiva diz respeito à conexão de uma série de orações e frases com a finalidade de formar um todo significativo, sendo fundamental o conhecimento partilhado entre falante/escritor e ouvinte/leitor; a competência estratégica consiste nas estratégias de enfrentamento usadas para compensar e rever qualquer imperfeição na construção do discurso.

Sendo o discurso não “uma grande frase nem um aglomerado de frases, mas um todo de significação” (FIORIN, 2005, p.30) e sendo necessárias competências comuns entre enunciados e enunciatário para que haja interação entre eles, Fiorin (Ibid.) faz a seguinte inventariação de sete competências de que um sujeito precisa para enunciar:

- a) competência lingüística, que é a competência básica para produzir um enunciado: o falante deve conhecer a gramática [...] e o léxico de uma língua para nela produzir enunciados gramaticais aceitáveis;
- b) competência discursiva, que engloba uma competência narrativa, que diz respeito às transformações de estado presentes em todo o texto e a seu arranjo em fases de um esquema canônico que parece ser universal; uma competência discursiva propriamente dita, que concerne, de um lado a tematização e à figurativização e, de outro, à actorialização, à espacialização e à temporalização, bem como aos mecanismos argumentativos [...]
- c) competência textual, que concerne ao saber utilizar a semiótica-objeto em que o discurso se´ra veiculado [...];
- d) competência interdiscursiva, que diz respeito à heterogeneidade constitutiva do discurso;
- e) competência intertextual, que se refere às relações contratuais ou polêmicas que um texto mantém com outros ou mesmo com uma maneira de textualizar, como ocorre, na estilização;
- f) competência pragmática, que concerne aos valores ilocutórios dos enunciados;
- g) competência situacional, que diz respeito ao conhecimento referente à situação em que se dá a comunicação e ao parceiro do ato comunicativo. (FIORIN, 2005, p. 32-33).

Com vista a ampliação conceitual dos termos competências e habilidade, pode-se afirmar que competência é mais que meras regras internalizadas e habilidade (*performance*, desempenho) significa mais do que apenas a aplicação das competências. Há a necessidade, como postula Kebrat-Orecchioni (1980), de integrar o lingüístico e o extralingüístico, ou seja, nota-se que para se depreender adequadamente comportamentos verbais necessita-se conhecer, de alguma maneira, o contexto ao qual determinado evento discursivo faz referência. Isso permite que o produtor de um texto articule sua competência lingüística as demais competências do qual é detentor, relacionando em sua produção elementos gramaticais, textuais a elementos psicológicos, sociais, históricos, geográficos, tendo em vista o seu conhecimento de mundo e também de seu interlocutor.

Harris (apud KEBRAT-ORECCHIONI, 1980) considera que referente a organização estrutural do discurso *“no podemos esperar comprender el discurso si no tenemos en cuenta el objetivo de la comunicación y si no intentamos saber como el contexto*

de um enunciado afecta lo que se dice” (p.13). Preocupar-se com a intenção e com as relações do que é dito (escrito) no contexto de produção textual deve permear as atitudes dos escritores.

Sobre a importância de se refletir o ato comunicativo e a conseqüente importância social do discurso, cabe propor uma discussão para ampliar a visão que o professor possui desses aspectos tomando como ponto de partida o modelo comunicativo proposto por Jakobson – um *Emissor* transmitindo, a partir da escolha de um *Canal*, uma *Mensagem* a um *Receptor*, em que os interlocutores estariam inseridos necessariamente num *Contexto* e compartilhando um mesmo *Código* – e sua ampliação a partir das reflexões de Kerbrat-Orecchioni (Ibid.).

A autora faz uma crítica ao modelo comunicacional de Jakobson por ele não ter nem considerado suficientemente os elementos constitutivos de seu modelo, nem proposto uma maior complexidade a seu esquema. Assim, a autora pontua algumas questões: quanto ao código, ao universo discursivo e às competências não lingüísticas.

Relacionado ao código, a idéia de uma pretensa homogeneidade é criticada: embora interlocutores possam pertencer a mesma comunidade lingüística, não necessariamente possuem concepções ou usos idênticos de uma palavra, de uma expressão, por exemplo. Isso implica diretamente outro aspecto, a exterioridade do código: cada um dos interlocutores possui uma esfera de realização do código, um diferente do outro, cada um com sua individualidade relacionada à aquisição e às possibilidades de uso.

Quanto ao universo do discurso, Kerbrat-Orecchioni (Ibid.) apresenta o seguinte apontamento: é errôneo dizer que o *Emissor* escolhe, sem qualquer critério ou restrição, o léxico, as estruturas sintáticas para construir sua “mensagem”. São desconsideradas pelo modelo de Jakobson as limitações que restringem possíveis escolhas, como as condições concretas da própria comunicação, conteúdo temático, a natureza particular dos interlocutores, etc. (cf. FAIRCLOUGH, 2001, citado no item anterior).

Ao abordar a questão das competências não-lingüísticas, não relacionadas nesse modelo, Kebrat-Orecchioni (1980) enfatiza que elas estão agregadas às competências lingüísticas e paralingüísticas. Elas são de ordem psicológica e psicanalítica, desempenhando papel importante nas operações de codificação e decodificação, e de ordem cultural e ideológica. São conhecimentos e sistemas de interpretação/valoração que os interlocutores possuem do mundo.

Assim, o “novo” modelo apresenta: um *Emissor*, detentor de competências lingüísticas, paralingüísticas, ideológicas, culturais, determinações psicológicas, limitado por restrições do discurso e do universo, além de ser dotado de um modelo de produção; esse *Emissor* “codifica” um *Texto* e escolhe um canal de realização; por outro lado, tem-se um *Receptor*, possuidor de competências, determinações e limitações da mesma maneira que o *Emissor*, dotado de um modelo interpretativo que o permitirá “decodificar” esse *Texto*.

Embora a explanação feita tenha visado o entendimento das relações comunicativas, a possibilidade de transcendência de concepções estruturalistas da língua, objetivando alcançar uma maior consciência dos fenômenos da linguagem, para o professor, em sala de aula, o conhecimento ou não de conceitos estruturais ou relacionados à lingüística do texto não influenciou o professor na prática das aulas de redação. Passarelli (2004) entende existir um afastamento do aspecto comunicativo em que “a língua se transforma num fim em si mesma, uma vez que atende a objetivos de ordem acadêmica sem vínculo com um sentido social mais amplo” (p.35); esquece-se que “antes de ser um objeto escolar, a escrita é um objeto social” (p.35). Os alunos acabam não entrando em contato com nenhum instrumento de reflexão da língua. Isso resulta no seguinte cenário: o aluno não encontra na produção textual escrita a sua função, nem de forma “impositiva” com o conhecimento de regras e normas para o “bem escrever”, nem de uma forma reflexiva sobre o texto e discurso construído, compreendendo a relação do usuário diante da língua.

Dessa relação entre a produção de textos, as competências e habilidades relacionadas à escrita, Dendrinós (1997, p.225) afirma que

Os nossos textos resultam da articulação de discursos determinados de maneira institucional, visto as instituições sociais serem palco de luta ideológica.

Nesse “palco”, o aluno, e também o professor, em atividades de redação, quando cientes da tarefa com a qual se deparam, devem perceber que a escritura de um texto está relacionada à maneira como lêem o mundo ao seu redor, como o filtram, de acordo com seus valores e sua historicidade e, principalmente, o que pode suscitar o seu posicionamento, a atitude de expor sua opinião (significado acional, representacional e identificacional – Fairclough, 2003). Nesse caminho, Dendrinós (Ibid.) conclui que, com tudo isso,

Se tivermos consciência do significado das nossas opções poderemos tentar modificá-las. É um fato que, ao produzir textos, estamos a desenvolver práticas ligadas não só as relações sociais dominantes mas também à luta pela modificação dessas relações. (DENDERINÓS, 1997, p.226).

Sabe-se que para essa apropriação relacionada às atividades de escrita, a Escola, no papel do professor, deve oferecer os meios adequados para tal. Sobre esse papel, Passarelli (2004, p.35) ressalta que “a tarefa da escola é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita (e da leitura), proporcionando-lhe o contato com as várias maneiras como ela é veiculada na sociedade”.

Segundo Teberosky (2001), são restritas tanto as possibilidades de leituras como as oportunidades de redação oferecidas aos alunos. Para a autora, o caminho para o desenvolvimento das atividades de escrita está em fazer o aluno experimentar uma oferta diversificada de situações de uso da escrita, i.e., uma oferta diversificada para o uso dos gêneros situados e pré-gêneros (FAIRCLHOUGH, 2003) ou, nos termos de Marcuschi (2004) gêneros e tipos textuais.

No entanto, desse posicionamento, pode-se questionar: fazer o aluno produzir uma grande quantidade de textos pode conduzi-lo à consciência do ato de escrever e, conseqüentemente, à produção de um texto considerado como “bom”? Essa quantidade de textos não está ligada apenas a um “saber fazer”, a uma produção “desenfreada”, em que o aluno poderá entender que a prática da escrita é uma mera execução mecânica? Será que um dos caminhos é fazer com que o aluno produza e escreva, incessantemente, textos e mais textos, objetivando o aprendizado dos conhecimentos necessários à escritura?

Ainda que, numa mesma direção, concorde-se com Teberosky (2001) que a escola e o professor pouco tem feito quando o assunto é a produção escrita e, nas palavras da autora, “se a escola oferece um conjunto restrito de possibilidades de uso da escrita, as crianças com dificuldades também reduzirão o uso da escrita” (Ibid., p.105), não é fazendo os alunos produzirem, por exemplo textos semanais ou quinzenais, numa frequência “militar”, que competências, habilidades e estratégias escritoras serão desenvolvidas por eles. Uma ampliação de possibilidades não pode ser entendida como ampliação na quantidade de produções.

2.3.2 A produção textual escrita – outras considerações

É incontestável o trabalho que deve ser feito com a modalidade escrita da língua. O texto não é apenas um produto ou um objeto produzido mecanicamente. Ele é o material concreto, a realização efetiva pela qual se chega ao discurso e à prática social. Marcuschi (2004, p.274) aponta que

Produzir textos é produzir propostas de sentido e não codificar informações, pois o código não é o centro da textualidade, mas sim o sentido e a discursividade. Os textos produzem múltiplos em algum contexto sócio-histórico de natureza dialógica, já que todo o sentido é sentido e situado. Os textos são polissêmicos e plurais em seus sentidos.

Escrever, assim, não é conhecer o alfabeto, juntar letras, sílabas, morfemas, desinências, palavras, frases... Escrever *“quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas”* (CASSANY, 1993, p.2).

Do exposto até o momento, cabe retomar Passarelli (2004) em seu questionamento do porquê da relutância em escrever. Existe para a autora uma crise na capacidade de estruturação do texto, reflexo de um desinteresse pela aprendizagem da língua, por falta de identificação do aluno com o que ele aprende na escola e também pelo que chama de “crônica crise cognitiva” pelo fato de poucos entenderem realmente o que lêem: são alunos “desacreditados em relação à sua própria competência lingüística” (p.18).

Passarelli (ibid.) apresenta alguns pontos na tentativa de explicitar essa situação. O primeiro está relacionado à exigência de uma “expressão correta”, enfatizando questões puramente gráficas, gramaticais, de vocabulário além das estratégias de ensino e aprendizagem da produção textual escrita estarem voltadas apenas à classificação e quantificação do erro.

O segundo, diz respeito à tradição escolar que adota como norteador do ensino de redação ensinar o aluno a redigir três tipos de textos: o narrativo, o descritivo e o dissertativo. Deixa-se de lado a língua e sua relação com o uso – o conceito de gênero textual. O terceiro está relacionado ao mito de que o “indivíduo deva ter um talento especial para escrever” (op. cit., p.22), o que para a autora é errôneo pois o que há são “escritores experientes” – experiência essa construída – que planejam, revisam, reescrevem seus textos, quebrando o fluxo linear (ver também, neste capítulo, Cassany, 2005 sobre o processo linear e recursividade).

A falta de direcionamento das ações docentes, já apontada no capítulo anterior, ao se tratar da produção textual escrita faz aparecer algumas outras questões: como trabalhar a produção do texto escrito? Seguir o que orientam os manuais e livros didáticos? Trabalhar a reescritura desses textos? O que e como corrigi-los?

Possenti (2004) entende que as razões referentes a um fracasso no ensino da língua portuguesa podem ser de ordem metodológica (pedagógica) ou decorrentes de valores sociais complexos e que alguns dos problemas têm a ver com a forma como são entendidas a função e as estratégias de ensino da língua.

Quando se fala em estratégias, que seriam, grosso modo, o “como fazer”, tão questionado e procurado, estão associadas a ela as concepções de competências e habilidades. Ainda que falar no significado desses conceitos possa parecer algo pertencente ao discurso estruturalista, normativo ou tradicional, não o é. Grande parte dos professores não sabe quais competências e habilidades eles precisam trabalhar junto ao aluno, bem como as estratégias a serem utilizadas para tal. O ensino da produção textual escrita perde-se por não haver um propósito, um objetivo concreto por parte dos docentes.

O professor tem dificuldades de fazer o aluno visualizar com clareza a função do texto que produz nas aulas de redação. Considerando esse ato “um acontecimento discursivo (PEDRO, 1997) o aluno não tem noção ou a capacidade de “controlar a produção dos textos, a sua distribuição e o seu consumo – e, portanto, a forma dos textos – em contextos socioculturais particulares (Ibid., p.35), i.e., no contexto em que está inserido como indivíduo, com sua história de vida, seus hábitos e costumes, com seus conceitos e preconceitos, não consegue perceber o objetivo e foco de sua produção, nem refletir sobre suas escolhas ao construir seu texto e nem “visualizar” o leitor que terá acesso às suas idéias (cf. FAIRCLOUGH, 2001, ao tratar da prática discursiva).

A seguir serão feitas algumas considerações sobre o ato de escrever: aspectos relacionados ao código escrito e ao processo de composição.

2.3.2.1 O ato de produzir um texto escrito

Escrever é uma prática complexa. Segundo Bernárdez (apud KOCH; TRAVAGLIA, 2004, p.49),

Na produção do texto se vai da coerência (profunda), a partir da intenção comunicativa, da pragmática até o sintático, ao superficial e linear da coesão e na compreensão do texto se percorre o caminho inverso das pistas lingüísticas na superfície do texto à coerência profunda.

O produtor de um texto deve ter estabelecido para si, claramente, a intenção do que virá a ser e representar seu texto. Para a sua concretização, é necessário que os interlocutores de um texto compartilhem conhecimentos em comum.

Pode-se dizer que o escritor/autor, ao escrever, focalizando o público alvo de seu texto, idealiza um leitor para ele. O produtor conhece ou sabe quem o lerá? Não. Assim, realmente idealiza quem será esse leitor, determinando o que poderia ser chamado de *leitor virtual*. O texto construído possuirá uma *historicidade* e *ideologia* (valores) dados pelo seu autor. Tanto o autor quanto o leitor constituem-se histórica e ideologicamente: o objetivo do autor é atingir o seu leitor com o texto e ser compreendido. Ocorre que, nesse processo, o verdadeiro leitor do texto, o *leitor real*, possui algumas características, ou até mesmo nenhuma, previstas pelo autor. Isso pode gerar um problema de entendimento, compreensão e efeitos diversos desencadeados pela produção.

Nessa dinâmica em que se configura o ato produzir um texto escrito, percebem-se dois processos implicados (CASSANY, 2005): operações simples e mecânicas e operações complexas. As primeiras dizem respeito a uma caligrafia clara (desenvolvimento da capacidade motora fina), a espaços necessários entre as palavras, a aplicação de regras gramaticais, etc., as outras referem-se à reflexão, à memória e criatividade, selecionando as informações para o texto, adequando a estrutura, criando e desenvolvendo idéias, buscando uma linguagem compartilhada com o leitor, etc.

Segundo Cassany (2005), dois componentes são básicos para a expressão escrita: o código escrito e a composição do texto. Para ele, conhecer o código é conhecer as regras lingüísticas: a gramática, os mecanismos de coesão, as diversas formas de coerência (diversidade sociolingüística), convenções sobre a distribuição espacial do texto. Dessa forma, “*el autor debe desarrollar un buen proceso de composición que le permita producir textos con los signos y reglas del código escrito*” (Ibid, p.21).

O código escrito

O código escrito, na definição de Cassany (op. cit.) é *“el conjunto de conocimientos abstractos sobre una lengua escrita que tenemos almacenados en el cerebro”* (p.21). Esse código não pode ser entendido como um sistema de transcrição da manifestação oral – visto que o oral e o escrito possuem especificidades distintas – nem ser reduzido apenas a ortografia e regras de morfossintaxe.

O autor amplia essa definição dizendo que as regras fonéticas, ortográficas, morfossintáticas e léxicas são apenas uma parte do conjunto de conhecimentos necessários a esse tipo de atividade; a outra parte é formada por regras que permitem elaborar textos e que, segundo ele, são as regras de adequação, de coerência e de coesão.

A adequação, segundo Cassany (ibid.), relaciona-se às escolhas feitas pelos membros de uma comunidade lingüística ao escrever: ninguém escreve da mesma forma, ou mesmo utilizam a língua de modo igual em diferentes situações comunicativas. Cada pessoa pode escolher entre usar a variedade coloquial ou padrão da língua, por exemplo. A adequação, então, é a propriedade do texto que determina a variedade e o registro (geral ou específico, oral ou escrito, objetivo ou subjetivo, formal ou informal) que o produtor de um texto utiliza (Ibid., p. 33).

Referente às regras de coerência e coesão, Cassany (Ibid., p. 36) aponta que

La coherencia es de naturaleza principalmente semántica y trata del significado del texto, de las informaciones que contienen mientras que la cohesión es una propiedad superficial, de carácter básicamente sintáctico que trata de cómo se relacionan las frases entre sí

Sem essas noções citadas acima, juntamente com aspectos relacionados à correção gramatical (conhecimentos sobre fonética, ortografia, morfossintaxe e léxico, conjuntos de convenções sociais que regulam a apresentação dos escritos) e à

disposição espacial do texto, a tarefa de um escritor no momento de sua produção textual é dificultada. Sobre isso, Cassany (2005, p.39) escreve que

Los conocimientos del código escrito que tiene un escritor competente no se limitam a los contenidos tradicionales de corrección gramatical relativos a la construcción de las frases, sino que también incluyen reglas de formación de textos, tan importantes como el primer tipo de conocimientos. Sin nociones de adecuación, de coherencia, de cohesión e, incluso, de disposición en el espacio, un escritor es incapaz de componer un texto comunicativo.

A composição do texto

O processo de composição é estabelecido pelo

conjunto de estrategias que utilizamos para producir um texto escrito. Estas estrategias son la suma de las acciones realizadas desde que decidimos escribir algo hasta que damos el visto bueno a la ultima versión del texto (CASSANY, 2005, p.22)

Dessa maneira, o autor apresenta o seguinte aspecto referente à produção: os bons escritores planejam e revisam seus textos, além de produzirem muitos rascunhos ou esboços. Isso permite questionar dois pontos no ensino da redação: em primeiro, a redação utilizando-se tão somente das técnicas básicas de redação em que o aluno se vê obrigado a escrever a partir de um tema proposto; em segundo, a avaliação dos textos a partir das normas prescritas na gramática tradicional.

Do exposto no parágrafo anterior, convém comparar dois posicionamentos teóricos relacionados à escrita: o estudo de Pécora (1999) e as observações contidas em Cassany (2005).

Pécora (1999) focaliza seu estudo na análise dos problemas que ocorrem nas produções escritas de vestibulandos e universitários. Para repensar a questão, faz o diagnóstico da produção escrita na tentativa de visualizar os problemas mais

recorrentes na escrita dentro do que chama de “concepção de linguagem adequada”, a ser utilizada para descrever e explicar problemas encontrados.

Percebe-se que Pécora centra sua reflexão na busca pelo erro. Sua análise enfatiza problemas na constituição da oração, no estabelecimento da coesão textual, em relação às normas da escrita fixadas pelo padrão culto e formal do português e, por fim, *problemas de argumentação*, como o uso de noções confusas. Apesar de fazer referência a indissociação entre coesão e coerência, o seu foco são os aspectos coesivos.

Pela análise, Pécora (Ibid., p.13-14) conclui que

A maioria absoluta das redações – quando se fala em problemas de escrita escolar, jamais falta *quorum* – pautava a sua reflexão por uma colagem mal ajambrada de frases feitas e acabadas, retiradas de fontes não muito diversificadas.

E continua dizendo que

Aquelas milhares de folhas de papel preenchidas à mão, não tinham de senão a forma mais ou menos caprichosa com que dispunham as letras umas atrás das outras. Tratava-se, portanto, de uma falsa produção, de uma falsificação do processo ativo de elaboração de um discurso capaz de preservar a individualidade de seu sujeito e de renová-la, desdobrá-la, na leitura de seus possíveis interlocutores (PÉCORA, 1999, p.15).

A análise feita pelo autor apresenta uma preocupação apenas com aspectos lingüísticos. Nota-se que o objetivo é identificar a ocorrência dos problemas nas produções textuais visando, desse modo, refletir sobre formas de tratar e superar esses problemas. Pécora (Ibid.), limita seu trabalho a essas investigações, não faz referências a aspectos extralingüísticos que ajudariam a compreender melhor as produções analisadas por ele.

Cassany (2005), diferentemente de focalizar a produção textual a partir do erro ou enfatizar exclusivamente aspectos formais de produção textual escrita, chama a

atenção para forma como se dá o seu ensino e aprendizagem. Segundo ele, é importante relacionar aspectos do código escrito com o conjunto de estratégias que constituem processos de composição: estratégias de composição, de apoio e de obtenção de dados complementares. Cassany (Ibid.), assim, escreve (p.120):

Las primeras son las estrategias básicas en cualquier proceso de producción de um texto escrito. Las segundas son microhabilidades de refuerzo que se utilizan ocasionalmente para reparar alguna laguna del código o para solucionar algún otro problema. Finalmente en tercer apartad se citan otras estrategias, procedentes de la habilidad de la comprensión lectora, que complementan la descripción final del proceso de composición.

São cinco as estratégias de composição (Ibid.): 1) a consciência dos leitores; 2) o planeamento da estrutura; 3) a releitura; 4) as correções; 5) a recursividade.

A *consciência dos leitores* está relacionada às idéias que o escritor possui de seu público alvo, do leitor ou leitores a quem seu texto é destinado. Dedicar um tempo do processo de produção escrita para pensar nas características do interlocutor como as impressões que esperam provocar, a escolha da melhor forma de apresentar e construir o texto, em pensar em coisas que poderiam interessar ou as informações que o leitor necessitaria saber, entre outras (CASSANY, 2005), ajuda o escritor a pensar na situação de comunicação e também a gerar idéias durante a composição.

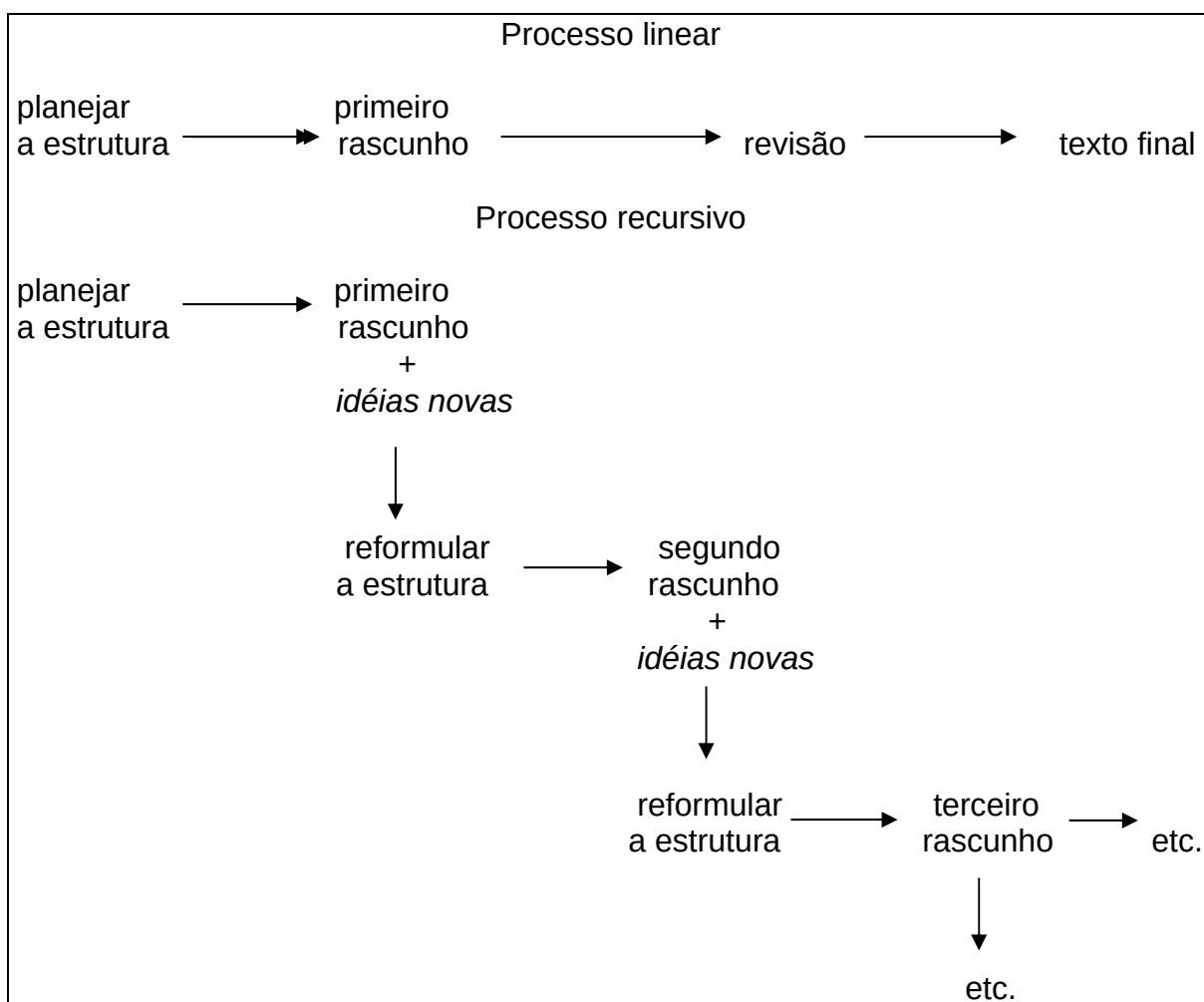
O autor, sobre o planeamento da escritura, escreve que:

Los buenos escritores hacen más planos que los mediocres y dedican más tiempo a esta actividade antes de redactar el texto. Los primeros planifican la estructura del texto, hacen un esquema, toman notas y piensan un rato en todos estos aspectos antes de empezar a redactar (p.121)

A releitura do que escreve é uma estratégia que auxilia o escritor a manter o sentido global do texto: reler os fragmentos que escreveu para avaliar se corresponde a imagem mental apresentadas em seu texto, ao plano que havia traçado antes.

As correções estão relacionadas às revisões e “retoques” feitos pelo autor em seus textos. Para Cassany (2005) um escritor consciente do ato de produção textual ao revisar e corrigir seu texto busca não apenas verificar e alterar (se for o caso) apenas aspectos formais e superficiais do texto, mas procura também analisar o conteúdo, as idéias expostas e a ordenação lógica do texto.

Já a recursividade é uma estratégia que se opõe ao processo linear de composição.



Retirado e traduzido de Cassany (2005), p.125

Esse quadro permite compreender melhor a diferença entre o processo linear e o processo recursivo.

No processo linear, o planejamento é realizado no princípio mantendo-se até o final e, durante o processo, não aparecem idéias novas ou, se aparecem, não se incorporam ao texto. No processo recursivo, a escritura inicial se reformula a medida

que idéias novas aparecem: *“el escritor que sigue este proceso es suficientemente flexible para incorporar las ideas nuevas que tiene y para modificar los planes que había hecho”* (CASSANY, 2005, p.125).

As estratégias de apoio são necessárias no momento em que o escritor precisa sanar deficiências de conhecimentos apresentadas no momento da produção. Cassany (Ibid.) agrupa essas estratégias em três grupos a partir das deficiências que seguem.

A primeira refere-se as deficiências gramaticais ou lexicais. Formam esse grupo todas as deficiências que afetam a ortografia, a morfologia e a sintaxe e também de significado e uso de palavras e expressões. Para solucioná-las, pode-se optar por três estratégias: usar o código adquirido, ou seja, procurando utilizar palavras, expressões e construções conhecidas pelo escritor; usar regras, gramaticais ou lexicais, também já apreendidas pelo escritor, mediante instrução consciente e organizada; ou consultar uma fonte externa como dicionários, gramáticas, etc.

O segundo grupo relaciona-se às deficiências do código escrito que não dizem respeito propriamente a questões gramaticais ou lexicais. Trata-se das características textuais de coerência, coesão, adequação e disposição no espaço. A estratégia, segundo Cassany (Ibid.), para superar essas deficiências é a consulta de fonte externa. Nas palavras do autor:

En el caso de plantearse este tipo de dudas, la única estrategia satisfactoria es consultar una fuente externa [...] lo más normal es que recurra a textos reales ya escritos buscando ejemplos para el texto que quiera producir [...] *(é difícil)* encontrar informaciones de este tipo en una gramática o en un diccionario (p.130)

O terceiro grupo, as deficiências de conteúdo, compreende todos os conhecimentos que o escritor tem do tema e do mundo em geral para elaborar o seu texto. Nesses casos, essas necessidades podem ser sanadas por duas estratégias: desenvolver e criar idéias, baseado no que conhece sobre determinado assunto, tema e suas

relações; e, se for necessário, consultar fontes externas como livros especializados, manuais específicos sobre o tema a que se propõe escrever, etc.

Sobre esses três tipos de problemas e as estratégias para solucioná-las, Cassany (2005) sintetiza escrevendo que

Estos três tipos de problemas o deficiências sirven para classificar lãs distintas estratégias de apoyo según los objetivos que se quiera alcanzar. Los autores las utilizan aisladamente para solucionar plobemas concretos, pero no actúan al margen de las demás estrategias básicas de composición. Ambos tipos de estrategias, las de ocmposición y las de apoyo, forman la batería de recursos que desarrollan los autores para componer el texto escrito (CASSANY, 2005, p.131)

Outras estratégias as quais o autor pode se utilizar é fazer esquemas ou resumos a partir de leituras realizadas. Essas estratégias estão intimamente ligadas ao momento de planejamento do texto, podendo facilitar todo esse processo.

Sobre a importância social da escrita

Em alguns momentos desse trabalho foram relacionadas ao ato de produção textual escrita reflexões sobre o sucesso na vida do indivíduo, seja esse profissional, social ou econômico. Saber escrever bem (como também ler bem) é sinônimo de êxito, se o contrário, passa a ser indicativo de fracasso não só escolar, mas de conseqüente insucesso social.

Cassany (1993) identifica a importância de aprendizado da escrita na vida moderna:

¿Quién puede sobrevivir en este mundo tecnificado, burocrático, competitivo, alfabetizado y altamente instruido, si no sabe redactar instancias, cartas o exámenes? La escritura está arraigando, poco a poco, en la mayor parte de la actividad humana moderna. Desde aprender cualquier oficio, hasta cumplir los deberes fiscales o participar en la vida cívica de la comunidad, cualquier hecho requiere cumplimentar impresos, enviar solicitudes, plasmar la opinión por

escrito o elaborar un informe. Todavía más: el trabajo de muchas personas (maestros, periodistas, funcionarios, economistas, abogados, etc.) gira totalmente o en parte en torno a documentación escrita (p.1)

Da mesma maneira que a leitura assume um papel de discriminação e exclusão – quem sabe e quem não sabe ler –, ocorre o mesmo com a escrita. Não é raro ouvir de um pai a seguinte expressão: “vou mandar meu filho para a escola para aprender a ler e a escrever”. Percebe-se já, nesse momento da vida de alguém – o início da escolarização – que se espera dele o aprendizado habilidades de leitura e escrita. A carga semântica dessa expressão pressupõe que o indivíduo para se tornar um sujeito “bom”, “ser alguém na vida”, “conseguir um bom emprego”, “ser independente” deva saber ler e escrever.

Outro fato corriqueiro que ilustra esses apontamentos mostra-se quando alguém escreve algo, seja um bilhete, uma anotação, um ofício, um relatório etc., e neste se encontra um erro de ortografia, ou algum problema na organização lógica do texto, por exemplo. Automaticamente são conferidas a ele pelo seu leitor representações e identificações a partir do ato enunciativo realizado, ou seja, constrói-se uma imagem negativa dessa pessoa.

Disso pode-se considerar que a escritura assume sim um papel de diferenciação e, conseqüentemente, de exclusão. Saber escrever competente e habilmente está intimamente ligada à imagem que um indivíduo/autor transmite de si mesmo: seja uma imagem de confiança ou desconfiança, de maior ou menor aceitação, de sua historicidade (por exemplo, aspectos relacionados à identidade cultural), de seus valores e atitudes.

Considerações sobre o capítulo

Neste capítulo, ao ser proposto entender a aula de redação como um evento social e os textos produzidos pelos alunos como parte desse evento, pretendeu-se destacar a importância de um novo olhar às atividades didático-pedagógicas desenvolvidas

nessas aulas. A ACD com a Teoria Social do Discurso assume o papel fundamental para reflexão dos aspectos relacionados à prática docente e ao contexto educacional em questão.

Foi possível explorar três momentos significativos: o modelo tridimensional do discurso, com a relação estabelecida entre textos e práticas sociais por meio das práticas discursivas; a manifestação do discurso conforme os modos de agir, de representar e de ser, na relação entre textos e eventos; e a competência comunicativa e suas especificidades no momento da produção textual escrita.

Nessa prática complexa que se configura o ato de produzir textos, o professor precisa articular os pontos considerados aqui para fazer da sua aula de redação um momento de práticas significativas ao aluno. Pensar no código escrito e nos processos de composição assim como nas estratégias que podem ser desenvolvidas pelo aluno para escrever seu texto, associadas à idéia de que os elementos lingüísticos utilizados estão ligados a redes de práticas sociais estabelecidas por esse aluno surgem como um caminho para repensar o fazer do professor nas suas aulas de redação.

No próximo capítulo, serão analisadas as especificidades de textos produzidos por alunos do Ensino Médio da EJA com o objetivo de analisar e direcionar, a partir dos pressupostos apresentados, o trabalho dos docentes nas aulas de redação.

3. A AULA DE REDAÇÃO COMO EVENTO SOCIAL – OS CONCEITOS DE TEXTO, PRÁTICA DISCURSIVA E PRÁTICA SOCIAL NA ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE TRABALHO DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

*A coisa
A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa...
e, enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não
foi propriamente dita.
(Mário Quintana)*

Baseado nas reflexões teóricas feitas até o momento, neste capítulo será realizada a descrição dos informantes, do *corpus* e das categorias de análise; em seguida, a apresentação das atividades de escrita, sua análise e discussão. As atividades aqui apresentadas foram aplicadas em uma sala da EJA, Ensino Médio, num supletivo da rede particular no município de Carapicuíba.

Com a intenção de identificar o perfil dos alunos dessa classe da EJA, foi elaborado e aplicado, primeiramente, um questionário (ANEXO 1). Esse questionário divide-se em quatro partes: a primeira concentrou questões referentes às características pessoais; a segunda, quanto ao acesso dos alunos a veículos de comunicação e a mídias digitais; a terceira abordou, sucintamente, uma relação com a leitura; e a quarta parte, sua relação com as práticas de escrita.

Segundo esse questionário, as seguintes características foram depreendidas: são alunos que possuem idade entre 18 e 45 anos, a maioria empregados, com rendimento de 1 a 3 salários-mínimos, reprovados em alguma etapa da Educação Básica, que pararam de estudar ou por motivo de não conseguirem conciliar trabalho e estudo ou, no caso das mulheres, por terem engravidado. Em todos os casos, os alunos advêm de famílias cujos pais não concluíram o Ensino Médio e, em sua maioria, não concluíram o Ensino Fundamental I. Todos, também, voltaram a estudar com o objetivo de concluir a Educação Básica, tendo isso como sinônimo de condições melhores de vida e, principalmente, de melhores oportunidades referentes a trabalho.

Após esta etapa, os alunos foram questionados quanto ao acesso às mídias e aos meios de comunicação em geral. A maioria desses alunos não possui computador, mesmo assim, parte desses têm acesso a internet, principalmente no trabalho. Com relação ao meio pelo qual se mantêm informados sobre os fatos da atualidade, foram unânimes em citar a TV como veículo para obtê-las. Possuem, também, acesso a revistas e jornais, grande parte também em seu local de trabalho. Há um restrito acesso a livros.

Ao se posicionarem quanto à necessidade de leitura e escrita, a maioria responde: ler, pelo menos um livro por ano; ter o hábito de ler revistas ou jornais, porém somente aos finais de semana, principalmente, aos domingos; os textos lidos variam desde notícias – esportivas, atualidades, políticas – até história em quadrinhos; quando questionados se se consideram “bons” leitores, a grande maioria não concorda dizendo não compreender o que lêem, conseqüentemente, omitem-se em responder a 40ª questão do questionário (ver ANEXO 1) – “o que facilitaria você a ler melhor um texto?” – ; referente à escrita, o que chama a atenção é associarem a falta de conhecimentos gramaticais a dificuldade que possuem para escrever.

A importância do levantamento desses dados está, retomando Gadotti (2001), em conhecer a história do aluno e do grupo do qual faz parte, suas condições de vida, sua cultura, a visão de mundo que esses alunos possuem (seus conceitos, preconceitos, desejos, angústias, sonhos, etc.). É essencial ao professor no

desenvolvimento de seu trabalho o conhecimento dessas especificidades: a aula assume-se como um evento social e elementos como ação e interação, pessoas (com suas crenças, valores e atitudes), as relações sociais estabelecidas, poderão ser articulados. Essa consciência é o que possibilita ao professor, no trabalho de produção textual escrita, a compreensão de que essa produção não se dá unicamente por elementos lingüísticos e sim pela relação desses com práticas discursivas e práticas sociais.

3.1 As atividades

As atividades foram aplicadas aos alunos da 1ª etapa do Ensino Médio da EJA (equivalente ao 1º ano do EM regular), num total de 23 alunos. Cada uma delas foi realizada em 2 aulas de 45 minutos. A escolha dos informantes foi realizada a partir de dois critérios: o primeiro, verificando quais alunos realizaram toda a seqüência de atividades; e o segundo, dos informantes selecionados, procurou-se dois exemplos distintos de produções com base no grau de articulação entre o conhecimento do código escrito e a familiaridade com os processos de composição. A grande dificuldade para a escolha dos informantes foi a irregularidade na freqüência dos alunos às aulas.

Foram propostas cinco atividades de produções textuais escritas (ANEXO 2). Elas têm por objetivo mostrar como é possível diagnosticar, por meio de uma seqüência de atividades, a maneira como os alunos fazem uso da linguagem verbal escrita socialmente. Essas atividades estão divididas em dois momentos.

No primeiro momento foram desenvolvidas três atividades: a primeira com o tema “A escola e eu: uma breve história”, em que o aluno deveria se colocar como personagem “real” de sua história, pressupondo que sua aproximação com texto, num alto grau de subjetividade, facilitaria a produção; a segunda, “Eu vi a morte de perto”, embora se tratasse de um tema que exigisse ser escrito também em 1ª pessoa, ele não necessariamente seria o personagem da história; ele poderia optar em criar um personagem para contar esse momento.

Na terceira proposta, foi solicitado ao aluno escrever sobre o assunto e tema que desejasse. Pretendeu-se, com isso, verificar o que o aluno, sem uma sugestão ou contextualização, produziria: algo sobre o que gosta de falar, um assunto/tema que lhe fosse mais familiar, ou sobre algo que o incomoda, etc.; isso buscando na sua produção um grau de segurança maior ao escrever.

No segundo momento, foram desenvolvidas duas outras propostas, porém com um posicionamento metodológico diferente: ao invés de somente delimitar o tema ou mesmo deixar livre ao aluno essa escolha – o que implica ao aluno, dependendo do seu grau de maturidade lingüística e comunicativa, considerar aspectos extralingüísticos e funcionais – trabalha-se com ele questões como a intenção, a função, o propósito comunicativo de sua produção, proporcionando a reflexão sobre o ato de escrever. Essas atividades configuram-se da seguinte maneira: na quarta proposta, a partir de uma realidade conhecida por todos e com a abordagem teórica do tipo textual descrição, o aluno deveria escrever seu texto; em seguida, foram questionados três aspectos dessa produção: a intenção, o público-alvo e a mensagem do texto.

A quinta proposta baseia-se nas questões apresentadas no ANEXO 2. Pretendeu-se, antes do aluno efetivamente construir seu texto, fazer com que pensasse em alguns elementos essenciais à construção consciente de um texto: pensar num assunto/tema, nos motivos dessa escolha bem como a tentativa de supor as impressões das outras pessoas sobre ele; identificar o público-alvo para seu texto considerando seus valores, hábitos, historicidade; estabelecer as intenções e emoções/sentimentos a despertar no leitor do texto; e, por fim, refletir sobre as possibilidades lingüísticas e de construção do texto.

3.2 O modelo de análise

A análise terá como foco as três dimensões discursivas propostas por Fairclough (2001) – texto, práticas discursivas e práticas sociais. Ela será realizada considerando a ampliação do modelo tridimensional, ou seja, a partir dos três tipos de significados – acional, representacional e identificacional – e sua

operacionalização (maneiras de agir, representar e ser), o que significa dizer que as três dimensões do discurso não serão analisadas como conceitos estanques, mas articulados com os outros momentos de uma prática social (CHOULIARAKI, FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003). Inseridos nessas subseções de análise estarão também as reflexões sobre competências, habilidades e estratégias bem como as considerações de Cassany (2005) sobre o código escrito e os processos de composição.

3.3 O *corpus* e sua análise

Essa análise tem como objetivo mostrar ao professor um modo de “ler” a produção do aluno para, a partir do levantamento de alguns pontos relacionados ao texto, às práticas discursivas e às práticas sociais, subsidiar a continuidade do trabalho com a produção textual escrita feito por ele nas aulas de redação.

a) PRODUÇÃO 1

Descrição: Foi proposto ao aluno que escrevesse um texto autobiográfico com o seguinte tema “A escola e eu: uma breve história”. Necessariamente ele deveria acionar na memória os fatos relacionados a sua escolarização e selecionar os acontecimentos que considerasse relevante e organizá-los em seu texto.

1) Texto

Aspectos conjunturais sobre o tema

Pedir para um aluno da EJA falar sobre a sua relação com a escola é, de certa forma, problemática. São alunos que, em algum momento de sua trajetória escolar, por motivos diversos, pararam de estudar mais de uma vez. Dentre esses motivos, como apresentados no capítulo 1, estão motivos como a escolha entre o estudo e o trabalho, a gravidez precoce, falta de motivação desencadeada por dificuldades de aprendizagem, entre outras.

A conclusão da educação básica é vista por esses alunos como meio para melhoria de suas condições sociais, econômicas e profissionais. A escola e a conclusão de seus estudos representam um divisor de águas entre um cotidiano repleto de privações, restrições e preconceitos e uma realidade com possibilidades reais de mudança e transformações.

Nessa busca do aluno por transformações em sua vida, um ponto que chama a atenção nas salas de aula da EJA está relacionado a auto-estima: ao mesmo tempo em que há manifestações de entusiasmo e confiança para superar obstáculos, há também uma perda acentuada dessas características com o aluno demonstrando um completo desinteresse pelas aulas. Um sintoma disso está na própria frequência irregular das aulas, ocasionando, em muitos casos, um novo abandono dos estudos.

Percebe-se que em comentários como *“essa matéria é muito difícil”* ou *“nunca vou conseguir apreender o que o professor está explicando”*, está por traz dessas expressões não as dificuldades de determinada disciplina, mas as preocupações com outros assuntos de seu cotidiano, como problemas com os filhos, as contas e gastos do mês, e assim por diante. Como já apresentado no capítulo 1, Gadotti (2001) identifica nesses alunos da EJA uma característica que o professor deve conhecer: são alunos que, diferentemente de uma criança que está num momento inicial da sua vida, já respondem civilmente pelos seus atos.

É um tema difícil para a produção de um texto, pois implica que o aluno “desarme-se” e explice sua intimidade. Ao contrário, para o professor, é um tema muito fértil por permitir o conhecimento da individualidade e identidade de cada aluno, possibilitando, como dito anteriormente, traçar uma melhor trajetória de ensino e aprendizagem nas salas da EJA.

Com os textos produzidos apresentados a seguir e conseqüente análise, serão delineadas outras considerações sobre essa primeira atividade.

- Informante 1

A minha vida na escola

Eu nunca fui bom aluno na Escola por que eu adorava uma bagunça des que comesei a estudar sempre dei dor de cabeça para meus pais principalmente minha mãe que sempre me ajudou na escola com as lições de csa e da Escola também. Ela sempre esteve do meu lado, sempre ia nas reuniões e ouvia um monte dos professores. Eu já cabulei muitas vezes já respondi os professores Eu era terrível, até que um dia eu reporvei a 7ª série e depois minha mãe pegou no meu pé e eu passei para 8ª, mas depois acabei repetindo minha mãe chegou até assistir as aulas comigo mas não adiantou eu não ligava muito até que ela desidiu me matricular nessa Escola onde eu tenho me dedicado e me esforçado e vou continuar até terminar os Estudos porque eu aprendi com alguns professores dessa Escola que sem conhecimento agente não é nada e que o diploma é apenas um pedasso de papel.

- Informante 2

Meu tempo de escola

Aos 7 anos minha mãe me levou para escola; dizia que lá eu faria novos amigos e aprenderia que o mundo vai muito além do que eu imaginava.

Quando a inspetora organizou nossa fila naquele imenso pátio, deu até um frio na barriga, minha mãe indo embora e eu ficando naquele outro mundo sozinha...

... Bem quando entramos na sala de aula logo veio a professora como ela era linda, parecia uma princesa vindo nos contar contos.

Logo veio as atividades, os conhecimentos; começo! Tudo novidade.

Passei a primeira série, a segunda, repeti dois anos fiquei um pouco chateada de ver meus amigos passarem para outra série e eu de novo lá. Muito tempo se passou consegui chegar no ginásio que alegria, mas muitas vezes temos que separar algumas amizades que não querem que você siga um caminho legal. Enfim!

Nesse percurso todo aprontei muito, a cada professor uma descoberta nova.

Embora eu não “goste” ou não consiga, entender a Língua Portuguesa, matemática até hoje me apavora!

Aos dezessete anos fiquei grávida estava na oitava série, besteira!!! Quis parar de estudar; agora meu filho tem oito anos está na terceira série e por ele me perguntar coisas que não sei responder e quer um algo melhor para nós resolvi voltar a estudar é uma barra você estudar, trabalhar ter que dar atenção a um ser que depende de você, mas hoje eu sei que um alguém que se orgulha de mim e esse alguém sou eu de ter perdido o medo de quebrar as barreiras e dificuldades quebrar as barreiras e dificuldades que um dia encontrei numa escola lá atrás.

2) Análise

1º Maneiras de agir

A estrutura das duas produções acima se assemelha a de um relato, ainda que fosse esperado deles produções com características do gênero conto, com traços mais evidentes de uma narrativa. Elas mostram, sustentadas por um arranjo cronológico, a vivência do aluno em determinados momentos de sua escolarização.

A produção do primeiro informante é constituída por apenas um parágrafo. Apesar disso, existe a ocorrência de quatro tópicos: no primeiro, impressões gerais sobre sua escolarização; no segundo, o relato de suas atitudes em sala de aula e suas conseqüências; no terceiro, a atitude de sua mãe; e no quarto, suas conclusões em relação ao porquê de ser importante não abandonar os estudos. Esses tópicos são articulados por meio de pré-gêneros descritivos, narrativos e argumentativos.

Quanto aos aspectos intertextuais, há no texto a presença de diferentes vozes: além da voz do aluno, são apresentadas a de sua mãe e de seus professores como as vozes dos agentes sociais que, coercitivamente, são contrários as atitudes práticas por ele. O aluno assume aqui a figura de autor e principal não havendo nenhum distanciamento dele, como o produtor do texto, e as idéias manifestadas no texto.

Nota-se um tom de culpa: expressões como “sempre dei dor de cabeça para meus pais”, “eu era terrível”, “eu não ligava muito até que...”, “sem conhecimento a gente não é nada”, nota-se que ele possui consciência das suas atitudes, o que elas causaram e que, no nesse momento de sua vida, ele não considera essas ações como “certas”, ele as reprova.

Pode-se também perceber que, na forma como foi organizado o texto, há uma certa intenção por parte do aluno em manipular o seu leitor, nesse caso, o professor. Isso pode ser constatado por ele escolher expressões e conduzi-las de modo que o professor veja o quanto ele era “desinteressado” ou “mau aluno” e,

agora, ele mudou e valoriza os estudos. Um bom exemplo da existência de uma forma antiga e uma nova com relação às suas atitudes está na proposição introduzida pela locução injuntiva “até que” (sua mãe, na busca de reverter uma situação desfavorável, tenta de tudo “até que” o matricula em outra escola).

É interessante nesse texto atentar-se para o uso de expressões de negação: “eu nunca fui bom aluno na Escola”, “não adiantou, eu não ligava muito”, “sem conhecimento a gente não é nada”. Já, na primeira expressão, percebemos uma relação intertextual com outro texto: ao ir à Escola, deve-se ser um bom aluno. A idéia do “bom aluno” e de Escola está presente em diferentes textos do domínio social, sejam eles orais ou escritos. Algo semelhante tem-se com “sem conhecimento a gente não é nada” em que pressupõe a proposição, em algum outro texto, de que quem possui conhecimento “é alguém na vida”, com condições melhores de vida e sucesso.

Referente ao uso do código escrito, nota-se, claramente, grandes dificuldades. Essas são manifestadas no conhecimento (ou falta dele) das regras de ortografia, de pontuação, de construção e relação entre frases e períodos, de constituição do parágrafo, enfim, aspectos relacionados a coesão, coerência e adequação. A falta de conhecimento dos diferentes aspectos do código escrito mostram um produtor que não consegue dar fluidez e clareza a sua idéia, exigindo dos seus interlocutores um grande esforço de aceitação sobre aquilo que escreve.

O texto do segundo informante apresenta-se agrupado em parágrafos (o que poderia indicar, de início, em comparação com o primeiro informante, que ele possui uma noção mais complexa sobre a composição textual). O seu texto divide-se em três momentos: o início de sua escolarização aos sete anos; as suas ações e interações no período que estudou; e o momento em que desistiu dos estudos devido a sua gravidez.

O informante 2, realizando o texto de maneira direta (uso do discurso direto), articula as vozes da mãe, da inspetora, dos professores e de seu filho para construir e organizar seu texto. Igual ao primeiro informante, ela assume também a posição de autor e principal do texto.

No texto, embora se descreva e narre fatos, há um momento reflexivo por parte do autor. No último parágrafo, com a palavra “besteira” o autor transparece um sentimento de reprovação de suas atitudes, principalmente referente a sua gravidez aos dezessete anos quando cursava a oitava série. Pode-se dizer que ao escrever a palavra “besteira”, essa expressão assume o papel de uma pressuposição negativa: mesmo não sendo gramaticalmente negativa, ela é semanticamente negativa. Em outras palavras: a partir de outros textos que pretendem conscientizar as adolescentes dos problemas decorrentes de uma na adolescência, no seu texto o informante retoma essa temática condenando seu ato. Para exemplificar, é como se o significado da expressão “besteira” fosse parafraseado da seguinte forma: *“eu não devia ter engravidado aos dezessete anos”*.

O texto também apresenta problemas relacionados ao código escrito (principalmente em relação à pontuação e aspectos morfosintáticos). Quanto aos processos de composição, percebe-se que o informante tem conhecimento do seu público alvo, ele sabe que quem estará lendo o seu texto será o professor. Mesmo assim, não se traduz no texto uma preocupação em planejar o texto. O texto parece ter sido escrito sem o cuidado por parte do produtor do texto em reler o que foi escrito, o que possibilitaria a correção de vários aspectos prejudiciais ao entendimento do texto.

2º Maneiras de representar

Analisando os processos de produção, de consumo e de distribuição, nesses textos, tem-se: um autor – o aluno em questão – produtor de um texto biográfico; texto que será consumido num contexto escolar, a partir de uma redação solicitada pelo professor e segundo as “rotinas” estabelecidas pela Escola e as aulas de Língua Portuguesa; e, relacionado à distribuição e, mais especificamente a uma antecipação tanto dos possíveis receptores, ouvintes ou destinatários do texto, nota-se a preocupação desse aluno, sabendo que o seu texto estaria sendo lido pelo professor, em transmitir uma idéia “positiva” sobre os Estudos, como vê-se nas suas conclusões – apesar de sua conduta anterior e os problemas que teve

na escola, o primeiro informante frisa ter aprendido que *sem conhecimento não se é nada* e o segundo informante em *orgulhar-se de si por ter quebrado barreiras e vencido dificuldades*.

Nesses textos, percebe-se a intenção do aluno/escritor em relacionar o tema proposto, sua vida escolar, às dificuldades que enfrentou e ainda enfrenta. Ele compartilha situações e cenários fazendo transparecer seu objetivo em tornar conhecida sua trajetória educacional: ele seleciona e escolhe momentos, episódios, fatos significativos para ele e que considera serem necessários para que seu leitor tenha uma “visão real” de sua história. Eles vêem a necessidade de se esforçar para concluir os estudos, tendo isso como a possibilidade de “sucesso”, ou como uma etapa a ser transposta rumo a um “futuro”, com sua identificação como um ser social, autônomo, possuidor de um determinado grau de maturidade, consciente de suas responsabilidades e da realidade que os cercam.

Além disso, esse sentimento de superação trazido pelos textos é marcado pelas maneiras como os atores sociais são representados. Esses modos de representação podem indicar posicionamentos ideológicos quanto a eles e suas atividades. Para fins de análise, foram selecionados alguns atores sociais envolvidos no ensino e aprendizagem da EJA: o professor, o aluno e a família.

Os professores e a família são sempre citados. Eles assumem papéis de antagonistas nessas relações, isso talvez por serem vistos como agentes de ação coerciva, ou seja, são eles que tentam mudar situações e atitudes, orientam condutas, diferentes das realizações dos alunos. No final de seus textos, percebe-se que esse conflito é, de certa forma, solucionado: ele, aluno, foi o “errado”, enquanto os pais e professores eram os “certos”.

3º Maneiras de ser

Essa atribuição valorativa apresentada no final dos textos traz a questão da identidade assumida pelo produtor do texto com seu texto. Ambos informantes colocam-se numa posição de subserviência às redes de interações estabelecidas

por eles, traduzido por conflitos de poder e lutas para definir ou redefinir posicionamentos.

Além disso, ambos mostram-se conscientes dos acontecimentos e suas consequências: culpam-se por não terem se adequadado a um modelo imposto e dizem (a partir de um momento que não identificam) terem mudado suas atitudes. Essa mudança ocorre porque o indivíduo não apenas participa de eventos sociais, eles também são agentes sociais que fazem coisas, criam coisas e mudam coisas (FAIRCLOUGH, 2003, p. 161). Isso também está relacionado à percepção do indivíduo de sua abrangência, engajamento prático no e com o mundo, implicando o que Fairclough (2003) chama de processos de identificação, mais especificamente do que o autor nomeia como “auto-consciência”, ou o senso contínuo do que se é.

As metáforas utilizadas pelos informantes em seus textos ajudam a explicitar as suas manifestações identitárias. Por exemplo, o informante 1 ao dizer “*sempre dei dor de cabeça para meu pais*”, “*eu era terrível*”, “*minha mãe pegou no meu pé*”, as metáforas sublinhadas identificam a maneira como o informante entende as suas ações e interações: sua conduta, inconseqüente e irresponsável, trazendo preocupações aos seus pais e fazendo com que sua mãe tentasse mudar essa situação. Quando o informante 2 escreve “*é uma barra estudar*”, ele demonstra a dificuldade que é conciliar estudo, trabalho e família, tendo que “*quebrar barreiras*”, ou seja, superar as dificuldades que se apresentam.

A análise da categoria de avaliação permite tecer considerações sobre o modo como os outros agentes sociais representados são identificados. As afirmações avaliativas “*eu nunca fui um bom aluno*”, “*ela (minha mãe) sempre esteve do meu lado, sempre ia nas reuniões*”, escritas pelo informante 1, deixam claras a maneira como ele se identifica (o advérbio *nunca* e o adjetivo *bom*), um mau aluno, e também como ele vê a sua mãe, uma mãe presente e atenciosa (a ocorrência seguida do advérbio *sempre*). É interessante citar a forma como o informante 2 identifica o professor: “*como ela era linda, parecia uma princesa*”. Sobre si, escreve: “*fiquei um pouco chateada de ver meus amigos passarem para outra série*”.

b) PRODUÇÃO 2

Descrição: Nessa atividade, com o tema “Eu via a morte de perto”, o aluno deveria escrever novamente um texto em primeira pessoa, porém seria facultado a ele a ficcionalidade ou não do texto a ser produzido.

1) Texto

Aspectos conjunturais sobre o tema

Escrever sobre a morte ou, no caso do tema, vivenciar a morte não é pelos alunos da EJA algo fora da realidade. Embora esse tema suscite pensar na morte como decorrência de alguma doença ou de qualquer eventualidade, percebe-se que, para os alunos, o tema *Morte* está muito associado às manifestações de violência.

Nesse início de século XXI, independente da localidade, esfera social e condições econômicas, o tema *Violência* faz-se presente. Ele engloba momentos de relação indivíduo-indivíduo e indivíduo-mundo com manifestações de violência de todos os tipos: seja violência escolar, violência no trânsito, violência contra as mulheres, contra os idosos, contra os animais, etc.

Independente da inventariação que possa ser feita sobre a violência, a relação entre *morte* e *violência* está presente nos textos. Isso, talvez, ou pela forma como esses temas são tratados pela mídia ou mesmo pelas experiências e situações vivenciadas.

O primeiro informante escolhe o contexto de um *show de rock*. Essa realidade já é tida como violenta e as pessoas que gostam e freqüentam lugares onde tocam esse tipo de música como os agentes dessa violência. Polarizado ou não, preconceituoso ou não, essas “tribos” são vistas como detentoras de práticas relacionadas a um sentimento de intolerância, seja ela comportamental ou mesmo racial.

O segundo informante conta uma história inserida no contexto de relações familiares desenvolvidas num cenário interiorano. Falar na relação entre o que é cosmopolita (a cidade) e o que não é (o interior) traz a seguinte reflexão: a cidade, movimentada, é um local onde a família e os valores morais estão sendo esquecidos gradativamente, onde as relações humanas são pautadas pela mentira e falsidade. Já o campo, o interior é visto como um ideal de vida, onde as relações humanas são simples e, por isso, verdadeiras. Embora essa idéia seja algo forte no imaginário das pessoas, o texto do informante 2 mostra uma ruptura dessa máxima. A seguir, os textos e suas análises.

- Informante 1

O Chou

Certa vez meus colegas me chamaram para ir num chou de Rock, onde varias bandas maneiras irião tocar; Então eu fui pedir para minha mãe se ela ia deixar, ela não deixou dise que era muito perigoso e me proibiu, então fui pedir para o meu pai pura perda de tempo; Ele também não deixo.

Eu pensei já que é assim vou escondido, chegando la encontrei com a galera toda e bebemos pra caramba zuamos muito...

Começou o chou e todo mundo começo a pular a dançar e cantar e a brigar com tudo socando entramos no meio da briga com tudo socando e chudando que aparesice pelo caminho eu estava bebado e todo estorado e mesmo assim levamtava do xão e partia de novo para a briga, teve uma ora que eu comecei a derrubar quem aparecia até meus colegas eu não perdoei afinal não era a primeira vez que eu ia num chou, mas derrepente eu tomei uma facada na barriga e uma garrafada na cabeça ai eu cai de vez so que naquela ora os policiais chegarão acabarão com o chou e sairão dando borrachada e prendendo o pessoal e a ambulancia recolhia o feridos inclosive eu. Quando acordei no hospital já tinha se passado 4 dias minha mãe estava desesperada e toda minha familia estava la e os amigos tambem, Eu fiquei bem graças a um milhagre de Deus E depois deste terrivel acontecimento eu nunca mais desobedeci minha mãe e meu pai.

- Informante 2

A morte que tentou me levar

Uma família vivia em uma casa no interior de uma cidade em Campinas.

Era uma família muito feliz. Morava o pai, a mãe e uma filha de 6 anos; como eles formavam uma família bonita!

Perto dessa casa havia um grande lago, muito verde, muitas árvores.

O pai o Sr. Antônio saía as 4:30 da manhã para ir trabalhar no centro de Campinas, a mãe e a menina Julia ficava sozinha na grande casa.

A vizinhança era pequena, mas todos eram muitos amáveis, se cumprimentavam e sempre estavam a disposição um dos outros para ajudar.

Mas como sempre tem um para estragar, né? Havia o sr. John, que era um homem muito estranho, não gostava de crianças e sempre estava mau-humorado.

Aconteceu um a festa para a pequena Júlia, havia alguns convidados, muita alegria, Julia e seus pais estavam muito felizes pois era mais um ano de vida que Júlia completará.

Bem no meio da festa o sr John aparece, gritando dizendo que era para acabar com aquela bagunça que ele queria sossego. E até chegou a ameaçar o pai de Júlia.

A mãe assustada pediu para o esposo que terminasse pois o homem estava fora de si.

Sr. John era realmente estranho ele escondia algo, mas ninguém nunca quis se aprofundar para saber. O pai de Julia ficou com muita raiva desse homem, que havia estragado a festa de sua filha.

O sr. Antônio ficou curioso para saber porque aquele homem era tão anti-social, é porque andava sempre sozinho, não tinha família...

Um dia sr. Antônio foi até a casa de John; quando ele deu a volta achou uma pequena porta nos fundos aberta, derrepente ele começou a olhar tudo o que havia dentro daquele lugar, quando ele olha para frente, fica olhando pasmo, sem reação, não consegue nem se mover; ele vê alguns corpos embalçados. Eram os pais de John que ele tinha matado, e deixou os corpos ali mais para que? Sr. Antônio se perguntava o tempo todo. Mas não tinha acabado por aí quando ele pensa em ir embora ele encontra mais dois corpos, o de uma mulher e de uma criança, mas meu Deus de quem será. Todos ali sabiam que ele era sozinho.

Então sr. Antônio pensa em sair daquele lugar, chamar a polícia, dizer a sua mulher sei lá, estava atordoado, só queria sair dali.

Ela estava tão atormentado que ao invés de sair pela pequena porta ele sobe; e quando ele sobe quem ele encontra o sr. John, sr. Antônio fica descontrolado começa a gritar com ele dizendo que ele era um monstro.

Então sr John pega uma foice e tenta matar sr Antônio nessa correria também ameaça matar Julia e sua mãe. Sr John acaba ferindo sr. Antônio e vai agora para sua casa pegar a mãe e a filha. Ele consegue ligar para a polícia e vai para sua casa, quando chega lá sua esposa e sua filha estão em poder de John.

John que era louco, matou sua própria filha, esposa e seus pais por que tentaram um dia denuncia-lo pois ele sacrificava animais.

E acabaram mortos quase que dá mesma maneira.

Sr Antônio gritava pára John que a briga era com ele e que deixasse sua família ir então John pegou a foice e mais uma vez acerta sr. Antônio pai de Julia, mas logo a polícia chega e prende esse psicopata e consegue socorrer Antônio que acabou perdendo o braço.

Ele e sua família nesse dia viram a morte de perto.

Sr. John fora a julgamento pegou 102 anos de prisão e Antônio e sua família se mudaram daquela cidade, para tentar esquecer que um dia a morte morar em volta de sua casa.

E o quis levar.

“Não, que isso não irá acontecer mas ele sempre dizia: Que dessa maneira assassinado não.

2) Análise

1º Maneiras de agir

Como em sua primeira produção, a segunda produção do informante 1 apresenta muitos problemas de ortografia e construção das orações e períodos. Quanto a construção e distribuição de parágrafos, demonstra perceber certo conhecimento da unidade composicional do parágrafo – idéia central e idéias secundárias – no início de seu texto e, no final, por alguma razão, deixa de lado essa noção.

O aluno constrói seu texto seguindo a estrutura de um conto: a composição em parágrafos representando o “começo, meio e fim” de sua história bem como alguns elementos característicos de uma narrativa (personagens, enredo, espaço, tempo, narrador). O principal pré-gênero da composição do texto é o narrativo.

Não se tem certeza nessa produção, também como na primeira, que o aluno tenha em mente para quem está escrevendo ou, se a tem, sabe que será o professor. Isso ocasiona uma *produção pela produção*, ou seja, o professor solicitou, o aluno fez, porém sem o cuidado de empregar um sentido ao ato comunicativo realizado. A atividade de escrever o texto, provavelmente, foi vista pelo aluno como uma atividade *obrigatória* em que ele, *para se livrar do fardo*, fez.

O texto possui alto grau de coloquialidade. Em muitos momentos do texto, nota-se a grande aproximação com a oralidade, principalmente no terceiro parágrafo: a falta de cuidado na construção e sequenciação das frases e períodos mostra uma espontaneidade que não é própria do texto escrito. O primeiro trecho do parágrafo exemplifica isso:

“começou o chou e todo mundo começo a pular a dançar e cantar e a brigar com tudo socando entramos no meio da briga com tudo socando e chutando que aparece pelo caminho eu estava bêbado e todo estorado e mesmo assim levamta do xão e partia de novo para a briga...”

O informante não considera aspectos característicos do texto escrito como a gramaticalidade (sinais de pontuação, conectivos, uso dos pronomes, etc.), o alto grau de formalidade e propósitos objetivos, menor redundância, a estrutura do gênero utilizado, o uso de estruturas mais complexas e desenvolvidas, ausência de anacolutos e frases inacabadas, ordem frasal mais estável, menor ocorrência de elipses, etc.

Percebe-se também a confusão na escrita da terceira pessoa do plural dos verbos no preterito: ele não distingue a diferença entre o pretérito e o futuro, escrevendo expressões como *“onde várias bandas irião tocar”* e *“os policiais chegarão acabarão o chou e sairão dando borrachada”*.

Novamente, se comparado a sua primeira produção, há um tom de culpa: o *principal* do texto desobedece aos pais, vai ao *show*, fere-se com gravidade e, ao final de sua história, diz *“e depois deste terrível acontecimento eu nunca mais desobedeci minha mãe e meu pai”*.

O texto do segundo informante é ambíguo quanto à proposta: ele, apesar de apresentar no título que o texto estaria sendo contado por um narrador-personagem, não o faz. Não há no texto indicações sobre a aproximação do narrador e a história que narra, permanecendo distante. Do apresentado, nota-se a diferenciação do papel do autor e do principal do texto: o autor é o aluno, que reúne as expressões, palavras, e idéias para a construção do texto e o principal, aquele cuja posição é representada pelas palavras, não necessariamente é o aluno (ou, pelo menos, o texto não indica isso).

Um problema presente aqui é a não releitura do texto e conseqüente correção do texto. A releitura é importante para o produtor de um texto manter o sentido global desse texto além de possibilitar uma reflexão crítica sobre o que escreveu, ou seja, se as suas intenções foram expostas da maneira esperada. Caso os seus propósitos não tenham sido satisfeitos, ou tenham sido parcialmente, ele poderá realizar as correções necessárias.

A correção não deve ser vista apenas como *passar o texto a limpo* ou *com uma letra bonita*, ela deve significar uma reflexão sobre o código escrito e a composição do texto: verificar a necessidade de re-planejar o texto ou trecho dele, adicionar novas idéias, reorganizar os parágrafos, e assim por diante.

2º Maneiras de representar

Tem-se, nesse caso, um autor que não necessariamente escreve um texto biográfico; é dada ao aluno a possibilidade de criar, de ficcionalizar uma situação, embora o texto devesse ser escrito em primeira pessoa. A idéia que possui sobre o consumo de seu texto, novamente é a de estar sendo escrito para ser lido pelo professor. Quanto à distribuição e conseqüente antecipação do receptor de seu texto, não se nota por parte do aluno essa preocupação: ele apenas narra os fatos na tentativa de adequar o que escreve ao tema solicitado.

Ambos os informantes identificam a morte com a violência. O primeiro associa a morte à violência dos *shows de rock* e ao público que freqüenta esses eventos. Relacionam-se a esse tema três atores sociais: os pais, os adolescentes e a polícia.

No conflito entre pais e adolescentes o autor mostra um adolescente que, num primeiro momento, contesta e desafia os pais: a mãe não o deixa ir ao show por ser “muito perigoso”; quando vai procurar o pai ele já sabe que irá ser “pura perda de tempo”; assim, diante disso, ele diz, “já que é assim vou escondido”. Porém, no final de seu texto, após todos os acontecimentos, ele nunca mais desobedeceu a seus pais. Os pais representam o caminho “certo” e “correto” a ser seguido e os adolescentes representam a confusão de atitudes e o desafio às ordens. A polícia é colocada no texto como o *ser repressor* que acaba com qualquer desordem: ela chega, bate, acaba com a desordem e prende quem a desobedece.

O segundo informante associa a morte a um acontecimento ocorrido numa cidade do interior. É desestabilizada uma relação até certo ponto tácita de que a *cidade grande* é violenta e a *cidade do interior* é tranqüila. Para desenvolver seu texto,

pode-se dizer que o autor estabelece o conflito entre a tranquilidade e segurança de um ambiente familiar e a violência e incompreensão do desconhecido.

O foco do texto é a família. O informante escreve: *“era uma família muito feliz. Morava o pai, a mãe e uma filha de 6 anos. Como eles formavam uma família bonita!”*. A família é vista como uma instituição essencial: para ser feliz, é necessário ao indivíduo a tranquilidade das relações familiares. O informante insere esses atores sociais (pai, mãe e filhos) num cenário campestre e bucólico: *“perto da casa havia um grande lago, muito verde, muitas árvores”*, uma *vizinhança pequena* em que *“todos eram muitos amáveis, se cumprimentavam e sempre estavam a disposição um dos outros para ajudar”*. Justamente a morte, tema da história, surge com o rompimento da estabilidade constituída por esses elementos por *“um homem estranho, (que) não gostava de crianças e sempre (que) sempre estava mau-humorado”*.

3º Maneiras de ser

Baseado na idéia de *auto*-consciência, os autores dos textos colocam-se de formas semelhantes. No processo de identificação, ambos não deixam colocar como pontos chaves em seus textos as relações familiares: num contexto violento, em que a morte se faz presente em situações e atitudes das pessoas, a imagem da família torna-se indissociável.

Para o primeiro informante a família é aquela que, mesmo nos momentos ruins, está presente: *“quando acordei no hospital, já tinha passado 4 dias minha mãe estava desesperada e toda a minha família estava lá e os meus amigos também”*. O informante também deixa clara a sua mudança de atitude: o que era desejável torna-se indesejável e vice-versa. No início do texto o que é desejado por ele é ir ao *show*, mesmo que desobedecendo aos pais: ele, já supondo a proibição de seus pais, conclui de ser *“pura perda de tempo”* pedir autorização. No transcorrer do texto, diante de tanta confusão, ele deixa claro que não é a primeira vez que desobedece aos pais (*“afinal não era a primeira vez que eu ia num chou”*), que bebia e brigava nessas suas saídas. No final do texto, a relação desejado-indesejável parece mudar: após ter sido ferido, ele diz *“nunca mais”* ter

desobedecido ordens, o que pode transparecer não só uma mudança no personagem, mas também uma tentativa do próprio informante, como produtor do texto, de mostrar o que hoje, para ele é aceitável e o que não é aceitável na conduta de um filho.

O segundo informante utiliza muitas marcas avaliativas (adjetivos, advérbios e verbos de processo mental afetivo): “era uma família muito feliz”, “eles formavam uma família bonita”, “era um homem muito estranho”, “não gostava de crianças”, “sr. Antonio fica descontrolado, começa a gritar com ele dizendo que ele era um monstro”; essas marcas podem indicar o que é desejável ou indesejável, o que é importante e o que não é para o autor. Além disso, a metáfora conceitual utilizada “ele era um monstro” reforça a idéia que o autor do texto possui sobre aqueles que não respeitam os elos familiares.

c) PRODUÇÃO 3

Descrição: O aluno deveria escrever sobre o que desejasse: não foi estabelecido nem o tema nem a forma a partir do qual seu texto deveria ser escrito. Foi sugerido apenas que escrevesse sobre algo que gostasse ou despertasse, de alguma forma, seu interesse.

1) Texto

Aspectos conjunturais sobre o tema

Numa sociedade massificada como a atual, onde os avanços na tecnologia da informação conduzem, principalmente, a transformações sociais e culturais e o indivíduo, em muitos momentos, perde sua identidade, refletir sobre esse fenômeno é essencial quando associado ao discurso instituído sobre *democracia*.

Considerando a existência de um “ambiente democrático” e dentro do que determina o sistema legal, o indivíduo pode exercer suas escolhas, com liberdade de pensar e agir.

Duas questões: na prática, isso ocorre? O indivíduo está acostumado a assumir esse papel de escolha ou, o mais cômodo para ele, ainda é esperar para receber tudo de forma pronta? Essa atividade pretendia compreender essa dinâmica de escolha, mas relacionada a produção textual escrita.

- Informante 1

Eu

Meu nome é Leandro tenho 16 anos e eu gosto de bagunça, festa enche a cara, eu gosto de musica mas não sei dançar e nem cantar, su uma pessoa risonha, alegre e serio ao mesmo tempo, e sou um poço timido e comunicativo ao mesmo tempo. Eu gosto de mulher bonita, cerveja não gosto de futebol eu gosto de videogame gosto de comer massa e fritura sou muito relaxado e sou largadão, sou eu mesmo, Leandro Mendes Rabello.

- Informante 2

Ser humano

Quando eu era menina brincava com minhas amigas, ficava muito tempo na rua; chegava até ultrapassar alguns limites que minha mãe colocava. Mas com o tempo fui crescendo virei “mocinha”; chegou a adolescência, sinceramente não fui uma adolescente problemática que minha mãe tivesse que se preocupar...

...Mas enfim; passou essa fase e quando completei 18 anos fui mãe e tenho um menino lindo.

Quando ele estava com seis meses de idade me separei do pai dele ficamos três anos separados e quando meu filho fez três anos e meio nós voltamos; sabe eu ficava pensando que se não me desse essa oportunidade não saberia se tivesse lá na frente dado certo como pai do meu filho.

Nos casamos e quando completou 2 anos e meio ele me traiu novamente parecia que eu já sabia que iria passar por isso.

Tudo nos separamos legalmente fiquei com a guarda do meu filho e ele poderia pega-lo aos finais de semana e casa fosse dormir prevaleceria a vontade do meu filho. O primeiro dia ele quis dormir para minha alegria, tudo bem deixei, só que houve um surpresa logo de manha ele deixou meu filho sozinho e foi levar a mulher dele ao serviço.

Fiquei furiosa e disse que ele não durmiria mais. Que so pegaria para ficar durante o dia.

Chegava o sábado arrumava o Guilherme e nada dele aparecer ele ficava muito tristonho pelo paizão aparecer, e era o que acontecia não aparecia e nem ligava para dar uma satisfação ao filho. Isso se repetiu por muitas vezes até que um dia não apareceu mais.

Em 2004 o Guilherme teve água no pulmão e ele nem apareceu pra ficar próximo do filho que ficou 35 dias internado.

Logo após ele ficar bom, já estar em casa o pai dele cai de moto e machuca o pé e pede pro Guilherme ir visita-lo.

Ele simplesmente falou pro pai que iria porque quando ele mais precisou de um pai ele não estava do lado dele.

Agora depois de 3 anos sem se verem ele surge di novo em nossas vidas; se fazendo de bonzinho.

O Guilherme com saudade dele se deixa cair em seus encantos como não posso e nem devo proibi-lo de nada e nem falar mãe de seu pai, ele sai uma, duas vezes e não sei como ele acabou decepcionando meu filho mais uma vez e agora não tem quem faça ele ver esse pai di novo.

Infelizmente ele não soube aproveitar essa chance que a vida lhe deu para reconquistar seu filho se haverá uma nova oportunidade so o futuro dirá!

“Para concluir essa história hoje eu me vejo com uma enorme responsabilidade de ensinar o que é certo e o que é errado para um ser que é tão maduro para sua idade e tão frágil como uma simples criança”.

2) Análise

A partir das duas questões colocadas e dos textos produzidos, algumas considerações devem ser tecidas. Ambos os informantes, na possibilidade de escreverem sobre qualquer tema, voltam-se para um texto biográfico, isso, talvez, por sentirem mais segurança em falar de si ou mesmo por “falta” de idéias sobre o que escrever. São mantidos o público-alvo (o professor), o contexto de produção (a aula de Língua Portuguesa), não existindo nos texto algo de que se depreenda uma antecipação e preocupação quanto a quem estará lendo seus textos.

Com o primeiro informante, nota-se um misto de incerteza/ambigüidade e baixa estima: ao mesmo tempo é “tímido” e “comunicativo”, “risonho” e “sério”, diz ser “largadão” e “muito relaxado”. Há uma indefinição frente a realidade do qual faz parte. Talvez essa ambigüidade apresentada seja uma tentativa de encontrar a maneira mais adequada de se fazer presente no mundo.

O que concretiza como texto são apenas dois parágrafos, o primeiro e segundo tem uma mesma construção: inicia falando de seus gostos e conclui o parágrafo escrevendo suas características, embora sucintas como “risonho, alegre e sério, ao

mesmo tempo” ou “tímido e comunicativo” (1º parágrafo) e “sou muito relaxado e sou largadão” (2º parágrafo).

O segundo informante, apesar de dar o título ao seu texto de “Ser humano”, escreve sobre a relação entre ela, seu filho e o pai de seu filho.

** Na tentativa de trabalhar algumas “deficiências” apresentadas foram sugeridas aos alunos as duas atividades seguintes.*

d) PRODUÇÃO 4

Descrição: Essa atividade teve três etapas: a primeira, apresentar ao aluno o tipo textual descrição; a segunda, propor que escrevessem um relato sobre uma viagem de trem: esse tema foi escolhido pelos próprios alunos; e a terceira, foi solicitado que respondessem a três questões: 1. Qual a sua intenção? 2. Para quem você escreveu? 3. Qual mensagem deseja passar ao seu leitor? Essas questões foram solicitadas após a escrita do texto.

1) Texto

Aspectos conjunturais sobre o tema

Considerando o principal meio de transporte público para as pessoas que residem no município de Carapicuíba, foi proposto esse tema. A ele ligam-se principalmente alguns “subtemas” como miséria, descaso do poder público, a heterogeneidade dos passageiros além das más condições do transporte público.

Ao trem é associada uma imagem negativa, de um transporte sem segurança, em péssimas condições e onde se concentram pessoas das mais diferentes características e origem.

- Informante 1

Confusões no trem

Entrando no trem, Eu com cara de sono 7:30 da manha vagão pixado dentro e fora, alguns vidros quebrados um homem deficiente pede dinheiro, gente dormindo, alguns garotos surfando no teto do trem. No outro vagão um vendedor corre de um guarda, esbarrando na multidão, vagão lotado, crianças chorão, um homem bebado vomita no chão.

No treceiro vagão alguém entra pela janela. Gente brigando (descontendo, e saindo na porrada).

Um pastor chinga as pessoas que brigão. Em outro vagão do de forra os caras pixão.

Respostas às questões:

1. *A minha entenção é passar o que aconte nos trens e é meio improvavel que eu falei aconteça no mesmo tempo.*
2. *Para pessoas emoções fortes*
3. *Se você pegar um trem assim algum dia pule ou dessa na estação mais prosima.*

- Informante 2

Agitação

Sol, multidão. Gente bonita. Cansaço, falatório. Guardas e marreteiros. Gente brigando pelo mesmo espaço. Gente estressada, janelas quebradas que não deixam o ar circular, o chão quebrado. Muitos jogam baralho, dão risada, contam suas estórias. Outros que entram para falar da palavra de Deus e outros que não querem ouvir. Calor muito calor. Grávidas que passam mal de pressão baixa.

E assim é o dia-a-dia da população.

Respostas às questões:

1. *Tentar mostrar um pouco do dia-a-dia da população que depende de trem.*
2. *Para alguém que tenha curiosidade e nunca andou de trem.*
3. *De mostrar o quanto é cansativo e ao mesmo tempo divertido pegar trem.*

2) Análise

1º Maneiras de agir

Embora continuem existindo problemas relacionados à forma/estrutura da oração – ortografia, pontuação – pelo que se propõe, os informantes encadeiam as idéias, constroem a progressão de seus textos coerentemente, encaminhando seu leitor a compartilhar de seu ponto de vista. As escolhas lexicais estão de acordo com o tema que aborda.

Novamente, um texto em que o aluno deveria participar do texto, escrevê-lo em primeira pessoa. Diferente dos três textos anteriores foi solicitado que estabelecessem um público alvo para seus textos: a partir do que é escrito, os alunos dão aos seus textos um formato de relato, direcionando-os às pessoas que utilizam o trem diariamente. Eles tentam prever o que mais incomoda as pessoas numa viagem de trem, e isso justamente com o objetivo de alertá-las para as situações desagradáveis que podem acontecer em uma viagem de trem.

2º Maneiras de representar

O tema sugerido relaciona-se a uma situação prática vivenciada pela maioria dos alunos. Nos textos predominam uma representação negativa, pessimista e trágica relacionada a esse tipo de transporte coletivo. Estão presentes questões como a violência/deprecação, a miséria e até mesmo questões políticas e de descaso do poder público.

As escolhas das palavras e as relações estabelecidas entre elas mostram a forma de representação dos conflitos, das características, das singularidades relacionadas ao trem. Por exemplo, os períodos “*no outro vagão um vendedor corre de um guarda, esbarrando na multidão*” (informante 1) e “*guardas e marreteiros*” (informante 2) podem representar não só a violência entre eles (guardas e vendedores ambulantes), mas também o reflexo de um estado de miséria em que pessoas, para sobreviverem, necessitam realizar comércio ilegal nas estações e

nos trens metropolitanos. Ambos os textos explicitam o caráter cosmopolita desse transporte coletivo: são *“gente dormindo”*, *“gente estressada”*, *“gente bonita”*, mulheres grávidas, pastores, crianças, bêbados, todas se encontrando num mesmo cenário.

3º Maneiras de ser

Embora ambos os textos mostrem a “viagem de trem” de maneira negativa, nota-se uma diferença no estilo de cada produtor. Considerando como Fariclough (2003) que os estilos são aspectos discursivos do que se é, além de serem realizados muito por meio de traços lingüísticos, os produtores aqui analisados apresentam singularidades. O primeiro produtor (informante 1), em nenhum momento de seu texto, enuncia uma passagem positiva em relação ao trem: é utilizado um vocabulário depreciativo com termos como *“vagão pixado”*, *“vidros quebrados”*, *“vagão lotado”*, *“um homem bêbado”*, e assim por diante.

O segundo produtor (informante 2) ao contrário: apesar de ter consciência das precárias condições do trem, tenta mostrar o outro lado: *“gente bonita”*, *“muitos jogam baralho, dão risada, contam suas estórias”*. Para esse informante há tanto pontos positivos quanto negativos. Ele identifica essas relações como dialéticas, inseparáveis, como sendo *“o dia-a-dia da população”*.

e) PRODUÇÃO 5

Descrição: A partir das respostas de questões sobre um possível texto a ser escrito (Anexo 2), os alunos deveriam escrever um poema.

1) Texto

Aspectos conjunturais sobre os temas escolhidos

Essa atividade de produção se assemelha a terceira pelo fato de ficar livre para a escolha dos alunos o tema sobre o qual gostariam de escrever. Porém, os resultados foram outros e serão comentados em outro momento neste capítulo.

O primeiro informante escolheu o tema *Kung Fu*, arte marcial chinesa datada de antes do século XX a.C. O segundo informante escolheu como tema a solidão.

- Informante 1

Em relação às questões, antes da escrita do texto:

- escolhe/delimita o assunto “Artes Marciais” e o tema “Kung-fu”; após isso, justifica sua escolha dizendo ser praticante e gostar muito de Kung-fu, explica que o seu interesse começou através de filmes na TV, e diz basicamente que é um esporte e uma filosofia que estimula o corpo e a mente.

- quanto às impressões que outras pessoas tem sobre esse tema, evita dizer aspectos negativos e apenas ressalta conhecer muitas pessoas que, como ele, apreciam o Kung-fu.

- quando questionado do público-alvo diz: um possível texto seria direcionado a todos os amantes do Kung-fu. Essas pessoas teriam as seguintes características: a consciência de respeito ao próximo, provavelmente pessoas de hábitos e costumes caseiros e que sofreram problemas de exclusão (“história complexada, com preconceitos”).

- a intenção do texto: despertar o interesse para que busquem mais informações sobre o Kung-fu; mostrar a elas que essa arte fortalece, não para enfrentar e brigar com os outros, mas fortalecer para benefício próprio, “a felicidade de estar em contato com você mesmo”.

- quanto aos recursos lingüísticos: uso de uma linguagem popular, com palavras que despertem idéias de “beleza” e “perfeição” da vida. A estrutura seria de três estrofes, cada uma com aproximadamente cinco versos, sem rima, assemelhando-se a uma oração.

A partir dessas colocações, o INFORMANTE 1, construiu o texto a seguir.

*Jesus Mestre divino espiara
Nossas ações senhor e acompanhar
Com teu axilio para qualquer
de nossas atividades tenha sempre
em ti o teu inicio e o seu compimento;*

*Porque o Kung fu e o meu segredo
eu não porto armas, que Deus me
abensoe se um dia eu precisar
usar o Kung fu a conçiencia é
meu guia a pás o meu amparo;*

*Por isso sou um Xaolim treinado
para ser justo leau e verdadeiro
porque competimos para nos tornar
fortes, e não para nós acharmos
melhores, proque não existe diferentes
no Kung fu e não pode existir
também fora dele*

- Informante 2

Em relação às questões, escreve:

- escolhe escrever sobre a *vida* e, dentro desse assunto, o tema *solidão*. O motivo para a escolha é mostrar os momentos que a autora do texto passou

- quanto às impressões que outras pessoas tem sobre esse tema, diz que por ter passado por momentos de solidão e ser uma experiência ruim imagina que todos precisem de uma palavra amiga se nessas condições.
- quando questionada do público-alvo diz: “para todos que estão cansados de sofrer a espera de um ‘alguém’”. Essas pessoas seriam aquelas que querem ser felizes, procuram a felicidade e são “comuns” , com seu trabalho e estudo.
- intenção do texto: fazer as pessoas pararem e refletirem sobre a vida.
- quanto aos recursos lingüísticos: uso de uma linguagem popular, com expressões como: “nunca diga é tarde”, “não consigo mais”, “o ser humano é capaz quando deseja algo”.

A partir dessas colocações, o INFORMANTE 2, construiu o texto a seguir.

Solidão

Uma vida, você sempre espera por alguém; será que esse alguém te deseja tanto assim?

Quantas vezes me peguei olhando para o nada a procura de você estar lá, apenas para ter um abraço teu.

Ontem te esperei, fiquei como louca a pensar onde estava, o que fazia, somente vivia para você.

Hoje estou aqui, parei, olhei e vi que tenho que olhar um pouco para mim.

*Cansei-me de ficar a tua espera
Cansei-me de viver nessa solidão tão triste e profunda.*

2) Análise

1º Maneiras de agir

A escolha das palavras pertence ao *frame* Artes Marciais, mas também associado à idéia de oração, misticismo e religiosidade. Com isso, percebe a tentativa de

construções oracionais complexas, principalmente a tentativa de inversões na construção dos versos.

A organização do texto é feita utilizando-se o gênero poema, constituído de três estrofes: dois quintetos e um sexteto. Entre os versos e estrofes há a presença de progressão temática com um tema constante e encadeado por justaposição.

Quanto à coerência: o texto pressupõe que o leitor possua conhecimentos comuns ao autor/aluno, como por exemplo, saber o que é o Kung-fu bem como o tom místico e filosófico que ele possui – expressões como “Xiaolin”, “Jesus” e as referências a “paz”, “amparo”, “respeito”, tem de fazer parte do conhecimento do leitor para que esse compreenda o texto; a intenção: o fortalecimento do corpo e alma; a intertextualidade que possui com outras formas de “invocação”, de orações; a relevância e consistência dos enunciados para realizar a intenção do autor.

O poema escrito pelo informante 2 possui um tom de tristeza, indignação e desabafo. O uso de expressões como *“ontem te esperei”*, *“tenho que olhar um pouco para mim”*, *“cansei-me de ficar a tua espera”* mostram a preocupação do eu-lírico pela pessoa querida. Porém, esses sentimentos não são correspondidos, o que o leva a questionar a maneira como tem agido.

2º Maneiras de representar

Essa proposta possibilitou aos alunos escolherem a maneira como estaria construindo a autoria de seu texto: nos dois casos, um eu-lírico para os textos. Quanto ao consumo, embora os textos tenham sido produzidos no contexto escolar, para a leitura do professor, faz-se com que os alunos criem uma situação, imaginem um contexto para a produção do seu texto, ou seja, uma situação ficcionalizada, criada para que o aluno utilize ou produza um gênero (cf. SCHENEUWLY; DOLZ, 1999): segundo o próprio informante 1, é um texto escrito para pessoas que amam o Kung-fu e, segundo o informante 2, é um texto direcionado as pessoas que já passaram por momentos ruins e de solidão. Referente a antecipação, ao pensar nas questões propostas, eles antecipam tanto

o público-alvo de seus textos, com suas especificidades, como as intenções e emoções que pretendem despertar em seus leitores.

3º Maneiras de ser

A tarefa de analisar a maneira como os informantes identificam-se no texto é facilitada pelas suas reflexões antes de escrever o texto. O primeiro informante entende a prática de uma arte marcial não apenas como um esporte, mas como uma possibilidade de superar obstáculos presentes no cotidiano: isso, provavelmente, por ser não apenas um mero esporte, mas uma “filosofia” de vida, onde se trabalham valores, costumes, formas de pensar e agir, todas direcionadas a busca e concretização de uma vida melhor, de um entendimento das emoções e ações individuais e também do mundo em que se está inserido. Ele inicia seu texto, num tom evocativo e reflexivo, pedindo inspiração para que possa manter uma retidão em suas ações (*“Jesus Mestre divino espiara/ Nossas ações senhor e acompanhar/ Com teu axílio para qualquer/ de nossas atividades tenha sempre/ em ti o teu inicio e o seu compimento”*). É colocado por ele que a prática do Kung-fu o auxilia a desenvolver em si valores nobres (*“por isso sou um Xaolim treinado/ para ser justo leau e verdadeiro/ porque competimos para nos tornar fortes”*). Há a preocupação do informante também com a igualdade entre as pessoas (*“não existe diferentes no Kung fu e não pode existir fora dele”*).

Essas considerações exemplificam o que Fairclough (2001) fala sobre as ideologias como “significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas” (p. 117). Inserido numa realidade onde as adversidades a todo instante se tornam presentes, o indivíduo vê a necessidade de encontrar meios para se orientar, compreendendo as mudanças e a maneira como essas se articulam na forma de interação com o outro e com o mundo.

Isso também ocorre no texto do informante 2, porém com um texto mais intimista. O que aflige o eu-lírico criado pelo informante é a solidão. Um caminho de análise interessante para perceber a forma de manifestação do estilo são as presunções valorativas. Ela consiste nos caos em que o caráter avaliativo não expresso por “marcadores relativamente transparentes de avaliação”, o significado “depende não

só do que está explícito em um texto mas também do que está implícito – o que está presumido” (RESENDE; RAMALHO, 2006).

Sendo assim, o informante 2, por exemplo, ao escrever os dois últimos versos está realmente cansado e desejando acabar sua relação com a pessoa que sempre a deixa só? O verbo “cansar” sugere que a ação seguinte seja de *parar*, *deixar* ou *cessar* algo que estava sendo realizado. Isso, porém, isso fica em aberto: não é possível dizer se o cansaço causado pela situação ao eu-lírico fará com que ele rompa essa relação ou se apenas mostra um *amor ao avesso* em que o “dito” é o contrário do “não dito”, ou seja, o eu-lírico reclama de alguém que sempre espera, que não retribui preocupações e por isso acabara com tudo, porém, o verdadeiro sentido dessas expressões é que essa pessoa é muito importante, as preocupações não irão acabar e o desejo de ficarem juntos é maior do que todas as adversidades.

Considerações sobre o capítulo

Este capítulo apresentou uma maneira de ler e analisar as produções textuais dos alunos que possibilitasse ao professor refletir sobre especificidades comunicativas apresentadas pelo aluno, num diagnóstico de suas singularidades, objetivando, com isso, subsidiar o trabalho desenvolvido pelo professor na aula de redação.

Primeiramente, foram analisadas nas três primeiras atividades como os alunos da EJA manifestavam suas competências e habilidades escritoras: a primeira atividade contando sua história de escolarização, a segunda escrevendo sobre o tema *morte* e se posicionando frente a ele e a terceiro produzindo um texto sobre o que desejasse. É necessário ressaltar que essas atividades foram realizadas sem qualquer tipo de intervenção.

No segundo momento, foram analisadas duas atividades: ambas direcionando o aluno para refletir sobre a produção de seu texto, depois (quarta atividade) e antes de escrever (quinta atividade) respondendo a determinadas questões.

A análise dessas atividades direcionada a partir dos significados acional, representacional, identificacional mostrou-se relevante por permitir uma visão ampla sobre as escolhas (lingüísticas, estruturais e temáticas) feitas pelos alunos, a maneira como eles representam determinados temas da vida social e também a forma como se identificam dentro do textos com seus diferentes estilos.

Foi possível com essas atividades, a partir de uma perspectiva intertextual, traçar um perfil de manifestação textual escrita dos informantes, ou seja, cada atividade possibilitou construir um conjunto de pressuposições sobre cada produtor. Isso torna possível um trabalho de desenvolvimento de competências e habilidades escritoras significativo, auxiliando, principalmente, na identificação dos problemas inerentes às produções textuais escrita dos alunos.

CONCLUSÃO

*"Minha liberdade é escrever. A palavra é o meu domínio sobre o mundo."
(Clarice Lispector)*

Uma nova postura é exigida do professor de Língua Portuguesa no seu trabalho nas aulas de redação. O trabalho com a produção textual escrita não compreende mais um mero ensino e aprendizagem baseado no conhecimento de regras, de estruturas textuais, de diferentes estratégias de combinação entre código escrito e processos de composição. Possibilitar que o aluno produza um texto e seja consciente de sua produção implica também a consciência do uso lingüístico e sua importância na vida social.

Dessa maneira, ao longo deste trabalho, foram expostos argumentos que pudessem responder às perguntas de pesquisa apresentadas. Conforme explicitado, o tema abordado pretendeu discutir a postura do professor nas aulas de redação ao desenvolver atividades de produção textual escrita, particularmente, em salas do Ensino Médio da EJA.

No primeiro capítulo, ao estudar a EJA, viu-se o quanto é difícil para o professor o trabalho com essa clientela. Essa dificuldade está relacionada aos aspectos da vida social desses alunos: diferente de outros alunos da Educação Básica, os da EJA já possuem crenças e valores bem definidos além de terem obrigações civis a serem cumpridas. São alunos que procuram na escola uma aplicação prática e rápida do conhecimento ao qual são expostos.

Nota-se, também, nesses alunos, ao mesmo tempo, grande motivação e fácil desmotivação. Esse fato relaciona-se a razões e motivos de foro íntimo (MACEDO, 2006) e também a um processo de aculturação a que se sujeitam (KLEIMAN, 2001). A motivação vai desde a crença de que estudar proporciona melhores condições de vida até questões de afirmação de identidade e autoconfiança. A desmotivação pode acontecer ou por motivos pessoais, como por exemplo, doenças na família, uma gravidez inesperada, problemas econômicos, fazendo-no abandonar os estudos, ou por motivos de aculturação em que o aluno acredita não ser possível apropriar-se de conhecimentos pertencentes a práticas socioculturais de outros grupos. São comuns expressões que reforçam esse descrédito para consigo mesmo como: *“ler esse texto é muito difícil”*, *“não consigo escrever direito”*, *“o que o professor explica é muito para mim”*, etc.

O trabalho do professor nessas salas assume, assim, um importante papel: ele passa a ser não o centralizador, mas o mediador entre o conhecimento e o aluno. No processo de ensino e aprendizagem o professor, consciente de suas exigências, tem a função de criar o ambiente e as condições adequadas para que a aprendizagem possa se realizar.

Contudo, ao trabalhar atividades para o desenvolvimento de competências e habilidades escritoras o professor não se preocupa com a realidade do uso lingüístico do aluno em seu cotidiano. Não se considera a necessidade dos elementos lingüísticos estarem ligados com redes de práticas sociais. A noção de ordem do discurso, entendida como a organização social da linguagem e controle das variações lingüísticas, não estão presentes nos momentos de operacionalização de conhecimentos nas aulas de redação. Uma indefinição metodológica em seu trabalho, dificuldade de posicionamento além de práticas confusas e desconexas com a realidade advêm, principalmente, da dificuldade de pensar socialmente o discurso.

Diante dessa especificidade, o segundo capítulo apresentou e discutiu os pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso, particularmente uma de suas abordagens denominada Teoria Social do Discurso. Essa abordagem de caráter multidisciplinar, identificando a linguagem como parte irredutível da vida social bem

como sua interligação a outros elementos sociais, oferece ao professor uma base consistente para as atividades desenvolvidas nas aulas de redação. Isso pode ser afirmado pelo fato da Teoria Social do Discurso refletir sobre as noções de texto, práticas discursivas e práticas sociais.

Compreendendo a linguagem como um sistema aberto a mudanças sociais, com uma capacidade grande de construção de significados, o modelo tridimensional do discurso é analisado a partir do significado acional, representacional e identificacional. Esses significados atuam simultaneamente em todo o texto. Assim, um texto, além de ser estruturado por um sistema, pode alterar e transformar esse sistema por meio de *estímulos do meio social*.

Os exemplos analisados no terceiro capítulo exemplificaram a maneira como especificidades sociais atuam na construção do texto. O aluno ao produzir seus textos, sustentados por suas práticas discursivas e sociais, mostrou a maneira como age no momento em que precisa produzir um texto, a maneira como representa os diferentes aspectos do mundo e a maneira como ele vê a si mesmo dentro do contexto a que faz referência em seu texto. Foi possível, com as atividades aplicadas e sua conseqüente análise, perceber como são articulados os gêneros, os discursos e os estilos aos outros elementos da esfera social (as relações sociais, as crenças, valores, atitudes e histórias dos indivíduos, o mundo material, os diferentes recursos para ação e interação).

A ênfase das discussões aqui realizadas não está na forma de como se trabalha um tema específico como gênero textual, uso de metáforas, as relações modais, aspectos morfossintáticos, por exemplo. As atividades textuais apresentadas e analisadas em alguns pontos não devem ser vistas como uma receita ou lista de ingredientes para o diagnóstico e conseqüente trabalho nas aulas de redação, mas sim como pontos de reflexão para uma mudança na maneira de ver as produções escritas. Esta dissertação pretendeu mostrar que, antes de qualquer trabalho pontual na aula de redação, há um pré-requisito essencial: a identificação da produção textual escrita como uma manifestação da vida social.

A mediação do professor se faz a partir dessa identificação. Uma seqüência didática, com a descrição de estratégias e atividades que oriente o aluno a produção escrita de diferentes textos e temáticas, somente poderá ser significativa no momento em que o professor compreender sua aula de redação, a interlocução entre ele e o aluno, como um evento social, sendo esse um resultado das práticas sociais, discursivas, textuais de ambos inseridos numa determinada conjuntura e condicionados a determinadas estruturas.

Espera-se que o estudo realizado permita mudanças nas práticas realizadas e posturas assumidas pelo professor de Língua Portuguesa. Conhecer a maneira como o aluno se manifesta lingüisticamente bem como os caminhos que o levam a essa manifestação proporcionarão ao professor desenvolver adequadamente o processo de ensino e aprendizagem das capacidades escritoras. Acredita-se que somente podem ser propostas atividades e estratégias de trabalho, com o estabelecimento e condução de seqüências didáticas significativas para a aprendizagem da produção textual escrita, por meio de um conhecimento amplo e cada vez melhor das singularidades relacionadas ao uso lingüístico e sua organização.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, V. *Formação de professores para educação de jovens e adultos*. Petrópolis: Vozes, 2006.

BECHARA, E. *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1998. (Série Princípios)

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil - 1998*. São Paulo. Saraiva, 2000.

_____. *Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 Jun 2007.

CASSANY, D. *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós, 2005.

_____. “Ideas para desarrollar los procesos de redacción”. *Cuadernos de pedagogía*, n. 216, p. 82-84. Barcelona: 1993b. Disponível em: <http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/>. Acesso em: 03 Abr 2007

CHOMSKY, N. “Preliminares Metodológicos”. In: *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Sucessor, 1975.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CINTRA, A. M. M. “Língua Portuguesa: aspectos de um Projeto de Educação Continuada”. In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa: Teoria e Método*. São Paulo: EDUC, 2000.

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, S. de S. G. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 Mar 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0101-73302005000400009

DENDRINOS, B. “Prática ideológica em textos pedagógicos no ensino do Inglês como língua estrangeira”. In: PEDRO, E. R. *Análise Crítica do Discurso*. Coimbra: Caminho, 1997.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. "CDA as a method in social scientific research". In: WODAK, R. *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage Publications, 2002.

_____. "Part I – Social analysis, discourse analysis, text analysis". In: *analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

_____. "Semiotic aspects of social transformation and learning". In: ROGERS, R. *An introduction to critical discourse analysis in education*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

FIORIN, J. L. "Dos princípios teóricos". In: *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 2005

FREIRE, P. *Mudança e Educação*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FÜHRER, M. C. A. "Teoria Geral do Estado". In: *Resumo de Direito Constitucional*. São Paulo: Malheiros, 2003.

GADOTTI, M. "Educação de jovens e adultos: correntes e tendências". In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001

KEBRAT-ORECCHIONI, C. "Prologo"; "La problematica de la enunciacion". In: *La enunciacion: de la subjetividade en el language*. Buenos Aires: Edicial, 1980.

KLEIMAN, A. B. Development programs and research: the contribution of literacy studies to the education of youngsters and adults. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 27, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 Nov 2007.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

LUFT, C. *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna*. 8. Ed. São Paulo: Ática, 2000.

MARCUSCHI, L. A. "Gêneros textuais: definição e funcionalidade". In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. "Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais". In: BASTOS, N. B. (org.). *Língua Portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: EDUC, 2004. (Série Eventos)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000– Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em: http://www.deja.pr.gov.br/arquivos/File/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 22 nov 2007.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 4/1998 – Diretrizes curriculares para o ensino fundamental*. Disponível em: <http://www.microeducacao.pro.br/Concurso/LeisDoc/ParecerCNE0498CEBDiretrizesEnsinoFundam.doc>. Acesso em: 22 nov 2007.

PCNEM. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. MEC – Ministério da Educação e Cultura / Brasil: 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 25 mar 2007.

PÉCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins fontes, 1999.

PEDRO, E. R. “Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos”. In: *Análise Crítica do Discurso*. Coimbra: Caminho, 1997.

PERRENOUD, P. *A pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PICONEZ, S. C. B. *Educação escolar de jovens e adultos*. Campinas: Papirus, 2001.

POSSAS, W. M. “Compreensão e domínio da escrita: vale o escrito”. In: *Salto para o futuro - Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC/SEED, 1999. (Série de Estudos. Educação à distância).

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. (Coleção Leituras no Brasil)

_____. ; ILARI, R. “Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor?”. In: KIRST, M. H. B.; CLEMENTE, E. (org.) *Linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

POTTIER, B. “Linguagem e comunicação”. In: *Linguística Geral: teoria e descrição*. Rio de Janeiro: Presença, 1978.

PRETTI, D. “A formação lingüística do professor de Português”. In: BASTOS, N. B. *Língua Portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: EDUC, 2004.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 1/2000. Estabelece as diretrizes nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://www.eja.org.br/cadernometodologico/resolucoes/index.php?acao3_cod0=5b6131ee57f9d9fa9d96c557cc66c4c4. Acesso em: 22 nov 2007.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. In: Educ. Soc., Campinas, v. 22, n. 76, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 Mar 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0101-73302001000300013.

ROGERS, R. *An introduction to critical discourse analysis in education*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

ROJO, R. "Letramento e diversidade textual". In: CARVALHO, M. A. F. de; MENDONÇA, R. H. (orgs.) *Práticas de Leitura e escrita*. Brasília: MEC, 2006.

ROSA, M. F. E. "Direito Administrativo – Capítulo 1". In: *Direito Administrativo*. São Paulo: Saraiva, 2003.

SANTOS, L. L. de C. P. "Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional De Avaliação (SAEB)". *Educ. Soc.*, Sept. 2002, vol.23, no.80, p.346-367. ISSN 0101-7330.

SECAD – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. *Caderno 1 – Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: alunas e alunos da EJA*. Brasília: MEC, 2006a.

_____. *Caderno 5 – Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: O processo de aprendizagem dos alunos e professores*. Brasília: MEC, 2006b.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. "Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino". *Revista brasileira de Educação*, n. 11, p. 5-16, 1999.

SILVA, V. L. T. da. "Competência Comunicativa em Língua Estrangeira (Que conceito é esse?)". In: *SOLETRAS – Revista do departamento de Letras da UFRJ*, n. 8sup., 2004. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/1.htm>>. Acesso em 03 abr. 2007.

SOUZA, M. A. de. "Educação de jovens e adultos e a diversidade lingüística: as relações entre fala e escrita". In: *Artigos 2007 – Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/malu_a_souza_eja_diversidade.pdf> Acesso em: 04 nov. 2007.

TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Petrópolis: Vozes, 2001.

TRAVAGLIA, L. C. "Teoria lingüística e ensino: da necessidade de trabalhar com a significação no ensino de língua materna". In: BASTOS, N. *Língua Portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: EDUC, 2004.

VAN DIJK, T. "El análisis crítico Del discurso". In: *Anthropos*, n. 186, 1999. Disponível em: <<http://www.discursos.org/Art/El%20an%20lisis%20cr%20tico%20del%20discurso.pdf>>. Acesso em 07 jun. 2007.

WODAK, R. "What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its developments". In: *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage Publications, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário

PARTE I - Sobre você

1) Qual sua idade?

☐

17 anos

☐

18 anos

☐

20 anos

☐

Outra. Qual? _____

2) Sexo?

☐

Masculino

☐

Feminino

3) Você trabalha? Qual a atividade desenvolvida?

☐

Não

☐

Sim. Qual atividade?

4) Se possui atividade remunerada, qual sua renda?

☐

até 1 salário mínimo

☐

2 salários-mínimos

☐

3 salários-mínimos

☐

mas de 3 salários mínimos

5) Reside com quem?

☐

pais

- ☐ cônjuge
- ☐ filhos. Quantos?
- ☐ outros. Quais?

6) O que fez optar pelo EJA (supletivo)?

7) Ficou algum tempo sem estudar?

- ☐ não
- ☐ 1 ano
- ☐ 2 anos
- ☐ outro. Quantos anos?

8) Você teve reprovação no Ensino Fundamental I (1ª a 4ª)?

- ☐ Não
- ☐ Sim, uma vez
- ☐ Sim, duas vezes
- ☐ Sim, mais de duas vezes

9) Você teve reprovação no Ensino Fundamental II (5ª a 8ª)?

- ☐ Não
- ☐ Sim, uma vez
- ☐ Sim, duas vezes
- ☐ Sim, mais de duas vezes

10) Você teve reprovação no Ensino Médio?

- ☐ Não

- ☐ Sim, uma vez
- ☐ Sim, duas vezes
- ☐ Sim, mais de duas vezes

11) Qual o motivo de ter interrompido os estudos?

12) O que o (a) fez retomar?

13) O que busca com a conclusão do Ensino Médio?

14) Pretende continuar seus estudos? Justifique.

15) Você estudou sempre em escolas particulares?

- ☐ Não
- ☐ Sim

16) Qual o grau de instrução de seus pais?

- | Pai | Mãe | |
|--------------------------|--------------------------|------------------------------------|
| ☐ | ☐ | Ensino Fundamental I (incompleto) |
| ☐ | ☐ | Ensino Fundamental I (completo) |
| ☐ | ☐ | Ensino Fundamental II (incompleto) |
| ☐ | ☐ | Ensino Fundamental II (completo) |
| ☐ | ☐ | Ensino Médio (incompleto) |
| ☐ | ☐ | Ensino Médio (completo) |
| ☐ | ☐ | Ensino Superior (incompleto) |
| ☐ | ☐ | Ensino Superior (completo) |

17) Você possui algum *hobby*? Qual (is)?

18) Você toca algum tipo de instrumento musical? Qual?

19) Faz alguma outra atividade relacionada com arte (pintura, artesanato, escultura, etc)?

☐ não

☐ sim. Qual (is)?

20) Qual a ocupação dos pais?

PARTE II - Quanto ao acesso

21) Você tem acesso a livros?

☐ Não

☐ Sim. Onde?

22) Você tem acesso a jornais e revistas?

☐ Não.

☐ Sim. Onde?

23) Você possui computador?

☐ Não

☐ Sim

24) Você tem acesso a Internet?

☐ Não

☐ Sim

25) O acesso a Internet é feito:

☐ Em casa

☐ No serviço

☐ Outro local. Especifique:

26) Qual a frequência de acesso?

☐ Todos os dias

☐ De 1 a 3 vezes por semana

☐ Aos finais de semana

☐ Outro. Especifique:

27) Onde busca informações quando necessário?

☐ TV

☐ Rádio

☐ Internet

☐ Jornais/ Revistas

☐ Outros. Quais?

28) Você participa de algum site de relacionamento?

☐ Não

☐ Sim

29) Se você utiliza computador ou Internet, para quais fins o faz?

PARTE III - Quanto a leitura

30) Quantos livros costuma a ler?

- ☐ Mais de 2 livros ao ano
- ☐ 1 a 2 livros ao ano
- ☐ 1 livro ao ano
- ☐ a leitura de livro numa frequência menor

31) Quais os temas chama mais sua atenção?

- ☐ Humor
- ☐ Suspense
- ☐ Auto-ajuda
- ☐ Outros. Qual (is)?

32) Você costuma ler jornais ou revistas?

- ☐ Sim
- ☐ Não. Por quê?

33) Qual a frequência dessa leitura?

- ☐ Todos os dias
- ☐ 2 a 3 vezes por semana
- ☐ Aos finais de semana
- ☐ Aos domingos
- ☐ Uma frequência menor. Qual?

☐

Não lê.

34) Se tem o hábito da leitura de jornal, qual(is) parte(s) você lê?

35) qual o tipo de revista você lê? Sabe dizer o nome?

36) O que o leva a ler ou escolher um texto para leitura, seja ele qual for?

37) Para você, qual a importância da leitura?

38) Você se considera um "bom leitor"? Se sim, por quê? Se não, por quê?

39) O que é essencial e necessário para se ler bem?

40) O que facilitaria você a ler melhor um texto?

PARTE IV - Quanto a escrita

41) Você se considera um "bom escritor"? Explique.

42) O que é importante saber para escrever "um bom texto"?

43) Para você, o que é um "bom texto" ou " texto bem escrito"?

44) Quando você produz um texto, o que costuma fazer?

(assinale e organize os processos que utiliza em ordem - 1º, 2º, etc)

☐

organizar idéias

☐

outros processos. Qual(is)?

☐

redigir

☐

produzir rascunhos

- ☐ gerar idéias
- ☐ ler o que foi escrito
- ☐ reler
- ☐ reler: corrigindo e alterando o texto

45) Organize em ordem de importância. Em sua opinião, quando você produz um texto, no que pensa?

- ☐ ortografia e acentuação
- ☐ idéias/ conceitos
- ☐ regras gramaticais
- ☐ escolhas das palavras (vocabulário)
- ☐ estrutura lógica do texto
- ☐ informações relevantes
- ☐ intenção
- ☐ relação entre frases e parágrafos
- ☐ outros. Qual (is)?

46) Quais dificuldades você encontra ao produzir um texto (redação)?

47) Quando você escreve um texto, você pensa primeiramente:

- ☐ em quem irá ler o texto
- ☐ em fazer o texto

48) É importante saber quem irá ler o texto?

- ☐ Não

☐

Sim

☐

Em alguns casos sim, outros não.

49) Justifique a resposta anterior.

50) O que ajudaria a você escrever melhor?

ANEXO 2

A partir da explanação feita a respeito do ato comunicativo, responda as questões abaixo.

- 1.) Determine/escolha um assunto e um tema.
- 2.) Escreva, sucintamente, o que o levou a escolhê-los.
- 3.) Explique o que sabe/conhece sobre o tema.
- 4.) Baseado nas suas experiências e observações, como esse tema é visto pelas pessoas?
- 5.) Se você fosse produzir um texto a partir desse tema, qual seria o seu público-alvo, ou seja, para quem você escreveria seu texto?
- 6.) Quais as características desse público: seus valores, hábitos e costumes, sua historicidade?
- 7.) O que você gostaria de transmitir aos que o lessem? Quais as suas intenções?
- 8.) Quais sentimentos/emoções você pretenderia despertar nessas pessoas?
- 9.) Que palavras, frases, orações, expressões você poderia utilizar para alcançar o que pretende, ou seja, despertar emoções em seu leitor?
- 10.) Seria utilizado uma linguagem com um alto ou baixo grau de coloquialidade? Por quê?
- 11.) Pense no gênero a ser escolhido, pense no poema. Responda: como você estruturaria esse poema? (quantidade de estrofes, uso de rimas, conteúdo de cada estrofe, etc.)

Respondia essas questões, escreva um poema.

Produção 1

Nome Leandro Mendes Rabello

Produção de Texto

Produção de Texto
Tema: "A escola e eu: uma breve história
de um título."

A minha Vida na Escola

Eu nunca fui bem com a escola, foi assim
atrasado e não aprendia nada que ensinavam a estudar.
De manhã fui para a escola e depois para o trabalho. Um país
onde não havia nada e eu não tinha ajuda.
Eu não tinha dinheiro para a escola e para a casa também.
Eu sempre estava com fome, eu não tinha
nada para comer, eu não tinha nada para beber.
Eu não tinha nada para vestir, eu não tinha nada para
usar. Eu não tinha nada para estudar, eu não tinha nada
para aprender. Eu não tinha nada para trabalhar, eu não
tinha nada para ganhar dinheiro. Eu não tinha nada para
fazer. Eu não tinha nada para viver. Eu não tinha nada para
ser feliz. Eu não tinha nada para ser humano. Eu não tinha
nada para ser eu mesmo. Eu não tinha nada para ser nada.

Page	Date	Time	Temp	Wind	Clouds	Remarks
------	------	------	------	------	--------	---------

2417106

Nome: Isabella A. Luz P. Garcia
 Endereço de texto: _____

Temas: a vida e os sonhos de um homem.

meu tempo de vida.

Por 3 anos minha mãe me levou para escola; dizia que lá eu faria novos amigos e aprenderia que o mundo era muito além do que eu tinha. 1954.

Quando a iníptera organizou nos
filas naquele mesmo patio, ali ali
em fú na barriga, mista mal
indo malora e um ficando naqueli
entre. Um - seguiu a...

eu tom quando entrámos na sala
de aula logo veio a profª e como
ela era linda, parecia uma princesa
ela vinha nos contar contos.

Loge: 02 at: da liz, as cohe-
cimentos: como tudo novidade.

Tomei a primeira série, a segun-
da, depois dois anos fiquei um
pouco chateada de eu meus ami-
gos passarem para outra série e
eu de novo lá. muito tempo se passa
consequi chegar no ginásio que ali-
quia, mas muitas vezes sinto que

1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025, 2026, 2027, 2028, 2029, 2030, 2031, 2032, 2033, 2034, 2035, 2036, 2037, 2038, 2039, 2040, 2041, 2042, 2043, 2044, 2045, 2046, 2047, 2048, 2049, 2050, 2051, 2052, 2053, 2054, 2055, 2056, 2057, 2058, 2059, 2060, 2061, 2062, 2063, 2064, 2065, 2066, 2067, 2068, 2069, 2070, 2071, 2072, 2073, 2074, 2075, 2076, 2077, 2078, 2079, 2080, 2081, 2082, 2083, 2084, 2085, 2086, 2087, 2088, 2089, 2090, 2091, 2092, 2093, 2094, 2095, 2096, 2097, 2098, 2099, 2100, 2101, 2102, 2103, 2104, 2105, 2106, 2107, 2108, 2109, 2110, 2111, 2112, 2113, 2114, 2115, 2116, 2117, 2118, 2119, 2120, 2121, 2122, 2123, 2124, 2125, 2126, 2127, 2128, 2129, 2130, 2131, 2132, 2133, 2134, 2135, 2136, 2137, 2138, 2139, 2140, 2141, 2142, 2143, 2144, 2145, 2146, 2147, 2148, 2149, 2150, 2151, 2152, 2153, 2154, 2155, 2156, 2157, 2158, 2159, 2160, 2161, 2162, 2163, 2164, 2165, 2166, 2167, 2168, 2169, 2170, 2171, 2172, 2173, 2174, 2175, 2176, 2177, 2178, 2179, 2180, 2181, 2182, 2183, 2184, 2185, 2186, 2187, 2188, 2189, 2190, 2191, 2192, 2193, 2194, 2195, 2196, 2197, 2198, 2199, 2200, 2201, 2202, 2203, 2204, 2205, 2206, 2207, 2208, 2209, 2210, 2211, 2212, 2213, 2214, 2215, 2216, 2217, 2218, 2219, 2220, 2221, 2222, 2223, 2224, 2225, 2226, 2227, 2228, 2229, 2230, 2231, 2232, 2233, 2234, 2235, 2236, 2237, 2238, 2239, 2240, 2241, 2242, 2243, 2244, 2245, 2246, 2247, 2248, 2249, 2250, 2251, 2252, 2253, 2254, 2255, 2256, 2257, 2258, 2259, 2260, 2261, 2262, 2263, 2264, 2265, 2266, 2267, 2268, 2269, 2270, 2271, 2272, 2273, 2274, 2275, 2276, 2277, 2278, 2279, 2280, 2281, 2282, 2283, 2284, 2285, 2286, 2287, 2288, 2289, 2290, 2291, 2292, 2293, 2294, 2295, 2296, 2297, 2298, 2299, 2300, 2301, 2302, 2303, 2304, 2305, 2306, 2307, 2308, 2309, 2310, 2311, 2312, 2313, 2314, 2315, 2316, 2317, 2318, 2319, 2320, 2321, 2322, 2323, 2324, 2325, 2326, 2327, 2328, 2329, 2330, 2331, 2332, 2333, 2334, 2335, 2336, 2337, 2338, 2339, 2340, 2341, 2342, 2343, 2344, 2345, 2346, 2347, 2348, 2349, 2350, 2351, 2352, 2353, 2354, 2355, 2356, 2357, 2358, 2359, 2360, 2361, 2362, 2363, 2364, 2365, 2366, 2367, 2368, 2369, 2370, 2371, 2372, 2373, 2374, 2375, 2376, 2377, 2378, 2379, 2380, 2381, 2382, 2383, 2384, 2385, 2386, 2387, 2388, 2389, 2390, 2391, 2392, 2393, 2394, 2395, 2396, 2397, 2398, 2399, 2400, 2401, 2402, 2403, 2404, 2405, 2406, 2407, 2408, 2409, 2410, 2411, 2412, 2413, 2414, 2415, 2416, 2417, 2418, 2419, 2420, 2421, 2422, 2423, 2424, 2425, 2426, 2427, 2428, 2429, 2430, 2431, 2432, 2433, 2434, 2435, 2436, 2437, 2438, 2439, 2440, 2441, 2442, 2443, 2444, 2445, 2446, 2447, 2448, 2449, 2450, 2451, 2452, 2453, 2454, 2455, 2456, 2457, 2458, 2459, 2460, 2461, 2462, 2463, 2464, 2465, 2466, 2467, 2468, 2469, 2470, 2471, 2472, 2473, 2474, 2475, 2476, 2477, 2478, 2479, 2480, 2481, 2482, 2483, 2484, 2485, 2486, 2487, 2488, 2489, 2490, 2491, 2492, 2493, 2494, 2495, 2496, 2497, 2498, 2499, 2500, 2501, 2502, 2503, 2504, 2505, 2506, 2507, 2508, 2509, 2510, 2511, 2512, 2513, 2514, 2515, 2516, 2517, 2518, 2519, 2520, 2521, 2522, 2523, 2524, 2525, 2526, 2527, 2528, 2529, 2530, 2531, 2532, 2533, 2534, 2535, 2536, 2537, 2538, 2539, 2540, 2541, 2542, 2543, 2544, 2545, 2546, 2547, 2548, 2549, 2550, 2551, 2552, 2553, 2554, 2555, 2556, 2557, 2558, 2559, 2560, 2561, 2562, 2563, 2564, 2565, 2566, 2567, 2568, 2569, 2570, 2571, 2572, 2573, 2574, 2575, 2576, 2577, 2578, 2579, 2580, 2581, 2582, 2583, 2584, 2585, 2586, 2587, 2588, 2589, 2590, 2591, 2592, 2593, 2594, 2595, 2596, 2597, 2598, 2599, 2600, 2601, 2602, 2603, 2604, 2605, 2606, 2607, 2608, 2609, 2610, 2611, 2612, 2613, 2614, 2615, 2616, 2617, 2618, 2619, 2620, 2621, 2622, 2623, 2624, 2625, 2626, 2627, 2628, 2629, 2630, 2631, 2632, 2633, 2634, 2635, 2636, 2637, 2638, 2639, 2640, 2641, 2642, 2643, 2644, 2645, 2646, 2647, 2648, 2649, 2650, 2651, 2652, 2653, 2654, 2655, 2656, 2657, 2658, 2659, 2660, 2661, 2662, 2663, 2664, 2665, 2666, 2667, 2668, 2669, 2670, 2671, 2672, 2673, 2674, 2675, 2676, 2677, 2678, 26

separar algumas amizades que não querem que você siga um caminho legal. Enfim!

Nesse percurso todo aprendi muito, a cada professor uma descoberta nova.

Embora eu não "goste" ou não consiga, entender a língua portuguesa, matemática até hoje me apavora!

Aos dezessete anos fiquei grávida estava na oitava série, beeevia!!! quis parar de estudar; agora meu filho tem oito anos está na terceira série e por ele me pergunta coisas que não sei responder e quer um algo melhor para nós resolvi voltar a estudar é uma barra você estudar, trabalhar ter que dar atenção a um ser que depende de você, mas hoje eu sei que tem alguém que se orgulha de mim e esse alguém sou eu de ter perdido o medo de quebrar as barreiras e dificuldades que um dia encontrei numa escola lá atrás.

Certa vez meus colegas me chamaram para ir num
Chau de Rock, onde havia bandas, músicas, etc.
tocar; Então eu fui pedir para minha mãe se
ela ia deixar, ela não deixou disse que ia muito
tarde e me proibiu, então fui pedir para
o meu pai, para que me deixasse, também não
deixou.

Eu pensei logo que o assim deve escondido, e
a encantei co a galera toda e lá me pro
Carambo Zuamos mais...

[illegible]

E depois deste terrível acontecimento eu nunca
mais esqueci minha mãe e meu Pai.

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

18/9/06

Produção textual

Tema: "eu vi a morte de perto"

Título: "a morte que veio me levar".

Uma família vivia em uma casa no interior de uma cidade em Campinas.

Era uma família muito feliz. Morava o pai, a mãe e uma filha de 6 anos, como eles formavam uma família bonita!

Perto dessa casa havia um grande lago, muito verde, muitas árvores...

O pai o sr. Antônio saía às 4:30 da manhã para ir trabalhar no centro de Campinas, a mãe e a menina filha ficava sozinha na grande casa.

A vizinhança era pequena, mas todos eram muito amáveis, se cumprimentavam e sempre estavam à disposição uns dos outros para ajudar.

mas como sempre tem um para estragar, né? Havia o sr. João, que era um homem muito estranho, não gostava de crianças e sempre estava mau humorado.

Aconteceu uma festa para a pequena filha, havia alguns convidados, muita alegria, filha e seus pais estavam muito felizes. pois era mais um ano.

FORONI

de vida que fúlia completará.

Bem no meio da festa o Sr. John apareceu, gritando dizendo que era para acabar com aquela barba que ele queria sossego. E ali chegou a amenizar o pai de fúlia.

A mãe assustada pediu para o esposo que terminasse pois o homem estava mesmo feia de si.

Sr. John era realmente estranho. ele exordia algo, mas ninguém nunca quis se aprofundar para saber. O pai de fúlia ficou com muita raiva desse homem, que havia estragado a festa de sua filha.

O Sr. Antônio ficou curioso para saber porque aquele homem era tão anti-social, e porque andava sempre sozinho, não tinha família...

Um dia Sr. Antônio foi até a casa de John; quando ele deu a volta achou uma pequena porta nos fundos aberta, de repente ele começou a olhar tudo o que havia dentro daquele lugar, quando ele olhou para frente, ficou olhando paralisado, sem reação, não conseguia nem se mover; ele vê alguns corpos embalsamados. Eram os pais de John que ele tinha matado, e deixou os corpos ali mortos para que Sr. Antônio

FOROM

ele perguntava o tempo todo. Mas não tinha certeza se era ele quem ele pensa em ir embora ele encontra uma dor no corpo, e de uma mulher e de uma criança, mas não de us' de quem será. Todos ali sabiam que ele era doente.

Então Sr. Antônio pensa em sair daquele lugar, chamar a polícia, dizer a sua mulher se lá, estava alucinada, se queria sair dali.

Ela estava tão atormentado que ao invés de sair para procurar ajuda ele sobe; e quando ele sobe quem ele encontra é o Sr. João, Sr. Antônio fica descontrolado começa a gritar dizendo que ele era um monstro...

Então Sr. João pega uma faca e tenta matar Sr. Antônio e nessa correria, também ameaça matar filha e sua mãe. Sr. João acaba ferindo Sr. Antônio e vai agora para sua casa pegar a mãe e a filha. Ele consegue ligar para a polícia e vai para sua casa, quando chega lá tudo estava sua filha estava com medo de João.

João que era louco, matou sua própria filha, esposa e seu pai por que tentava um dia tirar a vida dele por ele sacrificava a família.

11

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

E acabaram muito mais que da mesma maneira.

Dr. Antônio queria que John que a briga era com ele e que deixasse sua família e então John pegou a força e mais uma vez acerto Dr. Antônio pai de Julia, mas logo a polícia chega e prende esse psicopata e consegue salvar Antônio que acabou perdendo o braço.

Ele e sua família nesse dia viram a morte de John.

Dr. John fora a fulgormente por 102 anos de prisão e então sua família se mudaram daquela cidade, para tentar esquecer que um dia a morte morou em volta de sua casa.

E o quis levar.

"Não, que isso não irá acontecer mas ele sempre diz: com essa maneira de pensar não."

Nome: Rosângela R. Ruiz nº 17 série 1º

FORONI

/ /

Nome Geandré 2º ano

Eu

Mãe nome é Geandré tenho 16 anos e eu gosto de
 brincar, festa e de ir para a escola, eu gosto de música
 mas não sei dançar e nem cantar, eu sou uma pessoa
 divertida, alegre e sorrio as vezes. Tenho e sou
 um pouco tímida e comunicativa ao mesmo tempo.

Eu gosto de mulher bonita, com uma boa aparência, não gosto
 de futebol eu gosto de videogame, gosto de
 comer massa e fritura sou muito relaxado e
 sou largado, sou eu mesmo, Geandré muito
 Bobble.

SÃO DOMINGOS

05/02/07

nome: Rosângela Ruiz 2º ano

ser humano

Quando eu era menina brincava com minhas amigas, ficava muito tempo na rua; chegava até ultrapassar alguns limites que minha mãe colocava. Mas com o tempo fui crescendo virei "mocinha"; chegou a adolescência, sinceramente não fui uma adolescente problemática que minha mãe tivesse que se preocupar...

... mas enfim, passou essa fase e quando completei 18 anos fui mãe tendo um menino lindo.

Quando ele estava com seis meses de idade me separei do pai dele. Ficamos três anos separados e quando meu filho fez três anos e meio nós voltamos; sabe eu ficava pensando que se não me desse essa oportunidade não sabia se tivesse lá na frente dado certo com o pai do meu filho.

Nós casamos e quando completou 2 anos e meio ele me traiu novamente parecia que eu já sabia que iria passar por isso.

Já nós separamos legalmente

fiquei com a guarda do meu filho e ele poderia pega-lo aos finais de semana e casa fosse dormir prevaleceria a vontade do meu filho. O primeiro dia ele quis dormir para minha alegria, tudo bem deixei só que houve uma surpresa logo de manhã ele deixou meu filho sozinho e foi levar a mulher dele ao serviço.

Fiquei furiosa e disse que ele não dormiria mais. Que se pegaria para ficar durante o dia.

Chegava o sábado arrumava o Guilherme e nada dele aparecer ele ficava muito triste por ele não aparecer, e era o que acontecia não aparecia e nem ligava para dar uma satisfação ao filho. Isso se repetiu por muitas vezes até que um dia não apareceu mais.

Em 2004 o Guilherme teve água no pulmão e ele nem apareceu pra ficar próximo do filho que ficou 35 dias internado.

Logo após ele ficar bom, já estar em casa o pai dele caiu de moto e machucou o pé e pede pro Guilherme ir visita-lo.

Ele simplesmente falou pro pai que

não iria, porque quando ele mais precisava de um pai ele não estava do lado dele.

Agora depois de 3 anos sem se verem ele surge de novo em novas vidas, se fazendo de bonzinho.

O Guilherme com saudade dele se deixa cair em seus encantos como não pensa e nem deve proibi-lo de nada e nem falar mal de seu pai, ele sai uma, duas vezes e não sei como ele acabou decepcionando meu filho mais uma vez e agora não tem quem faça ele ver esse pai de novo.

Infelizmente ele não soube aproveitar essa chance que a vida lhe deu para reconquistar seu filho e haverá uma nova oportunidade só o futuro dirá!

"Para concluir essa história hoje eu me vejo com uma enorme responsabilidade de ensinar o que é certo e o que é errado para um ser que é tão maduro para sua idade e tão frágil como uma simples criança."

Nome: Leandro n.º 16

Confusão no Trem

Entrando no trem, eu com cara de sono 7:32 da manhã. Vagões pisados dentro e fora, alguns vendem gelatinados, um homem delicado pede dinheiro, gente dormindo, alguns garotos surfando ~~no~~ no teto do trem. No último vagão um vendedor corre de um guarda, sebarriando na multidão, vagões lotados, crianças chorando, um homem bebado vomita no chão.

No terceiro vagão alguém entra pela janela, gente brigando (descontendo, e dando toques).

Um pastor chinga as pessoas que brigam.

Em outros vagões do de fora os caras pisam.



Nome: Isadora N. 16

1) Qual sua intenção?

A minha intenção é passar o que aconteça nos trens e é mais improvável que tudo que eu falei aconteça no mesmo tempo.

2) Para quem escreveu?

Para pessoas com emoções fortes.

3) A mensagem

Se você pegar um trem algum dia pulse ou derrate a estação mais próxima.

Agitação

Sol, multidão. Gente bonita.
 Camisaco, falatório. Guardas e marce-
 teiros. Gente ligando pelo mesmo
 espaço. Gente estressada, famílias
 quebradas que não deixam o ar
 circular, o chão quebrado. Muitos
 jogam baralho, dão risada, con-
 tam suas histórias. Outros que entram
 para falar da palavra de Deus
 e outros que não querem ouvir.
 Calor muito calor. Grândas que passam
 mal de pressões altas.
 É assim é o dia-a-dia da popu-
 lação.

Nome - Rosângela Ruiz nº 22 série 2º ano

nome: Rosângela n: 22 ser 2º ano

Parafa sobre a produção textual

① Qual sua intenção?

R: tentar mostrar um pouco do dia-a-dia da população que depende de Deus.

② Para quem escreva?

R: Para quem que tenha curiosidade e nunca andou de Deus.

③ A mensagem.

R: De mostrar o quanto é cansativo e ao mesmo tempo divertido seguir Deus.

/ /

Leonora Mendes Rabello nº ~~11~~

- 1) Assunto: Artes Marciais. 5/5
whw
Tema: Kung fu
- 2) Eu escolhi o assunto porque eu pratico e gosto muito de Kung fu
- 3) Eu ~~conheço~~ gosto de Kung fu ~~na~~ ^{vez} da TV e ~~conheço~~ a fazer, porque ele estimula o corpo e a mente.
- 4) Eu conheço muitas pessoas que praticam e muitas que hã nas aulas elas aprendem Kung fu
- 5) Para todos os amantes de Kung fu
- 6) Valores - respeito a si mesmo
Hábitos e costumes - ~~Karate~~
Histórias - histórias completadas com personagens
- 7) Para que essas pessoas possam assistir algumas aulas, a intenção é de se fortalecer, não para enfrentar os outros e sim para se defender e beneficiar com esse arte.
- 8) Felicidade de estar em contato com você mesmo.

Unidade com os erros de ortografia!

BÁO DOMINGUS

9) Beleza e perfeição são menta vida, essas são as palavras que eu distingo para meus leitores

10) Uma linguagem popular

11) Não teria Rimas. É estílo e mais nada mais. É linho e ele teria forma de prosa
(Khlô)

Jesus mestre divino espia
nossas ações senhor e acompanha
com teu auxílio para qualquer
de nossas atitudes tenha sempre
em ti o teu início e o teu complemento;

Porque o Kung fu é o meu segredo,
eu não posto armas, que Deus me
abençoe se um dia eu precisar.
Mas o Kung fu é a consciência e
meu guia e pó e meu amparo;

Por isso sou um Taoísta treinado
para ser justo, bom e verdadeiro;
porque competirei para me tornar
forte, e não para me achar mais
melhores, porque não existe diferença
no Kung fu e não pode existir
também fora dele.

• rever
seu
público
se
as intenções e
os sentimentos
que dizem estão
no seu texto!!

nome = Rosângela Ruiz n: 32

Trabalho de Português

1 - Assunto: Uma vida
tema: solidão.

2) momentos que passei

3) Já passei por esse momento de
solidão.

É uma experiência ruim, pois
quando engrandeí que mais precisei
do pai do meu filho do meu la-
do de preferir ficar com os amigos...

4) Muito ruim, pois acho que todos
precisam seguir dessa "solidão".

5) Para todos, que estão cansados
de seguir a espera de um "alguém".

6) Pessoas que querem ser felizes,
que têm um cotidiano comum,
trabalham ou estudam.

7) Emoção e experiência de vida.

8) Que elas possam parar refletir
no seu modo de vida.

Que que muitas vezes deixam
de ser felizes esperando pelo

ECOLOVE

hoje estou...

9) nunca diga é tarde, não
consegue mais, pois o ser humano
é capaz principalmente quando
está tanto longe.
Ele com a idade consegue.

10) Acho que baixo seria chutado.

11) 2 estípes

... solidão

Uma vida, você sempre espera por
alguém, será que esse alguém te
deixa tanto assim?

Quantas vezes me peguei olhando
para o nada a procura de você estar
lá, apenas para ter um abraço seu.

Então te esperei, fiquei como lou-
ca a pensar onde estava, o que
fazia, somente vivia para você.

Hoje estou aqui, parei, olhei e vi
que tenho que dar um pouco para
mim, cansei-me de ficar a tua es-
pera, cansei-me de viver nessa so-
lidão tão triste e profunda.

EC@LOVE