

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

Gesu Wanderlei Costa

**A presença da oralidade em textos produzidos por alunos da
Educação de Jovens e Adultos**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

São Paulo
2018

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

Gesu Wanderlei Costa

**A presença da oralidade em textos produzidos por alunos da
Educação de Jovens e Adultos**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Língua Portuguesa sob orientação da Professora Doutora Leonor Lopes Fávero.

São Paulo
2018

Banca Examinadora

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão da bolsa de estudo (processo nº 88887.150261/2017-00) para realização desta pesquisa.

Agradecimentos

A Deus, por me fazer acordar há 47 anos com otimismo suficiente para nunca reclamar de nada.

À Profa. Dra. Leonor Lopes Fávero, pelo carinho com que me recebeu desde o primeiro dia em que estive na PUC e por permanecer ao meu lado ao longo do mestrado. Sou-lhe eternamente grato!

À minha família, em especial, à esposa Elaine Trindade Costa e ao filho Lucas Trindade Costa; aos meus irmãos queridos e pais (*in memoriam*), José Maia Sobrinho e Maria Mártir Costa, cujos ensinamentos sobre ética foram muito presentes na minha educação; à minha sogra Maria Gerli Trindade, que esteve sempre na companhia do Lucas.

Ao Prof. Dr. Agnaldo Sérgio Martino e ao Prof. Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira, cujas contribuições e sugestões detalhadas no Exame de Qualificação proporcionaram-me novos olhares para o objeto de pesquisa e enriqueceram sobremaneira este estudo.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pela dedicação constante que dispensam a seus alunos.

Aos pesquisadores do Grupo de pesquisa História das Ideias Linguísticas, pela prazerosa convivência e pelas profícuas reflexões.

À Maria Lourdes Scaglione, assistente de coordenação do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC, pela gentileza com que sempre me recebeu.

À Profa. Dra. Andrea Pisan, por disponibilizar um pouco de seu tempo para ler a minha produção escrita como revisora.

Ao meu primo Geraldo Agostinho dos Santos que, na ausência dos meus pais, sempre demonstrou preocupação em relação aos meus estudos.

Aos companheiros das escolas em que leciono, que tanto me incentivaram e me apoiaram nas trocas de aulas para que eu pudesse participar das atividades acadêmicas. Agradeço especialmente aos coordenadores Luís Antônio Geraldo e Rosemeires Figueiredo Carneiro que colocaram à minha disposição os livros referentes à EJA.

A todos os meus alunos, com os quais sempre troco longas ideias sobre Machado de Assis, Guimarães Rosa, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Flávio Venturini, 14 Bis, Clube da Esquina, música erudita, filmes, variantes formal e informal...

Resumo

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa Texto e Discurso nas Modalidades Oral e Escrita, do Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e tem como tema *A presença da oralidade em textos produzidos por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. O objetivo geral deste estudo é contribuir para a ampliação do letramento de alunos da EJA, segundo uma abordagem da oralidade e da escrita como práticas sociais e discursivas. Os objetivos específicos são: 1) identificar e analisar a variante informal explicitada por meio das marcas de oralidade presentes em textos dissertativos produzidos por alunos da EJA; 2) refletir acerca das implicações do emprego da variante informal por meio dessas marcas no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Para atingirmos esses objetivos, adotamos os pressupostos teóricos da sociolinguística (ANTUNES, 2003; 2016; BAGNO, 2002; BORTONI-RICARDO, 2004; 2005; 2006; PRETI, 2004; 2006) e da linguística textual (FAVERO, 2008; FAVERO; KOCH, 2009; FAVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012; MARCUSCHI, 1997; 2003; 2004; 2007; 2008; 2015). O *corpus* é formado por oito redações produzidas por alunos da EJA com base na proposta de redação da Unesp de 2003. A investigação realizada permitiu-nos verificar que os alunos pesquisados não têm a percepção de que a escrita varia menos que a fala; além disso, observamos que a construção textual escrita que eles realizam não apresenta congruência, necessária em textos do tipo dissertativo, como é o caso da redação de vestibular.

Palavras-chave: Oralidade. Escrita. Ensino. Língua Portuguesa. EJA.

Abstract

This study is linked to the line of text and speech research in the oral and written modalities of the program of post-graduate studies in the Portuguese language of the Pontifical Catholic University of São Paulo, and has as its theme *The presence of orality in texts produced by young and adult education students (EJA)*. The general objective of this study is broadening the literacy of EJA students as an approaching of orality and writing as social and discursive practices. The specific objectives are 1) to identify and analyze the informal variant explained by the oral marks present in dissertations texts produced by EJA students; 2) to reflect on the implications of informal variant through these marks in the development of the communicative competence of the pupils. In order to achieve these objectives, we adopted the theoretical assumptions of Sociolinguistics (ANTUNES, 2003; 2016; BAGNO, 2002; BORTONI-RICARDO, 2004; 2005; 2006 PRETI, 2004; 2006) and textual linguistics (FAVERO, 2008; FAVERO KOCH, 2009; FAVERO ANDRADE AQUINO, 2012; MARCUSCHI, 1997; 2003; 2004; 2007; 2008; 2015). The corpus consists of eight essays produced by EJA students based on the essay proposal of UNESP of 2003. The research has allowed us to verify that the students surveyed do not have the perception that the writing varies less than the speech. Therefore, we note the written construction that they perform does not present coherence necessary in Argumentative texts, as it is the case in a vestibular essay.

Key-words: orality. Writing. Teaching. Portuguese language. Eja.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA EJA	09
1.1 Alguns desafios presentes no contexto escolar	09
1.2 Legislação	14
1.3 A Educação de Jovens e Adultos.....	18
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 Fala e escrita no <i>continuum</i> das práticas sociais	22
2.2 A oralidade nas práticas educacionais	26
2.3 A escrita no contexto dos usos linguísticos.....	29
2.4 O texto da perspectiva sociocognitivo-interacional.....	31
CAPÍTULO III – CONSTITUIÇÃO E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	34
3.1 Contextualização da pesquisa	34
3.2 O tipo dissertativo.....	39
3.3 Constituição do <i>corpus</i>	41
3.4 Sistematização dos resultados	56
CONCLUSÃO	59
REFERÊNCIAS	61
ANEXOS	66
APÊNDICES	76

INTRODUÇÃO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa *Texto e Discurso nas Modalidades Oral e Escrita*, do Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e tem como tema as marcas de oralidade presentes nos textos produzidos por alunos no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em nossa sociedade, é grande o prestígio do português padrão e é muito difícil nos desvincularmos de uma tradição que nos acompanha desde o Império. De acordo com essa tradição, a língua falada deveria seguir o modelo literário. Como pontua Bortoni-Ricardo (2005), ainda hoje, determinados grupos de falantes, principalmente os menos favorecidos, são avaliados pelo uso que fazem da língua.

No que diz respeito ao ensino brasileiro, ainda que ele tenha incorporado parte do que a academia tem desenvolvido no âmbito de pesquisas linguísticas, em particular, no domínio da sociolinguística, mantém-se atrelado a um modelo tradicionalista de ensino da língua. Muitos professores não consideram as teorias recentes, pois aprenderam de outra forma e acreditam na eficácia de seus métodos, quase sempre orientados pelo ensino por meio de frases isoladas, por conceitos gramaticais desvinculados do texto e pelo trabalho com a escrita em que as orientações se baseiam em fórmulas prontas, sem espaço para práticas interativas. Esses fatores têm levado os alunos a resultados insatisfatórios no processo de ensino-aprendizagem da língua.

Neste estudo, examinamos o contexto da EJA, notadamente as produções escritas dos alunos, caracterizadas pela presença recorrente de elementos da oralidade, mesmo em gêneros textuais que demandam escrita mais formal, guiada pela norma culta, como é o caso da redação de vestibular.

Para desenvolvermos esta investigação, norteamos-nos pelas seguintes perguntas de pesquisa: Como se manifestam as marcas de oralidade em textos produzidos por alunos da EJA? Quais são as implicações da ocorrência de tais marcas, especialmente se os alunos desejam se tornar competentes do ponto de vista comunicativo?

O trabalho tem como objetivo geral contribuir para a ampliação do letramento de alunos da EJA, segundo uma abordagem da oralidade e da escrita como práticas sociais e discursivas. Os objetivos específicos são: 1) identificar e analisar a variante informal explicitada por meio das marcas de oralidade presentes em textos dissertativos produzidos por alunos da EJA; 2) refletir acerca das implicações do emprego da variante informal por meio dessas marcas no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Observamos que há fatores políticos e pedagógicos que não contribuem para a efetivação plena do currículo e, conseqüentemente, o ensino das propriedades da língua falada e da língua escrita acaba não sendo desenvolvido de modo satisfatório na formação dos discentes; no contexto escolar, quase sempre o professor é quem seleciona os conteúdos a serem trabalhados. Assim, muitas vezes, o aluno fica “mais de oito anos, estudando os mesmos conteúdos” sem que haja progressão na ampliação do letramento (PERINI, 2002, p. 48). O autor entende que esses conteúdos são vinculados à gramática prescritiva, que nem sempre fazem sentido para o aluno.

O aluno do Ensino Médio tem uma noção, ainda que superficial, do que seja adequar a linguagem a uma situação comunicativa específica, entretanto, é preciso que esse processo se concretize nas práticas discursivas de aprendizagem para que os recursos linguísticos estejam acessíveis a todos e, mais ainda, que os estudantes sejam capazes de empregá-los nas mais variadas situações comunicativas, formais e informais, das quais precisam participar ao longo da vida.

Entendemos que as marcas da oralidade se fazem presentes na produção escrita dos alunos da EJA porque, a nosso ver, eles não reconhecem o papel da situação comunicativa na produção de textos, sejam eles orais ou escritos: a modalidade oral é mais flexível a variações pelas condições de produção; a modalidade escrita é resistente a variações por se estabelecer segundo padrões mais estabelecidos e por requerer um planejamento anterior à produção, o que não ocorre, via de regra, com textos orais (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012).

Acreditamos que, para haver evolução no sistema educacional brasileiro no que se refere às políticas públicas destinadas aos estudantes da EJA, não bastam os posicionamentos políticos assumidos nos gabinetes e manifestados por meio de medidas que garantam o ensino de qualidade a todos, como é o caso da Lei nº 9.394/96. É preciso um trabalho coletivo cujas discussões valorizem e estimulem constantemente os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista o que apresentamos, organizamos este estudo em três capítulos, além da Introdução, da Conclusão e das Referências. No primeiro capítulo, tratamos do ensino da Língua Portuguesa, cujo contexto abriga alguns equívocos, como o ensino da língua baseado em uma gramática desvinculada de textos. De maneira a compreendermos tal contexto com mais profundidade, apresentamos a legislação que regulamenta o ensino da EJA. No segundo capítulo, abordamos as propriedades da fala e da escrita nas práticas discursivas em que o texto

é compreendido como um construto sociocognitivo-interacional. Por fim, no terceiro capítulo, procedemos à constituição do *corpus* e à análise dos textos.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA EJA

Neste capítulo, inicialmente, apresentamos alguns fatores que dificultam a aquisição de proficiência na escrita por parte dos alunos. Em seguida, abordamos alguns aspectos da legislação que visam a garantir ensino de qualidade a todos os estudantes. Posteriormente, tratamos da evasão escolar e das condições em que os alunos da EJA se preparam para que tenham mais oportunidades no mercado de trabalho.

1.1 Alguns desafios presentes no contexto escolar

Mesmo após anos da promulgação da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e do advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), especialmente de Língua Portuguesa, as inovações e mudanças preconizadas por esses documentos oficiais em relação a preparar o aluno para o mundo contemporâneo, de acordo com Nascimento e Nogueira (2008), não condizem com as práticas docentes, que, não raro, permanecem centradas no ensino de nomenclaturas e regras. Os pesquisadores explicam que o ensino da língua não deveria estar restrito a tais domínios, uma vez que conhecer normas e classificações não torna o usuário da língua competente do ponto de vista comunicativo. Isso pode ser observado no contexto do Ensino Fundamental, em que

crianças e pré-adolescentes apresentam cada vez menos domínio efetivo da língua materna, sobretudo no que diz respeito à variante formal. Evidentemente, esse problema vai se espraiar no Ensino Médio, o que fica exaustivamente comprovado com os textos produzidos em exames vestibulares (NASCIMENTO; NOGUEIRA, 2008, p. 93-94).

Bentes (2014, p. 42) entende que as políticas públicas de igualdade, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, vêm sendo, de certa forma, ignoradas em nosso país. A autora destaca, por exemplo, que o primeiro artigo da citada Declaração, em que temos o excerto “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”, muitas vezes, não é observado no Brasil, uma vez que crianças, em razão de inúmeras dificuldades, como de locomoção, por exemplo, não conseguem ter acesso à educação básica, o que perpetua um movimento de exclusão que tem persistido ao longo do tempo (BENTES, 2014, p. 42). De acordo com a estudiosa, a “efetivação do direito à educação em termos de garantia de acesso,

permanência e qualidade de ensino ainda está por acontecer” (BENTES, 2014, p. 43), uma vez que não presenciamos os resultados das políticas públicas na qualidade do ensino.

Em oposição ao ensino que não propõe a ampliação do conhecimento dos alunos, Possenti (2011 [1984]) acredita que o domínio de uma língua se dá por práticas efetivas, significativas e contextualizadas. A escola, ao optar por um projeto de leitura, por exemplo, pressupõe que o aluno terá cada vez mais contato com a língua escrita e, assim, absorverá a norma-padrão, como ela deseja. Para esse pesquisador, é

possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada. A maior prova disso é que em muitos lugares do mundo se fala sem que haja gramáticas codificadas e ensinadas. Mais importante: entre conhecidos nossos, ilustres, isso é o normal: os gregos escreveram muito antes de existir a primeira gramática grega, o mesmo valendo para os usuários de latim, português, espanhol, etc. (POSSENTI, 2011 [1984], p. 38).

Kleiman e Sepulveda (2014) observam que o ensino de gramática envolve o conhecimento técnico da língua, o conhecimento do professor, porque ele aprendeu na escola e, por muitos anos, viu e reviu essa matéria. O docente acredita que estudar gramática pode ajudar o aluno na formação intelectual: trata-se de um estudo que força o estudante a lidar com a complexidade do sistema linguístico, mas de uma maneira que nem sempre favorece o entendimento dos recursos da língua e de como pode empregá-los para ser bem-sucedido nas várias interações das quais participa. As autoras observam que em razão de certas características

próprias do contexto escolar (alunos desestimulados, sem familiaridade com os livros, sem ambientes adequados aos estudos), é preciso que o estudo da gramática seja dosado de acordo com as condições reais de aprendizado, de modo que algum resultado seja alcançado. Não adianta encher a lousa de teoria gramatical, fazer uma apresentação de conteúdos, alguns exercícios, e seguir adiante para cumprir metas irrealizáveis (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2014, p. 14).

Dessa forma, o ensino deveria ocorrer com base em situações concretas de uso da língua, e não por meio de palavras e frases desvincilhadas de um contexto. Nessa direção, Fávero (2008) argumenta que a gramática não considera os usos que os falantes fazem da língua. Como a adequação é realizada pelo padrão culto, a exclusão se dá pela impossibilidade do acesso aos veículos culturais, que, aliás, são sempre frequentados pelos que constituem a elite. É preciso que o aluno tenha consciência do uso adequado da língua, pois a reprodução de modelos não ajuda no desenvolvimento da gramática que ele já tem internalizada. A pretensão é que o estudante não seja oprimido por modelos que prejudiquem o desenvolvimento da competência linguística e textual.

Apesar das transformações nas práticas educacionais, Bagno (2002) entende que muitos professores, formados na década de 1980, ainda rejeitam as variações da língua. Eles a tratam como um fenômeno homogêneo e não aceitam as teorias linguísticas, que avançam a cada dia; conseqüentemente, temos, em muitas regiões do país, uma educação que considera o educando como receptor de conteúdos.

Infelizmente, há alunos que apenas realizam cópias para que o professor avalie, e este, quase sempre, adota uma perspectiva desprovida de interação, da qual se vale para avaliar a competência de seus discentes. Para Freire (1987 [1970]), nessa abordagem da língua, os conteúdos tornam-se pedaços da realidade e, por essa condição, nem sempre fazem sentido para o estudante. Temos, assim, a

concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta *destruída visão da educação*, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 1987 [1970], p. 33, grifo nosso).

Mudar essa realidade talvez seja um dos grandes desafios para o ensino, pois, se por um lado sabemos que são metodologias que não fazem mais sentido para a formação dos educandos, por outro, há professores que não “abrem mão” dessas práticas que em um passado recente eram aplicadas. Ainda há um saudosismo por parte de muitos professores por acreditarem que a educação bancária é mais eficaz que as práticas pedagógicas atuais. Bagno (2002) enfatiza que a pedagogia que desconsidera o conhecimento prévio do aluno é muito antiga, tem origem no século III a.C., no mundo helenístico. Ela

opera com a antiga noção da *tábua rasa*, como se o primeiro dia da criança na escola fosse também seu primeiro dia de contato com sua língua materna – despreza-se quase totalmente o conhecimento da língua que a criança já traz de sua atividade linguística no seio da família e do grupo social em seus primeiros anos de vida, desconsidera-se seu uso intuitivo, eficaz e criativo dos recursos da língua (BAGNO, 2002, p. 21, grifo do autor).

Nessa direção, Castilho (2014) esclarece que a escola não deve se preocupar em ensinar apenas a língua escrita, uma vez que o aluno já teria aprendido a língua falada em casa, visão que não leva em conta o fato de que o aluno frequentemente provém de um meio não letrado. É preciso que a escola não só valorize o repertório cultural do estudante, mas também o leve a adquirir conhecimentos diversos daqueles que seus pais detêm.

O estudioso ressalta que a reflexão gramatical começa pelo conhecimento que o estudante possui ao chegar à escola, momento que representa “o primeiro contato do cidadão com o Estado, e seria bom que ela não se assemelhasse a um ‘bicho estranho’, a um lugar onde se cuida de coisas fora da realidade cotidiana” (CASTILHO, 2014, p. 21). Com o tempo, o aluno entenderá que cada situação requer uma variedade linguística.

Na prática diária do professor, percebemos que ainda não é satisfatória a seleção de conteúdos que façam o aluno ascender a níveis satisfatórios do uso das modalidades falada e escrita. Conforme Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 10) observam,

a língua falada deve ocupar um lugar de destaque no ensino da língua. A motivação para que essa modalidade seja trabalhada com tal relevo se dá, de um lado, porque o aluno já sabe falar quando chega à escola e domina, em sua essência, a gramática da língua. Por outro, a fala influencia sobremaneira a escrita nos primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à representação gráfica dos sons.

Da perspectiva de Antunes (2003, p. 19), apesar de persistirem práticas pedagógicas orientadas por uma visão reducionista resultante do estudo descontextualizado da palavra e da frase, houve alguns avanços em relação a ações institucionais direcionadas por regulamentações e programas governamentais, como os PCN, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que reconhecem a importância da participação do aluno como ser pensante no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda assim, em razão de persistirem as práticas de ensino descontextualizadas, salienta Antunes (2003, p. 20), temos alunos desmotivados e crentes na ideia de que português é uma língua impossível de aprender, panorama que deságua, não raro, na “dolorosa experiência da repetência ou evasão”. Esses alunos, quase sempre de escolas públicas, devem ser levados a entender que a língua não é um sistema rígido e estranho à realidade social deles. Antunes (2005, p. 10) explica que “a língua enquanto sistema não comanda tudo” e especifica que ela

não se acha confinada às regras da gramática, nem é uma questão de *certo e errado*, mas é uma atividade social que cria as condições da interação e dos processos comunicativos em geral. [...] É claro que, nessa visão, o que mais conta não vai ser a ortografia nem a simples regra de concordância e sim o desenvolvimento das ideias e a distribuição dos tópicos, a seleção lexical, a contextualização, o estilo que vão produzindo a adequação da escrita (ANTUNES, 2005, p. 10-11, grifo da autora).

Possenti (1998, p. 16) entende que é preciso evitar “discursos novos para prática antiga”. Uma demonstração frequente dessa reflexão já se tornou um empecilho nas reuniões denominadas aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), por exemplo, que acontecem nas escolas públicas. Nesses encontros, que ocorrem semanalmente há, de um lado, um coordenador

com o propósito de trazer reflexões para que seja possível adequar melhor as práticas educacionais e, de outro, professores, que entendem que o discurso de pesquisadores não coaduna com a realidade das salas de aula. No caso do ensino de língua portuguesa, é evidente que a função da escola é ensinar o português padrão ou criar pelo menos condições para a eficácia desse aprendizado, “qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico” (POSSENTI, 1998, p. 17).

Uma vez que os impasses são constantes nessas reuniões, os alunos acabam sofrendo as consequências de um ensino que não avança na ampliação do letramento. Perini (2002, p. 48) enfatiza que os alunos das séries iniciais têm acesso “às classes de palavras e análise sintática” e, após mais de oito anos estudando os mesmos conteúdos, o domínio desses tópicos permanece precário, evidência, segundo o autor, de que “decididamente alguma coisa está muito errada”.

Campos (2014, p. 20) acredita que o professor precisa se convencer de seu papel de agente de transformação, pois sua intermediação é determinante para o sucesso do aluno, que deve sentir-se familiarizado com os conteúdos propostos para que sua fala seja valorizada e, conseqüentemente, seja evitada a exclusão, pois o espaço escolar deve valorizar as práticas de comunicação e a inclusão. Isso significa que

para que o diálogo entre o ensino (o professor) e a aprendizagem (o aluno) aconteça de forma produtiva, é preciso que a boa vontade do professor se estenda também ao aluno, vendo-o com bons olhos e ouvindo-o atentamente no processo de interlocução. E o aluno, ao reconhecer que é valorizado como interlocutor, se sentirá em segurança para expor suas percepções iniciais, buscar respostas para as suas dúvidas, testar exemplos, trocar ideias, construir coletivamente conhecimentos e, enfim, aprender. [...] *O papel mais importante do professor, convém ressaltar, não é o de trazer informações e conhecimentos para ‘repassá-los’ aos alunos, é o de ensiná-los a lidar com as informações e os conhecimentos que o mundo lhes propicia diariamente* (CAMPOS, 2014, p. 21, grifo nosso).

Como podemos notar, o que a autora destaca como papéis do professor e do aluno no contexto da escola não é o que observamos corriqueiramente na sala de aula. Percebemos que os avanços de pesquisas acadêmicas nem sempre chegam à realidade escolar, pois os estudantes brasileiros, especialmente os menos favorecidos, ficam expostos a práticas pedagógicas que não os preparam para a ampliação do conhecimento linguístico.

Nesse sentido, o ensino sistemático de gramática sem contextualização, sem considerar a realidade dos estudantes, ela também portadora de sentidos, é um dos equívocos do nosso sistema educacional. Diante de tantas mudanças que não surtem efeitos favoráveis para o avanço da educação no Brasil, Geraldi (2008, p. 14) mostra preocupação em relação a um possível retrocesso para “o retorno ao ensino de gramática tradicional”.

Em vista do que expusemos, observamos no sistema educacional brasileiro, nos últimos 20 anos, avanços no ensino de Língua portuguesa em razão das contribuições de pesquisas acadêmicas e de políticas públicas. Contudo, ainda há certa insistência, por parte de muitos educadores, em explorar métodos que não condizem mais com as atuais práticas discursivas, que têm o texto como objeto de estudo, e não palavras e frases soltas, cuja análise, na verdade, não concorre para a ampliação do letramento dos estudantes.

1.2 Legislação

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) assegura o exercício dos direitos sociais e individuais, garante a igualdade e a justiça e, especificamente no art. 205, capítulo III, seção I, estabelece a educação como direito de todos. No art. 206, são elencadas as condições ao acesso e à permanência na escola, além da garantia de que o padrão de qualidade de ensino é um direito dos estudantes na rede pública. Mais adiante, no art. 214, destaca “metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino”, cuja principal meta é a “erradicação do analfabetismo” (BRASIL, 2008, p. 125). Assim, a legislação assegura que os estudantes, em qualquer nível de ensino, possam se preparar tanto para o exercício da cidadania, como para o mercado de trabalho.

A Resolução CNE/CEB n°1, de 5 de julho de 2000, amparada nas disposições da LDB, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, com destaque para a importância de considerar as situações, os perfis e as faixas etárias dos estudantes. De acordo com essas diretrizes, a EJA deve pautar-se pelos princípios de equidade, diferença e proporção, bem como por um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar

- a distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em relação ao direito à educação;
- a identificação e o reconhecimento da alteridade de jovens e adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito individual e do desenvolvimento de conhecimentos e valores;

- a proporcionalidade, com disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares às necessidades próprias da EJA, com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos estudantes identidade formativa comum em comparação aos demais participantes da escolarização básica.

Mesmo com esses direitos garantidos por lei, a evasão escolar entre alunos da EJA é um obstáculo de difícil solução no curto prazo. No caso do 3º ano do Ensino Médio, a desistência escolar é menos frequente, mas ainda é significativa, conforme explicitamos no capítulo 3. A retenção por faltas não é algo incomum e, nessa situação, as escolas oferecem aos alunos a possibilidade de eles realizarem trabalhos pedagógicos que lhes permitam compensar as ausências, independentemente do motivo que os levaram às faltas.

Entendemos que os alunos que frequentam a EJA devem ser considerados com base em uma perspectiva diferenciada, uma vez que

configuram tipos humanos os mais diversos, homens e mulheres que vão para a escola com crenças e valores já constituídos. [...] E não poderia ser de outra forma, pois são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades econômicas e familiares, com princípios éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente, da realidade cultural em que estão inseridos (ÁLVARES, 2012, p. 75).

Nessa direção, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi) (BRASIL, 2006, p. 1) reconhece que o sistema educacional brasileiro tem o dever de acolher esses alunos, pois há uma “dívida histórica que o Brasil tem para com todos os cidadãos de 15 anos ou mais que não concluíram a educação básica”. Soares (2011, p. 274) ressalta o descaso histórico em relação a esses indivíduos, ao pontuar que ainda “nos anos 80, a oferta pública de educação para jovens e adultos era muito restrita”. O pesquisador observa que a Constituição de 1969 garantia ensino gratuito somente para estudantes na faixa etária entre 7 e 14 anos. Ao longo do tempo, a legislação foi sendo alterada, de modo a garantir o acesso desses sujeitos à escola. Como Arroyo (2011, p. 27) observa, certamente o ensino avançou graças aos documentos oficiais vigentes desde 1996, à LDB e à Constituição de 1998, que passaram a garantir o ingresso dos alunos adultos na educação formal.

Na LDB, art. 37, está posto que a EJA é “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e médio na idade própria”. De acordo com o § 1º desse artigo, é dada garantia plena àqueles “que não puderam efetuar os estudos na idade regular”, já no § 2º, temos que o poder público “viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola”. Ainda que no art. 38 esteja expressa a garantia de que

os alunos poderão estudar sendo “maiores de quinze anos”, Arroyo (2011, p. 27) salienta que “o direito à educação continua restrito ao ensino fundamental e à idade de 7 a 14 anos”, uma vez que o pleno direito a um aprendizado público, que efetivamente garanta qualidade de ensino a esses alunos trabalhadores, ainda não aconteceu na prática, conforme também constatamos por meio da produção escrita dos alunos participantes desta pesquisa.

Piconez (2013 p. 15) esclarece que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio do Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) e de pesquisa realizada com professores da EJA, reconhece a relevância da “urgência da formação e atualização continuada dos professores”, a fim de que possam ter um conhecimento mais aprofundado e detalhado do perfil dos estudantes desse contexto escolar e, assim, possam preparar materiais e conteúdos que lhes sejam mais adequados. De acordo com as afirmações desses professores coordenadores, que trabalham em parceria com professores da EJA, é preciso avançar nas estratégias

de educação para adultos [...] tais como grupo focal, estudos de casos, encenações, simulações e autoavaliação onde os estudantes possam partir de seus conhecimentos prévios, avaliá-los e integrá-los com os novos conceitos e informações vistas na educação escolar. Os professores assumem mais um papel de orientador ou fonte de informações do que transmissor de informações e conteúdos. [...] Os adultos querem usar o que sabem e querem ser reconhecidos por ter esse conhecimento. Dessa forma, as propostas de EJA podem contemplar e incluir oportunidades para que os estudantes usem seus conhecimentos e experiência (PICONEZ, 2013, p. 24/26).

Parece justa essa proposta de valorização da experiência de vida dos educandos, uma vez que pode aproximar o professor, que tem o domínio do conteúdo, às experiências de vida dos alunos, que buscam incessantemente recuperar o tempo perdido.

No que diz respeito especificamente ao ensino de Língua Portuguesa, os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 17) reconhecem a dificuldade de organizar o currículo dessa disciplina no Ensino Médio, em especial no tocante à escrita, por entender que “o aluno deveria ter adquirido no Ensino Fundamental” a base para o ciclo seguinte. De acordo com o que orienta esse documento, deve ocorrer um trabalho pedagógico como “princípio das ações”, para investigar os conteúdos que de fato os alunos dominam. A sugestão é que haja a contemplação de um saber linguístico amplo em que a comunicação funcione para a interação social e, assim, a língua possa ser compreendida “como linguagem que constrói e ‘desconstrói’ significados sociais” (BRASIL, 2000, p. 17).

Nos PCNEM-LP, há destaque para a ineficácia do ensino da nomenclatura gramatical desvinculada do texto. A sugestão é que o professor deixe para um segundo plano “os conteúdos

clássicos” da língua portuguesa; desse modo, “o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos” (BRASIL, 2000, p. 16). Esse documento reconhece a falta de clareza no ensino da norma e da gramaticalidade; o que deveria ser uma atividade para a ampliação do falar/ler/escrever tornou-se “uma camisa de força incompreensível”, notadamente pela forma como a gramática sempre foi ensinada (BRASIL, 2000, p. 16).

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 2008, propôs um currículo básico como meta para melhorar a qualidade da aprendizagem “a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo” (SÃO PAULO, 2016a, p. 9). A pretensão do governo do Estado é supervisionar o andamento do ensino público por reconhecer que as escolas vêm recebendo, de modo expressivo, cidadãos menos favorecidos “que até bem pouco tempo não tinham efetivo acesso à escola” (SÃO PAULO, 2016a, p. 11). Conforme consta nos PCNEM-LP (BRASIL, 2000) e na LDB (1996), o estado de São Paulo estabeleceu novos conteúdos que trabalham habilidades específicas, nas sugestões da Matriz de Avaliação Processual para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Os PCNEM-LP (BRASIL, 2000, p. 16) reconhecem que na LDB nº 5.692/71, o ensino de gramática, de literatura e de redação eram tratados da perspectiva da dicotomia, reproduzida nos livros didáticos e até nos vestibulares. Posteriormente, com a proposta do currículo elaborado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 2008, buscou-se superar o modelo do ensino gramatical a que o aluno sempre foi exposto desde as séries iniciais até o Ensino Médio. Piconez, (2013, p. 37) entende que o ensino deva “criar oportunidades de ação para que os conhecimentos sejam construídos”.

No tocante aos PCNEM-LP, sua inovação está centrada no reconhecimento do texto como foco das práticas discursivas. Nessa direção, Marcuschi (2004) elenca as seguintes abordagens:

- adoção do texto como unidade básica de ensino;
- produção linguística como produção de discursos autênticos e contextualizados;
- noção de que os textos pertencem a gêneros discursivos relativamente estáveis, orais e escritos, com características próprias, socialmente organizadas;
- atenção para a língua em funcionamento, sem se fixar no estudo da gramática;
- atenção para a produção e compreensão do texto escrito e oral;
- clareza quanto à variedade de usos da língua e à variação linguística.

Essas sugestões amparadas na teoria da Linguística Textual, são imprescindíveis para o professor que deseja romper com práticas pedagógicas que não contemplam os conhecimentos e as experiências dos estudantes.

Assim, entendemos que, atualmente, a legislação pertinente ao ensino de língua portuguesa norteia-se, em parte, por teorias linguísticas, e que os avanços no ensino de língua, a partir da Constituição de 1988, favoreceram os estudos do texto e a ênfase na interação entre aluno e professor, para que o direito de aprender ocorresse com eficácia. Contudo, observamos que tais garantias, ainda hoje, não têm reflexo no cotidiano dos alunos da EJA, haja vista os resultados obtidos por meio da análise do *corpus* desta pesquisa, em que fica evidente que o domínio linguístico constatado nas produções dos alunos não condiz com o repertório desejado para concluintes do Ensino Médio.

1.3 A Educação de Jovens e Adultos

A EJA está pautada em políticas públicas norteadas pela noção de que a educação é um direito universal, conforme pontuamos anteriormente. Entretanto, Soares (2011, p. 278) afirma que “o dever do estado não foi cumprido”; trata-se de um direito proclamado, mas que não se efetivou na prática. Além dessa problemática, que por si só, já demonstra a ineficácia das leis, há a preocupação com a qualidade do ensino, pois não é admissível alunos jovens e adultos continuarem vivenciando a evasão escolar com tanta frequência como ocorrera no passado.

Para Arroyo (2005, p. 231), a EJA, de modo geral, é formada por dois grupos distintos: os “sujeitos das camadas rurais, os camponeses excluídos da terra” e os cidadãos das “camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços, dos bens das cidades”. A realidade enfrentada por esses alunos adultos, na visão do pesquisador, deve compor os conteúdos a serem trabalhados nas práticas pedagógicas em que se pretende favorecer a inclusão social.

Essa perspectiva está inserida na educação de adultos no Brasil, cujo paradigma máximo é Paulo Freire. As contribuições desse estudioso inovaram as possibilidades de ampliar a alfabetização desses alunos: a despeito da ainda presente “educação dita bancária, cuja visão conteudista e compensatória atua na perspectiva de recuperar o tempo perdido”, temos “uma EJA depois de Paulo Freire, baseada numa educação humanizadora e emancipadora, que parte da centralidade dos sujeitos e de suas experiências e trajetórias de vida” (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 70).

Em oposição à educação que não propõe o desenvolvimento crítico, as autoras Paula e Oliveira (2011, p. 71), com base na obra de Paulo Freire, enfatizam as distinções entre a educação bancária e a educação crítica, conforme consta no quadro a seguir:

Educação Bancária	Educação Crítica
Dominação	Libertação
Contradição educador-educandos	Superação da contradição
Negação da dialogicidade	Afirmação da dialogicidade
Antidialógica	Dialógica
Ignorar o homem como ser histórico	Parte da historicidade do homem
Enfatiza a permanência	Reforça a mudança
Imobilismo	Dinâmica
Reacionária	Revolucionária
Percepção fatalista	Realidade objetiva

Quadro 1 – Contraposição entre educação bancária e educação crítica proposta por Paulo Freire.
Fonte: PAULA; OLIVEIRA (2011, p. 71).

Se considerarmos as características apresentadas no Quadro 1, podemos notar que a educação almejada por Freire consiste em considerar a possibilidade de interação que a comunicação favorece. Nas turmas da EJA, ainda é comum alunos terem medo de se expressar e, dependendo da postura do professor, caso seja autoritária, o processo de construção do conhecimento pode ser ainda mais afetado. Para Freire (1987[1970]), essa barreira deve ser substituída por ações que enfatizam a educação crítica a todo o instante.

Freire (1987 [1970], p. 8) entende que a consciência se constrói pelo ato de compartilhar ideias, porque “as consciências não se encontram no vazio de si mesmas”, portanto, o ensino na sala de aula deve adaptar os conteúdos à realidade de mundo dos alunos desde os valores pessoais até as questões vinculadas às dificuldades de frequentar a escola.

No tocante ao ensino de adultos, Freire (2011 [1992], p. 28) esclarece que se deve considerar outros fatores além dos convencionais como “ato político [...] e ato de conhecimento, além do ato de criação” e evitar abordagens pedagógicas de valorizem o “trabalho de memorização mecânica”. Para o pesquisador ainda que o educando precise do educador, como pressupõe em qualquer prática pedagógica, o educador não deve “anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem” (FREIRE, 2011 [1992], p. 13).

Na EJA, as aulas são ministradas predominantemente no período noturno, pois a maioria dos alunos trabalha no período diurno. Tal preferência revela o desejo desses estudantes de se munirem do conhecimento necessário para se prepararem para buscar postos no mercado de trabalho que lhes permitam ascender socialmente.

Piconez (2013, p. 44) observa que, no contexto da EJA, os estudantes têm enorme desejo de aprender, além da necessidade de “romper barreiras relacionadas a preconceitos, reduzida autoestima e identidade”. Nesse contexto, é preciso discutir procedimentos específicos sobre o que ensinar a jovens e adultos e como fazê-lo. Alunos adultos têm uma relação estreita com a escola em que a permanência deles depende de fatores pessoais, com os quais as instituições educacionais não podem lidar. No entanto, conhecer a realidade desses sujeitos pode contribuir tanto para a melhoria no rendimento escolar quanto para o combate à evasão.

O trabalho pedagógico com alunos da EJA torna ainda mais complexa a organização dos conteúdos, pois encontramos alunos jovens convivendo e aprendendo com alunos maduros, cujos obstáculos de aprendizagem, como destacamos, resultam em ausências constantes e desistência das aulas. Esses sujeitos, quase sempre, trazem sentimentos de exclusão social e cultural e têm necessidades variadas, por exemplo, precisam concluir os estudos mais rapidamente a fim de buscar um posto no mercado de trabalho e ter acesso aos produtos culturais da sociedade letrada. Como adverte Piconez (2013), temos a questão de heterogeneidade de necessidades relacionada a cada indivíduo quando ele é submetido ao processo de aprendizagem, o que, por si só, já confere complexidade à ação de aprender.

Para Lima e Silva (2013, p. 449), o papel da escola pública é louvável, uma vez que aceita “a igualdade de oportunidades a todo e qualquer cidadão, independentemente de sexo, raça, cor, condição social, opção religiosa ou qualquer outro fator”. Os autores entendem que não poderia ser de outra forma, pois

[...] é justamente nesta modalidade de ensino que encontramos um grande número de pessoas excluídas socialmente, marginalizadas, que não tiveram acesso à educação em idade *adequada* e que buscam, na escola, uma oportunidade de melhoria da qualidade de vida (LIMA; SILVA, 2013, p. 450, grifo dos autores).

De acordo com Freire (2011 [1992], p. 48), o “Brasil foi ‘inventado’ de cima para baixo, autoritariamente” e reinventá-lo é uma tarefa que cabe a todos que lidam com a educação. Para o autor, a alfabetização de adultos que já foi tratada e realizada de forma autoritária, em que a “leitura aos alunos escondia muito mais do que revelava a realidade”, agora é valorizada como ato do conhecimento, “como ato criador e como ato político” (FREIRE, 2011 [1992], p. 42).

Ainda que haja vários esforços direcionados a práticas educacionais que valorizem o conhecimento que o aluno já tem, é comum, em salas de aula da EJA, atividades em que os alunos trabalham apenas o ato de copiar da lousa, o que não contribui para o desenvolvimento do senso crítico. Para Álvares (2012, p. 75), os alunos adultos se caracterizam pelo olhar da realidade, e não por analisá-la de modo crítico; logo, as reflexões acontecem quase sempre de modo dicotômico “entre o bem e o mal, o certo e o errado, o bonito e o feio”, portanto, romper com essa visão reducionista da realidade é uma das tarefas dos educadores.

Para Cintra (2008), reverter práticas em que o aluno assume uma postura passiva de reprodução de textos ou em que ele compreende o texto por meio da voz do professor, em uma escola tradicionalista que resiste há séculos, é fundamental para que práticas interacionais que valorizem o saber do aluno da EJA contribuam para a construção do conhecimento. Piconez (2013) entende que os professores devem criar possibilidades para que os estudantes “desenvolvam o hábito de reflexão sobre o que pensam e expressam oralmente e por escrito” e também tenham condições de avaliar e “questionar as concepções anteriores”, em que as oportunidades não eram favoráveis ao crescimento educacional.

Em complemento às tarefas desenvolvidas em classe, nas escolas em que há alunos da EJA, as atividades realizadas em teatros e museus, por exemplo, têm boa receptividade, uma vez que muitos deles nunca tiveram acesso a essas experiências culturais. Para Álvares (2012, p. 95), a escola assume, nesses ambientes, a promoção dos alunos e “o aprendizado ocorre mediado pelos outros membros do grupo cultural em que o sujeito está inserido”. Por meio dessa interação social, as escolas assumem papel decisivo na sociedade letrada, pois criam condições para que alunos “possam afirmar sua identidade e desenvolver seu espírito crítico” (ÁLVARES, 2012, p. 96).

Pelo que expusemos, notamos que o ensino de alunos da EJA, para ser efetivamente consistente, depende de práticas que não só favoreçam a inclusão, mas também considerem os valores que os alunos trazem da formação pessoal. Esse reconhecimento é que possibilitará a oferta de um ensino pautado no desenvolvimento do senso crítico, conforme propõe Freire (2011 [1992]).

De modo a aprofundarmos nossa exposição e reunirmos o subsídio necessário para procedermos à análise do *corpus*, no próximo capítulo, apresentamos a fundamentação teórica que baseia este estudo, notadamente o *continuum* da fala e da escrita como práticas sociais situadas socio-historicamente e a perspectiva sociocognitivo-interacional que adotamos para o estudo dos textos.

CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, em um primeiro momento, abordamos as modalidades oral e escrita da língua como ocorrências que se dão em um *continuum* de práticas sociais (MARCUSCHI, 2003) e arrolamos alguns dos equívocos resultantes da comparação entre elas. Em seguida, discorreremos sobre a oralidade na prática educacional, de modo a compreendermos como a modalidade oral é considerada no contexto escolar. Posteriormente, tratamos da escrita no contexto dos usos linguísticos. Por fim, apresentamos a noção de texto que adotamos neste estudo, filiada à perspectiva sociocognitivo-interacional, originária do campo da Linguística Textual.

2.1 Fala e escrita no *continuum* das práticas sociais

Até meados de 1960, os estudos linguísticos consideravam fala e escrita como dicotômicas: a primeira era vista como “desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto”, a segunda, como uma estrutura “complexa, formal e abstrata” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 11), perspectiva que perdura até hoje, inclusive em determinadas gramáticas que seguem norteadas pela modalidade escrita.

Para Street (1995 apud MARCUSCHI, 2007, p. 59), entre os mitos postulados na defesa da divisão entre fala e escrita estão os seguintes:

- a escrita codifica conteúdos no âmbito lexical e sintático, a fala emprega elementos paralinguísticos, como os gestos e a mímica;
- a escrita é mais coesa e coerente em relação ao texto oral, a fala é essencialmente desconexa e fragmentária;
- no texto escrito, os sentidos são produzidos na página impressa; na fala, são produzidos levando-se em conta elementos do contexto e das condições de interação face a face.

De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2012), fala e escrita são duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema linguístico: o sistema da Língua Portuguesa. Assim, o que poderia ser considerado distinção corresponde meramente a diferenças estruturais. As pesquisadoras enfatizam que “historicamente a escrita, sobretudo a literária, sempre foi considerada a verdadeira forma de linguagem, e a fala, instável, não poderia constituir objeto

de estudo. Essa postura só começou a mudar no século passado” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 12).

O estudo da fala e de seus diversos usos, que ocorrem em contextos específicos mais ou menos formais, tornou-se cada vez mais frequente. No âmbito do ensino de língua, a ampliação do conhecimento dos usos da fala é relevante, uma vez que propicia ao aluno o aparato necessário para que ele seja bem-sucedido nos mais variados contextos comunicativos, em que não só a escrita é privilegiada.

Marcuschi (2003), por sua vez, acredita que estabelecer diferenças e semelhanças entre fala e escrita é impossível se nos centrarmos no código e não levarmos em conta como elas ocorrem nas práticas sociais da vida cotidiana. No contexto do efetivo uso linguístico, fala e escrita situam-se em um *continuum* tipológico de gêneros textuais, ou seja, não há uma fronteira clara entre uma e outra modalidade; ao contrário, elas podem se entrecruzar em vários aspectos e até constituir domínios mistos, como no caso de um noticiário de televisão que, em sua origem, é um gênero escrito, mas que o leitor recebe como oral.

Como destacam Fávero, Andrade e Aquino (2014, p. 13-14), “as diferenças entre as duas modalidades [...] precisam ser vistas na perspectiva do uso e não como características intrínsecas”. Ao considerarmos ambas em um *continuum*, entendemos que elas ocorrem de forma paralela, e não como práticas estanques, que se anulam. Essa visão permite-nos considerar a oralidade e a escrita de um modo mais abrangente, como ações comunicativas situadas em um dado contexto social.

Os usos da língua se dão de maneiras muito distintas. Da conversa informal do dia a dia ao discurso de uma autoridade, no caso da língua falada, ou da informalidade que permeia uma carta pessoal à formalidade que caracteriza um artigo científico, no caso da língua escrita, as pessoas utilizam a língua de determinada maneira, considerando suas necessidades comunicativas orais ou escritas, mais ou menos formais, decorrentes de determinada situação social (PRETI, 2004, p. 125).

Em sua exposição, Marcuschi (2003) ressalta que a análise das diferenças entre gêneros orais e escritos será mais produtiva se considerarmos a perspectiva do uso, não do sistema. Isso significa que a determinação da relação entre as modalidades será mais congruente se consideramos não o código, mas os usos do código, ampliando, assim, as possibilidades de atualização da língua nos diversos contextos de comunicação em que ocorrem as práticas sociointerativas. Nessa direção, cabe observar que a língua é um fenômeno interativo, contextualizado e dinâmico. Trata-se de uma “prática discursiva, inserida numa determinada

prática social, envolvendo dois ou mais interlocutores, em torno de um sentido e de uma interação particular” (ANTUNES, 2013, p. 99).

Sobre a especificidade da modalidade oral e da modalidade escrita em relação ao contexto comunicativo, Marcuschi (2003, p. 25-26) esclarece que

a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos vários contextos de uso [...] e a escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica.

Um dos equívocos relacionados à fala em oposição à escrita refere-se ao fato de ainda se acreditar que a primeira não seja planejada. Esse mal-entendido não considera os níveis de planejamento que ocorrem nas práticas discursivas. Mesmo em uma situação em que há predomínio da espontaneidade, reitera Marcuschi (2003), temos certo planejamento, uma vez que, ao falarmos, seguimos determinadas regras; não podemos fazer o que bem quisermos. Assim, tanto a fala quanto a escrita apresentam um *continuum* de variações e, portanto, a contribuição da contextualização quase sempre justifica as escolhas dos usuários nas suas práticas discursivas.

O autor sistematiza sua abordagem por meio de uma representação gráfica (Figura 1) em que determinado gênero da fala (GF1) representaria um protótipo da modalidade, por exemplo, uma conversa entre amigos, e determinado gênero da escrita (GE2) seria o protótipo da escrita, por exemplo, um artigo científico.

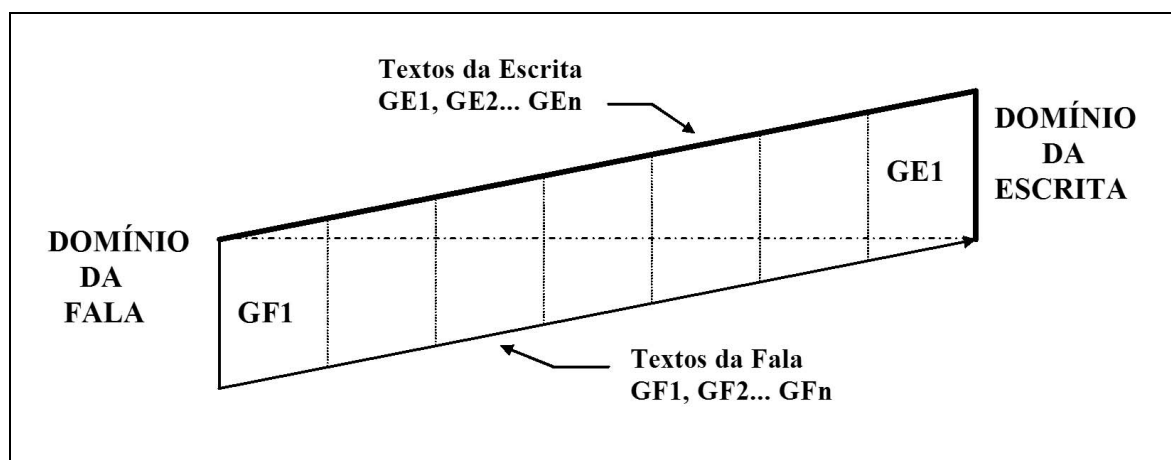


Figura 1 – *Continuum* fala-escrita.
Fonte: MARCUSCHI (2003, p. 38).

Marcuschi (2003, p. 38-39) esclarece que, em razão de oralidade e escrita fazerem parte de um mesmo sistema linguístico, representam realizações de uma gramática única, que da perspectiva semiológica

podem ter peculiaridades com diferenças acentuadas, de tal modo que a escrita não representa a fala. Além disso, os textos orais têm uma realização multissêmica (palavras, gestos, mímica etc.) e os textos escritos também não se circunscrevem apenas ao alfabeto (envolvem fotos, ideogramas, por exemplo, os ícones do computador, e grafismos de todo tipo).

O autor postula, então, que não há simetria de representação, mas, sim, simetria sistêmica no que se refere estritamente às articulações linguísticas. Explica isso ao destacar que se compararmos uma carta pessoal em registro informal com uma narrativa oral espontânea, notaremos menos diferenças do que se compararmos uma narrativa oral com um texto acadêmico escrito, conforme anexo 03, p. 67; em contraposição, observaremos mais semelhanças entre uma conferência universitária e textos escritos do que entre esses e uma conversação espontânea.

Devemos considerar as condições de produção da fala e da escrita para não haver distorções sobre o que de fato ocorre nas interlocuções, pois fala e escrita são distintas em cada modalidade, conforme podemos observar a seguir (Quadro 2) (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012). Trata-se de duas possibilidades de atualização da língua nos diversos contextos de comunicação em que ocorrem as práticas sociointerativas.

FALA	ESCRITA
Interação face a face	Interação a distância (espaço-temporal)
Planejamento simultâneo ou quase simultâneo à produção	Planejamento anterior à produção
Criação coletiva: administrada passo a passo	Criação individual
Impossibilidade de apagamento	Possibilidade de revisão
Sem condições de consulta a outros textos	Livre consulta
A reformulação pode ser promovida tanto pelo falante como pelo interlocutor	A reformulação é promovida apenas pelo escritor
Acesso imediato às reações do interlocutor	Sem possibilidade de acesso imediato
O falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do interlocutor	O escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor
O texto mostra todo seu processo de criação	O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado

Quadro 2 – Características da fala e da escrita.
Fonte: FÁVERO; ANDRADE; AQUINO (2012, p. 78).

Embora haja especificidades relacionadas a cada modalidade, não existem diferenças ou oposições que inviabilizem considerá-las como parte de um *continuum*. Como Antunes (2003,

p. 99) salienta, ambas servem à interação verbal, que se dá na forma de “diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica”. Considerar a língua dessa perspectiva permite-nos compreender que tanto a fala quanto a escrita são formas por meio das quais podemos agir socialmente em contextos variados de comunicação e, assim, estabelecer nossa presença no mundo.

2.2 A oralidade nas práticas educacionais

Pesquisadores do campo da sociolinguística, como Antunes (2003; 2016), Bagno (2002) e Bortoni-Ricardo (2004; 2005) consideram a sala de aula um ambiente propício para o desenvolvimento de práticas da oralidade, que se manifestam plenamente no evento conversacional.

Da perspectiva de Marcuschi (1997, p. 39), “o homem é tipicamente um ser que fala e não um ser que escreve”, mesmo em ambientes frequentados por cidadãos mais letrados, a escrita não é superior à fala; no entanto, no contexto escolar, como pontuamos anteriormente, a crença ainda é a de que o ensino da modalidade escrita deve prevalecer sobre o ensino da modalidade oral.

Já Antunes (2016, p. 10) compreende que o crescente processo de urbanização observado nas últimas décadas tem favorecido a comunicação escrita, pois escrevemos mais atualmente que em tempos passados, muito em razão das inovações tecnológicas, e assistimos a constantes manifestações comunicativas que se concretizam pela escrita. Segundo a pesquisadora,

embora numa velocidade que é quase semelhante à da oralidade, a linguagem da internet, por exemplo, em sua mais usual maneira de interagir, privilegia a interação da escrita. Na transmissão televisiva, são comuns as práticas de oralização, de textos escritos, isto é, textos que parecem orais, mas que, na verdade, estão sendo lidos, o que confirma o modelo atual de vincular a informação ao uso da escrita (ANTUNES, 2016, p. 11).

Entendemos, juntamente com Crescitelli e Reis (2014), que a oralidade e a escrita devem ter o mesmo tratamento no ensino, embora ainda hoje a escrita seja supervalorizada, resultado de uma persistente visão grafocêntrica que permeia o ensino da língua. Para as pesquisadoras, “o ensino da escrita é de extrema importância, entretanto, isso não deveria ocorrer em detrimento do ensino do oral” (CRESCITELLI; REIS, 2014, p. 31), uma vez que

o ensino da oralidade também deve ser efetuado por meio de análise da fala contextualizada, em interações face a face ou em falas individuais, preferencialmente

gravadas, para se verificar o funcionamento da língua viva em pleno uso, sobretudo por possibilitar o acolhimento das variantes linguísticas que chegam à escola (CRESCITELLI; REIS, 2014, p. 31).

Para que esse ensino aconteça de modo a contemplar o ingresso efetivo da oralidade na sala de aula, o docente deve familiarizar-se com pressupostos teóricos e metodológicos para entender a língua em uso, e não como decorrente do estudo de base gramatical, frequente nas atividades de língua escrita.

Nas práticas educacionais, ainda há muita dificuldade para se realizar atividades de oralidade consistentes, pois “o prestígio associado ao português padrão é, sem dúvida, um valor cultural muito arraigado, herança colonial consolidada nos nossos cinco séculos de existência como nação” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 14). Nessa direção, salientamos que há uma relação muito próxima entre o comportamento linguístico que tem cada indivíduo e a posição social que ele ocupa, o que faz com que a língua seja um poderoso instrumento de diferenciação social. Dada a importância que se confere à língua escrita, na escola ela acaba sendo a forma privilegiada de comunicação e tudo o que se distancia dela passa a ser visto como incorreto.

Conforme pontua Antunes (2003), no contexto escolar é comum uma visão não muito positiva da oralidade, a qual advém dos seguintes aspectos:

- o uso oral da língua é tão habitual que não demanda ser explorado nas aulas de língua portuguesa;
- a fala é o lugar de violação das regras gramaticais, ou seja, tudo o que é errado em termos linguísticos pode ocorrer na língua falada, pois a oralidade permite tudo. Esse entendimento não considera a ocorrência de situações de interação oral mais formais;
- as atividades escolares com a oralidade, quando acontecem, versam sobre situações da comunicação pessoal em que predominam os registros coloquiais, como a troca de ideias e o bate-papo com o colega;
- não há espaço para a abordagem de gêneros orais públicos, que requerem registros formais, seleção lexical mais cuidadosa e padrões textuais mais rígidos, além da observação a determinadas convenções sociais próprias de situações que envolvem o falar em público.

Bortoni-Ricardo (2005) observa que os indivíduos que baseiam o uso da língua nas variedades informais empregadas no meio familiar ou entre amigos acabam tendo de lidar com ao menos duas consequências: a dificuldade de se identificarem como educandos e a

insegurança por não compreenderem a língua padrão e, por consequência, não saberem como empregar-la, conforme os contextos comunicativos que se afastam da realidade deles.

A nosso ver, é imprescindível que a escola, por meio de práticas de comunicação oral, explicita ao aluno que há no mínimo duas formas de dizer a mesma coisa. Ao se apropriar desse conhecimento, ele se torna competente do ponto de vista comunicativo, o que lhe permitirá adequar seus dizeres a determinada situação social, mais informal ou mais formal e, conseqüentemente, ser bem-sucedido em suas interações. Em outras palavras, a competência comunicativa possibilita-nos, como usuários da língua, saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em qualquer situação, pois sempre nos posicionamos de acordo com um estilo mais monitorado ou mais descontraído. Bortoni-Ricardo (2004, p. 73) explica essa dinâmica por meio do exemplo de uma situação em que estão envolvidos uma gerente de banco e uma cliente. Ao identificar que se trata de um velho amigo, o primeiro assume outro papel social e, como consequência, muda seu estilo comunicativo:

Gerente – Gerência do banco XXX. Em que posso ajudá-lo?

Cliente – Estou interessado em financiamento para compra de veículo. Gostaria de saber quais as modalidades de crédito que o banco oferece.

Gerente – Nós dispomos de várias oportunidades. O senhor é nosso cliente? Com quem estou falando, por favor?

Cliente – Eu sou o Júlio César Fontana, também sou funcionário do banco.

Gerente – Julinho, é você, cara? Aqui é Helena! Cê tá em Brasília? Pensei que você ainda estivesse na agência de Uberlândia! Passa aqui pra gente conversá com calma. E vamu vê seu financiamento (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74).

Nesse exemplo, fica claro que a mudança ocorreu pelo reconhecimento de uma situação comunicativa diferenciada: a gerente percebeu que estava falando não com um cliente, mas com um amigo próximo. Essa percepção nos leva a recorrer à perspectiva de Antunes (2003, p. 102), segundo a qual, erroneamente, a fala é considerada um “bloco uniforme”, que ocorre sempre do mesmo modo, independentemente da situação comunicativa vivenciada pelos sujeitos, ideia que pode prejudicar a interação e até comprometer a imagem do sujeito.

A autora observa que é um equívoco dar à fala um caráter de homogeneidade, mesmo porque, “os textos orais [...] ocorrem sob a forma de variados tipos e gêneros, dependendo de contextos mais ou menos formais”. Isso exige que, na escola, o professor ajude os alunos a desenvolverem sua competência comunicativa, de modo que “saibam adequar-se às condições de produção e de recepção dos diferentes eventos comunicativos” (ANTUNES, 2003, p. 102). Labov (2012 [1972], p. 46) também nota essa heterogeneidade: há entrevistas que exigem dos

falantes uma maior monitoração, “pelo impacto imediato do evento”, das interações face a face, cuja construção textual se materializa por meio da contribuição mais espontânea.

Barros (2006b) compreende que a presença da oralidade na escrita se concretiza por meio da seleção de elementos lexicais e sintáticos, com valores específicos da fala. A pesquisadora distingue as estratégias da oralidade empregadas quando se pretende atingir uma parcela da sociedade menos favorecida: os recursos da persuasão para esse grupo são construídos por valores que envolvem “subjetividade, sinceridade, franqueza e informalidade”; o propósito enfatiza os conceitos “sensorial e afetivo” para despertar a credibilidade do interlocutor (BARROS, 2006b, p. 83). No entanto, quando se trata de atingir a pessoa jurídica ou um cliente exclusivo, observa a autora, as estratégias assumem outro propósito; nesse caso, é preciso trabalhar também os valores racionais (BARROS, 2006b).

Por essas considerações, o contexto escolar deve insistir em práticas que ultrapassem a ideia de qualificar a escrita como a única possibilidade de estudo da língua. Criar condições para os discentes ampliarem práticas discursivas pela oralidade é coadunar-se com os objetivos dos programas curriculares vigentes, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que existem há mais de duas décadas.

2.3 A escrita no contexto dos usos linguísticos

Assim como hoje as tecnologias digitais têm provocado uma revolução no comportamento das pessoas, especialmente no que diz respeito aos usos da língua, em tempos passados, a escrita também promoveu significativas mudanças na vida social. Vista como uma atividade desnecessária e até condenável em relação à sua utilidade para a vida em sociedade, a escrita não tinha a mesma fidelidade do que era proferido oralmente. No século II, assinala Kato (1990, p. 34), a escrita era considerada também uma tecnologia, suscetível a todo tipo de falsificação. Platão, por exemplo, tinha receio de que a escrita tornasse o conhecimento mecânico, dissociado do corpo e da memória, esta considerada elemento fundamental da educação até pouco tempo atrás (PINO; ZULAR, 2007). Com o passar do tempo, essa visão da escrita foi sofrendo transformações, muito em razão das próprias mudanças sociais.

Flusser (2010, p. 63) explica que, do ponto de vista etimológico, “a palavra texto quer dizer ‘tecido’, e a palavra ‘linha’ um fio de um tecido de linho”, assim, quem escreve tece fios, que devem ser recolhidos pelos leitores para assim haver a construção de sentido. O autor assinala que ato de escrever é uma condição de angústia constante que exige muito da

consciência de quem o faz e apenas na escrita da literatura há um produto semiacabado que, por meio da participação do leitor, pode vir a ganhar acabamento. De modo mais amplo, entende que

escrever [...] é um gesto que organiza os sinais gráficos e os alinha. E os sinais gráficos são (direta ou indiretamente) sinais para os pensamentos. Portanto, escrever é um gesto que orienta e alinha o pensamento. Quem escreve teve de refletir antes. E os sinais gráficos são aspas para o pensamento correto (FLUSSER, 2010, p. 18).

É inegável que por meio da escrita podemos armazenar informações fora de nossas mentes de modo mais permanente e com a possibilidade de serem mais amplamente divulgadas. Conforme ressaltam Marcuschi e Hoffnagel (2007), essa virtude não é específica da escrita, mas das práticas do processo de escolarização sistemático e continuado que submete os estudantes por muitos anos e por toda vida ao letramento. Os pesquisadores explicam que

os textos escritos e falados são igualmente *contextualizados* e apresentam alto grau de *implicitude*. É próprio da língua ser implícita e contextualizada. [...] A diferença está em que, no caso da escrita, é necessário *verbalizar* tudo, ao passo que, na oralidade, temos a possibilidade de usar a situação física e podemos apontar com o dedo ou outros recursos. Por outro lado, na escrita podemos usar fotos, gráficos, cores e uma série de recursos que fogem à ordem do alfabeto (MARCUSCHI; HOFFNAGEL, 2007, p. 92, grifo dos autores).

Nas palavras de Blanche-Benveniste (2004 apud MARCUSCHI; HOFFNAGEL, 2007, p. 100-102), a escrita não pode ser reduzida a um código gráfico, pois o conceito de código escrito limita sua função à de um simples instrumento de transposição da oralidade. É preciso considerar o valor que a história e a cultura exercem sobre a escrita. A linguista francesa ainda enfatiza que a escrita, na maioria das línguas, ignora essa heterogeneidade, pois se baseia, em geral, na pronúncia da região de maior prestígio, que serve de ponto de referência.

Fala e escrita assumem papéis diferentes nas sociedades que se servem delas para construir sentidos de modos diversos, com estratégias e procedimentos distintos. Na visão de Barros (2006a, p. 58), o texto escrito é planejado tanto do ponto de vista temático quanto do ponto de vista linguístico-discursivo. O tempo dá à escrita a possibilidade de reelaboração sem deixar as marcas do processo de construção; é possível apagar as inadequações e hesitações, evitar as repetições, eliminar as marcas de formulação e de reformulação, o que lhe permite ser apresentada como um produto acabado.

No que diz respeito à escrita na Internet, pode acontecer uma aproximação entre fala e escrita (BARROS, 2006a). Por estar no contexto da modalidade escrita, o usuário tem a chance de reformular seu dizer antes de publicá-lo ou enviá-lo ao interlocutor. Nessa situação

comunicativa, como o tempo de formulação é quase sempre curto, a escrita adquire características da fala, de modo que é possível que a comunicação ocorra também por meio de ícones e *emoticons*, que expressam sentimentos positivos, negativos e opiniões. Dessa forma, temos o caráter sincrético da fala, em que se juntam dois tipos de expressão, verbal e visual. Podemos dizer que, no caso da interação mediada por computador, há presença relativa ou parcial dos interlocutores representada pelas imagens das “caretas”. Chartier (2002, p. 17), observa que a invenção desses símbolos possibilita a comunicação universal das emoções e a construção do sentido dos discursos.

De acordo com Barros (2006a, p. 74), nesse caso, a escrita

utiliza recursos diferentes da fala para expressar, e de modo diferente, conteúdos que a fala exprime pela sonoridade da expressão. Daí os sinais gráficos da escrita e a pontuação que são utilizados para cumprir, no texto escrito, as funções de organizar, do ponto de vista argumentativo e afetivo-passional, as relações entre ‘interlocutores’, que a fala organiza com a entoação e a gestualidade.

Ainda que a linguagem escrita tenha aproximação com a usada na Internet, conforme ressalta Barros (2006a), o *status* da escrita ganha notoriedade principalmente nos vestibulares ou em testes escritos. Ter êxito na escrita pressupõe a seleção lexical criteriosa para adequar o conteúdo desenvolvido ao gênero textual escolhido. Kato (1990, p. 25) acrescenta as “estruturas sintáticas complexas que usam conectivos explícitos” como recursos imprescindíveis para aqueles que têm domínio linguístico nessa prática discursiva.

Diante do exposto, acreditamos que a produção escrita resulta da reflexão, e para que esse domínio linguístico seja concretizado, há especificidades que contribuem para a construção do discurso escrito, como os recursos gráficos. Esse processo de elaboração esconde o método de criação, o que exige, muitas vezes, esforços comparados a enormes angústias.

2.4 O texto da perspectiva sociocognitivo-interacional

Nesta pesquisa, a concepção de texto que adotamos é aquela que o considera “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, culturais, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10), a qual está presente também nos estudos de linguistas brasileiros, como Marcuschi (2008), Koch (2009), Cavalcante et al. (2010), Fávero e Koch (2012).

Ao longo das seis últimas décadas, o conceito de texto sofreu várias modificações, conforme os conceitos de língua, de linguagem e de discurso passaram a ser considerados de

diferentes perspectivas. Assim, as concepções foram se transformando, da ideia de texto como “frase complexa ou signo linguístico” até a recente noção de texto como “lugar de interação entre os atores sociais e de construção interacional de sentidos” (KOCH, 2009, p. 12).

Da perspectiva sociointeracional, por exemplo, o texto congrega relações culturais e socio-históricas que o fazem ser não apenas um conjunto de palavras apostas em determinada superfície textual, mas também um construto cognitivo que nos permite representar o mundo e transformá-lo. Essa abordagem é explicitada por Cavalcante et al. (2010, p. 228) por um viés em que

o texto é a unidade funcional que não somente permite a interação, como também viabiliza diversas formas de representar o mundo, de transformá-lo e de, a um só tempo, reconstruir-se a partir dessa dinâmica emergência dos sentidos, que envolve toda espécie de heterogeneidades enunciativas, dentre elas as relações intertextuais e interdiscursivas.

Até se chegar a essa concepção de texto, diversos estudos na área da Linguística Textual proporcionaram visões diferenciadas sobre esse construto linguístico, como expomos a seguir.

Na primeira fase da Linguística Textual, a da análise transfrástica, o foco estava nas regularidades que extrapolavam os limites da frase. O principal objetivo dos pesquisadores era analisar as relações estabelecidas entre os variados enunciados que formavam uma sequência com significado (FÁVERO; KOCH, 2012). O interesse residia em chegar a um entendimento de como funcionavam as relações referenciais, especialmente a correferência, elemento central no estabelecimento da coesão textual (KOCH, 2009).

Na segunda fase, a da gramática textual, o texto passou a ser considerado uma unidade que estava em um nível mais elevado na hierarquia linguística, o que o tornava passível de ser segmentado em pequenas unidades. Dessa perspectiva, os estudiosos passaram a considerar o texto mais do que uma sequência de enunciados e perceberam que entre frase e texto havia uma diferença de caráter qualitativo, não quantitativo. Além disso, foi introduzida a noção de competência textual e linguística do sujeito, que passou a ser visto como portador da capacidade de diferenciar um texto coerente de um amontoado incoerente de enunciados e de “parafrasear um texto, de resumi-lo, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título ou, ainda, de produzir um texto a partir de um título dado” (FÁVERO; KOCH, 2012, p. 19).

Da segunda para a terceira fase houve dois movimentos muito significativos no campo dos estudos linguísticos: a virada pragmática e a virada cognitivista. Naquela, o texto passou a ser considerado uma unidade essencial da comunicação e da interação humana, concepção que enfatizava a conexão entre texto e contexto comunicativo. Nesta, passou a ser considerado resultado de processos mentais, uma vez que os participantes de uma dada situação

comunicativa possuem conhecimentos acumulados sobre os vários tipos de atividades da vida social e, a fim de serem compreendidos, fazem uso de seu repertório de conhecimentos e experiências no momento da produção textual e no momento da compreensão (KOCH, 2009).

Assim, na terceira fase da Linguística Textual, a das teorias do texto, os pesquisadores conceituaram o texto com base tanto na dimensão linguística como nos aspectos pragmáticos e cognitivos. Desse modo, de uma perspectiva sociocognitivo-interacionista, “o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação”, em que os interlocutores, ao agir por meio da linguagem, “se constroem e são construídos no texto” (KOCH, 2009, p. 33, grifo da autora).

Pelo que expusemos neste capítulo, podemos notar que, apesar das diferenças entre a fala e escrita, há semelhanças relevantes entre elas. Uma vez que a oralidade ainda é tratada com certa negligência, especialmente no contexto escolar, em virtude do valor estabelecido que a escrita adquiriu ao longo do tempo, a nosso ver, a compreensão da fala e da escrita como constituintes de um *continuum* evita equívocos na abordagem da oralidade.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO *CORPUS*

Neste capítulo, focamos na oralidade presente em textos dissertativos produzidos por alunos da EJA que compõem o universo desta pesquisa. Além disso, apresentamos o tipo dissertativo, exigido pelos principais exames de vestibular que ocorrem no país. Por fim, procedemos à análise do *corpus*, composto por oito produções, considerando as seguintes categorias de análise: pessoalidade, concordância nominal e verbal, repetição, marcas de oralidade.

3.1 Contextualização da pesquisa

Este estudo tem como base a abordagem sociocognitivo-interacionista que considera a língua não apenas uma forma de representar as coisas do mundo, mas, principalmente, uma atividade por meio da qual construímos sentidos baseados nas dimensões cultural, social, histórica, cognitiva e interacional.

Para empreendermos esta pesquisa, de cunho qualitativo, selecionamos oito produções escritas elaboradas por alunos do 3º ano do Ensino Médio da EJA de uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada no município de Carapicuíba (SP). Optamos por selecionar os discentes que estavam no terceiro ano do Ensino Médio por dois motivos: 1) nessa etapa, há menos evasão escolar, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) de 2016 (SÃO PAULO, 2016b) e 2) os alunos dessa etapa se beneficiaram do conteúdo proposto pelo Currículo Escolar do Estado de São Paulo, uma vez que já frequentaram dois semestres a mais que os ingressantes no Ensino Médio da EJA, conforme explicamos mais adiante.

A seguir, apresentamos os dados relacionados ao Ensino Médio (EJA) da escola pesquisada, no semestre em que aplicamos a proposta da redação – 1º semestre de 2016.

1º Semestre

Turmas	Promovidos	Transferidos	Retidos	Evadidos
1º TERMO A	28	01	07	10
1º TERMO B	32	00	07	08

1° TERMO C	16	05	12	15
1° TERMO D	18	01	01	27
2° TERMO A	33	00	05	11
2° TERMO B	27	01	10	13
2° TERMO C	25	04	07	14
2° TERMO D	30	00	02	14
3° TERMO A	34	01	02	10
3° TERMO B	37	00	03	08
3° TERMO C	34	02	04	06
3° TERMO D	24	04	06	13
3° TERMO E	28	01	07	10
TOTAL	598	20	73	159

De acordo com dados do Idesp de 2016 (SÃO PAULO, 2016b) em relação ao 1° semestre, na escola em que realizamos este estudo, foram observados os seguintes índices:

- Retidos..... 12,21 %
- Evadidos..... 26,58%

Tais números evidenciam um dos obstáculos presentes no ensino na EJA: a evasão escolar. Embora a taxa de evasão seja de 26,58% no primeiro semestre, nas turmas do terceiro ano do Ensino Médio, o índice é menor, 20,8%, em comparação com as turmas do primeiro ano, 31,9%, e do segundo ano, 26,5%. Os dados indicam que os alunos do último ano do Ensino Médio lidam com as dificuldades pessoais sem necessidade de interromper os estudos.

Os conteúdos a serem trabalhados com as turmas do 3° ano do Ensino Médio, segundo orienta o Currículo do Estado de São Paulo, estão elencados na íntegra no Quadro 3, a seguir. Dependendo do perfil de cada turma, o professor seleciona os conteúdos mais apropriados e faz as adaptações necessárias, uma vez que o curso é semestral.

Conteúdo de Língua Portuguesa para os alunos do 3° ano do Ensino Médio Regular			
1° Bimestre	2° Bimestre	3° Bimestre	4° Bimestre
Esferas de atividades sociais da linguagem A literatura e a construção da	Esferas de atividades sociais da linguagem	Esferas de atividades sociais da linguagem África e Brasil: relações	Esferas de atividades sociais da linguagem Linguagem e projeto de vida

<p>modernidade e do moderno. Linguagem e o desenvolvimento do olhar crítico. Leitura e expressão escrita Estratégias de pré-leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relações de conhecimento sobre o gênero do texto e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios <p>Estruturação da atividade escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento • Construção do texto • Revisão <p>Textos prescritivos (foco: escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projeto de texto <p>Texto narrativo (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A narrativa moderna • Cartum ou HQ • Texto lírico (foco: leitura) • A lírica moderna <p>Texto argumentativo (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resenha crítica <p>Argumentação, crítica e mídia impressa.</p> <p>Intencionalidade comunicativa</p> <p>Estratégias de pós-leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura 	<p>A crítica de valores sociais no texto literário. Adequação linguística e ambiente de trabalho</p> <p>A literatura e a construção da modernidade e do Modernismo. A língua portuguesa e o mundo do trabalho. Leitura e expressão escrita Estratégias de pré-leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relações de conhecimento sobre o gênero do texto e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios <p>Estruturação da atividade escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento • Construção do texto • Revisão <p>Texto prescritivo (foco: escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projeto de texto <p>Texto narrativo (foco: leitura)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Romance de tese <p>Texto lírico (foco: leitura)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poesia e crítica social <p>Texto argumentativo (foco: escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dissertação escolar <p>Mundo do trabalho e mídia impressa</p> <p>Intencionalidade comunicativa</p> <p>Estratégias de pós-leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura <p>Funcionamento da língua Adequação linguística e trabalho</p> <p>Análise estilística: nível sintático.</p> <p>Conhecimentos linguísticos e de gênero textual.</p>	<p>hipersistêmicas (cultura, língua e sociedade) Diversidade e linguagem. Trabalho, linguagem e realidade brasileira. Literatura modernista e tendências do pós-modernismo Leitura e expressão escrita Estratégias de pré-leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relações de conhecimento sobre o gênero do texto e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios <p>Estruturação da atividade escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento • Construção do texto • Revisão • Texto prescritivo (foco: escrita) • Projeto de texto <p>Texto argumentativo (foco: escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dissertação escolar <p>Texto literário narrativo e lírico (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise crítica de texto literário • A prosa, a poesia, a paródia, a modernidade e o mundo atual <p>Texto prescritivo (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exames de acesso ao Ensino Superior ou de seleção profissional <p>Mundo do trabalho e mídia impressa</p> <p>Intencionalidade comunicativa</p> <p>Estratégias de pós-leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura. <p>Conhecimentos linguísticos e de gênero textual.</p>	<p>Leitura e expressão escrita Estratégias de pré-leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relações de conhecimento sobre o gênero do texto e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios <p>Estruturação da atividade escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento • Construção do texto • Revisão <p>Texto literário (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise crítica <p>Texto argumentativo (foco: escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dissertação escolar <p>Texto prescritivo (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exames de acesso ao Ensino Superior ou de seleção profissional <p>Texto expositivo (foco: oral e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discurso <p>Intencionalidade comunicativa</p> <p>Estratégias de pós-leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura <p>Conhecimentos da linguagem Revisão dos principais conteúdos</p> <p>Compreensão e discussão oral Estratégias de fala e escuta. Expressão de opiniões pessoais</p>
--	--	---	---

	<p>Construção da textualidade. Construção linguística da superfície textual: paralelismos, coordenação e subordinação. Estrutura sintática e construção da tese Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica, referencial e temática Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia Compreensão e discussão oral Expressão de opiniões pessoais Identificação de estruturas e funções</p>	<p>Construção da textualidade. Construção linguística da superfície textual: reformulação, paráfrase e estilização Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica, referencial e temática Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia O clichê e o chavão Compreensão e discussão oral Expressão de opiniões pessoais Hetero e autoavaliação</p>	
--	---	---	--

Quadro 3 – Conteúdos do 3º ano do Ensino Médio.

Fonte: SÃO PAULO (2016a, p. 62-67).

Marcuschi (2004, p. 265) destaca que a contemplação de vários gêneros textuais, tanto orais quanto escritos, faz a escola sair “de seus muros e busca preparar o cidadão” para entender as formas de materialização do pensamento por meio do texto.

No contexto do Ensino Médio, os conteúdos necessários para munir o aluno do conhecimento exigido para a produção de textos são abordados de modo sistemático, considerando-se os mais variados gêneros da vida cotidiana, bem como as etapas de elaboração textual, quais sejam, planejamento, escrita e revisão. Tais conteúdos são contemplados em todas as etapas, conforme destacamos a seguir:

Primeiro Bimestre:

- relações de conhecimento sobre o gênero do texto e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios;
- estruturação da atividade escrita;
- planejamento;
- construção do texto;
- revisão.

Segundo Bimestre:

- texto argumentativo (foco: escrita);
- dissertação escolar;

- mundo do trabalho e mídia impressa;
- intencionalidade comunicativa.
- planejamento;
- construção do texto;
- revisão.

Terceiro Bimestre:

- texto argumentativo (foco: escrita);
- dissertação escolar;
- planejamento;
- construção do texto;
- revisão.

Quarto Bimestre:

- dissertação escolar;
- texto prescritivo (foco: leitura e escrita);
- texto expositivo (foco: oral e escrita);
- planejamento;
- construção do texto;
- revisão.

Observamos que, em relação à produção de textos escritos, o planejamento do texto, sua construção e a revisão textual são ações indicadas em todas as etapas do último ano no Ensino Médio. Geraldi (2008, p. 30-31) entende que seleção dos conteúdos pelas propostas curriculares elencam o mínimo possível de conteúdo. Para o pesquisador, “a escola é o lugar do futuro” e nem cabe mais ao professor a função de transmitir apenas um conhecimento mediante nomenclaturas e respostas, porque esse foi “o professor dos anos 60” (GERALDI, 2008, p. 30-31).

Vários pesquisadores, como Marcuschi (2004, p. 265), criticaram a “linguagem altamente técnica e inadequada ao público”, que deveria entender os PCN para iniciar as mudanças no ensino da Língua Portuguesa. O Currículo do Estado de São Paulo, por sua vez, tem uma linguagem mais acessível; mesmo assim, há outros fatores, principalmente políticos, que são decisivos para que transformações na sala de aula ocorram efetivamente.

Especificamente em relação ao contexto da EJA, ele é mesmo peculiar, o que resulta em implicações nas práticas de ensino e aprendizagem. Por exemplo, os estudantes da EJA não têm acesso a nenhum material pedagógico que os auxiliem no desenvolvimento de competências, como ocorre com os estudantes do ensino regular das escolas públicas da rede estadual, que recebem o Caderno do Aluno duas vezes ao ano.

No que se refere a avaliações oficiais, como a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), elas são aplicadas apenas a estudantes do ensino regular. Assim, cabe aos coordenadores das escolas em que há EJA, nas reuniões da ATPC, orientarem os professores a preparar os conteúdos das aulas com base no Currículo do Estado de São Paulo. Para Castro (2016), essas orientações quase sempre ocorrem de modo truncado, pois nem sempre há êxito no diálogo entre os profissionais envolvidos.

Como não há provas oficiais que visem a avaliar o rendimento desses estudantes, o diagnóstico da aprendizagem é de inteira responsabilidade de cada professor e da gestão escolar. O que existe é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), que oferece certificação sem a necessidade de frequência às aulas. Dessa forma, observamos que as políticas educacionais acabam por reforçar a precariedade do ensino, como pontuam Nascimento e Nogueira (2008), para quem a realidade da educação no Brasil pode ser constatada nas produções escritas de alunos que prosseguem nos estudos sem que, de fato, adquiram o domínio linguístico da escrita.

3.2 O tipo dissertativo

Para Savioli e Fiorin (1992, p. 298), o texto dissertativo “analisa e interpreta dados da realidade por meio de conceitos abstratos”, pois as observações do mundo são realizadas por formulações amplas. Granatic (1995, p. 13) enfatiza que dissertar é se apropriar da “composição na qual expomos ideias gerais”, em que desenvolvemos as comprovações para os argumentos apresentados. Já Santaella (2013, p. 37) entende que se trata de uma manifestação “intelectiva, racional, de natureza geral”, em que o domínio do assunto se caracteriza pela familiaridade, só possível por meio da linguagem verbal.

Em alguns livros didáticos e manuais de redação mais tradicionais, os autores distinguem dissertação de argumentação. Da perspectiva de Garcia (2010 [1967], p. 380), na dissertação, escrevemos o que sabemos ou acreditamos conhecer sobre um assunto. Já na argumentação, “além disso, procuramos formar a opinião do leitor ou ouvinte”, sempre na tentativa de convencê-lo de que estamos com a verdade.

Martos e Mesquita (1991, p. 83) distinguem a dissertação objetiva da dissertação subjetiva: no caso da primeira, por se tratar de uma reflexão científica, quem escreve não deve assumir “uma opinião pessoal sobre o tema”; na segunda, pode ocorrer “a opinião pessoal do

autor” (MARTOS; MESQUITA, 1991, p. 83), por não haver nada que condene esse posicionamento. É possível também, segundo os autores, o produtor apresentar argumentos contrários do que acredita para, em seguida, refutá-los (MARTOS; MESQUITA, 1991).

Martino (2017, p. 503) caracteriza a dissertação objetiva como “aquela que leva o leitor a aceitar as ideias de quem as escreve” e ressalva que o argumento direciona o ato de convencer e persuadir; já na dissertação subjetiva, o autor entende que é possível explorar “o conhecimento prévio que o leitor possui” pela experiência e visão de mundo de quem escreve.

Granatic (1995) e Pilar (2006) consideram crucial observar a estrutura do texto dissertativo. De acordo com essas autoras, o primeiro parágrafo deve ser destinado a apresentar a tese, que será desenvolvida nos parágrafos seguintes; no último parágrafo, deve-se retomar, de algum modo, parte do que foi desenvolvido.

Antunes (2003, p. 46) faz críticas aos professores que insistem nas práticas que levam o aluno a “escrever sem saber para quem”. Trata-se de uma tarefa ineficaz que aniquila a visão interacionista. A crítica da pesquisadora procede, uma vez que práticas adotadas por muitos professores do Ensino Médio sugerem diversas regras que, quase sempre, não desenvolvem a proficiência escrita dos discentes. A obrigatoriedade de usar a impessoalidade, por exemplo, é uma regra, em que muitos professores ainda se baseiam para anular toda a produção escrita de seus alunos.

Entretanto, têm ocorrido mudanças. O exame da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), em 2002, solicitou que os candidatos abordassem a importância dos responsáveis pela formação deles. A proposta foi alvo de muitas discussões entre os professores na época, pois havia claramente a possibilidade de usar a primeira pessoa do singular. O texto da proposta de redação estava redigido da seguinte forma:

Você julga que eles assumiram, de fato, sua função de formadores? Em que aspectos a formação que lhe proporcionaram foi satisfatória ou insatisfatória? Você poderá, ainda, identificar os valores que são realmente importantes para eles, opinando sobre esses valores. Poderá, também, considerar se eles são, em si mesmos, pessoas íntegras e felizes e se, assim, constituem bons modelos de vida (FUVEST, 2002).

Goldnabel e Janostiac (2010) acreditam que a dissertação não tem mais o caráter propedêutico de avaliar os conhecimentos sistematizados, em que se valorizava o acúmulo de saberes. As autoras entendem que o texto dissertativo como é abordado hoje nas instituições de ensino tem o propósito de estimular o discente a redigir com proficiência. A dissertação agora deve ser produzida para

ser avaliada. Seu destinatário deve ser entendido como abertamente interessado em julgar o produtor do texto. Nos gêneros escolares, diferentemente do que acontece com os demais gêneros, não há mais uma tríade pragmática de elementos – tema, destinatário e objetivo –, mais uma tríade em que destinatário (professor) e objetivo (ser bem avaliado) se confundem em um só elemento. Nesse sentido, a dissertação breve assemelha-se à prova (GOLDNABEL; JANOSTIAC, 2010, p. 158).

Da perspectiva de Souza (2003, p. 78), a dissertação deve valorizar “enunciados que concretizam a língua, tomada como produto da interação verbal”. Nessa direção, os exames de vestibular têm focado na avaliação da proficiência escritora dos candidatos ao ensino superior, que se dá no contexto específico determinado pela comunicação e interação estabelecida entre produtor-estudante e professor-interlocutor. Assim, o processo avaliativo torna-se mais eficaz, uma vez que, o candidato é avaliado “não só para o exame vestibular, como também para a vida acadêmica” (BACHUR, 2015, p. 44).

3.3 Constituição do *corpus*

Entre um universo de 92 redações escritas por alunos da EJA de uma escola pública da rede estadual de ensino localizada em Carapicuíba (SP), que desenvolveram textos com base na proposta de redação da Unesp de 2013, especificamente para fins desta pesquisa, durante as aulas de Língua Portuguesa, selecionamos oito textos, que compõem o *corpus* desta investigação.

A fim de assegurarmos o sigilo da identidade dos sujeitos, identificamos as produções aleatoriamente por meio de números de 01 a 08. As produções foram selecionadas entre as cinco turmas da EJA, com base unicamente no critério idade dos alunos. Considerando a faixa etária, dividimos os textos em dois blocos: quatro textos produzidos por alunos com menos de 25 anos e quatro textos produzidos por alunos com mais de 25 anos, conforme especificado no quadro a seguir.

Textos que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa			
Menos de 25 anos	Ausentaram-se da escola por um período de	Eliminaram disciplinas pelo Enceja	Idade do aluno
Texto 1	8 anos	3	25 anos
Texto 2	6 anos	1	23 anos
Texto 3	7 anos	2	23 anos
Texto 4	8 anos	3	24 anos
Mais de 25 anos			
Texto 5	Mais de 20 anos	2	49 anos
Texto 6	Mais de 20 anos	2	47 anos
Texto 7	13 anos	2	30 anos
Texto 8	Mais de 20 anos	1	52 anos

Quadro 4 – Dados dos alunos produtores dos textos analisados.

Fonte: elaborado pelo autor.

Os alunos não foram avisados com antecedência sobre a realização da atividade de escrita; eles também não foram informados sobre o tema. A realização da atividade se deu em duas aulas: uma aula de 45 minutos foi dedicada à leitura do tema, ocasião em que foi demonstrada a coerência entre o posicionamento crítico dos três autores dos textos de apoio e a realidade de muitas escolas que, além de não favorecerem o conhecimento de mundo do aluno, valorizam conteúdos irrelevantes; outra aula, também de 45 minutos, realizada em seguida, foi dedicada à produção escrita.

Palma e Cano (2012, p. 119) sugerem que a obediência às etapas é muito relevante para o bom resultado da escrita, pois “ninguém escreve de uma hora para a outra”. No caso de estudantes da EJA, as dificuldades são maiores em comparação aos alunos que frequentam o ensino regular, porque muitos vão direto do trabalho para a escola, o que, muitas vezes, provoca fadiga e, conseqüentemente, prejuízos à concentração. Dessa forma, também entendemos que as etapas são essenciais para o desenvolvimento satisfatório de atividades de produção textual.

O tema escolhido para a redação foi *A escola e a vida – o que é importante aprender*, proposta do exame de vestibular de 2003 da Universidade Estadual Paulista (Unesp). A escolha desse tema deu-se em razão de acreditarmos em sua pertinência em relação à realidade dos

alunos da EJA, uma vez que traz críticas a um sistema educacional cujo método ainda insiste em práticas distantes da realidade dos aprendizes.

Além da proposta de redação, os alunos preencheram um questionário (Apêndice - 68) composto por quatro perguntas, por meio das quais tivemos um panorama das condições socioculturais que permearam a formação desses estudantes. Preocupamo-nos em investigar também se houve mais influência da oralidade em textos de alunos que ficaram mais tempo longe dos bancos escolares e se a realização do Encceja teve influência na formação deles.

A seguir, apresentamos o tema e a proposta de redação, composta por três textos, que foi aplicada aos alunos sujeitos desta pesquisa.

Tema da proposta

Texto 1

Indo pouco à cidade, evitando andar pelas ruas cheias de calor e imprevistos, não o tenho visto. Mas sempre me encontrava com ele, ex-colega de seminário, que não aguentara os estudos e saíra para ganhar a vida aqui no mundo como garçom numa confeitaria de luxo, na Cinelândia dos velhos tempos.

Chamava-se Ricardo, era bem-apessoado e bastante religioso. Queria realmente ser padre, mas a cabeça não o ajudava a aprender as declinações latinas, os concílios plenários de Nicéia em diante, os nomes dos rios da margem esquerda do Amazonas – e os da margem direita também.

Até que um professor de história pediu que ele fosse embora, abandonasse de vez os estudos, tentasse ser bom cristão, mas exercendo outro ofício.

Ele nunca esqueceu a gota d'água que fez o professor perder a paciência: depois de uma aula sobre o império Romano, foi perguntado em que ano morrera Agripina. Para ajudá-lo, o professor lembrou-lhe a idade de Cristo, 33 anos. Nem assim Ricardo acertou o ano em que morrera a mãe de Calígula. (...)

Para servir “waffles” com ice-cream de morango ele não precisava saber disso. E sempre que eu o via, vestido de branco, com um enorme avental com a logomarca da confeitaria no peito, pensava nas coisas inúteis que nos obrigam a aprender. (...)

(Heitor Cony, *Folha de S.Paulo*, 12.04.2003.)

Texto 2

Uma aula é um prato de saberes/sabores que ele (o professor) serve. E os alunos devem comer. E tem muita comida gostosa. Mas, infelizmente, eles são como cozinheiros do exército: são obrigados a cozinhar o que o general manda. É o general que determina o menu que, nas escolas, se chama currículo. O currículo é o conjunto de pratos que os alunos devem comer e digerir. Os cozinheiros/professores, se pudessem, fariam outros pratos. Mas é preciso cumprir o programa e eles são obrigados a servir muitos pratos indigestos e sem sabor, com dígrafos, encontros consonantais, fases de mitose, logaritmos, causas de guerras esquecidas... Esses pratos só são comidos sob ameaça, mas os alunos, logo que têm liberdade para comer *à la carte*, jamais os pedem e os esquecem para sempre.

(Rubem Alves, *O Amor que Acende a Lua*.)

Texto 3

A realização tem que ser baseada nos pontos fortes do estudante – como sabem, há milênios, todos os professores de artistas, todos os treinadores de atletas, todos os mentores. Na verdade, encontrar os pontos fortes do estudante e focalizá-los na realização é a melhor definição de professor e de ensinar. É a definição que está no “Diálogo do Professor”, escrito por um dos maiores professores da tradição ocidental, Santo Agostinho de Hipona (354-430).

É claro que as escolas e seus professores sabem disso. Mas eles raramente puderam focalizar os pontos fortes dos estudantes e desafiá-los. Em vez disso, eles sempre tiveram que focalizar os pontos fracos. Quase todo o tempo, nas salas de aula tradicionais do ocidente – pelo menos até o curso de graduação na universidade – é gasto na correção de pontos fracos. É gasto na produção de mediocridade respeitável.

(Peter Drucker, *Sociedade Pós-Capitalista*.)

Proposta de redação

Com base na leitura dos textos apresentados, escreva um texto dissertativo que deverá ter o seguinte título: **A ESCOLA E A VIDA – O QUE É IMPORTANTE APRENDER**. Sua redação deverá ser redigida em prosa e obedecer aos padrões da norma culta do português do Brasil.

A fim de procedermos à análise das produções dos alunos, como já dissemos na introdução deste capítulo, elegemos quatro categorias, selecionadas com base na recorrência de marcas de oralidade mais frequentes observadas nos textos escritos. As categorias são as seguintes:

- pessoalidade;
- concordância nominal e verbal;
- repetição;
- marcas de oralidade.

Transcrevemos os textos conforme a escrita original dos alunos. As produções originais constam na seção de Anexos.

Texto 1 – 25 anos

As nossas instituições escolares, querem impor nos alunos, assuntos que são desnecessário para a vida, tempo perdido com temáticas e teses que na teoria funcionam mas na prática não tem o maior valor.

Cada pessoa tem sua realidade, tem sua cosmovisão e cada um tem uma personalidade que se encaixa com uma profissão, se a escola é uma preparação para o desenvolvimento de um profissional, o mesmo deve depositar seu tempo na área desejada.

Tendo como suprasumo a felicidade, o ser-humano busca incansavelmente fazer aquilo que gosta, talvez a escola não se importe com isso, mas pelo menos deveríamos ter a escolha de aprender aquilo que nos interessa.

Pois o que é a vida? Se não um vapor que aparece e depois se desvanece, pouco tempo para crescer, aprender e ser, e ser o quê? o que alguém impõe que eu seja ou o meu propósito de vida, e tempo é o processo do propósito, tendo em vista que o aprendizado é esse processo para que possamos alcançar nosso propósito.

O autor da produção emprega a primeira pessoa do plural no primeiro e no terceiro parágrafos; no segundo parágrafo, temos a impessoalidade; no quarto, assume a primeira pessoa do singular. Ilari e Basso (2014, p. 226) observam que a construção do texto deve ser entendida como uma ação que leva a um “tecido conexo, sem pontas soltas”. Essas variações tão presentes na linguagem falada não foram monitoradas pelo aluno. Fávero, Andrade e Aquino (2012) destacam que a escrita segue padrões rigorosos, pois há um planejamento anterior à produção.

Nos parágrafos primeiro e quarto, a presença da primeira pessoa explicita a oralidade. Neles, o autor demonstra a indignação sobre alguns percalços provocados pelo sistema educacional. Esse sentimento de euforia não se mantém nos parágrafos segundo e terceiro, pois percebemos que houve a monitoração, que pode ser constatada pelo emprego do padrão formal e pela seleção lexical.

Os desvios de concordância em “assuntos que são desnecessário” e “temáticas e teses que na teoria funcionam, mas na prática não tem valor” indicam que não ocorreu a etapa de revisão textual. Tais registros caracterizam a oralidade, presente no texto escrito. Para Ilari e Basso (2014, p.131), muitos acreditam que podem escrever com os mesmos recursos da fala e alertam que se trata de processo “irreduzível de planejamento”.

Observamos também as repetições recorrentes em um espaço de apenas três linhas: há quatro repetições do vocábulo “tem”, duas do vocábulo “cada” e três do vocábulo “propósito”, as quais poderiam ter sido eliminadas na etapa de revisão. Marcuschi (2015) entende que a repetição é um dos recursos mais frequentes da oralidade. O pesquisador alerta que nem sempre

a repetição constitui o mesmo elemento linguístico. Na produção ora analisada, a ocorrência mais expressiva foi do vocábulo “tem”, como destacamos:

- “tem” com valor de posse, plural (ainda que o autor não tenha usado o acento);
- “tem” com valor de posse, singular (cada pessoa tem);
- “tem” com valor de posse valor, singular (tem sua cosmovisão);
- “tem” com valor de posse, singular (cada um tem uma personalidade).

O domínio dos recursos gramaticais é imprescindível nesse tipo textual, uma vez que o propósito das bancas de correção de vestibular é selecionar alunos que tenham domínio do registro escrito da norma culta. Entretanto, fica evidente que o autor dessa produção pode ser penalizado pelos desvios cometidos. Para Bortoni-Ricardo (2006), é preciso que o professor prepare uma agenda de atividades pedagógicas para que os alunos superem os problemas evidenciados pelos desvios da convenção escrita.

A autora reitera que é preciso haver “uma distinção funcional entre erros de ortografia que resultam da interferência de traços da oralidade e erros” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 267), que são explicados pelo regimento de um sistema de convenções cujo aprendizado, além de ser construído no longo prazo, depende da familiaridade de cada leitor com a escrita nos diversos suportes que se manifestam por meio de textos.

Alerta, ainda, à página 271, do mesmo trabalho que cabe aos professores, nessa específica situação, conversar com os alunos sobre as diferenças entre as convenções da fala e da escrita, que, para Barros (2006a, p. 57), são “sistemas cognitivos paralelos”. O mito da supremacia da escrita, ressalta a autora, deve-se “a questões políticas e sociais de prestígio”, portanto, as pessoas devem ter ciência da importância da comunicação, pois serão classificadas como “letrados ou não-letrados” (BARROS, 2006a, p. 57). Entendemos, juntamente com Álvares (2012), que a função da escola é criar condições favoráveis para os alunos apropriarem-se de mais recursos da linguagem, além dos que eles já conhecem e representam o seu conhecimento de mundo.

Texto 2 – 23 anos

A escola é muito importante na vida de qualquer pessoa, Aprendemos muita coisa boa, mas também conteúdos desnecessários, precisamos aprender a ler e matemática básica e falar bem e escrever isso é essencial. mas o que é desinteressante para o aluno hoje é ter que aprender as formulas e composições quimicas calcular os catetos da ipotenuza, muitos não vão usar isso

em nada quem vai cursar culinária por exemplo não precisa aprender a calcular essas coisas difíceis, me vejo as vezes trabalhando e perguntando em que em estou usando o que aprendí na escola, E vejo amigos e desconhecidos e em que eles trabalham, os que administram algo, mecânico, eletricista, pedreiros cada um usou seus conhecimentos em sua area, pegaram os fundamentos que falei no princípio e agregaram oque realmente precisavam aprender. Cada qual em sua area e cada qual na sua materia.

Como podemos notar, o autor estrutura o texto em um único parágrafo. Carneiro (1993, p. 100) afirma que o parágrafo se constitui “a partir de uma ideia-núcleo, materializada no tópico frasal” e, a partir disso, espera-se um desencadeamento que deve ser “adequadamente desenvolvido”, portanto, há uma lógica para facilitar o entendimento do leitor.

O posicionamento que o aluno adota, ora ocorre em 1ª pessoa do plural, ora em 1ª pessoa do singular, característica muito presente na linguagem falada, em que os recursos gestuais ajudam a manter a coerência no discurso. Ainda que tenham valores semânticos diferentes, na última linha, há o registro da repetição da expressão “cada qual”.

Há marca de oralidade no segmento “precisamos aprender a ler e matemática básica e falar bem e escrever isso é essencial”, que evidencia a necessidade de um plano de aula no processo de ensino-aprendizagem para que a ampliação do letramento ocorra de modo satisfatório. Moraes (2010, p. 14) reitera que a escrita sem a devida monitoração ainda é um critério usado pela sociedade para “diferenciar os cidadãos”. O autor questiona “as atividades de ler e escrever como coisas estranhas” aos alunos, que raramente encontram a curiosidade e o prazer nessas práticas.

Entretanto, a obediência aos recursos de concordância verbal e nominal em comparação às outras sete produções, como pode ser observado na Figura 2, na sistematização dos resultados, foi observada com êxito. Essa produção comprova que entre os recursos da fala e da escrita há mais semelhanças que diferenças, pois, apesar do recurso da variação linguística empregada na escrita, ocorreu a construção de um texto sem frases soltas com constante presença da repetição de palavras ou expressões.

Texto 3 – 23 anos

Quantas vezes vemos muitos, que por causa de dificuldade de aprender, falta de interesse ou de alguns casos falta de oportunidade abandonam seus estudos e acaba se tornando mais um Ricardo por ai.

Muitos dos casos citados acima realmente não são culpa da escola; o desinteresse ou a oportunidade deixada para trás muitas vezes é porque a pessoa acaba achando que não vai fazer diferença em sua vida ter ou não o estudo, porém se enganam pois no começo até parece que pode ir muito longe sem o estudo e com o passar do tempo, a vida mostra que os estudos são necessários para conquistar os objetivos e até mais. Os estudos são importantes para nosso “crescimento”.

Na vida é sempre importante aprender e lembrar que independente da situação, de qualquer coisa devemos buscar mais conhecimento das coisas, que quanto mais aprendemos, de uma forma ou outra isso vai nos ajudar em tudo que vamos fazer.

Porém muitas coisas que aprendemos na escola, não é que não seja importante, mas deveriam ser “deixadas de lado” para que os alunos pudessem aprender algo que de fato fosse ajudar na vida fora da escola, em seu dia a dia. O que deveria ser feito é buscar algo que estimulasse o aluno buscar aprender mais.

Assim como na escola, na vida devemos sempre aprender a estudar nossos pontos fortes, diminuir assuntos e coisas que não são tão necessárias e buscar conhecimento. Buscar conhecimento sempre é bom pois conhecimento a mais nunca é demais.

Nesse texto, o autor manteve a primeira pessoa do plural nos cinco parágrafos, aspecto imprescindível para a construção do texto escrito, cuja elaboração exige menos variação em comparação com a fala, conforme abordamos na fundamentação teórica. Já em relação à concordância, temos “muitos [...] acaba se tornando”, no primeiro parágrafo, e “coisas [...] seja importante”, no quarto parágrafo. Na fala, as falhas de concordância que ocorrem nessas sentenças poderiam nem ser notadas, uma vez que o sujeito não está próximo do verbo. Preti (2006, p. 71) afirma que há “um processo de uniformização social da língua” em virtude do contexto das interações. Nos ambientes urbanos, o fator escolaridade quase não tem efeito para distinguir os falantes cultos dos que possuem instrução mediana.

Ainda que não seja excessiva a repetição de palavras ou expressões no texto 3, ideias semelhantes, como as elencadas a seguir, se alternam

- “a vida mostra que os estudos são necessários”;
- “Os estudos são importantes para nosso ‘crescimento’.”;
- “Na vida é sempre importante aprender”;
- “de qualquer coisa devemos buscar mais conhecimento das coisas”;
- “quanto mais aprendemos, de uma forma ou outra isso vai nos ajudar em tudo”;
- “na vida devemos sempre aprender a estudar;
- “Buscar conhecimento sempre é bom pois conhecimento a mais nunca é demais”.

Nessa produção, destacamos no quarto parágrafo a repetição dos vocábulos “buscar” (duas vezes) e “conhecimento” (duas vezes) justamente por estarem próximos: “...buscar conhecimento. Buscar conhecimento sempre é bom...”.

Tal repetição tem efeito de intensificar um ponto de vista que o estudante acredita ser o correto. Esse processo é comum nas interações face a face, porque o argumento é construído no “planejamento simultâneo ou quase simultâneo à produção”, conforme explicam Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 78).

As marcas da oralidade, ainda que não estejam presentes em expressões específicas, podem ser constatadas em argumentos vagos que demonstram a indignação do aluno, como em “oportunidade deixada para trás”, “ir muito longe sem o estudo”, “conquistar os objetivos e até mais”, “buscar mais conhecimento das coisas”, “de uma forma ou de outra isso vai nos ajudar em tudo”, “buscar algo que estimulasse o aluno buscar aprender mais”. Esse tipo de recurso não coaduna com as exigências do texto dissertativo.

Texto 4 – 24 anos

Na sala de aula há uma salada de indivíduos desinteressados, por diversas razões, entre as mais comuns são: a falta de incentivo e oportunidade; modelo de aula antiquada; despreparo; desigualdade social; e principalmente a discrepância entre o que se aprende na sala de aula, e o que fato se usa na vida.

Por parte do governo, ainda é pouco o incentivo, e cada vez menos as oportunidades, tanto para o aluno, quanto para o professor. Talvez isso se dê pelo desinteresse do governo em um país mais educado, facilitando a alienação da população, ou talvez seja apenas incompetência.

Professores desmotivados, transmitem isso aos seus alunos, porém o problema vai além, aonde não há liberdade para eles explorarem novas maneiras de dar aula, devido ao modelo ultrapassado e quadrado, também causando despreparo diante de qualquer surpresa, como por exemplo, alunos com vontade de explorar seus potenciais, e que se veem suprimidos por colegas, professores e o próprio ambiente escolar em si.

Outro fator importante nesta mistura é a desigualdade social, aonde alunos diante de conteúdos curriculares que não serão aproveitados em suas vidas, e por não encherem qualquer vantagem, principalmente por não almejarem grandes objetivos na vida, acabam não absorvendo pouco ou nada, quando não abandonam o estudo.

É preciso uma reforma na escola e na sociedade, tanto de pensamento, quanto de atitude, para que professores sejam incentivados a melhorar, e, portanto, melhorar seus alunos.

Nesse texto, o aluno mantém o posicionamento impessoal nos cinco parágrafos e tem a preocupação de evitar marcas de variação. Liberato e Santos (2017, p. 4) entendem que professores, tanto do Ensino Médio quanto docentes universitários, têm questionado essa exigência de muitas bancas de correção. Tal critério cria incertezas aos estudantes que “têm a tarefa de serem impessoais e ao mesmo tempo apresentar e defender ponto de vista pessoal”.

Os assuntos apresentados no primeiro parágrafo não são desenvolvidos nos seguintes, o que prejudica a possibilidade de construção textual (KOCH, 2009), conforme evidenciado a seguir:

- no primeiro parágrafo, o autor apresenta a tese de que o desinteresse acontece por vários motivos e nomeia cinco deles. Não é possível compreender o que sugere a oralidade da expressão “salada de indivíduos desinteressados”, uma vez que as expressões não se referem a esse conceito;
- no segundo, há uma crítica pontual ao governo, baseada no senso comum por não apresentar reflexão que justifique as acusações;
- no terceiro, a crítica é aos professores; as frases ficam prejudicadas pela ausência de coesão e clareza. A oralidade é mais intensa, pois percebemos que o aluno demonstra com indignação um discurso específico da linguagem falada: “Professores desmotivados, transmitem isso aos seus alunos”, “o problema vai além, aonde não há liberdade para eles explorarem novas maneiras de dar aula”, “modelo ultrapassado e quadrado, também causando despreparo diante de qualquer surpresa”.

- no quarto, ocorre uma tentativa de reflexão sobre a realidade dos alunos, mas a falta de planejamento prejudica a clareza da informação;
- no quinto, há uma breve sugestão para reformar o ensino.

O autor equivocava-se ao usar o verbo “ser” no presente do subjuntivo. Há uma lógica na fala para as pessoas usarem o verbo na forma “seje”: elas não entendem o verbo como irregular. Sobre equívocos desse tipo, Koch (2004, p. 99) explica que “é possível ensinar gramática dentro das práticas concretas de linguagem” e reitera que os professores não devem usar o texto como pretexto para ensinar gramática.

Em comparação aos demais textos, essa produção está mais adequada ao tipo dissertativo, apesar das expressões “salada de indivíduos”, no primeiro parágrafo, e “nesta mistura”, no quarto parágrafo. Em relação a esse tipo de ocorrência em textos escritos, Palma e Cano (2012, p. 71) sugerem empregar aspas, assim fica evidenciado para o leitor “que se trata de uma marca da fala”.

Texto 5 – 49 anos

E preciso aprender ou seja desenvolver a habilidade de adquirir. conhecimentos novos o tempo todo, pois com a qualidade e diversidade de informações que o mundo oferece. Não é necessária memorizar tudo.

Basta ter fontes confiáveis e saber interpretá-las.

Na educação afirma que quando a lição não faz sentido para a vida do aluno.

Ele não absorve, fazendo-se necessário uma formação mais crítica e cultural. O mundo de ontem era estático e cheio de fronteiras.

Existe muitas informações falsas por isso ter pensamentos crítico é fundamental para filtrar e interpretar o conhecimento que possui em mãos e, a partir dele encontra seus pontos fortes.

E preciso selecionar informações e relacioná-las uma solução.

Portanto a escola devem situar o estudante no mundo e ensina-lo a trabalhar com conhecimento que possui em mãos.

Nessa produção, podemos observar a estruturação em sete parágrafos, a qual não se justifica. Carneiro (1993, p. 100) explicita que, mesmo não havendo uma receita para organizar o material em um parágrafo, algumas ordens textuais são mais efetivas que outras, entre elas: “cronológica; espacial; do particular para o geral; do geral para o particular e pergunta/resposta, efeito/causa”. Apesar da fragilidade em relação à ordem dos parágrafos, o autor foi coerente ao escrever de modo impessoal ao longo do texto.

Ao utilizar os recursos da linguagem escrita, o autor não monitorou a concordância e não realizou a revisão textual. O conteúdo que faz referência ao planejamento desses aspectos consta de todos os bimestres para os alunos do terceiro ano, conforme explicitado no gráfico do Currículo de São Paulo neste capítulo.

- “adquirir. conhecimentos”;
- “necessária memorizar tudo”;
- “necessário uma formação”;
- “existe muitas informações”;
- “ter pensamentos crítico é”;
- “a partir dele encontra seus pontos fortes”;
- “a escola devem”.

O aluno não demonstra a monitoração prévia do seu escrito para evitar informações que não acrescentam credibilidade ao argumento. É preciso um trabalho pedagógico específico, nesse caso, para que os registros da fala sejam adaptados para a linguagem escrita. Para Moraes (2007, p. 124), o encadeamento das ideias pela pontuação na escrita “se caracteriza como um dos recursos gráficos” para a constituição da coesão e coerência textual.

Bortoni-Ricardo (2006, p. 274) afirma que a transgressão aos recursos formais da norma padrão, conforme ocorre no texto em tela, não significa uma deficiência que dê ensejo a críticas ou a um tratamento de humilhação. Adquirir esse domínio é um processo lento e requer contato frequente com a modalidade escrita da língua. Ainda que esse aluno esteja no último ano do Ensino Médio da EJA, precisa aprender que deve dominar as regras por toda a vida.

De acordo com Bagno (2002, p. 83), o aluno que organiza seu texto por meio de frases soltas precisa de um trabalho em conjunto com o professor, no sentido de que se torne capaz de “produzir seu próprio conhecimento linguístico por meio da investigação, da pesquisa constante, da dedução das regras de funcionamento da língua em substituição à transmissão intacta de ‘pacotes gramaticais’” (BAGNO, 2002, p. 83).

O professor precisa deixar claro que a adaptação da fala para a escrita “é a passagem de uma ordem para outra ordem, através de procedimentos convencionalizados. E não a passagem do caos para um texto perfeito”, conforme explica Marcuschi (2003, p. 47).

Texto 6 – 47 anos

O mundo em que vivemos sempre é bom aprender o que não sabemos. Cada vez que alcançamos coisas novas e sinto que ficamos mais inteligentes, porque o saber faz bem para o nosso dia-dia. Sempre buscando melhorias para o nosso bem-estar, realmente em minha escola eu vivo torcendo, respeitando procurando estar sempre unido com todos os professores e colegas para que juntos podemos vencer a batalha e ser mais sábios para exercer outras funções.

A nossa escola tem um gesto carinhoso com todos os estudantes que leva o estudo a sério. Eu sou muito grato a escola porque é o lugar que eu estou me desenvolvendo e ganhando o meu tempo perdido que eu deixei para trás. A nossa escola quando estamos reunidos somos uma família onde a gente aprende brinca conhece pessoas novas. eu sou franco a dizer eu dedico muito a minha escola porque ela é muito importante para mim. estudar faz bem para todos.

O autor dessa produção alterna o emprego da 1ª pessoa do plural com a 1ª pessoa do singular nos dois parágrafos que compõem seu texto. Há repetições que se caracterizam pelo uso excessivo dessas construções ao longo do texto. Ainda que haja desvios excessivos da norma padrão, o desvio de concordância foi diagnosticado apenas no excerto “os estudantes que leva”.

Há expressões afetivas que caracterizam marcas de oralidade como “gesto carinhoso”, “vivo torcendo”, “vencer a batalha” e “somos uma família onde a gente aprende brinca”, que, embora inadequadas para uma dissertação, serviram para fundamentar o posicionamento do autor quando se referiu à escola. Ocorre que na escrita, por ser planejada e pensada, exige-se uma postura mais impessoal, pois o propósito, quando escrevemos, é demonstrar que desejamos contribuir para a evolução da civilização (OLSON, 1977, apud MARCUSCHI, 2003, p. 21).

Texto 7 – 30 anos

Bom, infelizmente as escolas Brasileiras deixam muito a desejar, pois o governo não dá oportunidade nem para os professores, nem para as escolas, e muito menos para os alunos, falta

muita verba para as escolas estarem adquirindo o material, para que os professores possam dar aulas que realmente vai nos ajudar lá fóra na vida, o Brasil ésta desta forma, porque as escolas são ruins, e não capacita os alunos como no (EUA).

Se o Brasil use ela como Referencia nos Estudos, creio que a educação seria muito melhor, no Brasil, no estados unidos, o aluno escolhe qual a materia que ele gostaria de aprender, e os alunos já escolhe a materia Relacionada com oque eles vão ser, com qual faculdade vai fazer, e isso é um grande diferencial no seu ponto de vista, porque alem da escola normal ésta te encinando oque você quer ser no futuro, você já vai sair da escola e vai para uma faculdade preparado, e no Brasil não temos esse previlégio, por isso o Brasil ésta nessa merda, sem bons medicos, sem professores Bons etc...

O Brasileiro quando sai da escola, muitas das vezes não quer dar continuidade aos estudos, por conta do ensino ser muito ruim, e acaba apanhando da vida, sem estudo Bom,

Acho que oque deveria mudar, é esse requisito, deveriamos estudar as materias relacionadas ao que iremos cursar e ser na vida profissional.

Nessa produção, o aluno explorou três formas para posicionar-se: impessoalidade, 1ª pessoa do plural e 1ª pessoa do singular. Segundo Preti (2004), essas variações são muito frequentes na comunicação oral, independente do grau de instrução do autor na linguagem falada. Quanto à concordância, temos as construções “ambas que realmente vai”, “escolas [...] não capacita” e “alunos já escolhe”. As expressões constituem um desabafo, uma vez que o discente assume uma postura de indignação em relação à realidade do Brasil, ao comparar o país aos Estados Unidos. As marcas de oralidade ficam evidentes nas construções “nessa merda” e “apanhando da vida”.

A repetição ocorreu no quarto parágrafo, na mesma linha, mediante o emprego do pronome “você”: “o que *você* quer no futuro, *você* já vai sair da”, esse recurso tem sido cada vez mais frequente em textos escritos, sem que haja referência à interlocução.

Como pontuam Colomer e Camps (2002, p. 23), para que a escrita tenha sucesso do ponto de vista comunicativo, é preciso que o autor tenha uma visão global e antecipada do que pretende dizer e como pretende fazê-lo; além disso, deve julgar o texto segundo os parâmetros, que ele estabelece, à medida que o constrói. Assim, entendemos que o leitor do texto 7 é capaz de encontrar a coerência pretendida para ser convencido da comparação entre Brasil e Estados Unidos, como expressa o autor dessa produção.

O fato de alunos chegarem ao terceiro ano do Ensino Médio com domínio linguístico da escrita insuficiente demonstra que muitos aspectos no ensino da EJA precisam ser questionados. Um desses aspectos é a aplicação da prova do Encceja, cuja entrega de certificados se dá, muitas vezes, sem que os alunos tenham domínio das competências referentes a cada uma das disciplinas.

No Brasil, não raro, os estudantes acabam por buscar meios mais acessíveis para obter o diploma do Ensino Fundamental e Médio. O resultado disso é que muitos estudantes saem da escola sem terem o letramento necessário para agir nas diversas situações de interação comunicativa de que precisam fazer parte ao longo da vida.

Texto 8 – 52 anos

Muitas pessoas ao confrontar com palavras bem escrita, senti uma certa dificuldade, devido ao seu metodo de ensino, anterior ter sido menos avançado.

A escola nos traz conhecimento que iremos levar para toda a vida.

A escola com um ensino adquado o qual o aluno venha a ter um bom desempenho junto ão professor, com uma lingua portuguesa bem escreite e bem falada, fará com que este professor sinta mais orgulho e interesse em ensinar.

Apesar de tantos obstaculos temos muito a agradecer, porque graças a escola e ãos professores temos, médicos, cientista, advogado, dentista, juiz e ate mesmo os proprios Educadores que são eles.

Esperamos que nossos governantes invista mais na educação, com Escola de qualidade, professores bem remunerados e que nossos filhos venha a ter mais interesse nos estudos.

O posicionamento do autor dessa produção alterna-se entre a impessoalidade e o uso da 1ª pessoa do plural. Se por um lado, não há argumento consistente para criticar ou elogiar a escola, por outro, os recursos da oralidade não estão presentes na produção. Já a concordância não condiz com o registro mais formal, “palavras bem escrita”, “muitas pessoas [...] senti”, “uma lingua portuguesa bem escreite”, “apesar de tanto abstaculos”, “nossos governantes invista” e “nossos filhos venha”.

A repetição ocorre apenas uma vez por meio da palavra “escola”: “A escola nos traz conhecimento que iremos levar por toda a vida” e “A escola com um ensino adquado”.

Marcuschi (2015, p. 208) alerta que repetir uma palavra “num evento comunicativo não equivale a dizer a mesma coisa”. Houve, portanto, um processo de recorrência. Para Risso, (1990, p. 76), a recorrência é uma circunstância própria do discurso oral. A autora entende essa imprevisibilidade decorre “do grau reduzido de planejamento prévio”.

Na produção 8, observamos que informalidade é frequente, provavelmente em decorrência da falta de monitoração da escrita. Barros (2006b, p. 60) entende que desses efeitos que a sociedade entende como negativos, temos, em geral, a construção do prestígio da linguagem escrita.

3.4 Sistematização dos resultados

Inicialmente, destacamos a constatação de que ocorreram menos marcas de oralidade nas produções dos alunos abaixo de 25 anos em comparação com os alunos de mais idade, no que se refere às quatro categorias que selecionamos, conforme sistematizado no gráfico a seguir.

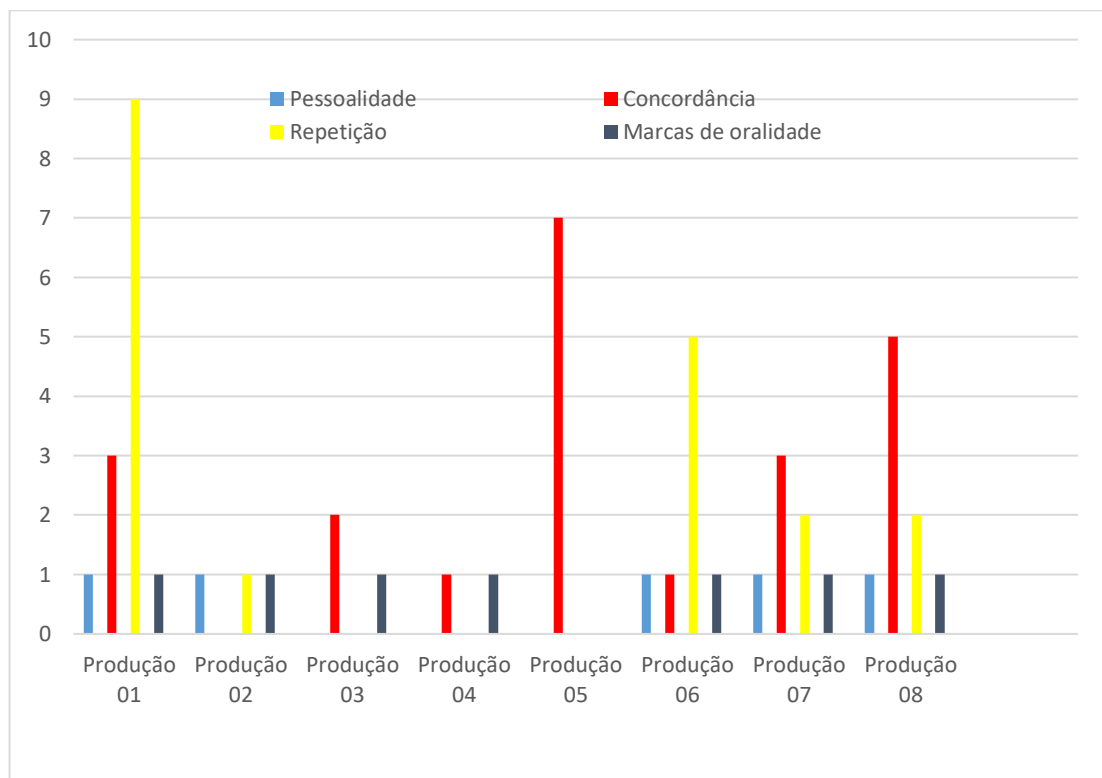


Figura 2 – Quatro aspectos da oralidade na escrita de alunos da EJA.
Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico constante na Figura 2 evidencia que o registro escrito dos alunos da EJA tem marcas de oralidade que especificamos em quatro categorias. Enfatizamos que essas

características da linguagem falada devem estar presentes nas aulas de língua portuguesa por meio de práticas pedagógicas pontuais a serem observadas ao longo da formação dos alunos.

Quanto aos conteúdos arrolados no Currículo do Estado de São Paulo (Planejamento, Construção do texto e Revisão) e enfatizados em todos os bimestres, verificamos, por meio dos textos, que os alunos pesquisados não os compreenderam, um indício de que há professores que não têm êxito no desenvolvimento dos conteúdos no que se refere ao ensino da linguagem escrita.

Das oito produções analisadas, apenas em três (produções 3, 4 e 5) os autores mantiveram a uniformidade em relação à personalidade; houve a compreensão de que as variações linguísticas seguem critérios rigorosos no texto escrito dissertativo; nas outras cinco produções, os alunos exploraram os recursos da linguagem falada, o que se justifica pela condição do ensino que ainda é oferecido no âmbito da EJA. Nas produções 1, 2, 6, 7 e 8, identificamos o emprego aleatório tanto da 1ª pessoa do singular, quanto da 1ª pessoa do plural; nas redações 7 e 8, notamos a alternância entre impessoalidade e uso da 1ª pessoa: no texto 7, 1ª pessoa do singular, no texto 8, 1ª pessoa do plural.

Sobre o uso da concordância adequada à proposta, apenas no texto 2 observamos um desenvolvimento mais satisfatório, ainda que essa produção tenha recorrência de elementos da oralidade. Mesmo assim, quanto à adaptação da linguagem falada para a escrita, no tocante à concordância, essa produção foi a mais bem-sucedida.

Ao optarmos pela repetição como categoria de análise, por ser ela muito comum na linguagem falada (MARCUSCHI, 2015), acreditávamos que também nos textos analisados esse tipo de ocorrência seria frequente, uma vez que os sujeitos pesquisados, por não terem a leitura como hábito, empregariam repetições na produção escrita. Entretanto, as ocorrências dessa categoria não foram significativas. Em dois textos, 7 e 8, houve repetição em lugares próximos; já nos textos 1 e 3 houve, de fato, excesso de repetições; no texto 6, a repetição ocorreu em razão do uso constante de verbos e pronomes que se referiam à 1ª pessoa.

As marcas de oralidade frequentes nos gêneros informais se mostraram presentes nos textos 1, 2, 3, 4, 6 e 7. Ressaltamos que as produções 5 e 8 foram elaboradas por estudantes com mais de 25 anos, 49 anos e 52 anos, respectivamente, ambos ausentes há mais de 20 anos das salas de aula. Da análise empreendida, não é possível afirmar que alunos que se distanciam da fase da adolescência usem menos marcas da oralidade, pois as produções 6 e 7, cujos produtores também pertencem ao grupo com faixa etária mais elevada, usaram expressões de forma bem distinta: ao passo que no primeiro (6), houve a seleção de termos afetivos para

enaltecer a escola, no segundo (7), foram empregadas expressões de teor depreciativo para demonstrar a ineficácia do sistema educacional no Brasil em comparação com Estados Unidos.

Pelo que expusemos, percebemos que o ensino da oralidade no contexto escolar, ainda que esteja há mais de 20 anos em vigor, conforme orientado pelos documentos oficiais, não acontece de modo eficaz, ou seja, de forma que leve os estudantes a ampliarem o domínio linguístico e aprenderem a adequar a linguagem ao contexto comunicativo.

CONCLUSÃO

O senho saiba: eu toda a minha vida pensei por mim, forro, sou nascido diferente. Eu sou é eu mesmo. Diverjo de todo o mundo... Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa.

(GUIMARÃES ROSA, 2001, p. 31)

O sentimento de Riobaldo, expresso no trecho em epígrafe, remete, por um lado, aos desafios que educadores enfrentam diariamente na EJA – além de desenvolver as funções pedagógicas e burocráticas, os docentes têm de estimular os alunos a permanecer na escola, mesmo sabendo que muitos desistirão ao longo do percurso –, por outro, à dúvida que ronda os alunos, que acreditam que não aprenderão porque seu conhecimento vem apenas de suas vivências pessoais.

Ao iniciarmos esta pesquisa, tínhamos uma certeza: a fragilidade que permeava a escrita de alunos da EJA era uma característica frequente. Em sala de aula, as reflexões gramaticais já não davam conta de ampliar a competência linguística dos estudantes, conforme abordamos neste estudo, com o apoio de Possenti (2011 [1984]; 1998), Geraldi (2008), Perini (2002), entre outros autores que enfatizam os equívocos do ensino no Brasil.

Para desenvolvermos este estudo, estabelecemos como objetivo geral contribuir para a ampliação do letramento desses alunos, segundo uma abordagem da oralidade e da escrita como práticas sociais e discursivas. Já os objetivos específicos que nos nortearam nesta investigação foram: 1) identificar e analisar a variante informal explicitada por meio das marcas de oralidade presentes em textos produzidos por alunos da EJA; 2) refletir acerca das implicações do emprego da variante informal por meio dessas marcas no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

A nosso ver, o ensino de língua portuguesa ofertado aos alunos no contexto da EJA não condiz com o que orientam os documentos oficiais, que destacam a necessidade de se promover um ensino de qualidade, que leve esses estudantes a se tornarem competentes do ponto de vista comunicativo, tanto na modalidade escrita, quanto na oral e, conseqüentemente, que possam assumir sua cidadania de modo pleno.

Entendemos que, apesar das mudanças consideráveis propostas pelos PCNEM e pela LDB, cujas contribuições concorrem para formar cidadãos que dominem as variantes da língua

e ampliem a competência linguística, ainda não há resultados satisfatórios que possam ser observados nas produções dos alunos da EJA sujeitos deste estudo.

Na prática, como ficou explícito por meio da análise dos textos, os alunos da EJA pesquisados não são capazes de expressar seus pensamentos de forma clara e ordenada nem conseguem empregar os recursos linguísticos mais básicos em suas produções escritas, o que constitui um grande prejuízo na vida desses indivíduos. Embora a análise tenha se restringido a um universo específico, acreditamos que resultados muito semelhantes poderiam ser constatados em outros contextos escolares da EJA.

Este estudo permitiu-nos compreender mais profundamente como alunos da EJA se expressam por meio da escrita de textos dissertativos. Notamos, com base na análise realizada, uma lacuna no repertório desses estudantes em relação ao conhecimento dos recursos linguísticos e da adequação necessária quando participamos de situações comunicativas mais formais, conhecimento que certamente lhes será exigido ao longo de suas vidas.

Os elementos textuais e as reflexões que desenvolvemos podem subsidiar discussões relacionadas ao ensino e à aprendizagem da escrita no âmbito da EJA, de modo a propiciar aos estudantes conteúdos e abordagens que os auxiliem, de fato, a aprimorar seu desempenho linguístico não só na escola, mas também fora dela.

REFERÊNCIAS

- ÁLVARES, Sônia Carbonell. *Educação estética na EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos*. São Paulo: Telos, 2012.
- ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, F. A.; PALOMARES R. (Org.) *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016.
- _____. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. *Aula de português – encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download...>. Acesso em: 20 out. 17.
- _____. *A educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidades públicas*. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BACHUR, Sílvia Augusta de Barros Albert. *Processos referenciais anafóricos em redações de vestibular: uma estratégia textual-discursiva*. São Paulo, 2015, 201 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BAGNO, Marcos. *Língua materna – Letramento, variação & ensino. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In: PRETI, Dino et al. (Org.) *Fala e escrita em questão*. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 2006a.
- _____. Efeitos da oralidade no texto escrito. In: Dino Preti (Org.). *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Humanitas, 2006b.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.
- BENTES, Anna Christina. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, V. M. (Org.) *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?* 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. *O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita*. In: GORSKI, M. E; COELHO, I. L. (Orgs.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi). *Trabalhando com a educação de jovens e adultos*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ejacaderno.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Estabelece as diretrizes nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: <bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../constituicao_federal_35ed.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

CAMPOS, Elisa Paixão de. *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades*. Goiânia: Cãnone, 2014.

CARNEIRO, Agostinho Dias. *Redação em construção: a escritura do texto*. São Paulo: Moderna, 1993.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CASTRO, Lilia Alves da Silva. *O coordenador pedagógico como articulador das práticas avaliativas na unidade escolar: uma reflexão sobre a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP)*. São Paulo, 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; PINHEIRO, Clemilton Lopes; LINS, Maria da Penha Pereira; LIMA, Geraldo. Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.) *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Unesp, 2002.

CINTRA, Anna Maria Marques. A leitura na educação continuada: uma reflexão. In: CINTRA, A. M. M. (Org.) *Ensino de Língua Portuguesa: reflexão e ação*. São Paulo: Educ, 2008.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CRESCITELLI, Mercedes Fátima de Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, V. M. (Org.) *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2014.

FÁVERO, Leonor Lopes. A gramática tradicional: entre a teoria e a prática. In: BASTOS, N. B. (Org.) *Língua portuguesa: lusofonia – memória e diversidade cultural*. São Paulo: Educ, 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O; AQUINO, Zilda Gaspar O. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, V. M. (Org.) *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística textual – introdução*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FLUSSER, Vilém. *A escrita – Há futuro para a escrita?* São Paulo: Annablume, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1970].

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez. (2011 [1992]).

FUNDAÇÃO Universitária para o Vestibular (Fuvest). Tema da redação de 2002. Disponível em: <acervo.fuvest.br/fuvest/2002/fuv2002_2fase_por.pdf>. Acesso em: 12 dez. 17.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010 [1967].

GERALDI, João Wanderlei. Correlações entre as situações políticas e as preocupações com a língua portuguesa. In: CINTRA, A. M. M. (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: reflexão e ação*. São Paulo: Educ, 2008.

GOLDNABEL, Marcos; JANOSTIAC, Isabel. O desenvolvimento do tema na dissertação breve: uma perspectiva pragmática. In: BREU, S. (Org.) *Reflexões linguísticas e redação no vestibular*. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

GRANATIC, Branca. *Técnicas de redação*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente. A língua que estudamos a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2014.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1990.

KLEIMAN, Ângela; SEPULVEDA, C. *Oficina de gramática – metalinguagem para iniciantes*. Campinas: Pontes, 2014.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. A perspectiva da Linguística Textual. In: BASTOS, N. B. (Org.) *Língua Portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: Educ, 2004.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno; Maria Marta Pereira Scherre; Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2012 [1972].

LIBERATO, Leandro de Paula; SANTOS, Amedis Germano dos. *Repetição, pessoalidade e marcas da oralidade em produções textuais*. Iniciação e formação docente. 2. ed. Local: UFTM, 2017. v. 4. Disponível em: <eer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagedeles/article/download>. Acesso em: 2 jan. 2017.

LIMA, Fabiana de Oliveira; SILVA, Nilson Rogério. O perfil dos alunos da educação de jovens e adultos hoje: tempos de inclusão. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-043.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Repetição. In: JUBRAN, C. S. *A construção do texto falado*. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.) *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. 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.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n. 30, p. 39-79, jul/dez, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; HOFFNAGEL, Judith. A escrita no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.) *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARTINO, Agnaldo Sergio de. *Português esquematizado: gramáticas, interpretação de texto, redação oficial, redação discursiva*. São Paulo: Saraiva, 2017.

MARTOS, Cloder Rivas; MESQUITA, Roberto Melo. *Técnicas de redação e criatividade*. São Paulo: Saraiva, 1991.

MORAES, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2010.

_____. *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NASCIMENTO, Jarbas Vargas; NOGUEIRA JÚNIOR, José Everaldo. Historiografia linguística e o ensino de Língua portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.) *Língua portuguesa: lusofonia – memória e diversidade cultural*. São Paulo: Educ, 2008.

PALMA, Dieli Vesaro; CANO, Márcio Rogério de Oliveira. *A reflexão e a prática no ensino*. São Paulo: Blucher, 2012.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Márcia Cristina de. *Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida*. Curitiba: Ibpex, 2011.

PERINI, Mário. *Sofrendo a gramática – ensaios sobre a linguagem*. São Paulo: Ática, 2002.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. *Reflexões pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2013.

PILAR, Jandira Aquino. *A redação de vestibular: um apanhado sobre o texto considerado satisfatório no concurso vestibular*. Santa Maria: Pallotti, 2006.

PINO, Cláudia Amigo; ZULAR, Roberto. *Escrever sobre escrever – uma introdução crítica à crítica genética*, 2007.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

_____. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PRETI, Dino. Tipos de frame e falantes cultos. In: _____. (Org.) *Estudos da língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas, 2006.

_____. *Estudos de língua oral e escrita*. São Paulo: Lucerna, 2004.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

RISSO, Mercedes Sanfelice. *A recorrência da informação como fator de coesão no diálogo*. Alfa. Revista de linguística. São Paulo, 1990. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3830/3537>>. Acesso em: 10 maio 2018.

SANTAELLA, Lúcia. *Redação e leitura: guia para o ensino*. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Matriz de avaliação processual: língua portuguesa, linguagens; encarte do professor; elaboração, equipe curricular de Língua Portuguesa*. São Paulo: SE, 2016a. Disponível em: <https://npediadema.files.wordpress.com/2017/03/matriz_processual_lc3adngua_portuguesa_efii_em.pdf>. Acesso em 10 out. 17.

_____. (Estado). *Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo, 2016b*. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola2016.asp?ano=2016>. Acesso em 10 out. 17.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. *Para entender o texto. Leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1992.

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Edna Guedes de. *Gênero ou tipo textual?* Recife, 2003, 177 f. (Dissertação de Mestrado em Letras – Universidade Federal de Pernambuco, 2003).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (Unesp). Proposta de redação 2003. Disponível em: <http://download.uol.com.br/vestibular/provas/2003/unesp2_port.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

ANEXO 1 – Proposta de Redação do Vestibular da Fuvest / 2002

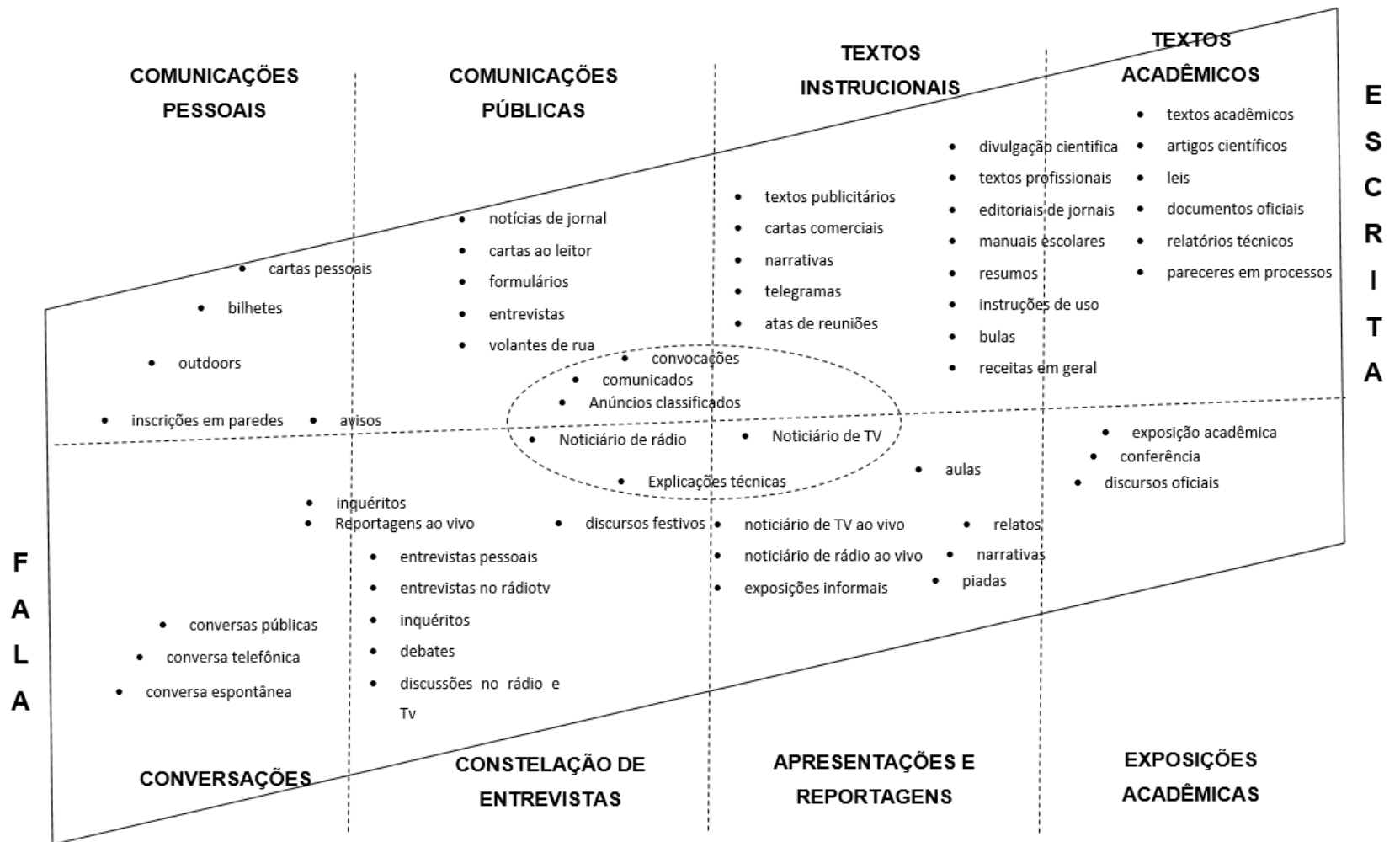
Observação: No Vestibular de 1999, a FUVEST propôs aos candidatos que avaliassem a atual geração de jovens, isto é, a geração de que eles próprios faziam parte. Desta vez, muda-se a perspectiva e propõe-se aos candidatos que avaliem a geração precedente: a de seus formadores. Assim, o tema para este ano é:

REDAÇÃO Como você avalia os responsáveis por sua formação, ou seja, seus pais e familiares, professores, orientadores religiosos, líderes políticos, intelectuais, autoridades etc.?

Visando ao desenvolvimento do tema, você poderá, se quiser, refletir sobre as seguintes questões: quais foram os principais responsáveis por sua formação? Quais são as características mais marcantes que apresentam? Você julga que eles assumiram, de fato, sua função de formadores? Em que aspectos a formação que lhe proporcionaram foi satisfatória ou insatisfatória? Você poderá, ainda, identificar os valores que são realmente importantes para eles, opinando sobre esses valores. Poderá, também, considerar se eles são, em si mesmos, pessoas íntegras e felizes e se, assim, constituem bons modelos de vida.

Considerando aspectos como os acima sugeridos ou, ainda, escolhendo outros que você julgue mais importantes para tratar do tema, redija, com sinceridade e plena liberdade de opinião, uma DISSERTAÇÃO EM PROSA, em linguagem adequada à situação, procurando argumentar com pertinência e coerência.

ANEXO 2 – Continuum dos gêneros textuais na fala e na escrita



Fonte: MARCUSCHI (2003, p. 41).

Anexos: 3

Produção: 01

N [REDACTED]

As nossas instituições escolares, querem impor nos alunos, assuntos que são desnecessário para vida, tempo perdido com temáticas e teses que na teoria funcionam mas na prática não tem o maior valor.

Cada pessoa tem sua realidade, tem sua cosmovisão e cada um tem uma personalidade que se encaixa com uma profissão, se a escola é uma preparação para o desenvolvimento de um profissional, o mesmo deve depositar seu tempo na área desejada.

Tendo como supremo a felicidade, o ser humano busca incansavelmente fazer aquilo que gosta, talvez a escola não se importe com isso, mas pelo menos deveríamos ter a escolha de aprender aquilo que nos interessa.

Pois o que é a vida? se não um vapor que aparece e depois se desvanece, pouco tempo pra crescer, aprender e ser, e ser o que? o que alguém impõe que eu seja ou o meu propósito de vida, e tempo é o processo do propósito, tendo em vista que o aprendizado é esse processo para que possamos alcançar nosso propósito.

Produção: 02

Nome: 

Escola e a vida - O que é importante Aprender

A Escola é muito importante na vida de qualquer pessoa, Aprendemos muita coisa boa, mas também conteúdos desnecessários, precisamos aprender a ler e matemática básica a falar bem e escrever isso é o essencial mas que é desinteressante para o aluno hoje é ter que aprender as fórmulas e composições químicas cálculos os catetos da hipotenusa, muitos não vão usar isso em nada quem vai cursar culinária por exemplo não precisa aprender a calcular essas coisas difíceis, me vejo os Vizos Trabalhando e perguntando em que eu estou usando o que aprendi na escola, E vejo amigos e desconhecidos e em que eles trabalham, os que administram algo, mecânicos, eletricitas, pedreiros cada um usa os seus conhecimentos em sua área, pegaram os fundamentos que falei na física que agregaram e que realmente precisam aprender, cada qual em sua área e cada qual na sua matéria

Produção: 03

Nome: _____

Quantas vezes vemos muitos, que por causa de dificuldade de aprender, falta de interesse ou em alguns casos falta de oportunidade abandonam seus estudos e acabam se tornando mais um Ricardo por aí.

Muitas das vezes citadas acima realmente não são culpa da escola; o desinteresse ou a oportunidade deixada, para trás muitas vezes é porque a pessoa acaba achando que não vai fazer diferença em sua vida ter ou não os estudos, porém se enganam pois no começo até parece que pode ir muito longe sem os estudos e com o passar do tempo, a vida mostra que os estudos são necessários para conquistar os objetivos e até mais. Os estudos são importantes para nosso "crescimento".

Na vida é sempre importante aprender e lembrar que independente da situação, de qualquer coisa devemos buscar mais conhecimentos das coisas, que quanto mais aprendemos, de uma forma ou outra isso vai nos ajudar em tudo que vamos fazer.

Porém muitas coisas que aprendemos na escola, não é que não seja importante, mas deveriam "ser deixadas de lado" para que os alunos pudessem aprender algo que de fato fosse ajudar na sua vida fora da escola, em seu dia a dia. O que deveria ser feito é buscar algo que estimulasse o aluno buscar aprender mais.

Assim como na escola, na vida devemos sempre aprender a estudar novas partes, diminuir assuntos e coisas que não são tão necessárias e buscar conhecimento. Buscar conhecimento sempre é bom pois conhecimento a mais nunca é demais.

Produção: 04

Nome: [REDACTED]

Na sala de aula há uma salada de indivíduos desinteressados, por diversas razões, entre as mais comuns são: a falta de incentivo e oportunidade; modelo de aula antiquada; despreparo; desigualdade social; e principalmente a discrepância entre o que se aprende na sala de aula, e o que de fato se usa na vida.

Por parte do governo, ainda é pouco o incentivo, e cada vez menores as oportunidades, tanto para o aluno, quanto para o professor. Talvez isso se dê pelo desinteresse do governo em um país mais educado, facilitando a alienação da população, ou talvez seja apenas incompetência.

Professores desmotivados, transmitem isso aos seus alunos, porém o problema vai além, aonde não há liberdade para eles explorarem novas maneiras de dar aula, devido ao modelo ultrapassado e quadrado, também causando despreparo diante de qualquer surpresa, como por exemplo, alunos com vontade de explorar seus potenciais, e que se vêm suprimidos por colegas, professores e o próprio ambiente escolar em si.

Outro fator importante nesta mistura é a desigualdade social, aonde alunos diante de conteúdos curriculares que não serão aproveitados em suas vidas, e por não encherem qualquer vantagem, principalmente por não almejarem grandes objetivos na vida, acabam não observando pouco ou nada, quando não abandonam o estudo.

É preciso uma reforma na escola e na sociedade, tanto de pensamentos, quanto de atitude, para que professores sejam incentivados a melhorar, e portanto

Produção: 05

Nome: _____

A Escola e a vida importante
aprender.

É preciso aprender ou seja desenvolver a habilidade de adquirir conhecimentos novos o tempo todo, pois com a quantidade e diversidade de informações que o mundo oferece, não é necessária memorizar tudo.

Basta ter fontes confiáveis e saber interpretá-los.

Na educação afirma que quando a lição não faz sentido para a vida do aluno.

Ele não a absorve, fazendo-se necessário uma formação mais crítica e cultural. O mundo de ontem era estático e cheio de fronteiras.

Existem muitos informações falsas por isso ter pensamentos críticos e fundamentados para filtrar e interpretar. O conhecimento que possui em mãos e a partir dele encontra seus pontos fortes.

É preciso selecionar informações e relacioná-las uma solução.

Portanto a escola deve situar o estudante no mundo e ensiná-lo a trabalhar com conhecimentos que possui em mãos.

Fim
Obrigado.

Produção: 06

Nome: 

O mundo em que vivemos sempre e bom aprender o que não sabemos. Cada vez que alparamos coisas novas e isso nos faz mais inteligentes. porque o saber faz bem para o nosso dia-dia. Sempre buscando melhorias para o nosso bem-estar. realmente em minha escola eu vivo torcendo, respirando procurando está sempre unido com todos os professores e colegas para que juntos podemos vencer a batalha e ser mais sabios para exercer outras funções.

A nossa escola tem um gesto carinhoso com todos os estudantes que leva o estudo a sério. Eu sou muito grato a escola porque é o lugar que eu estou me desenvolvendo e ganhando o meu tempo perdido que eu dei para trás. A nossa escola quando estamos reunidos somos uma família onde a gente aprende brinca conhece pessoas novas. eu sou grato a dizer eu dedico muito a minha escola porque ela é muito importante para mim. estudar faz bem para todos.

Produção: 07

Nome:

B

Bom, infelizmente as escolas brasileiras deixam muito a desejar, pois o governo não dá oportunidade nem para os professores, nem para as escolas, e muito menos para os alunos, falta muita verba para as escolas estarem adquirindo o material, para que os professores possam dar aulas que realmente vai nos ajudar a fazer na vida, o Brasil está desta forma, porque as escolas são ruins, e não capacitam os alunos como no (EUA).

Se o Brasil usasse lá como referência nos estudos, creio que a educação seria muito melhor. No Brasil, no Estados Unidos, o aluno escolhe qual a matéria que ele gostaria de aprender, e os alunos já escolhe a matéria relacionada com o que eles vão ser, com qual faculdade vai fazer, e isso é um grande diferencial no meu ponto de vista, porque além da escola normal está te ensinando o que você quer ser no futuro, você já vai sair da escola e vai para uma faculdade preparado, e no Brasil não temos esse privilégio, por isso o Brasil está nessa merda, sem bons médicos, sem professores bons etc...

O brasileiro quando sai da escola, muitas das vezes não quer dar continuidade aos estudos, por conta do ensino ser muito ruim, e acaba abandonando da vida, sem estudo.

Bom,
Acho que o que deveria mudar, é esse requisito, devemos estudar as matérias relacionadas ao que vamos ~~fazer~~ cursar e ser na vida profissional.

Produção:08

Nome: 

Muitas pessoas ao confrontar com palavras bem escrita, sente uma certa dificuldade, duvidando se seu método de ensino, anterior ter sido mesmo adequado. A escola nos traz conhecimento que iremos levar por toda vida.

A escola com um ensino adequado o qual o aluno venha a ter um bom desempenho junto ao professor, com uma língua portuguesa bem escrita e bem falada, fará com que este professor sinta mais orgulho e interesse em ensinar.

Apesar de tanto obstáculos temos muito a agradecer, porque graças a escola e aos professores temos, médicos, cientistas, advogados, dentistas, juiz, e até mesmo os próprios educadores que são eles.

Esperamos que nossos governantes invista mais na educação, com escolas de qualidade, professores bem remunerados e que nossas filhas venha a ter mais interesse nos estudos.

Apêndice**Nome:** _____**Idade:** _____**Ausentarem-se da escola por um período de:** _____**Eliminaram disciplinas pelo Enceja:** _____