UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

NANCI DE OLIVEIRA SOUEID

**Ensino da argumentação em livro didático na
Educação de Jovens e Adultos**

**SÃO PAULO
2013**

NANCI DE OLIVEIRA SOUEID

**ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO EM LIVRO DIDÁTICO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Batista Campos

**SÃO PAULO
2013**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S719e Soueid, Nanci de Oliveira
Ensino da argumentação em livro didático na
Educação de Jovens e Adultos / Nanci de Oliveira
Soueid ; orientadora Maria Inês Batista Campos. -
São Paulo, 2013.
143 f.

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Clássicas e
Vernáculas. Área de concentração: Filologia e Língua
Portuguesa.

1. livro didático de língua portuguesa. 2. Educação
de Jovens e Adultos. 3. texto argumentativo. 4.
produção escrita. I. Campos, Maria Inês Batista,
orient. II. Título.

SOU EID, Nanci de Oliveira. *Ensino da argumentação em livro didático na Educação de Jovens e Adultos*.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Inês Batista Campos Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento:

Assinatura:

Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento:

Assinatura:

Profa. Dra. Ana Lúcia Tinoco Cabral Instituição: Universidade Cruzeiro do Sul

Julgamento:

Assinatura:

*Ao Único que é digno de receber
a glória, a honra e o poder,
lanço a minha coroa.*

AGRADECIMENTOS

À Universidade de São Paulo pela oportunidade de formação e crescimento.

À minha orientadora, Maria Inês Batista Campos, pela generosa paciência e pelas valiosas orientações que ultrapassam os limites da academia.

Aos professores membros da banca, Manuel Luiz Gonçalves Corrêa e Ana Lúcia Tinoco Cabral pela pronta disposição e contribuição; e à Sonia Sueli Berti Santos pelos proveitosos apontamentos durante o exame de qualificação.

Ao meu amado esposo pelo apoio e pelo amor que permaneceu e permanece diante dos desafios.

À Sarah que com sua existência me ajuda diariamente a lembrar que, não importa o que eu diga, não importa o que eu faça, sem amor nada serei.

À minha avó, que tem me ensinado o segredo de viver.

À minha mãe e meu pai, às minhas irmãs Cínthia, Cláudia e Cristina, família escrita e nomeada por Deus, que sempre acreditaram em mim e cuidaram do meu maior fruto enquanto eu gerava este.

À minha tia Ivonete e família carioca pelo amor e incentivo constante.

À Ana, Camila, Cláudia, Daniele, Helena, Lígia, Lucinha, Najla, Sandra e Terezinha pelas orações e palavras encorajadoras vindas de Deus nas horas mais críticas.

À Flávia, com quem tive a oportunidade e prazer de caminhar, sonhar e realizar na trajetória acadêmica.

Às amigas que estavam sob a mesma orientação e aos colegas epedianos.

À professora Magalí Elisabete Sparano que contribuiu significativamente no início da minha jornada acadêmica.

À Otacília Andrea que, muito mais que revisora, partiu comigo na longa estrada em direção à Ítaca, ajudando a não perder de vista o meu, o nosso destino.

Ao Fernando Rocha pela contribuição, indicações, conversas e reflexões sobre este processo e sobre a vida.

Ao Leonardo Cusato pela prontidão e abençoada colaboração.

Aos professores, amigos, equipe gestora e alunos do CEU EMEF Vila Curuçá pela compreensão e incentivo.

A Deus, toda glória ao seu nome por seu amor e por sua fidelidade.

RESUMO

SOU EID, Nanci de Oliveira. Ensino da argumentação em livro didático na Educação de Jovens e Adultos. 2013. 143f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo/SP.

O objetivo desta dissertação é analisar como o texto argumentativo é reapresentado como objeto de ensino, nas séries finais do ensino fundamental para EJA, analisando o encaminhamento linguístico-discursivo que fundamenta as práticas didáticas de redação. O *corpus* selecionado é a unidade “Cultura de Paz”, da Coleção *Tempo de Aprender – EJA, Língua Portuguesa* (IBEP, 2009), destinada ao 8º ano do ensino fundamental. Três questões nortearam a análise do objeto de ensino: 1) Como a leitura e produção de texto argumentativo estão organizadas? 2) Em que medida a abordagem do texto argumentativo colabora para a formação de escritores competentes? 3) Que teorias linguísticas apresentadas no Manual do Educador embasam o ensino do texto argumentativo? A fundamentação teórico-metodológica centra-se na teoria bakhtiniana, particularmente os conceitos de *língua*, *linguagem* e *texto*. Como resultado da análise, observou-se que a organização das unidades didáticas o cunho é construtivista, com enfoque indutivo, pois a sistematização do objeto de ensino vem em segundo plano. O trabalho com textos argumentativos apresentou uma diversidade textual, oferecendo aos alunos o acesso a diferentes textos: jornalístico, do cânone literário, da cultura popular, do cotidiano e da esfera digital, que estabelecem relação entre si pelo fio condutor da argumentação. A análise dos textos, por meio de levantamento, reconhecimento e análise dos elementos linguísticos e das opiniões dos autores, permite a construção do conhecimento a respeito da argumentação, progressivamente, a cada texto apresentado. No trabalho com a escrita argumentativa, a proposta faz referências a interlocutores, esfera de circulação e objetivos da produção o que permite ao aluno uma experiência ativa na elaboração de texto, reconhecendo-se no papel de autor e posicionando-se criticamente. Os fundamentos teórico-metodológicos do material apresentam o estudo sobre a argumentação como estratégia relacionada às práticas sociais, propondo um ensino que supera as metodologias reprodutivistas.

Palavras-chave: livro didático de língua portuguesa; Educação de Jovens e Adultos; texto argumentativo; produção escrita.

ABSTRACT

SOU EID, Nanci de Oliveira. Argumentation teaching on didactic books on Education System for Young and Adults. 2013. 143 pages. Thesis (Master's Degree). College of Philosophy, Languages and Human Sciences, University of São Paulo, São Paulo/SP.

The objective of this dissertation is to analyze how the argumentation text is represented as a teaching subject at the ending grades of EJA. (Education for Young and Adults), analyzing the linguistic-discursive guiding that the didactic practice of writing is based upon. The corpus selected is the chapter: "*Cultura de paz*", from the book collection: *Tempo de Aprender- EJA, Língua Portuguesa* (IBEP, 2009), that has as focus the students from eighth grade of the middle school. Three questions guided the analysis of the teaching subject: 1) How do the activities of writing and reading of the argumentative text are organized? 2) In which level does the approach of the argumentative text helps the education of competent writers? 3) Which linguistic theories shown on the Educator's Manual lay the foundation for the teaching of the argumentative text? The basis for the theoretical methodological study was the Bakhtinian, specially the concepts about language and text. As analysis result is deductible that the organization of the chapters is Constructivist with an inductive approach, because the systematization of the teaching subject comes in a second level. The work with argumentative texts has shown great text diversity, offering the students access to different kinds of text: journalistic, literature, popular literature, daily texts and texts from web space, that establish a relation between them by the strategy of argumentation used to write them all. The texts analyze by gathering and recognizing the linguistic elements and the author's opinions, allows the students to build their knowledge about argumentation, progressive text by text. In the work with argumentative writing, the proposal makes reference to the a net of interlocutors and the objective's production which allows the student an active experience at the act of writing a text, recognizing themselves as authors, position that gives them a critical view about the topic. The theoretical methodological basis of the material introduce the students to a studying method about argumentation as an strategy related to social practices, proposing a teaching method that goes beyond the reproductive methodologies.

Keywords: Portuguese Language didactic book; Education for Young and Adults; argumentative text; written production.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig. 1 – Avaliação do componente de língua portuguesa	54
Fig. 2 - Capas da Coleção <i>Tempo de Aprender</i>	55
Fig. 3 – Sumário do volume 3	57
Fig. 4– Quadro Síntese – Conteúdos procedimentais trabalhado nos 4 volumes	59
Fig. 5 – Ícones	61
Fig. 6 – Imagem sobre a paz	74
Fig. 7 – Boxe: argumento	76
Fig. 8 – Boxe: advérbio e locução adverbial	77
Fig. 9 – Fotografias: Oduvaldo Viana e Clara Nunes	78
Fig. 10 – Boxe: metáfora, comparação e antítese	80
Fig. 11 – Boxe: tese	82
Fig. 12 - Tramando texto e ideias: artigo de opinião	84
Fig. 13– Orientações para a produção escrita: artigo de opinião	86
Fig. 14 – Avaliando a produção: artigo de opinião	88
Fig. 15 – Circulação do texto: artigo de opinião	88
Fig. 16 – Cartaz: Campanha Brasileira do Laço Branco	93
Fig. 17 – Boxe: carta pessoal	95
Fig. 18 – Boxe: generalização	99
Fig. 19 – Tramando textos e ideias: introdução	100
Fig. 20 – Tramando textos e ideias: carta aberta	101
Fig. 21 – Orientações para a produção escrita: carta aberta	102
Fig. 22 – Avaliando a produção: carta aberta	104
Fig. 23 – Circulação do texto: carta aberta	104
Fig. 24 – Seção: E eu com isso? : Cartaz	106
Fig. 25 – Capas dos livros indicados para leitura complementar	108
Esquema 1 - Seções e subseções do Capítulo 3, volume 3 - 8º ano	73
Esquema 2 - Seções e subseções do Capítulo 4, volume 3 - 8º ano	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Avaliadores da área de Língua Portuguesa	53
Quadro 2 – Questões Interdisciplinares	58
Quadro 3 – Objetivos do 6º ano – Língua Portuguesa	63
Quadro 4 – Objetivos do 7º ano – Língua Portuguesa	64
Quadro 5 – Objetivos do 8º ano – Língua Portuguesa	65
Quadro 6 – Objetivos do 9º ano – Língua Portuguesa	66
Quadro 7 - Referências bibliográficas	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 Contexto de pesquisa	11
2 Objeto de pesquisa	17
3 Objetivos e perguntas de pesquisa	18
4 Organização da dissertação	19
 CAPÍTULO 1	
CIDADANIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO DIREITO AO ENSINO	20
1.1 Retrospectiva histórica da EJA: a busca pelo direito	21
1.2 Ensino da argumentação: exercício da cidadania	32
 CAPÍTULO 2	
LÍNGUA, LINGUAGEM E TEXTO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA	41
2.1 Conceitos de língua e de linguagem	42
2.2 Conceito de texto	46

CAPÍTULO 3

TEMPO DE APRENDER, LINGUA PORTUGUESA:

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
3.1 Avaliação da coleção no Guia de Livros Didático – EJA 2011	53
3.2 Descrição geral da coleção	55
3.3 Descrição da área de língua portuguesa	60

CAPÍTULO 4

COMPREENDENDO E PRODUZINDO TEXTOS

ARGUMENTATIVOS	70
4.1 Capítulo 3: “Quem sabe faz a hora...”	71
4.2 Capítulo 4: “Palavras com poder de paz”	89
4.3 Indicação de leituras complementares	105

CAPÍTULO 5

ABORDAGEM TEÓRICO-DISCURSIVA DO

MANUAL DO EDUCADOR	112
5.1 Fundamentos teórico-metodológicos	113
5.2 Educação de Adultos como processo discursivo-dialógico	122
5.3 Objetivos gerais da área de Língua Portuguesa	126

CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
-----------------------------	-----

REFERÊNCIAS	138
--------------------	-----

ANEXOS (EM CD)

INTRODUÇÃO

Este estudo está vinculado ao Grupo de Estudos do Discurso da USP (GEDUSP), no projeto de pesquisa “Linguagens e identidades em materiais didáticos de língua portuguesa”, liderado pela Profa. Dra. Maria Inês Batista Campos, cujo tema principal é o estudo de práticas de leitura, escrita e oralidade em textos verbais e verbo-visuais propostos em diferentes materiais didáticos de língua portuguesa: livros, coleções, apostilados etc. Como parte integrante dos produtos desse Grupo, a pesquisa aqui apresentado trata do estudo de livro didático para a Educação de Jovens e Adultos, no que se refere ao ensino da argumentação.

1 Contexto de pesquisa

As condições sócio-históricas de formação e consolidação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm sido ampliadas ao longo do percurso histórico brasileiro. Ações governamentais como leis, campanhas, documentos oficiais e materiais didáticos procuram garantir o direito à educação básica, proporcionando aos estudantes uma participação plena na sociedade. Para isso, é preciso considerar que a identidade destes jovens e adultos é formada heterogeneamente por pessoas que não foram à escola, maduras ou idosas, e,

principalmente, por aqueles que não concluíram seus estudos no ensino regular, a maioria jovens e adolescentes. São alunos com diferentes trajetórias escolares: adultos trabalhadores que ingressam ou voltam à escola, adolescentes e jovens que tiveram baixo desempenho na escola regular ou abandonaram-na e voltam motivados pelo ingresso no mercado de trabalho ou por medidas socioeducativas da Fundação CASA¹. Diante desses interlocutores, o maior desafio é encontrar conteúdos, metodologias e práticas que superem as diferenças de idade e cultura a fim de promoverem um ensino de língua portuguesa que não se atenha às nomenclaturas gramaticais.

Visando a um ensino contextualizado à realidade e ao perfil do alunado da EJA, diretrizes oficiais são apresentadas em três documentos básicos: Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento – Língua Portuguesa² (PCEJA), Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para educação de jovens e adultos³ (OCEJA) e o Caderno de Orientações Didáticas para EJA: língua portuguesa⁴ (CODEJA), propondo procedimentos teórico-metodológicos que aproximem a apropriação de temas e habilidades não vivenciados pelos estudantes em suas trajetórias culturais.

Na PCEJA, o foco do ensino de língua portuguesa é oferecer aos alunos jovens e adultos um estudo da linguagem que possibilite ampliar o domínio discursivo para entender a lógica de organização que rege a sociedade, exigindo uma prática que leve o aluno a compreender, interagir e atuar ativamente nessa sociedade. Os objetivos e conteúdos propostos foram organizados, considerando a heterogeneidade dos alunos da EJA, com o fim de proporcionar uma experiência ativa na significação e produção do texto, de modo que os alunos, gradativamente, ampliem a participação social no exercício da cidadania.

¹ Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), instituição ligada à Secretaria do Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania, que presta assistência a jovens infratores de 12 a 21 anos em todo o Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br>. Acesso em 09/03/2013.

² PCEJA, BRASIL, 2002.

³ OCEJA, SÃO PAULO, 2008.

⁴ CODEJA, SÃO PAULO, 2010.

No documento paulista OCEJA, há uma ênfase para o desenvolvimento de formas de conhecimento que permitam ao educando participar e intervir na vida social, possibilitando seu crescimento intelectual. As expectativas de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa estão relacionadas ao domínio do código escrito e dos recursos para elaboração de textos em diversas esferas de circulação.

No COEJA, os fundamentos da área de língua portuguesa estão relacionados a uma educação linguística que contribua para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos. Para isso, a leitura e escrita são compreendidas como “eficazes instrumentos” de participação social (SÃO PAULO, 2010, p.26) e o ensino de língua deve ser sempre contextualizado, avançando em relação ao contexto imediato. Para cumprir com esse propósito são estabelecidas expectativas de aprendizagem para que o trabalho e as atividades de leitura e escrita estejam articuladas à preparação de intervenção social.

Nesses documentos há uma proposta de um ensino de língua portuguesa que considere a formação cidadã dos alunos, relacionando o domínio da língua ao conceito de cidadania. Dessa forma, o ensino de língua passa a ter uma função social, que corresponda às necessidades e aos interesses dos estudantes e possibilite uma participação política e cidadã. Diante dessa incumbência, o conceito de gênero é adotado como objeto do ensino de língua, considerando sua dimensão discursiva (características, condições de produção, circulação e interlocutores) e visando a conhecimento, compreensão e produção de gêneros em situações concretas, priorizando aqueles fundamentais para a efetiva participação social dos sujeitos.

As orientações e recomendações dos documentos oficiais relacionam a concepção de língua à cidadania, partindo do princípio que ensinar língua exige mais do que expor normas e modelos. Os objetivos da disciplina são definidos em torno de um ensino voltado à realidade social, que reflète na definição dos conteúdos e currículo. Desses conteúdos, o ensino da argumentação destaca-se e torna-se pertinente ao trabalhar a língua para interagir na vida por meio de atividades que abordem temas polêmicos ou controversos. Nesse exercício, a

capacidade de argumentar ultrapassa o âmbito escolar e pode ser aplicada em espaços profissionais e na vida pública.

A partir da experiência que tive como professora de português, em 2009, no ensino fundamental II da EJA no Centro Educacional Unificado Vila Curuçá, na cidade de São Paulo, foi possível constatar que esses materiais didáticos nem sempre satisfaziam as necessidades linguísticas dos jovens e adultos e raramente contemplavam o ensino de língua do ponto de vista dos documentos oficiais, principalmente no que se refere ao ensino da argumentação nas séries finais do ensino fundamental. Daí surgiu a motivação inicial para esta pesquisa de mestrado, procurando observar como a orientação argumentativa no livro didático de português para a EJA poderia atender ou se aproximar do previsto nos documentos oficiais, desenvolvendo a competência discursiva e considerando as especificidades de seu público.

Em seguida, foi realizado um levantamento para verificar as pesquisas direcionadas a livros didáticos de português para EJA. Innocêncio (2005) em pesquisa de campo de seu mestrado investigou os gêneros discursivos argumentativos na EJA em duas escolas de Juiz de Fora, observando as aulas de língua portuguesa e a forma como é trabalhado o discurso argumentativo oral na escola. O resultado de sua pesquisa mostra um trabalho iniciante e precário com a oralidade e com gêneros que envolvem a argumentação, revelando uma necessidade de um ensino que se aproxime das expectativas sociais e das potencialidades dos alunos.

Funari (2008) dedicou-se a pesquisar a abordagem e o tratamento dado ao texto literário em duas coleções didáticas de EJA, observando como a temática do trabalho está presente neste tipo de texto. Os resultados mostram que a seleção do material textual estabelece uma estreita relação entre educação e trabalho, que é apontado pela autora como um reflexo da globalização sobre o currículo da EJA.

Santos (2009), em sua dissertação, investigou a proposta pedagógica, o material textual, as atividades de leitura e compreensão e as atividades de produção textual da Coleção *Linguagem: práticas de leitura e escrita* (São

Paulo: Global; Ação Educativa, 2004). Em sua análise comparou os livros didáticos de língua portuguesa da Educação de Jovens e Adultos com livros do ensino regular, observando a perspectiva do ensino de língua adotada e a consideração das especificidades do público. Segundo os resultados de sua pesquisa, a autora aponta oscilações na concepção de língua adotada em cada coleção, o que revela, por meio das atividades de leitura e escrita, uma contribuição tímida voltada às práticas interativas e de letramento.

Santana (2012) pesquisou em sua dissertação de mestrado duas coleções didáticas indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático para EJA, direcionadas ao segundo segmento, observando como o gênero notícia é proposto no componente curricular de Língua Portuguesa e em outras disciplinas. Os resultados da análise apontaram para a formação de um leitor crítico, porém não de um produtor desse gênero.

A partir do levantamento bibliográfico, observou-se a escassez de pesquisas que tratem especificamente do ensino da argumentação no livro didático para EJA. Dessa forma, esta pesquisa foi direcionada a mostrar como se dá o ensino da argumentação no ensino fundamental da EJA. Na busca pelo objeto de pesquisa, houve uma preocupação em observar materiais que considerassem as especificidades do público da EJA.

O Ministério da Educação tem desenvolvido uma política de avaliação, aquisição e distribuição: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujo objetivo consiste em garantir a produção de livros didáticos de qualidade. Originado em 1985, o PNLD, vem desde a sua criação ampliando, de forma gradativa, o direito ao livro didático para a Educação Básica e desenvolvendo critérios para um processo de avaliação das obras adotadas nas escolas. Inicialmente, em 1997, o programa atendeu os estudantes do ensino fundamental. Os estudantes portadores de deficiência visual passaram a ser atendidos em 2002, com livros didáticos em braile. Em 2004, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).

A EJA passou a ser contemplada, em 2007, com o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Em 2010,

o PNLA foi incorporado ao Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), ampliando o atendimento e contemplando os alunos do 1º ao 9º do ensino fundamental.

O processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o PNLD EJA 2011 foi realizado em 2009, com o objetivo de distribuir obras didáticas a serem utilizadas pelos estudantes no triênio 2011/2012/2013 em todas as escolas públicas que atendem jovens e adultos e entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado⁵. Um dos principais focos do PNLD EJA 2011 foi garantir que os livros didáticos respeitassem as especificidades da modalidade quanto aos termos de organização:

[...]o Ministério da Educação busca fomentar a produção de obras didáticas que superem o quadro atual das produções existentes caracterizadas, por vezes, por mera redução de conteúdos da educação básica regular, baixa qualidade do projeto gráfico-editorial, e, de modo geral, por propostas inadequadas sob a perspectiva didático-pedagógica, pois alheias às diretrizes educacionais formuladas para a EJA (BRASIL, 2010, p.14).

Para alcançar esse objetivo foram criados princípios e critérios para a avaliação das obras, dificultando que livros fossem simplesmente adaptados e estimulando uma produção específica, coerente com o público a que se destina. Das 65 coleções avaliadas, 21 foram aprovadas. Sendo que das dez obras destinadas ao segundo segmento, apenas duas obras foram aprovadas. As obras avaliadas e aprovadas resultaram no *Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2011*, composto por resenhas que apontam os destaques e limites da obra para basear a escolha dos educadores.

Em 2011, segundo os dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação⁶ foram adquiridos e distribuídos 14.109.028 livros para o PNLD EJA, atendendo 5.041.394 alunos. O governo federal investiu em aquisição de livros R\$140, 6 milhões e beneficiou 35.103 escolas.

5 Programa de abrangência nacional, realizado pelo MEC desde 2003, voltado para alfabetização de jovens, adultos e idosos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?itemid=86&id=12280&option=com_content>. Acesso em 21/ 02/ 2013.

6 <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em 01/04/2013

Devido à credibilidade do PNLD no contexto nacional, buscou-se observar os livros aprovados para o ensino fundamental II (segundo segmento). Das obras avaliadas, duas atenderam aos critérios para esse segmento: as coleções *Viver, Aprender* (Global, 2009) e *Tempo de Aprender* (IBEP, 2009).

A escolha de *Tempo de Aprender* encontrou respaldo no fato da coleção ter sido referência no PNLD, em razão do número expressivo da edição, que obteve uma tiragem total de 6.451.856 livros, o que representa mais de 45% do total de 14.109.028 do Programa, sendo a obra mais adotada no PNLD EJA 2011 e distribuída por todo o território nacional. Outro fator relevante para a escolha foi a adoção pelas escolas públicas da Prefeitura da Cidade de São Paulo, visto que 53.972 alunos matriculados⁷ no segundo segmento da EJA receberam esse material.

A editora IBEP em São Paulo publicou a primeira edição da coleção em 2007, intitulada *Projeto Vida Nova*. A segunda edição, em 2009 é apresentada com um novo título: *Coleção Tempo de Aprender*. Existem poucas alterações de uma edição para a outra, que apontam para as exigências feitas no edital do PNLD para que a coleção fosse aprovada.

2 Objeto de pesquisa

O *corpus* selecionado para esta pesquisa é a unidade “Cultura de Paz”, da Coleção *Tempo de Aprender – EJA, Língua Portuguesa* (IBEP, 2009), destinada ao 8º ano do ensino fundamental.

Os autores do componente de Língua Portuguesa são: Cícero de Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva e Greta Nascimento Marchetti. Os dois primeiros elaboraram em co-autoria com mais dois autores a coleção didática *Tecendo linguagem – Língua Portuguesa – 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental*. Sua primeira edição foi publicada em 2006 e aprovada no PNLD

7 Fonte: SME-ATP/Centro de Informática – Sistema EOL – 01/07/2011. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/demanda/ALUNOS_DEMANDA_DISTRITO_DOM_jun11.pdf> Acesso em 09 de out. de 2011.

2008. Greta Nascimento Marchetti, em 2005 defendeu sua dissertação de Mestrado intitulada *Leitura e leitor: uma análise de proposta avaliativa pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*.

3 Objetivos e perguntas de pesquisa

- 1) Identificar como o ensino do texto argumentativo está organizado na coleção *Tempo de Aprender – EJA*: língua portuguesa destinada ao 8º ano do ensino fundamental.
- 2) Analisar de que modo o encaminhamento linguístico-discursivo contribui para produção do texto argumentativo.
- 3) Identificar as teorias linguísticas apresentadas no Manual do Educador e observar como os pressupostos teóricos fundamentam as atividades didáticas.

Para cumprir tais objetivos, as seguintes perguntas de pesquisa nortearão este trabalho:

- 1) Como a leitura e produção de texto argumentativo estão organizadas?
- 2) Em que medida a abordagem do texto argumentativo colabora para a formação de escritores competentes?
- 3) Que teorias linguística apresentadas no Manual do Educador embasam o ensino do texto argumentativo?

O objetivo desta dissertação é analisar como o texto argumentativo é reapresentado como objeto de ensino, nas séries finais do ensino fundamental para EJA, analisando o encaminhamento linguístico-discursivo que fundamenta as práticas didáticas de redação. Para esse propósito, a pesquisa está pautada nos conceitos de “língua”, “linguagem” e “texto”, conforme as concepções teórico-metodológicas de Bakhtin e o Círculo.

4 Organização da dissertação

O texto da dissertação foi organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo, *Cidadania na Educação de Jovens e Adultos: do direito ao ensino* está dividido em duas partes. A primeira traz uma retrospectiva histórica da EJA, com foco nas políticas públicas, e a segunda parte aborda o ensino da argumentação como uma forma de exercício da cidadania.

O segundo capítulo, *Língua, linguagem e texto na perspectiva bakhtiniana*, foi organizado em dois pontos. O primeiro trabalha a concepção de língua e linguagem e os seus desdobramentos, na perspectiva bakhtiniana. E o segundo apresenta o conceito de texto e sua abordagem para embasar o ensino do texto argumentativo.

No terceiro capítulo, *Tempo de Aprender, língua portuguesa: procedimentos metodológicos* há a apresentação do processo de escolha do *corpus*, descrevendo a estrutura e organização geral da coleção e da área de língua portuguesa.

No quarto capítulo, *Compreendendo e produzindo textos argumentativos*, é analisada a abordagem dos textos argumentativos, observando o encaminhamento linguístico-discursivo a partir das atividades de leitura e escrita.

No capítulo 5, *Abordagem teórica-discursiva do Manual do Educador*, há apresentação de três aspectos do Manual do Educador. O primeiro observa os fundamentos teórico-metodológicos da coleção *Tempo de Aprender*. O segundo aspecto destaca a concepção da Educação de Adultos como processo discursivo-dialógico. E, por último, apresentam-se os objetivos gerais da área de língua portuguesa.

Nas “*Considerações finais*”, são recuperados os aspectos analisados, apresentando uma síntese dos resultados obtidos.

CAPÍTULO 1

CIDADANIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO DIREITO AO ENSINO

Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo.

Mikhail Bakhtin

A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo.

Bakhtin/Volochínov

O objetivo deste capítulo é recuperar de maneira breve a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e três documentos oficiais dirigidos a esse segmento, observando o diálogo estabelecido entre a busca de garantir o direito a uma formação crítica e as diretrizes efetivas do ensino de língua portuguesa para este público.

O capítulo está organizado em duas partes. Na primeira parte, a história da EJA, constituição e identidade desta modalidade de ensino⁸, fundamentadas nos estudos de Haddad e Di Pierro (2000); Di Pierro (2005, 2010), Haddad (2007); Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001); e, Soek, Haracemiv e Stoltz (2009), que em suas pesquisas apresentaram o contexto histórico da EJA.

Na segunda parte, são apresentados os objetivos do ensino de língua portuguesa para jovens e adultos, a partir de três documentos oficiais: 1) *Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental* (BRASIL, 2002); 2) *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para educação de jovens e adultos* (SÃO PAULO, 2008); e 3) *Caderno de Orientações Didáticas para EJA: língua portuguesa: etapas complementar e final* (SÃO PAULO, 2010). Observa-se, nas direções para o ensino e nas expectativas de aprendizagem, como o ensino da argumentação para alunos jovens e adultos pode contribuir para a formação cidadã.

1.1 Retrospectiva Histórica da EJA: a busca pelo direito

A trajetória histórica da EJA no Brasil foi marcada por lutas, conflitos e conquistas no campo das políticas públicas. Inicialmente, as ações governamentais dedicadas ao ensino de adultos, desde o Período Colonial até o século XIX, estiveram relacionadas ao problema do analfabetismo. Gradativamente o governo assumiu outros desafios e responsabilidades, que resultaram na consolidação e identidade desse ensino.

As primeiras iniciativas de alfabetização para adultos ocorreram no período Colonial com os jesuítas que, além de ensinar indígenas e escravos a ler e escrever, “visavam formar a população com base em princípios religiosos, transmitindo normas de comportamento e ensinando ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial” (SOEK, HARACEMIV, STOLTZ, 2009, p. 7).

8 Conforme as Leis 9.394/96 e 10.172/2001.

Em 1824, a primeira Constituição Brasileira proclamou o direito à educação primária e gratuita para todos os cidadãos. Segundo Haddad e Di Pierro, a garantia de uma escolarização básica para todos “não passou da intenção legal”, revelando uma “distância entre o proclamado e o realizado” (2000, p. 109). Um dos fatores desse distanciamento se dá pela concepção de cidadania adotada no período imperial: “só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.109).

As primeiras políticas públicas para a EJA foram implementadas somente ao final da década de 1940, após a Constituição de 1934 estabelecer nacionalmente a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos. Aparece pela primeira vez, “a necessidade de oferecer educação básica também para jovens e adultos que não haviam frequentado a escola quando crianças, rompendo com a ideia predominante, até então, de que a escola era necessária somente a crianças” (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009, p. 8).

Nas décadas de 1940 e 1950, as ações, atribuições e responsabilidades do governo federal foram expandidas por meio de campanhas, planos, programas e materiais específicos, buscando oferecer escolarização a amplas camadas da população e erradicar o analfabetismo. Haddad e Di Pierro avaliam o desempenho do governo: “após uma atuação fragmentada, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional” (2000, p. 111).

Os direitos sociais se concretizaram com uma política pública de abrangência nacional, buscando sustentar os ideais do governo. Soek, Haracemiv e Stoltz apontam para os manejos do governo no período de efervescência política da redemocratização, após a Ditadura de Getúlio Vargas, a partir de 1945:

Era urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente, e, sobretudo, incrementar a produção. Para tanto, era necessário oferecer instrução mínima à população (SOEK, HARACEMIV, STOLTZ, 2009, p8).

No final da década de 1950 começaram a surgir críticas quanto às deficiências administrativas, financeiras e pedagógicas dos programas implantados. “Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado, que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e o uso do mesmo material didático (cartilha) para as diferentes regiões do país” (SOEK, HARACEMIV, STOLTZ, 2009, p. 12).

As críticas convergiram em um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos proposto por Paulo Freire, cujos pensamentos e proposta para alfabetização, construídos na relação entre a problemática educacional e a problemática social inspiraram os principais programas de alfabetização realizados no país, nos anos de 1960. A inovação do método de Paulo Freire consistia em experiências que:

Professavam a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas. O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo (DI PIERRO, JOIA & RIBEIRO, 2001, p. 60).

Além do tratamento pedagógico e didático específico para EJA, “a educação de adultos passou a ser um reconhecida como um poderoso instrumento de ação política” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p.113). Esta nova visão para EJA impulsionou a produção de diversos materiais para alfabetização de adultos. Segundo Soek, Haracemiv e Stoltz “o que caracterizava esses materiais não era apenas a referência à realidade dos adultos, mas, principalmente, a intenção de problematizar essa realidade” (2009, p.14).

O Golpe Militar de 1964 produziu uma ruptura política que reprimiu e censurou diversos programas para educação de adultos que contrariavam os interesses impostos pelo governo. Em relação à nova ordem política focada no desenvolvimento do modelo capitalista, Soek, Haracemiv e Stoltz assinalam que a educação básica para jovens e adultos “ficou nas mãos de governos autoritários, [...] com repressão direta aos trabalhos envolvidos com a educação popular”. (2009, p. 15). Segundo Haddad e Di Pierro, foram consentidos e incentivados apenas os “programas de caráter conservador”, que, progressivamente, extinguiram-se devido a uma série de críticas em relação à forma de condução desses programas. (2000, p. 114)

Em 1967, o governo assumiu o controle da educação de adultos e lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), desenvolvido para suprir os poucos programas existentes e atender os interesses do modelo socioeconômico implementado pelo regime militar. “O Mobral foi a resposta do regime militar à grave situação do analfabetismo no país, criado [...] com o objetivo geral de erradicar o analfabetismo e possibilitar educação continuada a jovens e adultos” (SOEK, HARACEMIV, STOLTZ, 2009, p.15).

O novo modelo de alfabetização proposto pelo Mobral, conforme indicam Soek, Haracemiv e Stoltz, “tratava-se fundamentalmente de ensinar a ler, a escrever e a contar, deixando de lado a autonomia e a conscientização crítica e transformadora da linha iniciada por Paulo Freire” (2009, p. 16).

A Educação de Adultos transitou de uma visão pautada em princípios de liberdade e participação política para uma visão instrumentalista pautada em satisfazer a necessidade de um novo modelo econômico. De acordo com Di Pierro “as ricas contribuições de Freire para os movimentos de educação e cultura popular foram substituídas pelo apelo modernizador da educação a distância, atendendo aos preceitos tecnicistas da aprendizagem e instrução programada” (2005, p. 1117).

Para dar continuidade à escolarização, o projeto educacional proposto pelo regime militar institucionalizou e regulamentou o Ensino Supletivo por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 5.692 de 11 de

agosto de 1971. No capítulo IV dessa lei, foram apresentadas as quatro funções para reinserção escolar de jovens e adultos: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. Respectivamente, as funções eram voltadas à reposição da escolaridade regular, ao aperfeiçoamento ou atualização, à formação no trabalho e à profissionalização.

A nova proposta educacional permitiu a organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância (via rádio e televisão). “Um dos componentes mais significativos do atendimento educativo preconizado pela Lei 5.692/71 àqueles que não haviam realizado ou completado na idade própria a escolaridade obrigatória foi a flexibilidade” (DI PIERRO, JOIA E RIBEIRO, 2001, 62).

Em relação ao impacto social deste projeto Haddad e Di Pierro afirmam que “o Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 70” (2000, p. 117).

O governo militar se propôs a criar e implementar um sistema de educação que acelerasse o desenvolvimento e progresso social:

O discurso e os documentos legais dos governos militares procuraram unir as perspectivas de democratização de oportunidades educacionais com a intenção de colocar o sistema educacional a serviço do modelo de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, por meio da coerção, procuraram manter a “ordem” econômica e política. [...] com o Mobral e o Ensino Supletivo, os militares buscaram reconstruir, através da educação, sua mediação com os setores populares (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 118).

No fim do governo militar e com a retomada do governo civil, após 1985, rompeu-se com a política de EJA adotada na ditadura. O Mobral foi extinto por ter uma imagem vinculada à ideologia e práticas do regime autoritário e foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar, que estabeleceu novas diretrizes político-pedagógicas, assumindo financeira e tecnicamente a “responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, [...] promover a formação e o aperfeiçoamento

dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades”. (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 120). Di Pierro afirma que o fim do regime militar criou

[...] o ambiente político-cultural favorável para que os sistemas de ensino público começassem a romper com o paradigma compensatório do ensino supletivo e, recuperando o legado dos movimentos de educação e cultura popular, desenvolvessem experiências inovadoras de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. (DI PIERRO, 2005, p. 1118)

O processo de redemocratização política do país ampliou o campo para experimentação e inovação pedagógica na EJA. “As pequenas experiências foram se ampliando, construindo canais de trocas de vivências, reflexão e articulação de novas ações pedagógicas” (SOEK, HARACEMIV, STOLTZ, 2009, p. 17).

Em 1988, a Constituição Federal reconheceu os direitos de jovens e adultos à educação fundamental, ficando sob a responsabilidade do Estado a oferta pública, gratuita e universal. Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro, “diversos setores se mobilizaram em prol da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres.” (2001, p. 63). Apesar do direito formalizado em lei, Haddad afirma que “não se implementou nacionalmente uma política para EJA, nem se concretizou, como decorrência da conquista desse direito, um sistema nacional articulado de atendimento” (2007, p. 197).

O período da redemocratização é marcado “pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 119). Visto que a garantia do direito educativo não ampliou concretamente o atendimento à população jovem e adulta, foram transferidos para a década seguinte essa responsabilidade e desafio.

As políticas educacionais para jovens e adultos, no início dos anos de 1990, foram marcadas por uma expectativa promissora tanto no contexto nacional quanto no internacional. Em 1990, foi declarado o Ano Internacional da Alfabetização pela Organização das Nações Unidas (ONU), que estabeleceu um prazo de dez anos para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental nos três níveis do governo.

No decorrer da segunda metade da década de 1990, segundo Di Pierro, “o território concreto da formulação e implementação das políticas governamentais no Brasil mostrou-se bastante problemático para a EJA” (2010, p. 941). A Fundação Educar foi extinta e a responsabilidade pública do governo federal para os programas de alfabetização e pós-alfabetização foi transferida aos municípios, representando um “marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos” (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 121).

Em 1995, a reforma educacional, segundo Haddad, trouxe “consequências profundas” para o sistema nacional de educação. A nova política que tinha por objetivo “descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor da prioridade ao ensino regular”, manteve a educação básica de jovens e adultos “em posição marginal entre as prioridades das políticas públicas de âmbito nacional” (HADDAD, 2007, p. 197). A falta de incentivo político e financeiro por parte do governo federal, de acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro, levou os programas a uma “situação de estagnação ou declínio”, resultando num “retrocesso” no plano das políticas públicas (2001, p. 67).

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 (LDBEN) reafirmou o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado em suas especificidades de forma gratuita e diminuiu as idades mínimas para o ingresso no supletivo: 15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio. Segundo Di Pierro, a LDBEN

reiterou os direitos educativos dos jovens e adultos ao ensino adequado às suas necessidades e condições de aprendizagem e estabeleceu as responsabilidades dos poderes públicos na identificação e mobilização da demanda, e na provisão de ensino fundamental gratuito e apropriado (DI PIERRO, 2010, p. 941).

Em relação à seção dedicada a EJA dessa Lei, Haddad e Di Pierro consideram-na como “pouco inovadora”. A inovação apresentada na nova LDB foi o rebaixamento das idades mínimas para o ingresso: 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio e a integração da EJA ao ensino básico comum (2000, p. 121-122). Não somente as políticas públicas avançaram e mudaram ao longo da história da EJA. A identidade neste percurso vem sendo alterada significativamente. A clientela tornou-se mais jovem e urbana. Em relação a esse novo perfil, Di Pierro aponta para uma nova dinâmica escolar:

mais do que uma “nova escola”, voltada a um novo público, antes não atendido pela escola básica insuficiente, a educação supletiva converteu-se também em mecanismo de “aceleração de estudos” para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular (DI PIERRO, JOIA & RIBEIRO, 2001, p. 64)

As demandas e necessidades educativas dos jovens e adultos, nos anos de 1990, de acordo com Di Pierro “foram abordadas como políticas marginais, de caráter transitório, subsidiárias a programas de alívio da pobreza” (2005, p.1123). Di Pierro, Joia e Ribeiro descrevem o cenário educacional da última década do século como uma geração de analfabetos funcionais, de restrições de direitos legais, insuficiência no atendimento à demanda, limites de financiamento e omissão do governo federal. (2001, p. 69).

O reflexo dessa abordagem política de “negação de direitos e limitado acesso à educação escolar” gerou, no início do terceiro milênio, um grande contingente de jovens e adultos analfabetos, com reduzida escolaridade e escasso preparo profissional. (DI PIERRO, 2005, p. 1122).

Sendo o analfabetismo um dos maiores desafios para a EJA e consequentemente para a educação brasileira, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado após dois anos de projetos tramitando pelo Congresso, na forma da Lei n.10.172/200, traçou como meta a superação do analfabetismo absoluto e funcional. No que se refere à EJA, as propostas de ações de escolarização para adultos e idosos foram baseadas no “diagnóstico que reconheceu a extensão do analfabetismo absoluto e funcional e sua desigual distribuição entre as zonas rural e urbana [...]”, priorizando a atenção “ao direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino fundamental público e gratuito” (2010, p. 944). Nas diretrizes para a EJA no PNE,

Desenvolve-se o conceito de *educação ao longo de toda a vida*, que há de se iniciar com a alfabetização. Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre, e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender, no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2001, p, grifo do autor)

Norteadas pelas diretrizes, vinte e seis metas e objetivos são apresentados como “imprescindíveis à construção da cidadania no País”, requerendo um “esforço nacional, com responsabilidade partilhada entre a União, os Estados e o Distrito Federal, os Municípios e a sociedade organizada”. (BRASIL, 2001) Das metas destacam-se para esta pesquisa as três primeiras:

1. Estabelecer 10, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.
2. Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade.
3. Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais (BRASIL, 2001).

Na avaliação dos progressos em direção às metas do PNE para a EJA, Di Pierro aponta dois traços principais nas políticas de EJA do governo federal: 1) "Mudança da posição relativa da EJA na política educacional, atribuindo-se maior importância a esse campo, tanto no discurso quanto no organograma do governo e em suas ações"; (2010, p. 945); e 2) "Proliferação de iniciativas de EJA geridas em diferentes instâncias de governo e precariamente articuladas entre si" (ibidem, p. 946).

Embora a EJA tenha ocupado um lugar relevante na agenda de políticas educacionais após o PNE, Di Pierro constata que "o ativismo desse governo no campo da EJA não foi capaz de reverter tendências anteriormente instaladas", principalmente no que se refere à "superação do analfabetismo" (2000, p.946).

Os dados do Inaf⁹ 2011 apontam para uma melhoria nos níveis de alfabetização da população jovem e adulta entre 15 e 64 anos, na última década (2001-2011), porém a meta de erradicar o analfabetismo, estabelecida pelo PNE, não foi alcançada. Houve uma redução pela metade de analfabetos, indo de 12% em 2001 para 6% em 2011. A quantidade de pessoas no nível rudimentar diminuiu de 27% para 21%. Isso resulta numa redução do analfabetismo funcional de 12 pontos percentuais: 39% em 2001 e 27% em 2011. O nível básico foi o grupo que mais cresceu, passando de 34% para 47% da população. O nível pleno pouco variou ao longo dos 10 anos, mantendo 26% (INAF, 2011, p. 6).

Esses dados demonstram a necessidade de que políticas públicas considerem não apenas os índices de analfabetismo da população jovem e adulta, mas também da população que frequentou a escola, mas não alcançou o nível pleno de aprendizagem, comprometendo a sua participação social na política, cultura e economia do país.

9 O Indicador de Alfabetismo Funcional – Inaf, criado em 2001, revela os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta, entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país, e estabeleceu quatro níveis de alfabetismo: analfabetismo, nível rudimentar, nível básico e nível pleno.

Os atuais desafios das políticas públicas educacionais são apresentados no novo projeto de Lei¹⁰, criador do Plano Nacional de Educação 2011-2020, que fixou dez diretrizes e vinte metas, seguidas de estratégias para a concretização dessas metas, a serem implementadas pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios em regime de colaboração para a melhoria da educação no país.

A primeira diretriz do novo PNE está relacionada à erradicação do analfabetismo, tendo como uma das metas estabelecidas “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional¹¹ até o final da década” (BRASIL, 2010, p. 11).

O processo de construção do PNE 2011-2020, segundo Di Pierro, “oferece uma oportunidade para enfrentarmos com um olhar renovado, crítico e esperançoso alguns dos antigos desafios colocados para que os direitos educativos dos jovens, adultos e idosos sejam assegurados” (2010, p. 953).

Atualmente, a taxa de analfabetismo, segundo o Censo de 2010¹², abrange 9,6% da população brasileira de 15 anos ou mais de idade, equivalente a 13.933.173 que não sabem ler ou escrever, sendo que 39,2% desse contingente são idosos.

Esses números apontam o alto índice de analfabetismo no país, mesmo depois da criação de leis e diversos programas ao longo da história da EJA. Sendo assim, permanece o objetivo de combater o analfabetismo e elevar a escolaridade dos alunos que não concluíram seus estudos. Embora o objetivo seja o mesmo, a EJA vem realizando uma constante avaliação sobre sua identidade.

10 Fonte: MEC

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107, acesso em 07/01/2012.

11 O Indicador de Alfabetismo Funcional – Inaf, criado em 2001, revela os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta, entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país, e estabeleceu quatro níveis de alfabetismo: analfabetismo, nível rudimentar, nível básico e nível pleno.

12 Fonte: IBGE http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?zzz_id_noticia=2019&id_pagina=1 acesso em 30/10/2012.

O percurso apresentado nesse trabalho revela uma visão do desenvolvimento da história da EJA, marcada por lutas, tensões, conflitos e conquistas. A erradicação do analfabetismo tem sido o maior desafio que permanece ao longo dessa história, mas não o único. Cada vez mais se ampliam as reflexões que envolvem a qualidade e a continuidade deste ensino, exigindo uma “nova forma de fazer e pensar a EJA, influenciando currículos escolares, e superando a concepção e prática de ensino” (HADDAD, 2007, p. 208).

Dessa forma, além de políticas públicas que garantam o direito a uma educação de qualidade, faz-se necessário que a organização pedagógica, que abrange os materiais didáticos e currículo, seja flexível e coerente com a identidade dos sujeitos componentes da EJA.

1.2 Ensino da Argumentação: exercício da cidadania

O gradativo reconhecimento dos direitos por meio das políticas públicas para a EJA fez surgir uma nova visão para a EJA que envolve, além do desenvolvimento pessoal, a “condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis. “[...] reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura” (DI PIERRO, 2005, p. 1119-20).

Esta perspectiva reformulou a representação social e estigmatizada e homogênea dos jovens e adultos construída ao longo da história. O perfil da EJA, na última década, pode ser delineado em relação “à combinação de fatores ligados ao mercado de trabalho (exigência de certificação escolar) e ao sistema educativo (elevada defasagem na relação idade/série)” (2005, p.1122). Esses fatores conduzem a três trajetórias escolares:

para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para

adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada. (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001, p. 65)

A EJA “guarda especificidades relacionadas às identidades e características sociais, psicológicas e culturais dos sujeitos de aprendizagem” (DI PIERRO, 2005, p. 1132). Essas especificidades são focadas e abordadas nos documentos oficiais, como um desafio que revela a “necessidade de preservar elevada flexibilidade organizacional, curricular e metodológica para que os programas respondam às necessidades de formação de sujeitos sociais muito diversos” (ibidem, p.1131).

O reconhecimento da diversidade de seus sujeitos faz com que a EJA seja convidada a “reavaliar sua identidade e tradição, reelaborando os objetivos e conteúdos de formação política para a cidadania democrática” (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001, p.74) Esses objetivos são expressos em documentos oficiais como a “Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos”, “Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para educação de jovens e adultos”; e “Caderno de Orientações Didáticas para EJA”, buscando respeitar as especificidades da clientela e a diversidade regional.

O conceito da educação para a cidadania, presente nos debates atuais, passa a ser o norte e objetivo nos documentos e currículos para a EJA, buscando “a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança, capazes de intervir em processos de produção cultural que tenham alcance político” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 74)

O Ministério da Educação e do Desporto (MEC), em 1997, em parceria com a Ação Educativa, publicou a “Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos para o 1º segmento do ensino fundamental”. O documento foi apresentado para subsidiar a elaboração de projetos e propostas curriculares, desenvolvidos por organizações governamentais, não-governamentais, adaptados às realidades locais e necessidades específicas, objetivando uma autonomia pedagógica. Na 3ª edição, em 2001, incluiu-se a perspectiva de orientar o provimento de materiais didáticos e a formação de professores,

“diante das necessidades apontadas pelo quadro das condições de trabalho dos educadores” (BRASIL, 2001, p. 5).

Em 2002, a *Proposta Curricular para Educação de Jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental* (PCEJA) foi organizada pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), órgão da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação. A elaboração da proposta partiu do princípio de que

a construção de uma educação básica para jovens e adultos – voltada para a cidadania – não se resolve apenas garantindo oferta de vagas, mas proporcionando ensino comprometido com a qualidade, [...] atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar (BRASIL, 2002a, p. 3).

A formação para o exercício da cidadania norteia o trabalho das diferentes disciplinas, integrando o contexto escolar ao contexto social. Assim, os cursos voltados para a EJA devem oferecer:

[...]tanto a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, quanto a de aumentar sua consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 2002b, p. 11).

O ensino de língua, a partir dessa concepção, assume o dever de oferecer aos alunos condições para que tenham experiências escolares relacionadas ao exercício de cidadania.

O curso de Língua Portuguesa para alunos da EJA deve, em primeiro lugar, servir para reduzir a distância entre estudante e palavra, procurando anular experiências traumáticas com os processos de aprendizagem da leitura e da produção de textos. Deve ajudá-los a incorporar uma visão diferente da palavra para continuarem motivados a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo. Deve, também, fortalecer a voz dos muitos jovens e adultos que retornam à escola para que possam romper os silenciamentos impostos pelos perversos processos de exclusão do próprio sistema escolar, capacitando-os a produzirem respostas aos textos que escutam e leem, pronunciando-se oralmente ou por escrito. (BRASIL, 2002b, p. 12)

Observa-se que a direção do ensino está pautada nas diferentes trajetórias e nas consequências que refletem a postura dos alunos frente aos desafios que surgem diante da nova oportunidade escolar. De acordo com a PCEJA, a escola “deve promover o debate e a interlocução, considerando que a necessidade de expor pontos de vista, defender direitos e *argumentar são capacidades cada vez mais exigidas nos espaços profissionais e na vida pública*” (BRASIL, 2002b, p. 13, grifo nosso). A importância da elaboração de atividades que desenvolvam a capacidade de argumentar, com conteúdos vinculados aos usos efetivos da língua é prescrita no documento:

Os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais, por exemplo, abrem possibilidades para o trabalho com a *argumentação – capacidade relevante para o exercício da cidadania* –, pela análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais etc (BRASIL, 2002b, p. 24, grifo nosso).

Para isso é “fundamental o exercício do diálogo na explicitação, contraposição e argumentação de ideias” para que o aluno analise criticamente diferentes discursos, assuma a palavra e produza textos em situações de participação social. (BRASIL, 2002b, p. 24). Ensinar a produzir textos argumentativos envolve a compreensão do que seja texto, assumindo uma determinada visão de língua, que encaminha a escolha e direção desse ensino. Texto, na PCEJA, é apresentado como unidade básica de ensino e definido como uma “prática social que se dá na interação com o outro” (BRASIL, 2002b, p. 12). Essa interação está situada num contexto histórico que envolve as condições de produção:

Um texto é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares. (BRASIL, 2002, p. 24)

Na experiência ativa na elaboração de textos, “o aluno deve perceber que a língua é um instrumento vivo, dinâmico, facilitador, com o qual é possível participar ativa e essencialmente da construção da mensagem de qualquer texto” (BRASIL, 2002, p. 12). A definição de língua adotada é complementada com a ideia de que “qualquer aprendizagem só é possível por intermédio da língua, visto que é por meio dela que se toma contato com as representações construídas pelas várias áreas do conhecimento” (ibidem, p. 19).

As práticas de leitura e escrita possibilitam a participação política e cidadã quando valorizam as diferentes opiniões e se posicionam criticamente diante dos textos, “de modo a reconhecer a pertinência dos argumentos utilizados, posições ideológicas subjacentes e possíveis conteúdos discriminatórios neles veiculados” (ibidem, p. 32).

O conceito de cidadania influencia a forma de ensinar a Língua Portuguesa. Ao produzir um texto, o aluno assume uma postura cidadã à medida que toma a palavra para interagir com o outro e defender seu ponto de vista, transformando o exercício escolar em uma prática social, que reafirma sua identidade pessoal e social.

No âmbito municipal, a cidade de São Paulo desenvolveu orientações curriculares e didáticas adequadas às especificidades dos alunos jovens e adultos a serem aplicadas em todas as escolas municipais, indicando as expectativas de aprendizagem a cada ano. As *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos*, publicada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo (2008), objetivam orientar a organização e o desenvolvimento curricular das escolas ao longo do ensino fundamental. Compreendida de forma dinâmica, a EJA é vista como “ação permanente, como um processo de educação continuada, em que educandos e educadores aprendem, produzem e avaliam conhecimentos e os incorporam em suas vidas”. (SÃO PAULO, 2008, p.19).

A perspectiva de educação assumida, baseada na problematização da vida concreta, constitui-se “pela convivência com a contínua produção e a

circulação do conhecimento, de uma pessoa ou um coletivo, de pensar sua vida, seus modos de ser e estar no mundo, enfim, de viver e fazer a condição humana” (ibidem, p. 21).

Esta compreensão de educação formadora e crítica requer uma “outra concepção de conhecimento, de homem e de sociedade” (ibidem, p. 21), que exige algumas ações:

- *a ampliação da capacidade de interpretação da realidade*; isto implica a nova postura no que se refere ao ato de conhecer, assumido como esforço sistemático e abrangente;
- *a apreensão de conceitos* – entendidos como instrumentos de compreensão da realidade e alvo constante de reelaboração – para que se faça possível a busca permanente de conhecimentos;
- *o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e cálculo*, de forma que os educandos possam interagir com outras formas de conhecimento, além dos que trazem de sua experiência;
- *a problematização da vida concreta*, de modo que os participantes possam compreender a realidade e atuar sobre ela no sentido de transformá-la;
- *o exercício sistemático de análise da realidade*, quando se aplicam efetivamente os conceitos, contrastando-os com as evidências e problematizando-os desde o lugar e pontos de vista dos sujeitos envolvidos (SÃO PAULO, 2008, p.21, grifo do autor).

Na busca de desenvolver conhecimentos que permitam ao aluno participar e intervir na vida social, são apresentadas as expectativas de aprendizagem para cada etapa¹³ da EJA, focando na “formação integral” que considera individualidades, singularidade e necessidades de cada um dos participantes dentro de um processo coletivo (ibidem p. 34).

As expectativas de aprendizagem são definidas a partir de dois eixos:

um que decorre dos conhecimentos que contribuem diretamente nas ações da vida prática; e outro que representa a possibilidade da abstração e do pensamento descontextualizado, próprios das atividades culturais, científicas, políticas e filosóficas (SÃO PAULO, 2008, p. 37).

13 Os cursos presenciais para EJA têm duração mínima de quatros anos, compostos por quatro etapas, sendo que cada etapa tem a duração de 1 ano: Alfabetização equivale ao 2º ano e 3º ano; Etapa básica corresponde ao 4º e 5º ano; Etapa complementar equivale à 6º e 7º ano; e Etapa final corresponde ao 8º e 9º do ensino fundamental.

O ensino da escrita, seguindo esta orientação, está baseado na concepção de que:

[...] saber escrita quer dizer ter condição de atuar e ser um ser, em sociedade, usando-a para o trabalho, para o estudo, para o lazer, para a informação e acompanhamento dos fatos sociais, para fazer política, voltada para formação pessoal e moral, assim como para o bom relacionamento com o outro. (SÃO PAULO, 2008, p. 36)

A concepção de educação e de escrita apresentadas consideram o lugar social de cada participante, que contribui e atua na sociedade, contribuindo para o exercício da cidadania por meio de conteúdos e atividades escolares que desenvolvam “novas e mais complexas formas de compreender a realidade, questionar, propor soluções, assumindo-se como alguém que interpreta e atua no mundo em que vive no sentido de transformá-lo” (SÃO PAULO, 2008, p.39).

Na etapa final do ensino fundamental, tem-se como expectativa geral para o aluno jovem e adulto “participar e intervir mais agudamente na vida social, conhecimentos que transcendem a dimensão do cotidiano imediato, ainda que se relacionem com ele de múltiplas maneiras”. Essa participação requer capacidade de ler textos longos, comparar textos, realizar inferências e sínteses, dominar a escrita e os recursos disponíveis para elaborar e revisar diferentes tipos de texto (ibidem, p.57).

As expectativas sobre a argumentação estão relacionadas a dois eixos: leitura e escrita. No eixo da leitura, espera-se que o aluno consiga identificar os argumentos principais em um texto, confrontar argumentos, checando sua validade, articular estratégias argumentativas, identificar estratégias de organização argumentativa: ordem de exposição, tipos de argumento (causa-efeito, exemplo, quantitativo), tese e antítese. No eixo da escrita, a expectativa está em reunir e selecionar argumentos (2008, p.56).

Em 2009, a SME investiu na produção de orientações didáticas para os professores de EJA, buscando sanar a dificuldade de metodologia do trabalho com os adultos. Em 2010, o *Caderno de orientações didáticas para EJA* –

Língua Portuguesa: etapas complementar e final foi implementado com o objetivo de subsidiar o processo de discussões e reflexões sobre a prática pedagógica e orientar a organização curricular na EJA.

Neste documento, o foco é “estabelecer processos e tempos de ensino, bem como conteúdos que considerem o perfil do aluno, suas formas de relacionar-se com o conhecimento e de atuar e viver na sociedade.” (SÃO PAULO, 2010, p. 15). Ao considerar a especificidade do aluno e sua atuação social, o conceito de cidadania penetra o processo escolar:

a educação escolar é a forma de educação mais organizada e elevada de acesso ao conhecimento e à cultura, sendo sua função precípua a formação geral do cidadão; com ênfase, por um lado, nas letras, na matemática, nas ciências e nas artes e, por outro, na formação política e profissional (SÃO PAULO, 2010, p. 16)

Essas considerações abarcam as necessidades contemporâneas e exigem uma educação íntegra, que ofereça aos alunos condições para compreender a complexidade do mundo e nele intervir. Para se alcançar estes objetivos, prevê-se que os conteúdos escolares da EJA devam ser “reorganizados em função do lugar social, político e histórico em que as pessoas se encontram” (SÃO PAULO, 2010 p. 22). O ensino de língua portuguesa, um dos agentes dessa educação íntegra e formadora de cidadania, fundamenta-se em dois pressupostos:

1. A função primordial da educação escolar é a de contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum.
2. A educação lingüística – entendida como ação pedagógica que leve o estudante a compreender a língua, a usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender – não se confunde com a exposição de normas de comportamento ou de ajuste a um modelo hipoteticamente superior. (SÃO PAULO, 2010, p. 26).

Uma das diretrizes centrais dos procedimentos com os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa orienta o trabalho pedagógico, considerando que:

Todas as atividades de estudo implicam trabalho com leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística. O estudo de realidade brasileira, a reflexão sobre os processos político-econômicos, o resgate da memória do trabalho, tudo isso supõe a produção de roteiros, sínteses, resumos, comentários, registro de informações, elaboração de esquemas, tabelas, gráficos, construção de argumentos (SÃO PAULO, 2010, p. 32).

A leitura e a escrita são apresentadas como instrumentos intelectuais e de participação social. “Poder ler e escrever, interagir com os textos escritos e com os conhecimentos e informações que se veiculam desta forma, operar com as referências que se constituem na tradição cultural da escrita – tudo isso é condição essencial de participação social” (SÃO PAULO, 2010, p. 26).

O ensino de língua materna no *Caderno de Orientações Didáticas para EJA* considera que o aprendizado da língua envolve exercício da cidadania, relaciona-se ao desenvolvimento intelectual e remete para a atividade metalinguística que toma a língua “como um objeto em si de conhecimento, não em sua natureza pragmática, mas como um fenômeno essencial da própria condição humana” (SÃO PAULO, 2010, p. 31). As expectativas de aprendizagem apresentadas nesse documento retomam as estabelecidas nas *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos* (2008).

Nos documentos oficiais para EJA apresentam propostas de ensino de língua portuguesa que orientam para as práticas de usos e reflexões da língua, buscando um ensino contextualizado, que amplie a participação social do aluno. Os textos são compreendidos como instrumentos de atividade social e o ensino da argumentação como capacidade a ser empreendida e desenvolvida, ferramenta indispensável para a tomada de consciência e intervenções sociais.

O ensino do texto argumentativo envolve a escolha de conceitos e finalidades de língua, linguagem e texto. No próximo capítulo, esses conceitos serão observados partir da perspectiva bakhtiniana, verificando-se a contribuição dessa abordagem à tal formação cidadã.

CAPÍTULO 2

LÍNGUA, LINGUAGEM E TEXTO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

A maneira individual pela qual o homem constrói seu discurso é determinada consideravelmente pela sua capacidade inata de sentir a palavra do outro e os meios de reagir diante dela.

Mikhail Bakhtin

As propostas de produção de textos argumentativos na coleção *Tempo de Aprender - EJA* serão analisadas e fundamentadas considerando-se a teoria bakhtiniana, considerando os conceitos de língua, linguagem e texto.

A apresentação desses conceitos teóricos está organizada da seguinte forma: primeiramente, os conceitos de língua e linguagem serão tratados como fenômenos sociais e atividade humana e, posteriormente, o conceito de texto será compreendido como enunciado concreto, como unidade real da comunicação discursiva.

2.1 Conceitos de língua e de linguagem

O pensamento bakhtiniano¹⁴ produzido na Rússia entre as décadas de 1920 e 1970, em um contexto de efervescência política e intelectual, trouxe contribuições para diversos domínios das Ciências Humanas, sobretudo para a Filosofia da Linguagem e para a Linguística.

A produção de Bakhtin e o Círculo aponta para discussões e concepções que “dialogam com formalistas, marxistas ortodoxos, ideólogos, psicólogos e psicanalistas, a partir de um lugar em que a polêmica, sem ser destrutiva, constrói novos patamares epistemológicos” (BRAIT; CAMPOS, 2009, p. 22).

Uma dessas contribuições, segundo Sobral, refere-se ao tratamento dado aos objetos de estudo, o “processo de formação de totalidades ou todo harmônico, a partir de uma articulação de partes constituintes que as dota de uma unidade de sentido, em vez de limitar-se a ligá-las ou justapô-las mecanicamente” (2010: 109). Esta abordagem considera o “agir de um sujeito situado, responsivamente ativo e que se define na relação com os outros na sociedade e na história” (SOBRAL, 2005, p. 110).

No que se refere às reflexões bakhtinianas em torno da linguagem, a inovação teórica e metodológica gerou novas direções aos debates linguísticos e ao ensino de língua. O conceito de linguagem que, se desenvolve e atravessa os escritos de Bakhtin e o Círculo, parte do princípio da linguagem como atividade e fenômeno social da interação verbal, opondo-se categoricamente à visão estática e abstrata da linguagem, com críticas formuladas ao objetivismo abstrato (análises formalistas e linguísticas) e ao subjetivismo idealista (estilística tradicional, psiquismo individual).

Na abordagem de linguagem apontada pelo Círculo levam-se em conta os aspectos éticos, fenomenológicos, históricos, ideológicos, sociológicos e dialógicos em interação orgânica na investigação do enunciado concreto, que é investigado como um evento único, particular, como um acontecimento.

14 Ou de Bakhtin e o Círculo “envolve não apenas o indivíduo Bakhtin, mas um conjunto de intelectuais, cientistas e artistas que, especialmente nas décadas de 1920 e 1930, dialogaram em diferentes espaços políticos, sociais e culturais” (BRAIT; CAMPOS, 2009, p. 16).

Volochínov em seu texto “A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica” (1926) apresenta o conceito de enunciado concreto. Ao buscar o entendimento do enunciado poético com base nos enunciados da vida, a essência social do discurso é apontada, chamando a atenção não só para o aspecto verbal, mas também para o aspecto extraverbal do enunciado, que integra a situação como parte constitutiva de sua significação:

Uma enunciação concreta (e não uma abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social dos participantes da enunciação. Sua significação e sua forma em geral se definem pela forma e caráter desta interação. Ao arrancar a enunciação deste chão real que a alimenta, perdemos a chave que abre o acesso de compreensão tanto de sua forma quanto de seu sentido; em nossas mãos ficam ou uma moldura linguística abstrata, ou um esquema abstrato de sentido: [...] duas abstrações que são irreconciliáveis entre si, posto que não existe uma base concreta para sua síntese viva (VOLOCHÍNOV, 2011 [1926], p. 165).

Quanto à linguagem, ela é considerada dinâmica, um fenômeno histórico-fenomenológico e sociológico, é ideológica e dialógica. Logo, a língua se realiza por meio da interação verbal social dos locutores, num processo ininterrupto, sendo, portanto, um acontecimento social.

Bakhtin/Volochínov ampliam a questão da interação em um capítulo específico intitulado “A interação verbal”, da obra *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (1929): o enunciado, nessa perspectiva, é “produto da interação social”, sendo determinado pela situação e meio social. A estrutura do enunciado, sua elaboração estilística e a realidade da língua são de natureza social (2009, p.126-127). Dessa forma, a língua se realiza por meio da interação verbal dos locutores, num processo concreto e real.

Voloshinov afirma que a essência da linguagem está representada no feito social da interação verbal e, para se compreender a construção dos enunciados, os vínculos com a efetiva situação social que os provoca devem ser evidenciados (1993, p. 246).

A partir dessa concepção de língua que se realiza por meio da interação verbal, em sua integridade concreta e viva, Bakhtin aponta para a limitação da linguística ao tratar o seu objeto por meio da abstração e propõe uma nova disciplina: a “metalinguística”, que elege como objeto de seu estudo as “relações dialógicas” (2010b, p. 208).

Bakhtin caracteriza as relações dialógicas “como relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, tendo como referência o todo da interação verbal e não apenas o evento da interação face a face”, sendo um espaço de tensão entre os enunciados (FARACO, 2009, p. 65).

As relações dialógicas se situam no campo do discurso dialógico e para que elas possam surgir, devem personificar-se na linguagem e se tornarem enunciados, e não podem ser estudadas como fenômeno puramente linguístico:

as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2010b, p. 209).

O princípio dialógico ajuda a compreender a concepção de linguagem e a construir as ideias sobre o homem e a vida, na relação eu/outro. “A alteridade define o ser humano, pois o *outro* é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro” (BARROS, 2005, p35-36).

A palavra “diálogo” ganha uma nova dimensão, diferente da designação comum que se refere a uma conversação na interação face a face: “as relações dialógicas não coincidem, de maneira nenhuma, com as relações entre as réplicas do diálogo real; são bem mais amplas, diversificadas e complexas” (BAKHTIN, 2006, p.331). As relações dialógicas “tentam dar conta da dinâmica

das relações dialógicas num contexto social dado [...] e essas relações não apontam apenas na direção das consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias” (FARACO, 2009, p.68). Dessa forma, o diálogo, no sentido amplo, proposto por Bakhtin “deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerras dos discursos), no qual atuam forças centrípetas [...] e forças centrífugas [...]” (FARACO, 2009, p.69).

O trabalho metodológico, analítico e interpretativo dessa disciplina leva em conta “as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico” e consiste na “possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro-organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas”. (BRAIT, 2006, p. 13). Brait destaca as contribuições da proposta e da metodologia dessa teoria:

A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico (BRAIT, 2006, p. 29).

A contribuição do Círculo para os estudos da linguagem vem sendo interpretada não só como uma teoria, um método ou disciplina, mas como uma visão de mundo, por lidar com vários campos do conhecimento em busca do reconhecimento fundamental da linguagem na constituição de sujeitos históricos, do ponto de vista dialógico. Essa visão convida-nos a compreender nosso objeto na relação entre o nosso dever e a nossa participação responsável diante dele, respeitando sua especificidade e construindo um todo arquitetônico¹⁵.

15 Reflexão filosófica, presente no ensaio inacabado “Para uma filosofia do ato responsável”, (1920-24) que propõe uma análise de seus objetos de estudo que articula as partes constituintes dotadas de uma unidade que permite construir uma totalidade de sentido, a partir de um sujeito responsivamente ativo situado em um tempo e um espaço.

2.2 Conceito de texto

Bakhtin influenciou as orientações teóricas sobre o texto, tomando-o como objeto das ciências humanas. No conjunto de notas intitulado *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas* (1979), texto é entendido em “sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos” e também como “realidade do pensamento e de vivências”. Dessa forma, o “texto está vinculado tanto ao sistema da língua quanto aos elementos extralinguísticos, ou seja, as relações dialógicas” (BAKHTIN, 2006, p. 307-311).

O autor projeta seu discurso na interação com seu locutor e produz uma unidade de sentido vinculada à materialidade, elementos linguísticos e estruturação sintática da frase. Este sentido produzido por sujeitos concretos numa dada situação “vai além da interação imediata, visto que aí se faz presente a soma total das relações e vivências sociais [...] que envolve as esferas de atividade, com suas várias mediações institucionais, informais, cotidiana, formais, estatais etc” (SOBRAL, 2009, p. 176). Nessa dimensão, Brait faz algumas considerações:

[...] o texto deve ser analisado, interpretado, reconhecido a partir dos mecanismos que o constituem, dos embates e das tensões que lhe são inerentes, das particularidades da natureza de seus planos de expressão, das esferas em que circula e do fato de que ostenta, necessariamente, a assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, constituído por discursos históricos, sociais e culturais, mesmo nos casos extremos de ausência, indefinição ou simulação de autoria em textos ou conjuntos de textos veiculados, por exemplo, pela internet (BRAIT, 2010, p. 195).

A ideia mecânica não pode dar conta da análise do texto, visto que “o texto não é autônomo, fixo e imutável”, explica Brait. Ele “sofre variações na produção de sentidos”, pois depende de “aspectos ligados à sua produção, circulação e recepção, tanto no sentido situacional específico como no que diz respeito ao contexto mais amplo” (2010, p. 195-196; 205).

Na perspectiva de Bakhtin, “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (2006, p. 311, grifo do autor). Bakhtin observa que o enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva, ou seja, toda compreensão é prenhe de resposta e todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau. Sendo assim, o que limita um enunciado concreto é a alternância dos sujeitos do discurso, que se dá no momento que o falante termina seu enunciado e passa a palavra ao outro. Dessa forma, “o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande” (BAKHTIN, 2006, p. 301).

Para que a escrita do aluno faça sentido, seja significativa, é preciso encontrar destinatários/interlocutores sociais reais para que direcionem o diálogo estabelecido na escrita. Ao tomar a palavra, o aluno aguarda uma compressão, uma resposta de seu interlocutor. Assim, a palavra é orientada em função do interlocutor, considerando que “Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p.117, grifo do autor).

A palavra não pode ser estudada como um objeto do sistema da língua, mas “um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação ideológica [...] sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra” (BAKHTIN, 2010b, p. 232). Nesse sentido, a palavra, “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p.99) Portanto, em contato com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, “a palavra atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual” em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada (BAKHTIN, 2006, p. 294).

[...] escolhemos a palavra pelo significado que em si mesmo não é expressivo, mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos expressivos em face de outras palavras, isto é, em face do conjunto do nosso enunciado (BAKHTIN, 2006:291-292).

Dessa forma, os enunciados não podem ser tratados como neutros, sua construção compreende elementos axiológicos que impedem a neutralidade. Sua significação e sua forma são determinadas pelas escolhas das palavras no processo de interação verbal. “Qualquer texto tem, como seu ponto de partida e como seu elemento estruturante, um posicionamento axiológico, uma posição autoral” (FARACO, 2009, p. 90). Segundo Geraldi “o texto é uma materialização do discurso[...]. As vozes mostradas num texto não são neutras e suas retomadas respondem a interesses discursivos do enunciador” (2009, p. 109). Não é apenas uma sequência de frases ou enunciados. O querer dizer do autor, o projeto de dizer do autor orienta a materialidade do discurso.

No trabalho com a escrita, é preciso considerar que conhecer um gênero não leva à produção escrita de um texto, pois “escrever não é uma atividade que segue regras previstas, com resultados de antemão antecipados. Escrever exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação” (GERALDI, 2010, p. 98). Ingressar no mundo da escrita requer muito mais do que um projeto de ensino de língua materna, trata-se de um projeto de sociedade:

A criatividade posta em funcionamento na produção de texto exige articulações entre situação, relação entre os interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com os quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações (GERALDI, 2010, p. 141).

Nos processos de elaboração do texto, o enunciado é compreendido como uma atuação discursiva e não como uma combinação ou soma dos significados das palavras e orações. Os elementos linguísticos verbais, bem como os elementos semânticos, são recursos para dominar o tema. Para

Bakhtin/Volochínov, o tema é definido como o sentido do enunciado completo, portanto, é único, individual e não reiterável. É determinado não só pelas formas linguísticas, mas também pelos elementos não verbais do enunciado. O tema do enunciado é concreto como o instante histórico, estabelecendo uma ligação indissolúvel com a situação histórica:

O tema é um *sistema de signos dinâmico e complexo*, que procura adaptar-se adequadamente às *condições de um dado momento da evolução*. O tema é uma *reação da consciência em devir ao ser em devir* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 134).

Bakhtin/Volochínov esclarecem que a compreensão é entendida como uma “forma de diálogo”, apontando que “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”. Considerar o tema, portanto, envolve a compreensão ativa e responsiva (2009, p. 137).

A produção de um texto está baseada nessa compreensão, de maneira que, ao dizer, o escritor está carregado de contrapalavras possíveis, o que revela o modo de ver e apresentar o mundo vivido, e conviver com outras vozes sociais. Assim, um texto como enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva; elo pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados. Nesta perspectiva, produzir um texto, principalmente no âmbito escolar, torna-se um desafio de tomada de consciência:

O principal problema da escrita é tornar-se consciente de seus próprios atos. Em suma, escrever significa *conscientizar-se da sua própria ‘fala’*, ou seja, *prestar atenção aos recursos linguísticos mobilizados ou mobilizáveis segundo o projeto de dizer definido para o texto em elaboração* (GERALDI, 2010, p. 169, grifo do autor).

Brait também aponta para o problema da escrita ao considerar que existe um “esforço contínuo para a melhoria da escolaridade”, mas que é preciso reconhecer que “é a linguagem, e não apenas a língua, que está em jogo e que, a cada partida, um complexo de vivências e conhecimentos interfere decisivamente no desempenho e nos resultados, isto é, na leitura e na

produção de textos”. A realidade escolar assinalada por Brait revela que há uma “banalização das teorias” que, transformadas em ferramenta única, acabam não considerando os aspectos que ajudam a entender a “complexa relação homem/linguagem” (2010, p. 209).

Diante de tais definições, dimensões e apontamentos relacionados ao texto, considera-se que:

Os textos/enunciados não podem mais, portanto, ser vistos e descritos apenas como forma linguística, mas são necessárias análises discursivo-enunciativas dos textos/enunciados enquanto significação, cujos efeitos de sentidos colocam em circulação ideologias e vozes que constituem as “realidades” sociais sobre as quais se deseja intervir. O texto passa a interessar pelas vozes e sentidos que coloca no circuito discursivo (ROJO, 2008, p. 26)

Na perspectiva dos estudos bakhtinianos, que concebe a língua como fenômeno histórico e social e produto da interação verbal, a produção de texto argumentativo deve ser orientada por seu caráter dialógico, por pressupor um interlocutor e ser concebida como um enunciado com um propósito comunicativo, sendo um elo na cadeia da comunicação discursiva.

Segundo Bakhtin, o enunciado como resposta “nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento” (2006, p. 298). Dessa forma, o texto argumentativo é estabelecido em um lugar de tensão, em que o aluno ocupa uma posição responsiva, orientando seu discurso ao destinatário.

Nessa abordagem dialógica, o enunciado como resposta exerce uma ativa influência sobre o enunciado (responder as objeções previstas, apelar para subterfúgios), sempre considerando os conhecimentos, concepções e convicções do destinatário. A posição social, o título e o peso do destinatário refletem na construção do enunciado e direcionam a escolha do gênero, a escolha dos procedimentos composicionais e a escolha dos meios linguísticos (BAKHTIN, 2006, p.302). A valorização do discurso sobrepõe-se à simples

análise de uma estrutura ou modelo de composição. O texto argumentativo como unidade da comunicação verbal abrange não somente a estrutura, mas também o conteúdo temático e o estilo individual. Rocha mostra a relação da teoria bakhtiniana com o ensino da escrita argumentativa:

Dentro da acepção bakhtiniana, a atividade didática de produção de texto argumentativos integra diferentes propostas sobre o mundo, capazes de suscitar um questionamento, colocando o aluno no papel de enunciador e autor, isto é aquele que se engaja responsivamente em relação a um questionamento, e outro sujeito que seja o alvo da argumentação, considerando que o alvo da argumentação não precisa necessariamente ser um humano, mas esse sujeito, esse outro, pode estar na multiplicidade de textos que circulam nas diferentes esferas de atividade humana (ROCHA, 2010, p. 57).

Os temas abordados nos textos argumentativos, geralmente, fazem parte do mundo do real e suas polêmicas favorecem o desenvolvimento do discurso com o propósito de obter a adesão do leitor a um determinado juízo de valor por intermédio da persuasão, revelando o momento histórico-social vivenciado, a visão de mundo, as crenças e os valores do aluno. O estilo e a estrutura variarão de acordo com a escolha do gênero. Os mecanismos enunciativos revelam as manifestações discursivas e explicitam os valores, as opiniões e as avaliações do autor por meio das escolhas linguísticas.

As expectativas e exigências do trabalho com a argumentação são transpostas para o livro didático. Campos aponta a realidade deste ensino em livros didático:

A questão da argumentação em livro didático de Língua Portuguesa (LDP) parte do suposto de que há uma urgência no ensino brasileiro em promover um ensino de produção escrita menos instrumental, de modo a promover o aluno em autor crítico e responsável diante do seu próprio texto. (2010, p. 220)

O lugar da argumentação nas aulas de língua portuguesa, por meio do livro didático, é uma oportunidade para o aluno desenvolver a capacidade de argumentar e de colocar-se como sujeito crítico, posicionando-se frente a um assunto polêmico.

CAPÍTULO 3

TEMPO DE APRENDER, LÍNGUA PORTUGUESA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta.

Mikhail Bakhtin

Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto.

Bakhtin/Volochínov

O objetivo deste capítulo é descrever o percurso metodológico para a escolha do *corpus* e compreender a estrutura e organização do objeto selecionado.

3.1 Avaliação da coleção no Guia de Livros Didáticos – EJA 2011

A coleção *Tempo de Aprender*, aprovada pelo PNLD EJA 2011, foi avaliada positivamente pelo *Guia de Livros Didáticos*, produzido para orientar a escolha dos educadores e as entidades escolares. A equipe de avaliadores foi organizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A área de Língua Portuguesa foi coordenada pelo Prof. Dr. Humberto Hermenegildo de Araujo (UFRN) e os avaliadores são professores pesquisadores da área de letras, linguísticas e literatura, atuantes em nomeadas universidades federais, estaduais e privadas do país:

Acir Mario Karwoski (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)
 Ana Lúcia Tinoco Cabral (Universidade Cruzeiro do Sul)
 Andréa Jane da Silva (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)
 Maria da Penha Casado Alves (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)
 Maria das Graças Soares Rodrigues (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)
 Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega (Universidade Federal de Campina Grande)
 Marília Gonçalves Borges Silveira (Instituto Federal do Rio Grande do Norte)
 Mônica Magalhães Cavalcante (Universidade Federal do Ceará)
 Sibeletícia Rodrigues de Oliveira Biazotto (Universidade de Brasília)
 Sueli Cristina Marquesi (Pontifícia Universidade Católica - SP)
 Valdir Heitor Barzotto (Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo)
 Vanda Maria da Silva Elias (Pontifícia Universidade Católica - SP)

Quadro 1 - Avaliadores da área de Língua Portuguesa

Fonte: Guia dos Livros Didáticos – PNLD EJA 2011 (BRASIL, 2010, p. 3)

O material apresenta avaliação da estrutura da obra, a abordagem de ensino de cada componente curricular da coleção, os destaques da coleção e as recomendações para o trabalho em sala de aula.

De acordo com o *Guia de Livros Didáticos*, a abordagem interdisciplinar parte de uma análise da realidade para desembocar na construção e organização do conhecimento. O projeto gráfico é considerado adequado à proposta da obra, observando o formato de fontes, a disposição dos textos, imagens, ilustrações, legendas explicativas e créditos, apresentados de modo satisfatório. Nessa avaliação, os textos são vistos como de boa leiturabilidade, leves e agradáveis.

Nos destaques da coleção, são valorizadas as diversas linguagens, o encaminhamento metodológico, “fundado na relação dialógica entre o aluno, o professor e os colegas que permite a reflexão, a problematização e a construção coletiva do conhecimento”. Também são destacadas as atividades que sugerem projetos de aplicação do conhecimento na comunidade. A perspectiva interdisciplinar e a distribuição dos temas são consideradas como de “extrema relevância para o mundo em que vivemos” (BRASIL, 2010, p.141).

Em relação ao Manual do Educador, as orientações e sugestões são compreendidas como fonte de formação continuada para o professor, constituindo um elemento fundamental de consulta ao profissional da educação, que ampliam as possibilidades de trabalho dos conteúdos propostos. Há o destaque da coerência entre a proposta pedagógica especificadas no Manual e a concretizada no Livro do Aluno.

Quanto ao componente curricular de língua portuguesa, a avaliação feita pelo Guia de Livros Didáticos destaca o trabalho com os textos:

Fig.1 – Avaliação do componente de língua portuguesa

Fonte: Guia dos Livros Didáticos – PNLD EJA 2011 (BRASIL, 2010, p. 138)

Essa avaliação ressalta dois aspectos: o primeiro está relacionado à preocupação de oferecer ao aluno diversos textos e gêneros, possibilitando um grau de proficiência em leitura e escrita. À medida que tem contato com diversos textos, o aluno pode perceber semelhanças e diferenças de autoria, estilos e variedades linguísticas, além de desenvolver a fruição estética e apreciação crítica. O segundo aspecto relaciona-se à abordagem do texto em

situação contextualizada, estabelecendo uma associação da escrita com a realidade do aluno, evitando situações didáticas artificiais.

3.2 Descrição geral da coleção

A coleção *Tempo de Aprender* – Educação de Jovens e Adultos é composta por quatro volumes, cada um correspondente a um ano do segundo segmento do ensino fundamental da EJA: 6º, 7º, 8º e 9º ano e contém sete componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Língua Estrangeira Moderna (Inglês) e Artes, direcionados por uma proposta pedagógica interdisciplinar.

Fig. 2 - Capas da Coleção *Tempo de Aprender*
Fonte: Coleção Tempo de Aprender, 2009.

Os quatro volumes são diferenciados por cores. As capas mostram imagens de alunos jovens e adultos em situações de aprendizagem, refletindo a heterogeneidade do público da EJA. Há uma carta de apresentação, comum a todos os anos, direcionada ao “Caro Aluno” assinada por “Os autores”, que reconhece a realidade dos alunos “apresentamos este livro a você, que, certamente, deve estar feliz em retornar à escola” (p. 3). A proposta de ensino visa a um aprendizado significativo:

Esperamos que você, com auxílio de seu educador, desenvolva atitudes e competências fundamentais para o exercício da cidadania. Por isso, nossa coleção se propõe a estimular reflexões e ações que propiciam um conhecimento maior sobre os princípios e as condições para prática da cidadania.

[...] Partimos da ideia de que a cidadania é conquistada pelo envolvimento nas questões sociais, na luta pelos direitos assegurados pela Constituição. (SILVA et al. Vol. 3, 2009a, p. 3)

Os conteúdos e as atividades são organizados para compreensão e atuação no mundo de forma crítica, por meio de troca de conhecimentos e experiências. Os autores também propõem um modo prazeroso de aprender, para despertar o interesse dos estudantes, convidando-os a se prepararem para uma “aventura rumo ao aprendizado”. No final da carta, os autores declaram: “Torcemos por você! Sucesso!”. Essas expressões revelam um discurso motivador e positivo que busca estimular os alunos.

O conteúdo de cada volume é distribuído da seguinte forma: no 6º ano há 472 páginas, o 7º ano contém 496 páginas, no 8º ano há 520 e no 9º ano, 544 páginas. Dentro de cada volume há uma reserva média de 60 a 80 páginas para cada disciplina. Para facilitar a localização, as páginas têm o cabeçalho com a cor de cada disciplina. Língua portuguesa: verde; Matemática: roxo, História: verde claro; Geografia: azul; Ciências Naturais: laranja; Língua Estrangeira – inglês: vermelho e Artes: rosa. O sumário é organizado destacando as cores das disciplinas e apresenta as unidades selecionadas para o ano e os capítulos que a compõem:

S U M Á R I O

<p>LÍNGUA PORTUGUESA</p> <p><i>Unidade 1 • Cidadania e cultura, 6</i> Capítulo 1 Remexendo o baú da cultura, 6 Capítulo 2 Lentes culturais e cidadãs, 32</p> <p><i>Unidade 2 • Cultura de paz, 49</i> Capítulo 3 Quem sabe faz a hora..., 49 Capítulo 4 Palavras com poder de paz, 65</p>	<p>GEOGRAFIA</p> <p><i>Unidade 1 • Cidadania e cultura, 266</i> Capítulo 1 Retratos do Brasil, 266 Capítulo 2 Ir e vir, 283</p> <p><i>Unidade 2 • Cultura de paz, 294</i> Capítulo 3 Riqueza e pobreza, 294 Capítulo 4 Paz x conflitos, 306</p>
<p>MATEMÁTICA</p> <p><i>Unidade 1 • Cidadania e cultura, 88</i> Capítulo 1 O cidadão e a cultura de sua cidade, 88 Capítulo 2 O cidadão e o resgate da cultura popular, 107</p> <p><i>Unidade 2 • Cultura de paz, 129</i> Capítulo 3 As estatísticas da desigualdade social e do preconceito que tiram a paz do cidadão, 129 Capítulo 4 A paz que todo cidadão busca na cultura: arte, música, dança..., 149</p>	<p>CIÊNCIAS NATURAIS</p> <p><i>Unidade 1 • Cidadania e cultura, 324</i> Capítulo 1 O despertar da humanidade, 324 Capítulo 2 O despertar da consciência, 343</p> <p><i>Unidade 2 • Cultura de paz, 361</i> Capítulo 3 Harmonia da vida, 361 Capítulo 4 Sinfonia da vida, 384</p>
<p>HISTÓRIA</p> <p><i>Unidade 1 • Cidadania e cultura, 178</i> Capítulo 1 A formação da cultura nacional, 178 Capítulo 2 A formação da cidadania e da cultura nos dias atuais, 203</p> <p><i>Unidade 2 • Cultura de paz, 221</i> Capítulo 3 Cultura de paz, 221 Capítulo 4 A paz em ação, 243</p>	<p>LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (INGLÊS)</p> <p><i>Unidade 1 • Cidadania e cultura, 411</i> Capítulo 1 What are you doing?, 411 Capítulo 2 Going to the country, 423 Capítulo 3 When were you born?, 438</p> <p><i>Unidade 2 • Cultura de paz, 452</i> Capítulo 4 What's your opinion about...?, 452 Capítulo 5 What would you do if...?, 460 Capítulo 6 What did you do last year?, 468</p>
	<p>ARTES</p> <p><i>Unidade 1 • Cidadania e cultura, 479</i> Capítulo 1 Arte ancestral, 479 Capítulo 2 Cultura antropofágica, 489</p> <p><i>Unidade 2 • Cultura de paz, 499</i> Capítulo 3 Arte e guerra, 499 Capítulo 4 Arte e liberdade, 508</p>

Fig. 3 – Sumário do volume 3

Fonte: Coleção Tempo de Aprender, 2009, p. 4.

A coleção *Tempo de Aprender* é organizada por eixos temáticos comuns nas sete disciplinas. Os autores de cada área de conhecimento articulam e relacionam os seus conteúdos com os das outras disciplinas, de acordo com a temática da unidade. Os eixos temáticos são distribuídos da seguinte forma: no 6º ano: “Identidade” e “Cidadania e leitura”; no 7º ano: “Meio ambiente” e “Saúde e qualidade de vida”; no 8º ano: “Cidadania e cultura” e “Cultura de paz”; no 9º ano: “Trabalho e consumo” e “Globalização e novas tecnologias”.

Para cada unidade existe uma questão desencadeadora do trabalho interdisciplinar:

	UNIDADE	QUESTÃO INTERDISCIPLINAR
6º Ano	1. Identidade	Como resgatar a identidade cultural de uma sociedade fragmentada em grupos cada vez menores e excludentes?
	2. Cidadania e leitura	Como ampliar a leitura de mundo, visando à construção da cidadania?
7º ano	1. Meio ambiente	O que estamos fazendo com o meio ambiente? Quais as consequências desses atos e possíveis soluções para os problemas ambientais?
	2. Saúde e qualidade de vida	O que se entende por saúde e qualidade de vida? Que relação se pode fazer entre o conhecimento do corpo, o conceito de saúde e qualidade de vida? Como cada disciplina contribui para o conhecimento do corpo humano?
8º ano	1. Cidadania e cultura	Como promover a tolerância e o respeito à diversidade cultural nas sociedades humanas? Como contribuir para a valorização da cultura regional e nacional?
	2. Cultura de paz	Por que não há paz e como alcançá-la?
9º ano	1. Trabalho e consumo	Como são as relações entre trabalho e consumo na sociedade atual? Qual o papel do consumo no desenvolvimento da sociedade? Qual a diferença entre consumo e consumismo? Que relações se pode fazer entre avanço tecnológico e mundo do trabalho?
	2. Globalização e novas tecnologias	Como o ser humano utiliza as novas tecnologias no mundo globalizado? Globalização, para quê? Para quem? Quais os aspectos positivos e negativos das novas tecnologias no mundo globalizado?

Quadro 2 – Questões Interdisciplinares

Fonte: Coleção Tempo de Aprender, Manual do Educador, 2009, p. 14-19.

Os temas e as questões interdisciplinares de cada unidade estão relacionados à realidade do público da EJA, abordando aspectos sociais pertinentes às necessidades da sociedade contemporânea, aproximando-se de uma formação integral do indivíduo.

Cada disciplina, a partir da questão desencadeadora do trabalho interdisciplinar, desenvolverá aspectos específicos e próprios de sua disciplina para auxiliar o aluno na compreensão de que o conhecimento não é fragmentado em disciplinas escolares, mas que estabelece relações com diferentes conteúdos, favorecendo uma visão global e transdisciplinar do conhecimento. Dessa forma, são apresentados os conteúdos procedimentais,

comum a todas as áreas, que deverão ser aplicados na especificidade de cada disciplina:

6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Unidade 1	Unidade 1	Unidade 1	Unidade 1
Identificar, localizar, selecionar informações. Justificar, descrever, caracterizar.	Comparar, relacionar.	Identificar ideia central.	Atividades que retomam os procedimentos anteriores.
Unidade 2	Unidade 2	Unidade 2	Unidade 2
Ler imagens.	Expor ideias oralmente e preparar-se para apresentações públicas Trocar ideias	Argumentar, defender opiniões.	Atividades que retomam os procedimentos anteriores.

Fig.4 – Quadro Síntese – Conteúdos Procedimentais trabalhado nos 4 volumes
Fonte: Coleção Tempo de Aprender, Manual do Educador, p. 19

O fundamento teórico e metodológico da coleção e seus objetivos são apresentados no Manual do Educador, constituído por uma cópia colorida do Livro do Aluno, com as respostas das atividades e orientações didáticas, em letras azuis, e um suplemento em preto e branco, composto pelo Manual Geral, comum a todas as áreas e Manual Específico, em que são apresentadas as características de cada componente curricular.

O Manual Geral, comum a todos os anos e áreas, apresenta a seguinte organização, distribuída em 86 páginas: *Introdução; Objetivos gerais; Fundamentos teórico-metodológicos; Considerações sobre Avaliação; Estrutura da obra; Seções presentes nos capítulos de todas as disciplinas; Seções específicas de uma ou mais disciplinas; Seção presente no final das unidades das disciplinas; Textos de apoio; Características de cada área; Bibliografia complementar e Sites*. Na seção *Características de cada área*, os autores desenvolvem os seguintes aspectos referentes à sua disciplina: conteúdos, objetivos, referências teóricas, concepções metodológicas e justificativa.

O Manual Específico é dividido por disciplina. Os autores de cada área apresentam o objetivo geral das unidades, o objetivo de cada um dos capítulos, a apresentação dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, as orientações gerais do capítulo, textos complementares, indicadores de aprendizagem, bibliografia, sugestões de leitura e sites. Na apresentação de

cada unidade, há uma introdução direcionada ao educador sobre a relevância do tema e objetivo. Em alguns casos há uma epígrafe relacionada ao tema da unidade. A quantidade de páginas e a forma de apresentação das orientações e objetivos variam a cada disciplina.

O Manual Geral é destinado a fornecer ao educador uma fundamentação teórica, indicando os princípios norteadores da coleção e de cada disciplina, seus objetivos e justificativa. E o Manual Específico fornece orientações práticas para o desenvolvimento de cada atividade proposta no Livro do aluno.

3.3 Descrição da área de língua portuguesa

O componente curricular de língua portuguesa em *Tempo de Aprender* é organizado por unidades temáticas, seguindo a proposta interdisciplinar da coleção. Cada ano (volume) possui duas unidades, com dois capítulos cada, sendo o total de quatro capítulos por ano, e é composto pela seguinte quantidade de páginas: 6º ano: 89; 7º ano: 96; 8º ano: 86 páginas e 9º ano: 90.

Os capítulos, no geral, contêm entre 15 a 20 páginas e são estruturados por seções e subseções, cuja disposição varia de acordo com a proposta do capítulo. No total são 15 seções e 4 subseções. “Pra começo de conversa” visa ao questionamento, propondo atividades para serem desenvolvidas oralmente com o objetivo de avaliar os conhecimentos prévios dos alunos e despertar o interesse por meio de conversa sobre o tema. As seções “Desvendando o tema”, “Aprofundando o tema” e “Ampliando o tema” consistem em atividades de leitura de diferentes gêneros, seguidas de questões para serem respondidas oralmente ou por escrito.

Em “Você Sabia?” são apresentadas definições e sistematização dos conteúdos desenvolvidos ao longo do capítulo. A seção “Sua vez” é composta por perguntas sobre algum conhecimento linguístico ou gramatical sistematizado anteriormente. “Momento Lúdico” é seção de jogos, dinâmicas ou atividades lúdicas. “E eu com isso?” relaciona-se ao projeto interdisciplinar,

propondo um evento ou ações, envolvendo vários educadores num trabalho coletivo. A seção “Trocando ideias” promove um espaço de discussão, de troca de ideias e experiências. “Hora da pesquisa” propõe pesquisas relacionadas aos conteúdos trabalhados na disciplina. “Revelando o que aprendeu” é a seção relacionada ao processo de avaliação e “Vamos compartilhar?” tem a finalidade de divulgar para a comunidade os trabalhos realizados em sala de aula.

As seções específicas da área de língua portuguesa são: “Um olhar para língua”, que propõe análises linguísticas e estudos gramaticais; em “Olhe a escrita”, desenvolve-se um trabalho com a ortografia e em “Tramando textos e ideias” apresentam-se atividades de produção escrita. Há quatro subseções: “Antes de ler” consiste em atividades de leitura prévia e levantamento de conhecimentos prévios, “Por dentro do texto” é composta por atividades de análise de texto, “Avaliando a produção” e “Circulação do texto” compõem a seção “Tramando textos e ideias”.

As seções e subseções englobam atividades de leitura, de reflexão sobre a língua, de oralidade e de produção. Todos os capítulos iniciam com a uma atividade oral, de discussão inicial, na seção “Pra começo de conversa” e encerram, em sua maioria, com uma atividade de produção escrita, na seção “Tramando textos e ideias”. As atividades de leitura apresentam uma diversidade de gêneros e esferas em um mesmo capítulo. A escolha dos gêneros relaciona-se à temática e capacidade destacada na unidade/capítulo, dessa forma, o foco não está nos gêneros em si. A análise dos textos é feita por meio de questões que podem ser respondidas oralmente ou por escrito. Há casos em que as respostas devem ser escritas e compartilhadas verbalmente com a sala. Para isso, são utilizados os seguintes ícones:

Perguntas para serem respondidas oralmente
Perguntas para serem respondidas por escrito

Fig. 5 - Ícones

Fonte: Coleção Tempo de Aprender, 2009.

Há um espaço para que as respostas sejam realizadas no próprio livro. Os espaços variam de uma a três linhas, dependendo do que é esperado como resposta. As questões com respostas no formato de 'múltipla escolha' não são recorrentes, predominando as questões que devem ser respondidas por escrito. Em poucos casos, há sugestão para que o aluno utilize o caderno para responder alguma pergunta.

As atividades de reflexão sobre a língua são desenvolvidas de forma contextualizada, observando as marcas linguísticas predominantes nos diferentes gêneros estudados, a partir daí propõe-se uma sistematização.

No projeto gráfico do livro do aluno, na disciplina de Língua Portuguesa, há poucas imagens e recursos visuais, prevalecendo os recursos gráficos referentes à fonte (tipo, tamanho e estilo da letra) e caixas de textos. O uso do estilo da fonte em negrito é bastante utilizado para destacar os títulos, definições nos boxes, termos nas perguntas e nas orientações para produção escrita. As citações retiradas dos textos apresentados são destacadas e colocadas em caixa, preenchida com a cor verde. Os boxes “Você Sabia?” são identificados com borda laranja à esquerda.

No Manual Específico de Língua Portuguesa, há objetivos gerais para cada unidade e para cada capítulo. Para melhor visualização, foram agrupados os objetivos para cada ano, a fim de observar o foco de ensino.

OBJETIVOS – 6º ANO	
<p align="center">UNIDADE 1 IDENTIDADE</p> <p>Por meio da valorização da história de vida de cada aluno, refletir sobre a importância que essas histórias têm para o processo de autoconhecimento e para a atuação desse sujeito sobre a realidade.</p> <p>Desenvolver procedimento que facilitem ao aluno a percepção dos conflitos humanos e a relação desses conflitos com o mundo que o cerca</p>	
<p>Capítulo 1 Um olhar para dentro de mim</p> <p>O objetivo das sequências didáticas deste capítulo é que o aluno reconheça as características de um texto autobiográfico para produzi-lo e que, além de desenvolver as competências propostas, aprofunde seu conhecimento sobre si mesmo e compreenda que sua identidade se constrói pelo autoconhecimento e por suas interações com o meio</p>	<p>Capítulo 2 O ser e o parecer</p> <p>O objetivo deste capítulo é que o aluno desenvolva as competências propostas e amplie sua reflexão a respeito da própria identidade e da identidade coletiva. Espera-se que reconheça as características dos gêneros: fábula e poesia.</p>
<p align="center">UNIDADE 2 CIDADANIA E LEITURA</p> <p>Desenvolver o prazer pela leitura e compreendê-la como uma atividade ampla de interpretação do mundo e da realidade. Reconhecer as diversas aplicações e finalidades da leitura, percebendo as possibilidades de: ler para obter informações específicas; ler para pesquisar; ler por prazer; ler para entreter-se; ler para informar; ler para resolver problemas.</p> <p>Perceber o estudo e o processo de leitura e compreensão de textos como algo que requer curiosidade, vontade de aprender, persistência e comprometimento. Valorizar a participação do povo e da oralidade na criação do universo de histórias de nosso país e do mundo.</p>	
<p>Capítulo3 As várias leituras</p> <p>O objetivo do capítulo 3 é o de possibilitar aos alunos conhecer as diversas maneiras de ler: ler para obter um dado, ou ler por diversão, por prazer, etc., para que ele compreenda a dimensão da ação leitura, não a restringindo à leitura do código escrito, mas ampliando-a para a leitura do implícito, das imagens e das situações em geral. Espera-se também que o aluno desenvolva as competências no quadro de conteúdos.</p>	<p>Capítulo4 As mil e uma histórias</p> <p>Desenvolver as competências previstas no quadro de conteúdos e também uma postura crítica e ativa do aluno diante da leitura.</p>

Quadro 3 – Objetivos do 6º ano – Língua Portuguesa

Fonte: Coleção *Tempo de Aprender*, Manual do Educador, vol. 1.

OBJETIVOS – 7º ANO	
<p align="center">UNIDADE 1 MEIO AMBIENTE</p> <p>O tema selecionado para esta unidade foi Meio Ambiente e a partir dele pautamos a linha metodológica estabelecida para coleção. Assim, elaboramos cada capítulo escolhendo conteúdos que permitam levar à compreensão e à reflexão a respeito da natureza e das complexas relações que o ser humano estabeleceu com o meio no decorrer do tempo. Ao mesmo tempo, esperamos que os alunos percebam a linguagem como forma de expressar ideias, pensamentos e sentimentos.</p>	
<p>CAPÍTULO 1 O encantamento e a natureza</p> <p>Por meio de leitura de textos de diferentes gêneros e o estabelecimento de relações entre as informações apresentadas e as questões ambientais, este capítulo visa a desconstruir a ideia da casa somente como espaço individual e reconstruí-la mais amplamente, como espaço público e coletivo. – Reflexão (ver, sentir e julgar)</p>	<p>CAPÍTULO 2 Preservar é preciso, transformar é possível.</p> <p>Perceber as diferentes possibilidades de alterar o meio em que vive, de forma a buscar melhor qualidade ambiental. Verificar que, para transformar a realidade, há projetos possíveis, eficazes e factíveis. Favorecer uma relação afetiva entre o homem e o meio ambiente.</p>
<p align="center">UNIDADE 2 SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA</p> <p>Ampliar a visão do aluno a respeito do que é qualidade de vida, considerando todos os aspectos e elementos que a compõem.</p>	
<p>CAPÍTULO 3 A vida nossa de cada dia</p> <p>Perceber que a saúde física e mental e a qualidade de vida encontram-se relacionadas às questões sociais e ambientais, tais como moradia, saneamento básico, emprego, lazer, relações humanas, etc. Reconhecer os textos jornalísticos como fontes de informação da vida social e desenvolver habilidades de leitura crítica desses textos.</p>	<p>CAPÍTULO 4 Viver com qualidade não tem idade</p> <p>Perceber que as ações individuais e coletivas interferem na qualidade de vida dos cidadãos e compreender que essas ações estão diretamente ligadas às políticas de saúde pública. Despertar para a importância da responsabilidade social de cada indivíduo frente aos problemas coletivos. Reconhecer as possibilidades de se viver com qualidade nas diversas fases da vida.</p>

Quadro 4 – Objetivos do 7º ano – Língua Portuguesa

Fonte: Coleção *Tempo de Aprender*, Manual do Educador, vol. 2.

OBJETIVOS – 8º ANO	
<p align="center">UNIDADE 1 CIDADANIA E CULTURA</p> <p>Por meio da leitura, análise e reflexão de textos orais e escritos, objetivamos que os alunos entendam a amplitude do conceito de cultura, mediante conhecimento de sua diversidade. Além disso, pretendemos que estabeleçam a relação entre cultura e cidadania.</p>	
<p>CAPÍTULO 1 Remexendo o baú da cultura</p> <p>Neste capítulo pretende-se a compreensão da diversidade cultural e suas manifestações, por meio do conhecimento de gêneros populares como os causos, cordel, adivinhas, etc., associando a cultura como o cotidiano dos alunos.</p>	<p>CAPÍTULO 2 Lentes culturais e cidadãos</p> <p>Neste capítulo, pretende-se trabalhar e valorizar aspectos culturais de povos africanos e indígenas. A partir desse trabalho, espera-se que os alunos observem a intersecção entre os elementos das diversas culturas na formação da identidade nacional.</p>
<p align="center">UNIDADE 2 CULTURA DE PAZ</p> <p>Reconhecer a importância do uso e poder da palavra como um instrumento fundamental e denunciador. Percebê-la como mobilizadora para a prática da cidadania e a multiplicação das iniciativas de construção da justiça e da paz</p>	
<p>CAPÍTULO 3 Quem sabe faz a hora</p> <p>Conscientizar-se da importância do uso e da força da palavra, especialmente dos elementos de argumentação na construção de textos orais e escrito. Apropriar-se desses recursos em situações do cotidiano e em ações que promovam a paz</p>	<p>CAPÍTULO 4 Palavras com poder de paz</p> <p>Conhecer gêneros textuais que tenham como objetivo a mobilização da comunidade/sociedade para ações de tolerância e responsabilidade social.</p>

Quadro 5 – Objetivos do 8º ano – Língua Portuguesa

Fonte: Coleção *Tempo de Aprender*, Manual do Educador, vol 3.

OBJETIVOS – 9º ANO	
<p align="center">UNIDADE 1 TRABALHO E CONSUMO</p> <p>Aprofundar a reflexão a respeito dos problemas vividos pelo trabalhador, reconhecendo a importância da dignidade no trabalho, percebendo as diferentes posturas e ações diante dos conflitos que envolvem a luta por trabalho e qualidade de vida.</p> <p>Compreender as estratégias de persuasão da linguagem publicitária para identificar e influenciar o desejo de consumo.</p>	
<p>Capítulo 1 Seu trabalho faz a diferença</p> <p>Conhecer alguns retratos das condições vividas pelo trabalhador brasileiro, especialmente no ambiente rural, como meio de compreender as iniciativas pela busca de direitos e qualidade de vida.</p> <p>Reconhecer o valor e a importância das diversas funções profissionais.</p>	<p>Capítulo 2 O que temos e o que queremos</p> <p>Perceber as relações existentes entre trabalho e consumo partindo de reflexões críticas por textos de diferentes gêneros.</p>
<p align="center">UNIDADE 2 GLOBALIZAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS</p> <p>Refletir, a partir de diversos gêneros textuais, sobre a problemática da globalização em diversos aspectos, não se restringindo aos aspectos políticos e econômicos.</p> <p>Conhecer e valorizar diferentes elementos da identidade e cultura latino-americanas.</p>	
<p>CAPÍTULO 3 Desafios da globalização</p> <p>Por meio da leitura de artigos de opinião, refletir sobre as formas de divulgação, circulação e acesso à informação.</p>	<p>CAPÍTULO 4 Dores e sabores da América Latina</p> <p>Perceber a importância da inserção do Brasil e outros países da América Latina no processo de globalização sob o ponto de vista dos diferentes interesses dos povos.</p> <p>Refletir sobre a valorização das identidades e as diferenças culturais.</p>

Quadro 6 – Objetivos do 9º ano – Língua Portuguesa

Fonte: Coleção *Tempo de Aprender*, Manual do Educador, vol. 4.

A partir da observação dos objetivos estabelecidos para cada unidade e para cada capítulo, foi selecionada para análise neste trabalho a unidade 2, do volume 3 da coleção *Tempo de Aprender*, Língua portuguesa, direcionada a alunos do 8º ano do ensino fundamental. A escolha se justifica pelo destaque dos estudos da argumentação para este ano, tendo em vista a importância e relevância desse ensino para sociedade contemporânea.

Para compreender como são trabalhados esses objetivos, será observado e destacado os conteúdos e as orientações para cada capítulo e unidade, presentes no Manual Específico de Língua Portuguesa.

Na apresentação da unidade, há uma frase de Mahatma Gandhi (1869-1948), líder pacifista que lutou pela independência da Índia: “Olho por olho e acabaremos todos cegos”. A citação está relacionada ao título da unidade: Cultura de paz. Nessa introdução, os autores consideram o estudo da argumentação como uma estratégia de cunho social:

[...] Ao desenvolver um estudo sobre a **argumentação**, a unidade aponta este conteúdo procedimental como uma estratégia que pode ser eficaz na luta pela construção da justiça e da paz. Gêneros textuais como o ensaio, o artigo de opinião e a carta aberta apresentam características propícias a um estudo que favorece o desenvolvimento da habilidade de argumentar. [...] (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p. 96).

A partir dos objetivos, já mencionados no quadro acima (4), os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais são apresentados ao educador. Os conteúdos conceituais a serem desenvolvidos no capítulo 3 são o estudo da trama argumentativa, o trabalho com os gêneros: ensaio, poema e artigo de opinião e o estudo do advérbio, locução adverbial e linguagem figurada aplicado ao texto. Para os conteúdos procedimentais são apresentados treze itens, dos quais, destacam-se:

Reconhecimento de tese, problematização, argumento, contra-argumento, exemplificação, solução e conclusão em um artigo de opinião.

Percepção da importância das figuras de linguagem antítese e metáfora, no texto poético e reconstrução de seu sentido global.

Produção de um artigo de opinião a partir das discussões realizadas no decorrer do capítulo, empregando as estratégias de argumentação estudadas.[...]

Identificação de informação: reconhecimento de dados explícitos e implícitos no texto argumentativo

Identificação de recursos de estilo e de sentido na construção de um texto

Interpretação: conhecer a estrutura argumentativa que organiza ideias em um artigo de opinião, perceber a intenção do autor; realizar inferências e identificar informações concorrentes em um mesmo texto.[...] (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p. 96-97, grifo do autor)

Nos conteúdos atitudinais, espera-se que o aluno compreenda o conceito de paz como construção de justiça social, desenvolva uma postura de tolerância e respeito às diferenças, conscientize-se da força da palavra como geradora de paz e se engaje em ações e projetos sociais que visem ao bem estar coletivo.

Nas orientações gerais do capítulo 3, são apresentados dois textos biográficos de Vianinha e Clara Nunes para auxiliar na atividade de pesquisa e uma proposta de reescrita de textos por meio de símbolos. Ao final do capítulo, como indicadores de aprendizagem, espera-se que o aluno consiga:

Compreender a estrutura e as estratégias de um texto argumentativo;

Reconhecer, nos textos, o uso da linguagem figurada e fazer inferências sobre o seu significado.

Perceber as possibilidades de construção de sentido dos textos fazendo uso de diferentes tipos de advérbios e locuções adverbiais.

Apropriar-se das principais características de uma carta pessoal e também de uma carta aberta, levando em conta os interlocutores envolvidos no contexto da comunicação.

Fazer conexões entre os conceitos trabalhados e a experiência pessoal. (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p. 99)

No capítulo 4, os conteúdos conceituais abordam o tipo textual argumentativo, trabalhando os seguintes gêneros: artigo institucional, carta pessoal, carta aberta, crônica. O conhecimento da carta é sistematizado e

pede-se a produção de uma carta aberta. Há uma proposta de ensino da preposição, conceito de frase e oração, nível forma e informal de linguagem, a partir dos textos estudados. Nos conteúdos procedimentais, há 15 itens a serem desenvolvidos, dos quais são destacados:

Reconhecer nos textos lidos as características do gênero carta.

Reconhecer a argumentação como um tipo textual presente nos textos.

Desenvolver gradativamente as habilidades de sintetizar, argumentar, selecionar, organizar.

Apropriar-se de novas estratégias de argumentação para produzir uma carta aberta. (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p. 100)

Nas orientações gerais do capítulo, há uma proposta de atividade para que sejam distribuídas aos alunos tiras (HQ) retiradas de jornais e revistas para que os alunos descubram as frases nominais e com outras tiras indiquem os verbos e as locuções verbais. Há também a proposta de recorte de cartas de leitores de jornais e revistas para análise da ideia principal, ironias, verbos e pronomes. A atividade deverá ser realizada em dupla e apresentada para a classe. No momento lúdico é proposto que os alunos, em dupla, inventem criptogramas com títulos de músicas e escrevam na lousa para que os colegas decifrem. Essas sugestões de atividades não estão presentes no livro do aluno.

Ao final do capítulo 4, os indicadores de aprendizagem são os mesmos do 6º ano, o que indica uma falha na revisão da obra. As expectativas estão em torno da estrutura narrativa e reconhecimento dos contos, que diferem do conteúdo trabalhado no capítulo. Outra falha de revisão é observada nas páginas do Manual Geral, em que aparece no cabeçalho o título da coleção, utilizado em sua primeira edição: “Projeto Vida Nova”. A segunda edição é renomeada para “Tempo de Aprender”.

Diante da apresentação dos objetivos e expectativas apresentadas no Manual do Educador, será tomado como objeto de análise a unidade 2, Cultura de Paz. Considerando a importância dada à argumentação, nessa unidade, no próximo capítulo serão analisadas as atividades relacionadas ao texto

CAPÍTULO 4

COMPREENDENDO E PRODUZINDO TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração.

Mikhail Bakhtin

O objetivo deste capítulo é identificar a abordagem de textos argumentativos, nos dois capítulos da unidade 2, do 8º ano da coleção *Tempo de Aprender: língua portuguesa*, analisando o encaminhamento linguístico-discursivo das atividades de leitura e escrita.

O trabalho com texto argumentativo concentra-se na unidade 2 “Cultura de Paz”, composta pelos capítulos 3, “Quem sabe faz hora...”, e 4, “Palavras com poder de paz”. O foco na argumentação é observado nas atividades de leitura e escrita que compõem a unidade, constituindo as atividades de reflexão linguística e oralidade para o ensino da argumentação.

4.1 Capítulo 3: “Quem sabe faz a hora...”

O título do capítulo remete a um trecho da letra da canção “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré. A música composta em 1968 foi censurada no período da ditadura militar brasileira, por ser considerada uma chamada à luta armada contra os ditadores. O compositor e cantor neste período foi obrigado a exilar-se. As relações e marcas ideológicas da escolha do título não são discutidas com os alunos nem com os professores. A escolha do título marca uma determinada relação a um período histórico de posicionamento político e ideológico, convidando os alunos, no presente, a fazerem o mesmo.

Para uma visualização dos conteúdos e atividades propostas neste capítulo, a macroestrutura e a organização das atividades são destacadas a seguir:

- **Pra começo de conversa:** análise de uma imagem por meio de três questões sobre os elementos visuais e verbais, função social do gênero e os possíveis destinatários para a mensagem contida na imagem;
- **Desvendando o tema – Trabalhando com texto – Antes de ler:** leitura do ensaio *A paz se constrói a cada instante*, de Brigitte Labbé e Michel Puech;
- **Por dentro do texto:** nove perguntas de compreensão referentes ao assunto do ensaio, com foco na identificação da opinião dos autores e na reflexão sobre forma de defesa dessas opiniões;
- **Você sabia?,** box com definição de argumento, objetivo e suas formas;
- **Sua vez...:** três questões voltadas para identificação e efeito da argumentação dos autores;
- **Um olhar para a língua:** análise linguística de expressões de lugar e tempo retiradas do ensaio;
- **Você Sabia?,** box com a definição e exemplos de advérbios e locuções adverbiais;

- **Aprofundando o tema: Antes de ler.** Sugestão de pesquisa sobre a vida e obra de Clara Nunes e Oduvaldo Viana Filho;
- **Texto:** Leitura do poema “*Digo sim*”, de Ferreira Gullar;
- **Por dentro do texto:** dez perguntas de compreensão do poema;
- **Você sabia?**, box com definições e exemplos de metáfora, comparação e antítese;
- **Um olhar para a língua:** análise linguística desenvolvida em seis questões que abordam os advérbios retirados do poema. Entre as questões dois seguintes boxes:
- **Você sabia?**, box com exemplos das palavras que o advérbio modifica e outro **Você sabia?**, box com definição e exemplos dos tipos de advérbios (afirmação, negação, lugar, tempo, intensidade, modo, dúvida).
- **Trocando ideias:** proposta de troca de informações sobre projetos ou ações sociais que os alunos conheçam;
- **Ampliando o tema – Trabalhando com texto:** leitura de um artigo de opinião, intitulado *Ordem nos presídios*, de Maurício Zanoide de Moraes, publicado na Folha de S. Paulo em 20/05/2006;
- **Por dentro do texto:** dez questões de compreensão referentes ao artigo lido, com o foco na identificação e análise dos argumentos utilizados pelo autor;
- **Você sabia?** box com a definição de tese e contra-argumentos;
- **Tramando textos e ideias:** proposta de produção escrita de artigo de opinião, oferecendo cinco orientações para direcionar a escrita;
- **Avaliando a produção:** seis questões para avaliar a escrita, com foco na apresentação das ideias, argumentos, palavras de ligação e ortografia;
- **Circulação do texto:** sugestão para divulgação dos textos a outras turmas da escola.

A partir dessa organização e estrutura, é possível observar o esquema para efeito de visualização das seções e subseções presentes no capítulo:

Esquema 1 - Seções e subseções do Capítulo 3, volume 3 - 8º ano
 Fonte: *Coleção Tempo de Aprender*, língua portuguesa, 2009.

O capítulo inicia com a seção “Pra começo de conversa”, em que há uma proposta de discussão inicial a partir da observação de uma imagem:

Fig. 6 – Imagem sobre a paz

Fonte: Coleção *Tempo de Aprender*, Livro do aluno, p. 49, vol. 3

A conversa com os colegas e com educador é estimulada pelas seguintes questões: “Quais os elementos visuais e verbais em destaque na ilustração? Qual é função social desse gênero de texto? Com que intenção ele foi escrito? A quem você enviaria uma mensagem como essa?” (SILVA et al. Vol. 3, 2009a, p. 49). A partir da observação dos elementos verbais (palavras em diferentes idiomas), os alunos podem inferir que a paz é um tema universal, podendo ser transmitida e compreendida por pessoas de diferentes países e culturas, na observação do elemento visual (árvore de natal), o aluno pode concluir que o gênero que não é citado, é um cartão de natal e neste contexto poderia ser enviado para amigos, familiares e outras pessoas.

Na seção “Desvendando o tema” é apresentado o ensaio intitulado *A paz se constrói a cada instante*, escrito pelos franceses Brigitte Labbé e Michel Puech, retirado do livro *A guerra e a paz*, publicado pela Editora Scipione, em 2002. O livro é classificado pela editora em três categorias: paradidático, informativos infantis e filosofia, sendo indicado para a faixa etária de 8 a 11 anos. A escolha desse texto pode ser justificada, além do tema sobre a paz, pela linguagem de fácil entendimento, devido à indicação da editora.

Os autores do livro didático, ao trazerem a referência do texto, não indicam a página de onde texto foi retirado e denominam o texto como ensaio.

De acordo com Costa, o ensaio “discorre sobre um tema/assunto específico sem esgotá-lo [...]. Caracteriza-se pela visão de síntese e tratamento crítico, predominando o discurso expositivo-argumentativo” (2009, p. 102). Sendo assim, o texto apresentado, que defende a ideia de que “a paz pode ser semeada em qualquer lugar, o tempo todo”, argumentando por meio de exemplos utilizados para comprovar a construção da paz em diversos contextos (escolar midiático, religioso e bélico) pode ser considerado um ensaio.

Para estudo e compreensão do ensaio são apresentadas nove questões. As cinco primeiras focam a temática da paz: como acontece, as ações apontadas no texto, como se conquista, como se faz para construir um mundo pacífico:

1. Segundo o texto, a paz é algo que acontece espontaneamente? Justifique
2. Quais ações apontadas no texto semeiam paz entre as pessoas?
3. A conquista da paz é a garantia de que ela se estabeleceu definitivamente? Comente.
4. A luta pela paz é necessária apenas diante das grandes guerras ou também nas pequenas situações do dia a dia? Por quê?
5. O que você faz ou pode fazer para construir um mundo pacífico? (SILVA et al. Vol. 3, 2009a, p. 51).

As últimas questões têm o foco na identificação da opinião dos autores. Na questão 6, é apresentado o título do ensaio e os dois primeiros parágrafos para que o aluno comente a opinião defendida pelos autores do texto. Na questão 7, há cinco alternativas para escolha da afirmação que contemple o sentido global do texto. A construção das questões 8 e 9 contribuem para que o aluno perceba a necessidade de defender um ponto de vista:

6. Releia o trecho: [...] Nesse trecho, os autores defendem uma **opinião**? Comente.
7. Assinale a afirmação que está de acordo com a **opinião** do texto [...]

8. Para os autores defenderem uma **opinião** foi suficiente apenas apresentá-la? Justifique.
9. Por que usamos uma explicação para defender uma **opinião**, uma ideia? (SILVA et al. Vol. 3, 2009a, p. 51, grifo nosso).

Depois das questões com a observação de uma opinião, um box é apresentado para sistematizar a noção de argumento. Com um discurso interativo, por parte dos autores, que se incluem na ação ao utilizar a 1ª pessoa do plural “apresentamos”, os alunos são direcionados a perceberem que a ação de defender uma opinião é um processo de construção de argumentos. Esse processo é indicado pela locução verbal “estamos construindo e utilizando”. O objetivo e algumas formas de argumentos são indicados:

Fig.7 – Boxe: argumento

Fonte: Coleção *Tempo de Aprender*, Livro do aluno, p. 52, vol. 3

Na seção “Sua vez”, organizada em três pontos, o foco está na identificação do tipo de argumento e exemplos da argumentação utilizados no texto:

1. Para fazer a sua argumentação, os autores do texto se utilizaram de que meio, de que tipo de argumento?
2. Copie o quadro a seguir no caderno, completando-o com os exemplos que constituem a argumentação do texto (SILVA et al. Vol. 3, 2009a, p. 51).

No quadro, há três ações que favorecem a construção da paz: “aprender com a história”, “dialogar com o diferente” e “reagir diante das injustiças”. Essas ações são compreendidas pelos autores do livro didático como argumento.

Para justificar este ponto de vista, são utilizados no texto exemplos que os alunos deverão localizar e preencher no quadro. Essas situações particulares evocadas pelos autores constituem o emprego da “argumentação pelo exemplo” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 399). O terceiro ponto refere-se ao efeito ou influência da argumentação: “3.A argumentação dos autores interferiu no que você pensa a respeito do tema discutido?”, abrindo um espaço para que o aluno em sua compreensão possa aceitar ou refutar um determinado ponto de vista.

Na seção “Um olhar para a língua” é retirada uma frase do texto “A paz pode ser semeada em qualquer lugar, o tempo todo” e são analisadas as expressões de tempo e lugar. Em seguida, é apresentado um box com a definição de advérbios e locuções adverbiais:

Você sabia?

As palavras que modificam o verbo, que exprimem as circunstâncias da ação verbal, são chamadas de **advérbios**.

Já as expressões que exercem a mesma função dos advérbios são chamadas de **locuções adverbiais**.

Exemplos:

Devemos semear a paz aqui e agora.

↓
advérbio

↓
advérbio

A paz deve ser semeada em todos os lugares, para sempre.

↓
locução adverbial

↓
locução adverbial

Fig. 8 – Boxe: advérbio e locução adverbial

Fonte: Coleção *Tempo de Aprender*, Livro do aluno, p. 53, vol. 3

A análise linguística articula o uso dos advérbios como uma forma de organização argumentativa. O percurso apresentado pelos autores parte de uma situação geral: “A paz pode ser semeada em qualquer lugar, o tempo todo” para exemplificar com situações específicas: “na escola”, “no jornal”, “em suas crenças”, “em suas famílias ou comunidades”, “em diversas cidades da Europa”. No último parágrafo há a expressão “em todo o mundo”. As expressões de lugar retiradas do ensaio são trabalhadas como uma estratégia

argumentativa na construção do texto, no que se refere à observação do raciocínio de encadeamento das ideias, partindo do geral, exemplificando com as partes e voltando para o geral.

As características do ensaio, considerando a exposição realizada no capítulo, permite ao aluno concluir que é um texto que expressa pontos de vista, fundamentado pelo elemento argumentativo. O tema desenvolvido faz parte do mundo real e é expresso verbalmente por um raciocínio lógico. O aluno apreende as representações, a visão de mundo, os valores dos autores e pode utilizá-los como parâmetro de avaliação, para adesão do ponto de vista defendido.

Na seção *Aprofundando o tema – Trabalhando com o texto*, há, na subseção *Antes de ler*, uma introdução e sugestão de pesquisa para ampliar a compreensão do poema, acompanhadas de duas fotos, uma de Oduvaldo Viana Filho (Vianinha) e outra de Clara Nunes. As fotos em preto e branco são acompanhadas de legenda e fonte:

Fig. 9 – Fotografias: Oduvaldo Viana e Clara Nunes

Fonte: Coleção *Tempo de Aprender*, Livro do aluno, p. 53, vol. 3

O dramaturgo Vianinha (1936-1974) e a cantora Clara Nunes (1952-1983) são citados e destacados como exemplos de brasileiros no poema a ser lido. As legendas das fotos apontam para o tempo em que essas personalidades eram atuantes em suas produções culturais no país (1971; 1978), no contexto da Ditadura Militar.

O poema “*Digo sim*” do maranhense Ferreira Gullar (1930 -), poeta, crítico de arte, biógrafo, tradutor, memorialista, ensaísta brasileiro e um dos fundadores do neoconcretismo¹⁶, foi publicado em 1980 em “Na vertigem do dia”, quando o poeta retorna ao Brasil após o período em que esteve no exílio, também no contexto da Ditadura Militar. O poema reflete um momento importante no país e, ao trazer o texto para o livro didático, os autores poderiam explorar o aspecto histórico, enriquecendo a reflexão a ser feita pelos alunos.

Na seção “Por dentro do texto”, são trabalhadas dez perguntas que focam na visão do eu poético. Na questão 1, estruturada em 6 pontos, solicita-se a observação da visão em relação à vida e ao povo brasileiro. Na questão 2, pede-se ao aluno pensar em um outro título para o poema. Na questão 3, deverá ser elaborado um parágrafo-síntese sobre a visão do eu-poético a respeito da vida. Nas questões 4 e 5 o foco está nas ideias divergentes no poema. As questões 6, 7 e 8 se referem ao uso da linguagem figurada e as comparações utilizadas pelo poeta. Na questão 9, o aluno é convidado a observar a construção dos termos alegre e triste no mesmo verso do poema, e o resultado desse uso, para que se perceba a antítese como emissora de opinião “Esse recurso ajudou a construir uma opinião sobre a vida diferente da apresentada na primeira estrofe do poema[...]” (p. 56). Após o aluno responder as questões, os recursos utilizados no poema são nomeados no box “Você sabia?”, que apresenta exemplos e definições de metáfora, comparação e antítese:

¹⁶ Movimento artístico e literário surgido no Rio de Janeiro, no final da década de 1950, que trouxe a subjetividade para a produção artística, como reação ao racionalismo presente no concretismo ortodoxo.

Fig. 10 – Boxe: metáfora, comparação e antítese

Fonte: Coleção *Tempo de Aprender*, Livro do aluno, p. 57, vol. 3

Esses recursos contribuem para a construção da argumentação do poeta. Na seção seguinte, “Um olhar para a língua” são desenvolvidas seis questões que abordam o uso dos advérbios no poema. São destacados os advérbios de intensidade, de lugar e o de negação. Entre as questões dois boxes: um oferece exemplos das palavras que o advérbio modifica e outro com a classificação dos tipos de advérbios (afirmação, negação, lugar, tempo, intensidade, modo, dúvida).

O poema, a partir do encaminhamento linguístico-discursivo proposto pelos autores do livro didático, pode ser interpretado em duas partes. A primeira, em que o eu poético por meio de modalizadores como “poderia dizer” apresenta a visão de que o povo brasileiro vive em festa (Poderia dizer que meu povo/é uma festa só na voz/ de Clara Nunes). A segunda parte aponta a realidade brasileira nos versos “em meio à fome/ e dizendo sim/ - em meio à violência e à solidão dizendo/ sim –”. Essas ideias contraditórias são construídas com o uso dos advérbios, metáfora, comparação e antítese, que trabalham em função do querer dizer do poeta.

Observa-se que ao trabalhar a leitura e compreensão do poema, os autores apresentam um texto literário, abordado como um texto argumentativo, à medida que apresenta uma opinião e constrói um raciocínio lógico a fim de

convencer o seu leitor. Os recursos linguísticos e estilísticos (advérbios, metáfora, comparação e antítese) estão relacionados e ajudam a construir a argumentação do autor.

Na seção *Trocando ideias*, a proposta é que sejam trocadas informações conhecidas previamente pelos alunos sobre projetos ou ações sociais voltados para a cidadania.

Na seção *Ampliando o tema - Trabalhando com texto*, há uma apresentação situando o aluno quanto ao caderno e seção do jornal em que foi publicado o artigo a ser lido. A polêmica está em torno da seguinte questão, retirada da seção “Tendências/debate” do jornal *Folha de S. Paulo*, de 20/05/2006: “Há medidas de curto prazo capazes de minorar significativamente a violência?”. O debate proposto está relacionado à manchete da capa do jornal: “Estado restringe visitas a presídios”. Dois artigos respondem a questão: um responde “não” e o outro “sim”. Os autores do material didático realizam o recorte e apresentam ao aluno somente o artigo que responde “sim”, selecionando apenas um ponto de vista. No final do artigo, são apresentadas as informações sobre autoria, local de circulação e data da publicação do texto. Para estudo e compreensão do artigo, são elaboradas dez perguntas apresentadas na seção “Por dentro do texto”.

Na questão 1, o aluno deve identificar o fato ou problema que serviu como referência para a escrita do autor do artigo de opinião, revelando o momento histórico-social vivenciado pelo autor do artigo. Essa questão poderia ser ampliada ao relacionar as expressões temporais (advérbios e locuções adverbiais de tempo, estudadas no capítulo), retiradas do texto (desde 2001, última semana, hoje, já, periodicamente, últimos momentos, nessa semana, imediatamente etc.) que são relevantes na construção do artigo, para que o aluno observasse na materialidade linguística os aspectos expressivos e axiológicos dessas palavras e expressões, comprovando que o artigo de opinião considera e dialoga com o momento social.

Na questão 2, há quatro itens que devem ser respondidos/localizados: a) identificar a opinião que circula na sociedade, inserida no discurso do autor; b)

verificar se trata-se da mesma opinião, se o autor aceita essa opinião; c) como são definidas as pessoas que aceitam essa opinião e d) observar se a opinião é comum na sociedade e apontar as pessoas que defendem essa opinião. O aluno é direcionado a observar que o autor rejeita uma opinião presente na sociedade, dessa forma seu enunciado é como uma resposta aos enunciados precedentes, ocupando uma posição definida no assunto. “É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições” (BAKHTIN, 2006, p. 297). A polêmica surge desse posicionamento do autor.

Quatro questões focam o ponto de vista do autor. Na questão 3, são apresentadas três opiniões diferentes com focos nos quais o aluno reconheça a opção que condiz com a opinião do autor. Na questão 4, o aluno deve identificar o argumento utilizado pelo autor para rebater a ideia com a qual ele não concorda. Um box, na seção “Você sabia?” é inserido para explicar o que é tese e contra-argumentos:

Fig. 11 – Box: tese

Fonte: Coleção *Tempo de Aprender*, Livro do aluno, p. 62, vol. 3

Os autores do livro didático ao proporem uma sistematização, utilizam um discurso explicativo (Tese é...) e interativo (Quando usamos...). Nesse discurso o aluno é direcionado a perceber a arena discursiva (argumentos que rebatem outros argumentos), onde se desenvolvem a tensão, o conflito, o confronto de valores. O artigo de opinião, neste caso, seria um gênero que em sua essência favorece a luta de valores.

Na questão 5, o aluno transcreve o trecho que aponta caminhos para o enfrentamento do problema em questão. Na questão 6, o aluno identifica se a

opinião do autor está de acordo com a lei, localizando a informação no trecho do texto indicado na questão anterior.

O objetivo da questão 7 é que o aluno perceba a forma de organizar a argumentação do autor do artigo de opinião. Três alternativas são dadas ao aluno para que ele assinale a afirmativa correta: “expôs uma opinião que circula na sociedade, da qual ele discorda, e defendeu uma outra tese com seus próprios argumentos no decorrer do texto” (SILVA; SILVA; MARCHETTI, 2009, p. 62).

Referente à autoria do texto, a questão 8 indica que o artigo é assinado por um profissional valorizado na sociedade. Rodrigues caracteriza o autor de artigo de opinião no jornalismo impresso ou na internet da seguinte maneira: “alguém de fora da instituição, muitas vezes na posição de colaborador do jornal, que ocupa papel de destaque na sociedade” (2008, p. 215). Nessa questão, as informações sobre o autor são destacadas e espera-se que o aluno compreenda que se trata de alguém com autoridade para falar sobre o assunto, dando credibilidade ao texto.

Na questão 9, espera-se que o aluno perceba que o artigo de opinião é um texto argumentativo, apoiado no fato do texto estar inserido no caderno *Opinião*: “Concluindo: O texto que você acabou de ler é um **artigo de opinião**. O fato de ele estar no caderno *Opinião* de um jornal indica que se trata de um gênero argumentativo?” (SILVA; SILVA; MARCHETTI, 2009b, p. 63 grifo do autor). Como é destacado apenas o nome do caderno, esta questão pode induzir o aluno a acreditar que, para um texto ser argumentativo, basta ter uma opinião.

O foco da questão 10 é o diálogo, estabelecido com a opinião de outros, no posicionamento (contra) diante dessa opinião, que pode resultar numa tréplica (estimular o debate). Nessa questão, é possível observar a estrutura argumentativa deste texto ao citar opiniões de outras pessoas, argumentar, emitir sua opinião e estabelecer diálogo com os leitores.

A partir dessas constatações, duas perguntas são apresentadas para serem respondidas: “a) É possível afirmar que, de certa maneira, o autor

estabeleceu um diálogo com os leitores? Explique sua resposta” e “b) Na sua opinião, o artigo estimulou o debate?”.

As questões propostas definem o artigo de opinião como um gênero argumentativo, em que o autor expõe e defende uma opinião a partir de um fato da realidade, sendo assim estabelece diálogos com os discursos (opiniões, leis) que circulam na sociedade e com opiniões das quais ele discorda, abordando a natureza dialógica do artigo de opinião.

A proposta de produção de um artigo de opinião insere-se na seção *Tramando textos e ideias*. A atividade, disposta em duas páginas, oferece cinco orientações que subsidiam a redação, seguidas de seis perguntas para avaliar a produção do aluno. A atividade é organizada em três etapas: 1) Orientações para a escrita; 2) Orientações para a reescrita e 3) Sugestão para circulação do texto.

O discurso dos autores, em 1ª pessoa do plural, na proposta direcionada ao aluno, representa uma voz que exerce influência sobre os alunos ao determinar ou esperar posições responsivas do leitor: “propomos que produza”, oferecendo a possibilidade de “responder” ao enunciado (BAKHTIN, 2006, p. 208).

Fig. 12 - Tramando texto e ideias: artigo de opinião

Fonte: Coleção *Tempo de Aprender*, livro do aluno, p. 63, vol. 3

Na visão dos autores, o material forneceu subsídios suficientes para que o aluno produza um artigo de opinião, comprovado pelo uso do advérbio de intensidade (bastante), retomando os conteúdos apresentados no capítulo (argumentação, construção de argumentos e organização de estratégias argumentativas). A autoavaliação dos autores apresenta um material que proporciona reflexões aos alunos, capacitando-os a se tornarem produtores de texto. Porém, nota-se a falta de aprofundamento e exemplos sobre tipos de

argumentos e outras estratégias argumentativas ausentes nos textos analisados e que serão solicitadas, mas não foram explicadas nem exemplificadas.

Observa-se que as ações atribuídas ao aluno indicam, pela visão dos autores, que o aluno reflete sobre e observa a construção do objeto de conhecimento apresentado pelo material. Há o pressuposto de que o aluno já saiba o que é argumentação, como se constroem argumentos e como se organizam estratégias argumentativas. Os autores também pressupõem que os alunos apresentem alguma resistência para escrever (seja por insegurança ou dificuldade) e tentam motivá-los com a expressão: “Não tenha medo de dialogar com as palavras...” e, ao evidenciarem o “enorme poder transformador” da palavra, atribuem à ela o sentido amplo que remete aos efeitos de um discurso retórico, que convence (transforma) seu interlocutor.

O uso da expressão “use a imaginação” não deixa claro ao leitor o seu significado nem o momento e a forma de utilizá-la. A visão de língua que se extrai desse discurso não sustenta a ideia de que produzir um texto argumentativo seja algo que exige um exercício complexo de escolhas orientadas para o efeito que se deseja produzir. Nesta perspectiva, a ênfase é para a construção de um texto construído por ideias (aleatórias e abstratas) em detrimento de uma situação comunicativa, regida pelos conhecimentos e objetivos do autor. Na primeira etapa, são oferecidas cinco orientações para auxiliar o aluno na produção escrita:

1. Selecione as ideias que deseja defender em sua tese. Antes de iniciar, planeje em que sequência pretende desenvolvê-las. Caso necessite, construa um esquema para organizá-las, semelhante ao que foi apresentado neste capítulo:
 - Introdução – apresentação da tese (problematização).
 - Argumentação (organização em parágrafos).
 - Conclusão.
2. Verifique de que maneira vai sustentar suas ideias, que argumentação pretende utilizar: vai apresentar dados estatísticos ou científicos? Relações de causa e consequência? Exemplificações?
3. Evite as generalizações usando frases como: “**Ninguém** se preocupa com os problemas da cidade” ou “**Todo mundo** sabe que a situação é crítica”.
4. Os artigos de opinião costumam ser escritos em linguagem formal. Se também for empregar expressões coloquiais, verifique o melhor momento para fazê-lo, observe se são pertinentes e se combinam com o restante do texto.
5. Lembre-se de que as ideias que pretende defender precisam ser construídas. Para isso, verifique que palavras de ligação vai usar para marcar essas relações.

Fig.13 – Orientações para a produção escrita: artigo de opinião

Fonte: Coleção *Tempo de Aprender*, livro do aluno, p. 63-64, vol. 3

O objetivo dos autores é fazer com que o aluno aja em uma determinada direção, que é explicitada textualmente. Este comando de produção é designado como “ordem didática” para solicitação de uma ação (BUNZEN, 2009, p. 103).

As orientações são compostas por várias ordens didáticas (“Selecione as ideias que deseja defender”; “planeje em que sequência pretende defendê-las”; “construa um esquema para organizá-las”; “verifique de que maneira vai sustentar suas ideias”, “evite as generalizações”; “verifique o melhor momento”, “observe se são pertinentes”, “lembre-se de que as ideias que pretende defender”; “verifique que palavras...”). O comando de produção funciona como uma voz condutora na elaboração do texto, representando “uma voz social que se posiciona em relação de autoridade sobre os alunos e professores, o que lhe permite, de certa forma, utilizar um grande número de atividades sob cunho de uma ordem”. (BUNZEN, 2009, p. 103),

Na primeira orientação, o aluno é direcionado a selecionar as ideias e planejar sua sequência de desenvolvimento. O esquema proposto para organização das ideias remete à estrutura de texto composta por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), comum às composições

tradicionais de dissertação. Os autores, novamente, chamam a atenção ao que já foi apresentado no capítulo como subsídio para o que está sendo pedido. Porém, esse esquema não é mencionado nem focado no decorrer do capítulo.

A seleção de argumentos é expandida na segunda orientação, que sugere algumas possibilidades de argumentação (dados estatísticos ou científicos, relações de causa e consequência, exemplificações). Nota-se que os tipos de argumentos apresentados não foram abordados na sequência didática, trazendo uma informação nova sem explicações nem exemplos.

Três orientações focam a escolha linguística. Na terceira orientação, o aluno deve evitar a generalização, destacando-se as palavras “ninguém” e “todo mundo”. Trata-se de mais uma informação nova que é apresentada, mas não se discute ao que estas palavras remetem tanto no plano gramatical (pronomes indefinidos) quanto no plano discursivo (falta de credibilidade), não refletindo o efeito produzido nesta escolha (possível enfraquecimento do argumento).

A quarta orientação remete à escolha do nível de linguagem. O conceito de linguagem assumido se refere a um plano restrito linguístico, não em dimensão dialógica. Os autores indicam o estilo de linguagem assumido pela tradição do artigo de opinião e mostram que, para interferência nesse estilo, é preciso uma atenção e cuidado (“verifique o melhor momento, observe se são pertinentes...”). Essa escolha, por estar no nível apenas linguístico e não discursivo, não leva em conta a interação social com o interlocutor.

A última orientação remete à escolha de palavras de ligação para estabelecer as relações dos argumentos. Por não haver uma retomada nem exemplos, não fica claro aos alunos quais palavras usar para construir suas ideias. Na segunda etapa da atividade, são propostas seis questões para avaliar o texto:

Fig. 14 – Avaliando a produção: artigo de opinião

Fonte: Coleção *Tempo de Aprender*, livro do aluno, p. 64, vol. 3

A questão 1 pede ao aluno observar a clareza das ideias. As questões 2, 3 e 4 estão relacionadas ao conhecimento sobre o texto argumentativo. As questões 5 e 6 tratam da escolha das palavras de ligação, pontuação, ortografia e acentuação. A construção das questões sugere apenas dois tipos de resposta: sim ou não, desfavorecendo a reflexão sobre cada ponto questionado. Se o aluno não conseguiu, por exemplo, apresentar com clareza suas ideias, como ele fará? Não há nessa etapa intervenções para os possíveis problemas apontados que podem ocorrer durante a escrita do artigo de opinião. Sendo assim, o trabalho do educador nessa etapa é essencial para um resultado eficiente.

A última etapa, a circulação do texto, sugere que o aluno compartilhe e troque seus artigos de opinião com outra classe, promovendo a possibilidade de dialogar e debater com outros textos, defendendo novos pontos de vista e despertando para a dialogicidade do gênero:

Fig. 15 – Circulação do texto: artigo de opinião

Fonte: Coleção *Tempo de Aprender*, livro do aluno, p. 64, vol. 3

A proposta de circulação favorece a ampliação da circulação do texto, não restringindo apenas à leitura do professor.

Algumas observações em relação a este capítulo permitem considerar que houve uma escolha de diferentes textos, considerados argumentativos por defenderem um determinado ponto de vista e se utilizarem de recursos linguísticos e discursivos para defenderem uma opinião, ocupando uma posição responsiva e axiológica em relação a um assunto polêmico, dialogando com vários discursos. Dessa forma, o ensino da argumentação no material destaca o diálogo com os diferentes pontos de vista, possibilitando o posicionamento do aluno e propondo uma visão em que os recursos linguísticos e estilísticos contribuem para a construção da argumentação na leitura e produção do texto.

4.2 Capítulo 4: “Palavras com poder de paz”

A ordem, a progressão e a relação dos objetos de ensino do capítulo podem ser observadas, de modo geral na representação a seguir:

- **Pra começo de conversa:** análise de um cartaz da Campanha Brasileira do Laço Branco por meio de quatro questões que focam no sentido das palavras, a relação do que está escrito com as informações apresentadas sobre a campanha, a importância do tema “violência contra a mulher” e a participação de homens nessa campanha.
- **Desvendando o tema – Trabalhando com o texto – Antes de ler:** leitura de um artigo institucional *Campanha Brasileira do Laço Branco*.
- **Por dentro do texto:** questionário com cinco questões focadas na interpretação do texto.
- **Um olhar para a língua:** análise dos verbos em três frases retiradas do texto.

- **Você sabia?** Boxe com as definições e exemplos de frase e oração.
- **Sua vez...:** análise linguística para identificar as frases nominais e orações e análise de uma tira da Mafalda, de Quino.
- **Aprofundando o tema –Trabalhando com o texto – Texto 1:** leitura de uma carta pessoal produzida por uma aluna da educação de jovens e adultos, em São Paulo, 2005.
- **Por dentro do texto:** três questões sobre a carta que envolve uma reflexão sobre a intenção de quem produziu e a identificação da estrutura de uma carta e de um envelope.
- **Você sabia?** Boxe com a apresentação da estrutura de carta pessoal e os diferentes tipos de carta.
- **Por dentro do texto (continuação):** duas perguntas, para serem respondidas oralmente, com o foco na relação do conteúdo da carta com a Campanha do Laço Branco e na opinião sobre outros tipos de violência.
- **Texto 2:** Leitura da crônica *Carta ao Prefeito*, 1951, de Rubem Braga, com uma breve apresentação do autor, sua importância no contexto brasileiro e uma apreciação de seu estilo, desafiando o aluno a descobrir o que o autor quis dizer no texto.
- **Por dentro do texto:** sete perguntas de compreensão para serem discutidas em dupla com exposição para a sala, com foco na interpretação do texto e reconhecimento da estrutura da carta.
- **Um olhar para a língua:** são trabalhados os níveis de linguagem na correspondência (e-mail). O texto apresentado é retirado de um livro intitulado *Blog da Ritoca*. Na sequência é proposta uma análise do e-mail por meio de seis questões que abordam o tipo de assunto (pessoal ou coletivo), o ponto de vista de quem escreve, o tipo de linguagem (formal ou informal), a identificação de sinais gráficos, a forma de endereçamento e, por fim, uma comparação entre o e-mail e a carta a partir da localização dos itens apresentados na estrutura da carta, verificando se esses itens (saudação inicial, despedida, local e data,

assinatura do remetente, organização em parágrafos) podem ser localizados no e-mail.

- **Ampliando o tema – trabalhando com texto:** leitura de uma carta aberta, intitulada *Carta de São Paulo aos coríntios de hoje*.
- **Por dentro do texto:** exposição de um esquema de organização das ideias contrastantes da carta e exercício para que o aluno complete a síntese conclusiva e responda a perguntas referentes ao destinatário, a intenção e meio de circulação da carta aberta.
- **Texto 1:** leitura de uma carta de leitor da revista *Caros Amigos*.
- **Por dentro do texto:** três questões que estabelece uma comparação entre a carta de leitor e a carta aberta, quanto à autoria, publicação, linguagem, intenções, tipos de destinatário e estrutura.
- **Você Sabia?** box com definição do termo “generalização” e o seu uso.
- **Um olhar para a língua:** análise de um trecho retirado da carta aberta, com o foco no uso da preposição.
- **Você sabia?** Box com as definições e exemplos de preposição e a locução prepositiva.
- **Sua vez...** exercício gramatical sobre preposições e sua finalidade.
- **Momento lúdico:** atividade para desvendar por meio de símbolos o nome de uma música.
- **Tramando textos e ideias:** leitura de uma “Carta aberta aos cidadãos cariocas”, de Herbert de Souza e Carla Rodrigues, e proposta de produção escrita de uma carta aberta em grupo e um roteiro com cinco orientações.
- **Avaliando a produção:** proposta de revisão em relação à ortografia, pontuação, organização de parágrafos;
- **Circulação do texto:** proposta de distribuição da carta aberta.

A organização e estrutura pode ser melhor observada no esquema elaborado para visualização das seções e subseções presentes no capítulo:

Esquema 2 - Seções e subseções do Capítulo 4, volume 3 - 8º ano.
 Fonte: *Coleção Tempo de Aprender: língua portuguesa*, 2009.

O capítulo é iniciado com a seção “Pra começo de conversa”, em que é proposta a observação de uma imagem de um cartaz, utilizado na Campanha Brasileira do Laço Branco – Homens pelo Fim da Violência contra a mulher:

Fig. 16 – Cartaz: Campanha Brasileira do Laço Branco
Fonte: Coleção *Tempo de Aprender*, livro do aluno, p. 65, vol. 3

Abaixo da imagem há um parágrafo com o lema principal da campanha “jamais cometer um ato de violência contra as mulheres e não fechar os olhos diante dessa violência” e o objetivo da campanha: “mobilizar homens e organizações para que trabalhem pelo fim da violência de gênero”. Para estimular a conversa são propostas quatro questões:

- 1.Qual é o significado da palavra “cúmplice” empregada no cartaz?
- 2.Qual é a relação entre a frase apresentada no cartaz e a informações do texto abaixo dele?
3. Você acha que é importante discutir o tema “violência contra a mulher”? Por quê?
4. Você considera relevante a participação dos homens nessa campanha?

Essas questões focam nos aspectos verbais e os aspectos visuais do cartaz não são explorados. Visto que a questão 4 coloca em pauta a participação dos homens, o cartaz da campanha poderia ser analisado, observando-se a presença de homens, suas idades, etnias, roupas etc., construindo a imagem desses sujeitos e atribuindo sentidos a todos os

indicativos do texto visual, ampliando a discussão a respeito da violência contra a mulher e também os sentidos comuns da sociedade brasileira relacionados ao assunto.

Após a proposta de conversa inicial é apresentado, na seção “Desvendando o tema – Trabalhando com texto”, um artigo institucional com informações sobre a Campanha Brasileira do Laço Branco. Na seção “Antes de ler” é proposta uma conversa com os colegas sobre o significado da sigla ONG. Na seção “Por dentro do texto” são abordadas 5 questões. A questão 1 tem como objetivo comprovar o que o aluno compreendeu o sentido global do texto, escrevendo sentido das palavras “histórico”, “objetivos” e “coordenação” presentes no primeiro parágrafo do texto. O aluno, na questão 2, deve observar a relação entre o objetivo e os lemas principais da campanha. Na questão 3, deve transcrever do texto o trecho que “comprova o largo alcance da campanha”. Na questão 4, deve construir uma interpretação e na questão 5, o pode apresentar sua opinião em relação à campanha.

Na seção “Um olhar para a língua” são trabalhadas três frases relacionadas à campanha para que sejam localizados os verbos das frases, as frases sem verbo e o seu sentido. Em seguida, a definição e exemplos (com ilustrações) de frases nominais e oração são apresentados no box “Você sabia?”. Na seção “Sua vez”, na questão 1, é solicitado ao aluno que separe seis manchetes em dois grupos: frases nominais e orações; depois que identifique os verbos das manchetes e aponte o possível contexto das frases. Na questão 2, a partir da imagem de uma tira da Mafalda, produzida pelo argentino Quino (1932 -), o aluno observa o sentido do texto, construído apenas com frases nominais e pede-se que transforme em oração a frase “Uma ajuda para as crianças desamparadas”. Embora o objetivo da escolha dos autores do livro didático tenha sido o plano linguístico, poderia situar historicamente a produção (1964 a 1973) e destacar a popularidade, principalmente na América Latina e Europa, e a relevância da personagem Mafalda, que, apesar de ser criança, tem um posicionamento crítico diante da realidade em que vive, preocupada com a humanidade e a paz mundial.

Na seção “Aprofundando o tema – Trabalhando com texto” é apresentada uma carta pessoal, produzida por uma aluna da educação de jovens e adultos, em São Paulo no ano de 2005. Três questões abordam a compreensão do texto, na seção “Por dentro do texto”. Na primeira, o aluno deve indicar a intenção da autora da carta e justificar a sua conclusão. Na segunda são apresentados sete itens que se referem à estrutura do texto: a) despedida; b) parágrafo com ideia central: sofrimento com o companheiro; c) parágrafo com ideia central: oposição entre a alegria do trabalho e os problemas no casamento; d) parágrafo com ideia central: importância da escola nesse contexto; e) assinatura. f) local e data: g) saudação inicial. O aluno deverá fazer a correspondência utilizando números para identificar cada parte da carta. A terceira questão contém duas figuras (frente e verso) de um envelope e para o aluno é pedido que desenhe um envelope no caderno ou em folha avulsa e preencha o destinatário, o remetente da carta e o endereço. As questões apresentadas têm seu foco na estrutura composicional da carta. Em seguida é apresentado o box “Você Sabia?” com a estrutura da carta, que é ajustada de acordo com a intenção:

Fig. 17 – Boxe: carta pessoal

Fonte: Coleção *Tempo de Aprender*, livro do aluno, p. 71, vol. 3

As informações sobre a composição e a tipologia textual, contribuem para que o aluno reconheça a construção composicional do gênero, articulada com a “intenção discursiva” que determinará a “escolha da forma do gênero na qual será construído o enunciado” (BAKHTIN, 2006, p. 281).

Após a observação da estrutura da carta, duas perguntas são apresentadas para serem discutidas oralmente: “1. Qual é a relação entre o conteúdo da carta pessoal e a Campanha do Laço Branco? 2. A partir de sua observação da realidade, responda: em sua opinião, existem outros tipos de violência além da violência física?”. A partir dessas questões o aluno estabelece relação temática com a Campanha apresentada no início do capítulo, visto que no primeiro parágrafo da carta destinada à sua professora, a aluna afirma que “uma coisa que nunca me deixa contente é o meu marido, que todo dia chega bêbado, brigando e me machuca muito com as palavras” (p. 70). O aluno é convidado a refletir sobre os diferentes tipos de violência.

O segundo texto apresentado é uma crônica “Carta ao Prefeito” (1951) de Rubem Braga. Antes do texto, há uma breve apresentação do autor, sua importância no contexto brasileiro e uma apreciação de seu estilo, desafiando o aluno a descobrir a intenção do autor no texto. Sete perguntas são apresentadas para serem discutidas em dupla para, depois, apresentarem as respostas para a classe. A questão 1 centra na descrição do espaço em que a personagem vive. A questão 2 foca na estrutura do texto, esperando que o aluno reconheça que a crônica foi escrita com a estrutura de uma carta. A questão 3 foca na caracterização da personagem e nos sentimentos que ela manifesta no texto em relação ao ambiente no qual vive. A questão 4 apresenta um trecho da crônica e o aluno deve identificar que há uma ironia. Na questão 5, o aluno deve copiar do texto outro trecho em que foi empregada a mesma figura de linguagem. A questão 6 pede ao aluno que, baseado nas respostas das questões anteriores, identifique a ideia principal do texto. A última questão aponta para a data em que foi escrita a crônica e pede ao aluno para observar e opinar se os problemas apontados naquele período permanecem ainda.

O foco da atividade de leitura da crônica é estabelecer uma relação com a carta pessoal no que se refere à estrutura, dialogando com o conteúdo temático, ao propor um vínculo com o tempo passado e o tempo atual. O estilo do autor é analisado sucintamente quanto ao uso da ironia. Neste caso, poderia ser aprofundada a questão dos usos linguísticos próprios da época

(1951), comparando-os com os usos linguísticos atuais, principalmente no que se refere ao uso dos pronomes: colocação pronominal (“ouvi-me”; “acostumei-me”; “vejo-os”), uso da 2ª pessoa do plural (“prometestes”; “...que vos escrevo”. “vossa”). Nessa possibilidade, os enunciados seriam analisados como fenômenos de “transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2006, p. 268)

O terceiro texto é um e-mail, retirado de um livro direcionado ao público infanto-juvenil, intitulado *Blog da Ritoca: relacionamentos e encrencas*, escrito pela jornalista paulista Ana Paula Corradini (1978 -). Para análise do texto, seis questões são oferecidas. A primeira pede para o aluno reconhecer se o assunto tratado no email é pessoal ou coletivo. A segunda questão pede ao aluno para localizar o parágrafo em que Ritoca aceita uma opinião e argumenta a favor desse ponto de vista. A terceira questão pede para observar e mostrar exemplos da linguagem usada pela Ritoca (formal ou informal). A quarta questão indica o uso de sinais gráficos empregados em textos que circulam na internet. O aluno deve identificar e localizar os parágrafos em que eles são utilizados. A quinta questão mostra a diferença do endereçamento do e-mail em relação a uma carta convencional, pedindo que o aluno indique o endereço do remetente e do destinatário. A última questão tem como objetivo estabelecer uma comparação entre os elementos de estrutura de uma carta pessoal para cotejamento e verificação desses elementos no e-mail: a) A saudação inicial; b) A despedida; c) Local e data; d) Assinatura do remetente; e) Organização em parágrafos.

Com a apresentação desse texto e suas perguntas de compreensão, o aluno constrói o conhecimento de que o e-mail é um texto que: pode conter argumentos, pontos de vista; utiliza linguagem informal e sinais gráficos específicos da internet. Sua forma de endereçamento difere da carta convencional, mas alguns elementos de sua estrutura permanecem, tais como saudação, despedida, data e assinatura. O e-mail pode ser compreendido como uma “reconstrução e uma renovação” do gênero carta do ponto de vista da estrutura composicional e do estilo.

Na seção “Ampliando o tema – trabalhando com o texto” é apresentada uma carta aberta intitulada “Carta de São Paulo aos coríntios de hoje”, do bispo católico e arcebispo emérito de Recife e Olinda: Dom Hélder Câmara (1909-1999). A atuação de Dom Hélder, em defesa dos direitos humanos durante o regime militar brasileiro, fez com que fosse indicado quatro vezes para o Prêmio Nobel da Paz. A carta foi publicada originalmente na Revista *Ir ao Povo*, mas não há menção da data de publicação no livro didático. Nesta carta, há uma paráfrase de um trecho da primeira carta de Paulo aos Coríntios, contida no Novo Testamento da Bíblia.

Na subseção “Por dentro do texto”, duas questões são trabalhadas para compreensão da carta. A primeira traz um esquema de organização de como a carta é exposta, dividindo sua estrutura a partir dos parágrafos com ideias em contraste para que o aluno complete a síntese conclusiva e responda a perguntas referentes ao destinatário, a intenção e meio de circulação da carta aberta. Essa organização tem como objetivo expor a maneira como a carta foi organizada pelo autor. As ideias apresentadas nos parágrafos são caracterizadas como “um jogo de oposições de ideias” para sustentar a opinião do autor. Nota-se que esse jogo é apresentado como uma nova estratégia de argumentação para ser acrescentada ao “repertório” de estratégias que o aluno conheceu no capítulo anterior. A segunda questão é desdobrada em três questões que abordam: a) a identificação do destinatário (povo), b) a intenção do autor ao escrever e c) o meio de comunicação em que a carta foi publicada. A apresentação da carta aberta e o questionário contribuem para que o aluno perceba que ao utilizar argumentos, o autor do texto, com sua intenção discursiva, teve em mente um destinatário.

Outro tipo de carta apresentada para análise é uma carta de leitor (Ricardo Bortoli, Blumenau, SC), publicada em janeiro de 2005 pela *Caros Amigos* (ano VIII, n.94), uma revista mensal brasileira de informação sobre política, cultura e economia. Três questões são apresentadas para a compreensão e análise do texto. A primeira se desdobra em três pontos baseados nos créditos que aparecem no final do texto e tem o objetivo de: a)

identificar o destinador; b) comprovar a publicação da carta; c) explicar por que o texto pode ser considerado como uma carta do leitor.

A segunda questão propõe uma comparação entre a carta de leitor e a carta aberta de Dom Hélder, observando quatro pontos: a) formalidade ou informalidade da linguagem; b) intenções; c) tipos de destinatário; d) estrutura. Na última questão são selecionados dois trechos, retirados da carta do leitor e da Campanha do Laço Branco, e analisados em três itens que pedem: a) opinião do aluno em relação a uma expressão destacada em um dos trechos; b) a observação de mudança de sentido na troca de uma expressão por outra; e c) avaliar o uso da expressão destacada no segundo trecho selecionado. Essas questões envolvem a escolha lexical e a reflexão sobre os possíveis efeitos de sentido.

Fig. 18 – Boxe: generalização

Fonte: Coleção *Tempo de Aprender*, livro do aluno, p. 78, vol. 3

As informações e os exemplos do boxe são apresentados de forma didática, num estilo discursivo que aproxima o aluno da construção do conhecimento e da visão dos autores com o uso 1ª pessoa do plural. A partir dessa informação, é possível observar que o livro didático aponta não só para os recursos ou estratégias de um texto de opinião/argumentativo, mas também para as expressões ou ideias que devem ser evitadas, visando ao efeito de sentido pretendido.

A abordagem desses textos leva o aluno a construir um repertório de diferentes tipos de cartas, observando as diferentes intenções e apresentações

do ponto de vista. O aluno estabelece relações entre elas, observando as semelhanças e as diferenças, o que muda e o que permanece. O percurso da seleção de textos parte do simples para o complexo: da carta pessoal para a carta aberta; do individual (carta pessoal, “Carta ao prefeito”, e-mail) para o coletivo (carta aberta, carta de leitor).

Diante da construção desse repertório, é proposta, na seção “Tramando textos e ideias”, a escrita de uma carta aberta. A atividade está dividida em cinco etapas: a) leitura de uma carta aberta; b) procedimento de pesquisa e planejamento; c) orientações para a produção escrita; d) avaliação da produção; e) circulação do texto.

Na primeira etapa é apresentada uma carta aberta intitulada “Carta aberta aos cidadãos” (1994), do sociólogo mineiro e ativista dos direitos humanos Herbert de Souza (Betinho, 1935-1997) e jornalista Carla Rodrigues. O texto, retirado do livro *Ética e Cidadania* (Moderna, 2000), é indicado a alunos do 9º ano do ensino fundamental e ensino médio. Antes da apresentação do texto, há uma introdução que define o remetente de uma carta aberta e traz a informação sobre a data e autoria do texto:

Tramando textos e ideias

O texto que você vai ler a seguir é uma carta aberta. O remetente ou destinador de uma carta aberta é, geralmente, um grupo de pessoas organizadas e preocupadas com problemas coletivos.

Escrito em 1994, tinha o intuito de mobilizar a população para a campanha contra a fome. Quem assina a carta é o Movimento pela Ética na Política, uma organização não governamental da qual Herbert de Souza, o Betinho, era o líder.

Fig. 19 – Tramando textos e ideias: introdução

Fonte: Coleção *Tempo de Aprender*, livro do aluno, p. 81, vol. 3

O texto apresentado passa pelo processo de adaptação de acordo com os propósitos dos autores do livro didático. A carta não está na íntegra, há um trecho retirado apontado pelo sinal gráfico: [...] e há palavras e expressões destacadas em rosa e azul, cujo objetivo não é explicado anteriormente.

Após o texto há uma caixa com o significado de três palavras: aglutinar, elementar e falimentar, destacadas no texto com a cor rosa. O aluno infere o

objetivo de destaque das palavras em rosa, como palavras de difícil compreensão e que necessitam de um glossário com seus significados. O trabalho com o léxico se restringe a vocabulário, tomado de forma isolada. Não há uma proposta de reflexão sobre a escolha dessas palavras no conjunto do texto e sobre as possíveis entonações e juízos de valor.

Os autores associam a leitura da carta com a obtenção de “mais informações sobre sua estrutura”. Dessa forma, apresentam o objetivo da inserção deste texto antes da produção de texto: acrescentar “mais” informações sobre a estrutura da carta. Os autores indicam, com esta afirmação, que trouxeram informações e a esta atividade adicionariam outras.

A proposta escrita de uma carta aberta em grupo consiste em, primeiramente, fazer um levantamento e mapeamento dos problemas que afetam a sua comunidade:

Depois de ler a carta aberta e obter mais informações sobre sua estrutura, reúna-se com seu grupo. Com os colegas, realize um levantamento do problema ou dos problemas que mais afeta(m) a sua comunidade. Façam um mapeamento dos problemas pesquisados pela classe e, coletivamente, escrevam uma **carta aberta**. Para produzir o texto, fiquem atentos às orientações a seguir:

Fig. 20 – Tramando textos e ideias: carta aberta
Fonte: Coleção *Tempo de Aprender*, livro do aluno, p. 82, vol. 3

As ordens didáticas nessa etapa inicial são “reúna-se com seu grupo”; “realize um levantamento”; “façam um mapeamento” e “escrevam uma carta aberta”; “fiquem atentos às orientações”. A atividade é proposta para ser desenvolvida em grupo, que deverá realizar procedimentos de pesquisa (levantamento dos problemas) e elaboração de esquema para organização do texto. Essas tarefas são solicitadas, mas não orientadas quanto à forma de sua realização.

As orientações que os alunos devem atentar estão relacionadas ao processo de escrita. A terceira etapa oferece cinco orientações para a produção do texto:

1. Para elaborar a carta aberta, levem em conta que a sua estrutura:
 - a) pode ou não conter a data;
 - b) deve apresentar como destinatário um grupo de pessoas e não alguém em particular;
 - c) o destinatário e quem assina a carta precisam ser identificados;
 - d) deve ser organizada em parágrafos.
2. Utilizem uma linguagem mais próxima do nível formal.
3. Empreguem estratégias para convencer o leitor a envolver-se com o problema e mobilizar-se.
4. Estruturem o texto com argumentações consistentes, baseadas em dados e informações fundamentadas. Para isso, revejam o que aprenderam sobre a construção de textos argumentativos.
5. Utilizem palavras e expressões que conclamem à ação: releiam os trechos em destaque na “Carta aberta aos cidadãos cariocas”.

Fig. 21 – Orientações para a produção escrita: carta aberta

Fonte: Coleção *Tempo de Aprender*, livro do aluno, p. 82, vol. 3

As ordens didáticas destacadas nessa etapa são: “levem em conta sua estrutura”; “utilizem uma linguagem...”; “empreguem estratégias”; “estruturem o texto”; “revejam o que aprenderam”; “utilizem palavras e expressões...”. Como a proposta é para ser realizada coletivamente as ordens didáticas estão voltadas para o grupo.

A primeira orientação está relacionada à estrutura da carta. Quatro aspectos são destacados: a) data; b) definição do destinatário; c) identificação do destinatário e do remetente e d) organização em parágrafos. O primeiro aspecto é apresentado como opcional. Os demais aspectos são necessários. A apresentação do destinatário e do remetente é apresentada como indispensável (“deve apresentar”; “precisam ser identificados”). A organização do texto “deve ser” em parágrafo.

A organização em parágrafo exigida pela proposta não traz elementos que auxiliem o aluno nesta construção. Embora a orientação pareça clara, simples e objetiva, há uma complexidade na composição de um parágrafo que é “constituída por um ou mais de um período, que se desenvolve determinada ideia *central*, ou *nuclear*, a que se agregam outras, *secundárias*, intimamente

relacionadas pelo sentido e logicamente decorrentes dela.” (GARCIA, 2006, p. 219).

A segunda orientação refere-se à utilização de uma linguagem mais próxima do nível formal. A linguagem, neste caso, é abordada do ponto de vista estrutural e não como fenômeno social. Esta exigência não é justificada nem pelo estilo do gênero nem pelo interlocutor. As terceira e quarta orientações envolvem o emprego de estratégias de convencimento e uso de argumentações. O objetivo não é somente convencer, mas também levar o interlocutor a fazer (mobilizar-se). Os autores do material pedem aos alunos que “revejam sobre a construção de textos argumentativos”. De acordo com a ordem didática, essa revisão auxiliará o aluno a desenvolver os outros comandos “empreguem estratégias para convencer” e “estruturem o texto com argumentos consistentes, baseados em dados e informações”. Este último comando revela que a consistência de um argumento se dá com dados e informações. Segundo Garcia, “a argumentação esteia-se em dois elementos principais: a consistência do raciocínio e a evidência das provas” (2006, p. 381). O uso desses elementos aumenta a probabilidade de conseguir atingir o objetivo de convencer o leitor a envolver-se.

A última orientação envolve escolha de palavras e expressões que estimulem o leitor à ação, proporcionando uma reflexão dos efeitos de uma determinada escolha. Justifica-se neste ponto o destaque das palavras em azul no texto oferecido para leitura. As palavras e expressões “Convidamos a todos”; “Contamos com sua participação”; “Dê ideias, discuta, proponha, discorde, mas não deixe de participar”; “Pedimos também que leia” “divulgue”; “Não fique calado”; “Não fique passivo”; “Participe”. Essas palavras estão carregadas de sentido ideológico e na escolha delas poderia ser explorado e refletido que “compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 99).

A quarta etapa apresenta a avaliação da produção a partir da revisão e observação da ortografia, pontuação, organização dos parágrafos. Nessa

etapa, o papel do professor é fundamental para a realização da tarefa para orientar as prováveis correções.

Fig. 22 – Avaliando a produção: carta aberta

Fonte: Coleção *Tempo de Aprender*, livro do aluno, p. 82, vol. 3

A última etapa, circulação do texto, sugere a distribuição da carta aos destinatários, oferecendo a possibilidade de leitura pública da carta, o que favorece a constituição do aluno como sujeito autor e a divulgação de seus textos.

Fig. 23 – Circulação do texto: carta aberta

Fonte: Coleção *Tempo de Aprender*, livro do aluno, p. 82, vol. 3

O desenvolvimento da carta aberta neste capítulo articula-se com a comparação e análise de outros tipos de cartas, verificando as semelhanças e as diferenças na forma composicional e as variadas intenções. São observados, nas análises dos textos, o conteúdo temático, o estilo dos autores e a estrutura composicional. Os aspectos estilísticos e o conteúdo temático são poucos explorados e há pouca reflexão a respeito das escolhas linguísticas.

O ensino da carta aberta, como texto argumentativo, permite desenvolver a competência comunicativa, o que estabelece relações e comparações com diferentes textos e discursos, promovendo uma atitude responsiva na produção do texto. A proposta em grupo estabelece um lugar de arena, promovendo a interação e a luta social constitutivos da linguagem como atividade humana.

4.3 Indicação de leituras complementares

No encerramento da unidade, há algumas seções e informações apresentadas em quatro páginas, que citam temáticas das páginas anteriores e lançam indicações de bibliografia, dividida conforme essas temáticas, a fim de aprofundar e ampliar as lições de sala de aula:

- **E eu com isso?**, proposta que encerra a unidade com a produção de cartazes com o tema da construção da paz.
- **Revelando o que aprendeu:** três questões de reflexão sobre a responsabilidade social, cidadania e cultura de paz, com o objetivo de verificar o aprendizado do aluno, ao final da unidade.
- **Vamos compartilhar?**, proposta de compartilhar o que se aprendeu e produziu com a comunidade escolar.
- **Glossário:** seleção de 26 palavras com seus significados, utilizadas no decorrer das unidades.
- **Indicação de leituras complementares**, válida para as unidades 1 e 2.
- **Referências bibliográficas:** seleção de livros utilizados para embasar as atividades didáticas.

Na seção “E eu com isso?”, contém uma proposta, a ser realizada em grupo, que estimula a produção de cartazes sobre a construção da paz, para isso, é oferecido aos alunos como exemplo o cartaz da Campanha 16 Dias pelo Fim da Violência contra as Mulheres:

Fig. 24 – Seção: E eu com isso? : Cartaz

Fonte: Coleção *Tempo de Aprender*, Livro do aluno, p. 83, vol. 3

A partir do cartaz são apresentadas as seguintes orientações:

O cartaz deve conter uma ou mais frases que tragam informações sobre o assunto ou sobre a campanha.

Podem-se incluir frases de efeitos que devem ser escritas com letras claras e bem visíveis.

Observem qual o objetivo do cartaz: protestar, chamar para a ação, apresentar um problema específico, etc. A partir dos objetivos, busquem estratégias adequadas para obter um bom resultado.

Nesse gênero de texto, as imagens ajudam a compor o conteúdo da mensagem e também precisam ter um tamanho que permita a sua visualização e cores previamente selecionadas para causar os efeitos desejados.

Faça uma revisão do texto e cuidem da arte-final (SILVA et al. Vol. 3, 2009a, p. 83).

A instrução para a produção do cartaz considera os aspectos verbais e não-verbais que compõem o gênero. Para atingir o objetivo proposto, os alunos precisam buscar estratégias argumentativas para convencer àqueles a quem o cartaz se destina.

Na seção “Revelando o que aprendeu” há uma proposta de avaliação, verificando o que o aluno aprendeu, por meio de duas questões, e mais outra, que pede a produção de um símbolo da paz:

Depois de ler os textos dos capítulos 1 e 2 discuta com a turma:

1. Qual é a relação entre a **responsabilidade social** e o tema **cidadania e cultura de paz**?
2. De que maneira podemos adotar uma postura de responsabilidade social diante da realidade em que vivemos?
3. Coletivamente, adotem para a sala de aula um símbolo da paz: pode ser uma escultura, uma ilustração, um objeto feito com sucata. Coloquem-no em lugar de destaque na classe. Se possível, façam réplicas em tamanho menor e distribua para outras pessoas (SILVA et al. Vol. 3, 2009a, p. 84, grifo do autor)

Nessa avaliação o aluno pode relacionar os conhecimentos e observar as interdependências entre capítulos e unidades.

Na seção “Vamos compartilhar?” há uma sugestão para compartilhar os trabalhos realizados com a comunidade escolar. O educador conduzirá a atividade, cujas orientações encontram-se no Manual Geral, que propõe leitura e distribuição da carta aberta produzida pelos alunos e produção de cartazes para uma campanha (envolvendo todas as áreas do conhecimento) em manifestação a favor da paz.

O glossário é constituído por 26 palavras (aglutinar, antílope, apear, convergentes, corrupio, éden, elementar, embuá, encômios, erudição, falimentar, fitava, flama, inconstante, irrevogável, ingá, legado, melancólicos, molambo, ordenha, penumbra, perplexidade, proferiram, rapariga, sistêmica, talude), retiradas dos diferentes textos apresentados no decorrer das unidades e são destacadas pelos autores do livro didático com o objetivo de auxiliar o aluno na compreensão do texto, partindo do pressuposto de que essas palavras sejam desconhecidas, podendo ampliar ou renovar a aquisição lexical dos estudantes, que raramente consultam dicionários.

Para a unidade 2 são indicadas, como leituras complementares, quatro obras que procuram dialogar com o tema proposto nos capítulos estudados:

- *Conto de Natal, Um*. Charles Dickens. São Paulo: LP&M, 2003.
- *Diário de Zlata*, O. Zlata Filipovic. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- *Declarações de paz em tempos de guerra*. Emir Sader. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2003.
- *Quando eu voltei, tive uma surpresa*. Joel Rufino Santos. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

Fig. 25 - Capas dos livros indicados para leitura complementar.

Um conto de Natal, do escritor britânico Charles Dickens (1812-1870), escrito em 1843, é um romance realista que traz uma crítica social que denuncia a pobreza, o capitalismo e a perda de valores da sociedade inglesa do século 19. Quanto ao gênero, apresentado pela editora LP&M, o livro tem duas classificações: juvenil e literatura clássica internacional, e é indicado para aluno das 6^a a 8^a séries do ensino fundamental e para o ensino médio.

O diário de Zlata, escrito por Zlata Filipovic (1980-) conta horrores que uma menina de onze anos presenciou durante a guerra em Sarajevo entre 1991 e 1993. No site da editora Companhia das Letras, há a indicação de que o título é recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil na categoria tradução/criança.

Declarações de paz em tempos de guerra, escrito pelo sociólogo paulista e cientista político Emir Simão Sader (1943-), tem como subtítulo *Trajetórias e Discursos de 21 pacifistas laureados com o Prêmio Nobel da Paz*.

O autor seleciona os discursos dos homenageados pelo prêmio, apresentando a contextualização histórica dos conflitos que marcaram a humanidade.

Quando eu voltei, tive uma surpresa, do professor, historiador e escritor Joel Rufino dos Santos (Rio de Janeiro, 1941-), foi premiado, em 2000, com o troféu Orígenes Lessa, na categoria Jovem, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. O protagonista Joel envia cartas a seu filho Nelson, 8 anos, durante o tempo que esteve encarcerado como preso político no Presídio do Hipódromo, em São Paulo, entre 1973 e 1974, com o objetivo de evitar sofrimentos ao filho.

Os livros indicados correspondem à temática desenvolvida na unidade, cujos contextos estão relacionados a guerras e conflitos (interiores ou sociais), cujos protagonistas se posicionam para resolver uma determinada situação conflituosa. As obras são indicadas primeiramente para o público jovem, contemplando o público da EJA. Quanto aos autores selecionados, há um equilíbrio de dois escritores nacionais e dois internacionais. Com exceção da obra de Charles Dickens, os autores estão vivos, privilegiando a literatura contemporânea, evitando apenas a apresentação dos clássicos.

Nas *Referências bibliográficas* são apresentadas 22 obras, em ordem alfabética por autor, que embasaram as escolhas das atividades da unidade:

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- CHIAPPINI, L. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997 (Col. Aprender e Ensinar com textos, v. 1)
- DIONÍSIO, Â.P.; MACHADO, A.R. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- DOLZ, J. SCHENEWLY, B. *Gêneros orais e escritos nas escolas*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- GERALDI, J. W (org.) *Portos de passagem*. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KAUFMAN, A. M; RODRIGUES, M. E. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura – Teoria e prática*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Texto e leitor*. 4. Ed. Campinas: Pontes, 1996.
- KOCH, I.G.V. *A inter-ação pela linguagem*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- _____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAINGUENEAU, D. Tipos e gêneros do discurso. In: *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L.A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1996.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita: Praticando os PCNs*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, mai, jun. jul. ago. 1999
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOLÉ, I. *Estratégia de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Quadro 7 - Referências bibliográficas

Fonte: Coleção *Tempo de Aprender*, Livro do aluno, p. 85-86, vol. 3

A escolha dessas obras revela, de forma geral, duas grandes linhas teóricas que fundamentam o ensino de português: o trabalho com os gêneros e a linguística textual. Nota-se também pelos títulos das obras uma escolha orientada pelos eixos: leitura, escrita, oralidade e análise linguística, predominando o eixo da leitura.

O trabalho com textos argumentativos em *Tempo de Aprender: língua portuguesa* assume o desafio de propor atividades didáticas que extrapolem o campo da sala de aula e das produções realizadas somente para o professor. A coleção permite que o aluno tenha uma compreensão ativa em relação aos

textos propostos e os incentiva a se reconhecerem na posição de autores, agindo criticamente por meio de argumentos que realizem a cidadania.

As atividades orais, limitadas às conversas iniciais sobre a temática dos capítulos, promovem o debate e a exposição de pontos de vista e desenvolvem, timidamente, a capacidade oral de argumentação. Em relação à análise linguística desenvolvida na unidade, observa-se uma análise que subsidia a construção de argumentos e posicionamentos, a partir do uso e reflexão.

Nas atividades de leitura, a compreensão do texto volta-se para o reconhecimento das representações e dos processos de convencimento utilizados pelos autores nos diferentes textos, visando à produção escrita. As atividades de produção escrita permitem ao aluno uma experiência ativa na elaboração de texto, reconhecendo-se no papel de autores e posicionando-se criticamente por meio de argumentos que possibilitam o exercício da cidadania.

A orientação didática tem como fio condutor o estudo da argumentação em diferentes gêneros (ensaio, poema, artigo de opinião, email, carta aberta, carta de leitor) e esferas (literária, midiática, jornalística), com foco primeiramente na leitura e, depois, na escrita, tendo o estudo gramatical e linguístico como subsídio da produção. Os gêneros orais argumentativos nesses capítulos não são trabalhados.

O ensino da argumentação se concretiza na relação entre o presente e momento histórico passado de lutas e conflitos políticos, refletido na seleção de textos, de autores, título do capítulo e sugestões de leituras, dialogando com a história da Educação de Jovens e Adultos, fortemente marcada pelas lutas sociais e políticas no contexto brasileiro.

CAPÍTULO 5

ABORDAGEM TEÓRICO-DISCURSIVA DO MANUAL DO EDUCADOR

[...] o discurso escrito é parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, etc.

Bakhtin/Volochínov

Este capítulo tem por objetivo observar no Manual do Educador (ME) a abordagem teórico-discursiva que fundamenta a coleção *Tempo de Aprender: EJA*. O capítulo está organizado em três partes. Primeiramente, apresenta-se a organização do ME, observando os fundamentos teórico-metodológicos da coleção. Na segunda parte, destaca-se a abordagem teórica do ME, que assume a Educação de Adultos como processo discursivo-dialógico. Na última parte, são apresentados os objetivos gerais da área de língua portuguesa, que tem o gênero do discurso como objeto de ensino da leitura e da escrita.

5.1 Fundamentos teórico-metodológicos

O ME da coleção *Tempo de Aprender: EJA* divide-se em duas partes: Manual Geral e Manual Específico. No Manual Geral são apresentadas orientações e prescrições que norteiam o trabalho da coleção. O Manual Específico apresenta as habilidades, expectativas e conteúdos direcionados a cada área do conhecimento, oferecendo as características (justificativa, concepções teóricas e metodológicas, objetivos gerais e conteúdos) da disciplina. O material é organizado nas seguintes seções:

- **Caro Educador:** carta direcionada aos educadores com apresentação da proposta de trabalho;
- **Introdução:** considerações a respeito do ensino, aprendizagem, apontando para as possíveis contribuições do material para o aluno e para o professor;
- **Objetivos Gerais:** apresentação dos objetivos da coleção visando ao desenvolvimento das competências e habilidades dos educandos;
- **Fundamentos Teórico-Metodológicos:** dividido nos seguintes princípios e concepções: Educação de Jovens e Adultos como projeto e processo político; A Educação de Adultos como processo discursivo-dialógico; Considerações sobre o ensino da leitura; Conceito de letramento; Considerações sobre o procedimento de leitura antecipatória; Enfoque globalizador do Ensino; Considerações sobre interdisciplinaridade; Lugar do livro didático na construção do conhecimento e Abordagem dos conteúdos;
- **Considerações sobre Avaliação:** traz a compreensão sobre as formas de avaliação, níveis de letramento, noção de erro, tipos de avaliação e conteúdos avaliados (indicadores de aprendizagem), além de considerações sobre situações-problema;
- **Estrutura da Obra:** mostra a organização da coleção, as seções presentes nos capítulos de todas as disciplinas, seções específicas de

uma ou mais disciplinas e seção presente no final das unidades das disciplinas;

- **Textos de Apoio:** apresenta textos sobre as Teorias de Bakhtin, de Gardner e os Pensamentos de Paulo Freire;
- **Características de cada uma das áreas:** Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Língua Estrangeira Moderna e Artes;
- **Bibliografia Complementar:** sugestões de leituras complementares;
- **Sites:** sugestões de sítios educacionais;
- **Conteúdos Específicos (Manual Específico):** apresentação do objetivo geral de cada unidade e cada capítulo, com orientações para o trabalho, textos complementares, indicadores de aprendizagem e sugestão de avaliação. Bibliografia e sugestões de leitura para cada disciplina: Língua portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Língua estrangeira moderna e Artes.

Na carta destinada ao **Caro Educador**, são apresentados os objetivos e a proposta geral do material. Os autores abordam três questões que foram tomadas como desafios do cotidiano escolar:

Que metodologias devemos aplicar em sala de aula? Qual o papel das disciplinas escolares para os alunos da EJA? Que visão de mundo, do sujeito, do conhecimento eu tenho expressado por meio de metodologias aplicadas? (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p. 5).

A partir dessa reflexão, os autores desenvolveram o material didático no período de dois anos e estabeleceram como finalidade “contribuir para a compreensão de novos paradigmas educacionais, das novas demandas desse início de século” (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p. 5), integrando melhor conteúdos vistos habitualmente estanque e fragmentadamente. Em vista disso, propõe-se ao professor que compreenda os pressupostos teóricos que embasam suas práticas e explicitam a visão de mundo e de educação por trás de cada uma

das propostas, desenvolvendo trabalhos extraclasse, que privilegiem conteúdos desenvolvidos de forma contextualizada por meio da interdisciplinaridade, superando a visão desconjunturada dos conhecimentos.

Nessa carta de apresentação, os autores se apresentam como educadores: “Nós autores desta coleção, educadores como vocês” (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p. 5), criando assim uma aproximação que visa à aceitação por parte dos seus pares, afirmando que o teórico está em função das situações em sala de aula, evitando possíveis resistências por parte dos educadores em aceitar o manual, por considerarem a teoria distante das práticas em sala de aula.

Na **Introdução**, há a consideração do ato de ensinar a ler e escrever como uma “ação política”, conforme a visão paulo-freireana, ações habilitadoras de poder às pessoas, contribuindo para “ampliar a consciência crítica do aluno, sua competência comunicativa e sua responsabilidade frente ao mundo em que vive” (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p. 6). Baseados nessa perspectiva, os autores propõem um programa de ensino-aprendizagem que destaca o desenvolvimento do processo de letramento que conduz os alunos a ampliar e aprofundar as suas leituras do mundo, da palavra e de tudo que os cerque. O letramento auxilia o educador na formação das competências necessárias para ensinar, considerando que todo educador é um educador de linguagem.

Os **objetivos gerais** são estabelecidos visando às condições para que os educandos desempenhem sua cidadania de modo consciente; ampliem sua inserção no mundo do trabalho e das relações sociais; desenvolvam valores, conceitos e habilidades que os ajudem a compreender criticamente a realidade que vive; tornem-se agentes de transformação da sociedade; conheçam, reconheçam, respeitem e valorizem a pluralidade cultural e as diferenças; desenvolvam procedimentos com a intenção de resolver problemas; conheçam e valorizem o desenvolvimento científico e tecnológico; expressem autonomia, cooperação, solidariedade e tolerância.

Os **fundamentos teórico-metodológicos** são divididos nos seguintes princípios e concepções: Educação de Jovens e Adultos como projeto e processo político; A Educação de Adultos como processo discursivo-dialógico; Considerações sobre o ensino da leitura; Conceito de letramento; Considerações sobre o procedimento de leitura antecipatória; Enfoque globalizador do Ensino; Considerações sobre interdisciplinaridade; Lugar do livro didático na construção do conhecimento e abordagem dos conteúdos, pautados na “concepção libertadora de educação” e na “concepção socioconstrutivista do conhecimento” embasados em três teóricos: Mikhail Bakhtin, Howard Gardner e Paulo Freire.

A **Educação de Jovens e Adultos como projeto e processo político**, fundamentada na concepção libertadora da práxis de Paulo Freire, parte da leitura da realidade, dos temas sociais para contribuir na formação de homens e mulheres dotados de consciência social e aptos à intervenção na realidade. Nessa visão, as disciplinas são compreendidas como instrumentos de estudo e intervenção. A **Educação de Adultos como processo discursivo-dialógico** é pautada nas relações interpessoais dialógicas e na interatividade das relações educador-educandos e educandos entre si. Este tópico será explorado mais adiante.

Nas **considerações sobre o ensino da leitura**, apresentam-se como aspectos fundamentais a conscientização e o compromisso do educador:

contribuir para a democratização das informações, dos conhecimentos acumulados pela história da humanidade e em produção, com o objetivo de levar o educando a entender o mundo em vive e atuar nele como um sujeito em construção (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p. 10)

Esse compromisso exige que o educador assuma a “condição de sujeito” e tenha um olhar mais aprofundado, a partir de suas vivências e interações, das modificações que vêm ocorrendo no planeta, fazendo evoluir suas representações mentais a respeito do mundo e, sobretudo, de si próprio. Nessa atuação, o educador constrói metodologias de ensino que consideram “o contexto sociocultural dos indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem,

sua realidade de vida, suas expectativas, suas necessidades” (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p.10).

Para os autores, a intervenção do educador de cada área do conhecimento é fundamental na aquisição da competência leitora de seus alunos e é considerado o maior responsável pela mobilização de diversas estratégias, atuando como mediador entre o aluno e o objeto de estudo. As considerações tomam como base trechos retirados das obras do professor Ezequiel Theodoro Silva¹⁷.

O **conceito de letramento** é adotado como um dos pilares da obra, definido como a “capacidade do sujeito de fazer um uso significativo da leitura e escrita”. Há uma explicitação da diferença entre o conceito de letramento e de alfabetismo: “o alfabetizado é aquele que aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p.10). Essa concepção de letramento está baseada nos pensamentos expressos nas obras de Angela Kleiman¹⁸, Magda Soares¹⁹ e Paulo Freire²⁰.

Nas **considerações sobre o procedimento de leitura antecipatória**, há referência à ativação dos conhecimentos prévios dos educandos, como uma prática que precisa ser ensinada. O objetivo é motivar o aluno, instigar a curiosidade em relação a um assunto e fazer uma avaliação inicial sobre os conhecimentos que o estudante possui. Durante a leitura desenvolvem-se os conhecimentos linguístico, textual e do mundo, para chegar ao momento da compreensão. A intervenção do educador nesse processo é considerada

¹⁷ Professor aposentado – colaborador voluntário atuando junto ao Grupo de Pesquisa ALLE (Alfabetização, Leitura e Escrita), da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em pedagogia, psicologia e didática, principalmente com os seguintes temas: leitura, formação do professor, biblioteca escolar e leitura na Internet.

¹⁸ KLEIMAN, Angela (org). *Os significados do letramento*. (Mercado de Letras, 1995)

¹⁹ SOARES, Magda. *Letramento: um texto em três gêneros*. (Autêntica, 2002)

²⁰ FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. (Cortez, 2001)

fundamental para orientar e ampliar a prática de levantar suposições e confirmar ideias ou refutá-las no caminho da compreensão do texto.

No **enfoque globalizador do ensino**, os autores propõem um ensino que “exerça sua função social, colocando-se a serviço da formação integral do indivíduo” e introjete o princípio de que “o objeto de estudo do ensino é a compreensão da realidade para intervir nela e transformá-la” (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p.12).

Nas **considerações sobre interdisciplinaridade**, os autores mostram a relevância do material ao estabelecer relações entre os diferentes conteúdos: “é um dos meios mais valiosos para dar resposta aos inconvenientes de um saber fragmentado e de um sistema educativo historicamente submetido a algumas finalidades distanciadas das necessidades reais (...)”. Essa abordagem é proposta com o fim de propiciar uma melhor compreensão da realidade do aluno e elaborar um conhecimento mais holístico, mais integrado. Ao final de cada unidade e ao final de cada capítulo são apresentadas propostas de projetos que estimulam as ações interdisciplinares, nas seções “E eu com isso?” e “Vamos compartilhar?”, com o objetivo de desenvolver atividades coletivas que vão além do conteúdo específico de uma disciplina. (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p.13)

Nos **encadeamentos interdisciplinares**, cada unidade é direcionada por um eixo temático e por questões desencadeadoras do trabalho interdisciplinar, sendo que cada disciplina a partir dessas questões contribui com a sua especificidade para contemplar o tema proposto. Na unidade 2 – Cultura de paz – foco desta pesquisa, a questão desencadeadora do trabalho interdisciplinar é “Por que não há paz e como alcançá-la?”. Dos conteúdos procedimentais a serem trabalhados no 8º ano, na unidade 2, o foco consiste em argumentar e defender opiniões. E a disciplina de língua portuguesa estimula e auxilia esse trabalho:

O uso e o poder da palavra como instrumento de denúncia e mobilização para a prática da cidadania e a multiplicação das iniciativas de construção da justiça e da paz.

Apropriação de recursos linguísticos para contribuir socialmente com as iniciativas de ações de paz, tolerância e responsabilidade social. (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p. 17)

Ao indicar o **lugar do livro didático na construção do conhecimento**, os autores afirmam que “só faz sentido usar o livro didático como mais um recurso que facilita a aprendizagem, e não como o único instrumento para isso” (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p. 20). O uso dos textos, imagens e propostas de produções são considerados como “desencadeadores, motivadores e orientadores do projeto educacional” (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p. 20), considerando os pressupostos básicos de como a aprendizagem ocorre e enfatizando as obras de Piaget, Vygotsky e Bakhtin para aprofundamento do estudo.

A **abordagem dos conteúdos** está dividida em três aspectos: conteúdos conceituais (correspondem aos conhecimentos formalizados, construídos em uma determinada cultura e legitimados cientificamente, referem-se ao “saber”); conteúdos procedimentais (correspondem ao desenvolvimento de habilidades que permitam ao aluno construir diferentes competências, referem-se a um “saber fazer”) e conteúdos atitudinais (correspondem ao desenvolvimento da percepção e da criticidade em relação a diferentes situações, contextos e valores, referem-se a um “saber ser”).

Nas **considerações sobre avaliação**, ela é considerada um instrumento auxiliar indispensável para compreender o nível de aprendizagem dos alunos em relação aos conceitos estudados e às habilidades desenvolvidas, necessitando ser contínua, para dar subsídios ao educador para rever e redirecionar suas práticas. Nas “formas de avaliação”, propõem-se avaliação oral e registro por escrito dos momentos significativos das aulas e os avanços e dificuldades apresentadas pelos alunos durante todo o processo de ensino.

Os **níveis de letramento** são abordados no sentido individual (aquisição de habilidades específicas) e no sentido social (que visa a uma mudança na

ação do sujeito, na construção de uma visão crítica). As habilidades referentes ao letramento apresentadas nas atividades são: reconhecer informações explícitas dos textos; reconhecer dados implícitos; localizar e reconhecer a relação de diversas informações; utilizar-se das modalidades oral e escrita da língua em diversas situações comunicativas; inferir e selecionar dados necessários para a resolução de problemas; reconhecer tema principal, objetivo do autor, ideia central dos textos; interpretar o significado de nuances da linguagem; relacionar informações a conhecimentos do cotidiano e avaliar criticamente um texto e/ou situação problema.

A **noção de erro** é entendida como fonte de conhecimento, parte do processo de ensino-aprendizagem, sendo “um indicativo de que determinado conceito não foi compreendido e que, por isso, precisa ser retomado mediante o emprego de outras estratégias facilitadoras” Os **tipos de avaliação** devem ser diversificados, sendo uma forma de avaliar a prática docente e considerar as diferentes possibilidades de organizar e comunicar o conhecimento (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p. 22).

Nos **conteúdos avaliados** (indicadores de aprendizagem), de acordo com cada disciplina, consideram-se os objetivos gerais traçados e as competências básicas a que se almeja desenvolver. Oferecem ao educador um texto publicado pela Secretaria de Educação de São Paulo, que procura orientar o processo de avaliação chamado SARESP²¹, abordando os seguintes itens: competência: o que é; o que requer sua construção; o que está envolvido na sua formação; relações entre competência e habilidade, formulação do currículo, conteúdo e trabalho pedagógico.

²¹ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP – é uma avaliação externa da Educação Básica, realizada desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP. O SARESP tem como finalidade produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Fonte: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/#>

Nas **considerações sobre situações-problemas** são apresentadas dez características de uma situação-problema, retiradas do capítulo 2 do livro “Dez novas competências para ensinar”²², do sociólogo suíço Phillipe Perrenoud. As situações-problemas são organizadas em torno de um obstáculo; são situações de caráter concreto; as propostas são apresentadas como um enigma a ser resolvido; os alunos não dispõem, no início, dos meios de uma solução buscada; a situação deve oferecer resistência suficiente; a solução não deve ser percebida como fora de alcance pelos alunos; busca-se antecipação dos resultados; funcionam como um debate científico; há validação da solução; favorecem reexame coletivo e retorno reflexivo. A proposta dos autores da coleção é oferecer uma série de situações-problema como desencadeadora do processo de ensino-aprendizagem.

Na **estrutura da obra** é apresentado o eixo temático de cada unidade e ano, prevendo que cada eixo temático seja desenvolvido no prazo mínimo de dois meses. As seções, presentes nos capítulos de todas as disciplinas, as seções específicas de uma ou mais disciplinas e a seção presente no final de das unidades das disciplinas são apresentadas, explicando o trabalho a ser desenvolvido em cada seção. São indicadas também as sugestões de projetos interdisciplinares a serem desenvolvidos no final das unidades: exposições, eventos, oficinas, sarau, espaços para discussão, mostra teatral, feira, contação de histórias e mostra cultural.

Em **Textos de apoio** há apresentação dos teóricos destacados pelos autores para embasar o trabalho: são Mikhail Bakhtin, com o foco na abordagem social e na interação; Howard Gardner, que considera as diferentes formas de aprendizado, dando espaço às manifestações das múltiplas inteligências; e Paulo Freire, com os pensamentos voltados às práticas que constroem a competência do educador.

²² PERRENOUD, Phillipe. *Dez competências para ensinar* (Artes Médicas, 2000).

Nas **características de cada área**, há um espaço reservado para que os autores de cada disciplina da coleção apresentem suas justificativas, concepções, metodologias, objetivos e conteúdos que compõem a obra.

Nos **conteúdos específicos (Manual Específico)** há uma introdução e o(s) objetivo(s) geral(is) da unidade. Os objetivos específicos, os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e as orientações para o trabalho em sala de aula são apresentadas para cada capítulo. Há sugestões de atividades, de textos complementares e de avaliação. Os indicadores de aprendizagem apontam as expectativas a serem alcançadas pelos alunos ao final dos capítulos.

O ME oferece orientações metodológicas e reflexões sobre como ensinar, considerando o papel da EJA na atualidade. Apresenta proposta metodológica fundamentada em diversos estudos de especialistas das áreas de Educação, Psicologia, Sociologia, Linguística; evidenciando Paulo Freire, Ezequiel Theodoro Silva, Angela Kleiman, Magda Soares, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin, Phillipe Perrenoud e Howard Gardner como referências para a formação dos professores.

A concepção da EJA está na pauta no princípio de uma educação compreendida como uma prática social, selecionando conteúdos baseados na realidade. Considera-se a EJA como um processo político e discursivo-dialógico, em que o conhecimento e os sujeitos envolvidos nessa prática (educador e educandos) não estão prontos ou acabados, são construídos ao longo do processo. O ME propõe reflexões ao educador em relação à sua prática, valorizando a atuação e intervenção do professor no processo de ensino-aprendizagem.

5.2 A Educação de Adultos como processo discursivo-dialógico

A concepção metodológica apresentada no Manual do Educador contempla como um dos princípios a “Educação de Adultos como processo

discursivo-dialógico”, que envolve diversas situações pedagógicas: respeito às marcas socioculturais dos educandos; incorporação do saber popular, ao lado saber científico e erudito; respeito aos níveis heterogêneos de concepção de leitura e escrita; socialização do conhecimento de mundo e da língua escrita; intervenção pedagógica do educador. Nessa dimensão, “o processo de conhecer é construtivo”, que supera as metodologias reprodutivas e opta-se “por uma metodologia em que o educando é um sujeito interativo, que pensa, pergunta, constrói-reconstrói hipóteses enquanto estuda”. (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p. 8).

Nesta perspectiva, o sujeito tem uma “posição ativa” na comunicação discursiva (BAKHTIN, 2006, p. 289). Ao assumir tal posicionamento, a escola passa a ser compreendida como um lugar de práticas discursivas, de reconstrução, de questionamentos, que

não ignora ou rejeita a história, a política e a cultura dos agentes do processo educativo (educadores e alunos), bem como da sociedade mais ampla, concebendo-os como conteúdos de aprendizagem (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p.8, grifo do autor).

Nesse processo, valorizam-se o tempo e o espaço de produção do conhecimento e os participantes envolvidos. As situações concretas e as experiências são pontos de partida para se alcançar a crítica da realidade, visando ao avanço do aprendizado e do conhecimento. Sendo assim, o sujeito concreto se constitui no tempo e na história. Somente inserido neste contexto real é que o sujeito pode ter uma participação responsável, exercendo a “prática de refletir (pensar sobre o modo de pensar, reconhecer, situar, problematizar, verificar, refutar, especular, relacionar, relativizar, historicizar, etc.) com o objetivo de construir coletivamente o conhecimento”. (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p. 9).

O conhecimento é visto dinamicamente, há “espaço ao imprevisto, ao inesperado, ao original e inédito, ao sonho, à busca do novo almejado” (SILVA

et al. Vol. 3, 2009b, p. 8). Trata-se de um posicionamento que reconhece e valoriza o aprendizado com as suas incertezas e imprevistos, em que:

objetos desconhecidos penetram na escola e a aprendizagem não pode ser organizadas linearmente: há que se considerar os acidentes, os acontecimentos, os acasos, os desenvolvimentos proximais e até mesmo o reconhecimento de que não há um ponto de chegada definitivo, mas sempre um novo patamar que permite outros avanços (GERALDI, 2010, p. 77)

A metodologia está assentada em quatro bases: “**sentir, pensar, trocar e fazer** de modo crítico, criativo, significativo, solidário e prazeroso”, compreendendo a escola como lugar de práticas sociais que pressupõe: uma instituição escolar atrelada a ações pedagógicas libertadoras; uma escola que não ignora ou rejeita a história, a política e a cultura dos agentes do processo educativo (educadores e alunos); espaço de aprendizagem que vê o educador e o educando como parceiros na construção do saber; casa de relações dialógicas; que parte do princípio de que ninguém é “dono da verdade”; valorização de práticas interdisciplinares; um enfoque indutivo; o desenvolvimento da “pedagogia do por quê”. O docente é mediador de saberes; desenvolve as potencialidades dos alunos não apenas no campo da racionalidade. O professor atento às práticas discursivo-dialógicas fortalece a “pedagogia do afeto”, que consiste em contribuir para elevar a autoestima dos alunos, para que possam se expressar sem receio de serem discriminados. (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p. 8, grifo do autor)

Dentro desse contexto, atribui-se à escola a função de contribuir na formação de um “sujeito ativo (autor, e não reproduzidor de conhecimentos), que constrói a sua inteligência e sua identidade por meio do diálogo estabelecido com seus pares, com os educadores, com sua cultura, com outros saberes” (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p. 9). Ser autor não se resume a registrar passivamente os eventos da vida, ao contrário, envolve posicionamentos valorativos. Portanto, segundo Faraco “**Autorar** [...] é assumir uma posição estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais” (2009, p. 87, grifo do autor).

Na escola dialógica, espaço de interação entre discursos, os alunos, como autores, expressam sua posição valorativa e se constituem como sujeitos “à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como produtos deste processo” (GERALDI, 2010, p. 36). Neste sentido, o sujeito é social e se apresenta no campo discursivo como “detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 59).

A compreensão do sujeito social é abordada, no ME, em um dos “Textos de apoio”, que apresenta aos educadores a “Teoria de Bakhtin” e destaca alguns aspectos fundamentais da teoria. O primeiro aspecto está relacionado ao social:

Para Bakhtin [...], o homem não nasce só como um organismo biológico abstrato, precisando também de um nascimento social. O sujeito apreende a realidade e constrói a realidade, portanto, dá sentido ao seu viver, a partir da sua relação social com o outro e isso vem permeado pela linguagem. Portanto, o social é responsável pela construção da linguagem e esta é essencial na construção do conhecimento. (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p. 40)

O texto destaca um sujeito social que se constitui na relação com o outro e na construção da realidade, da linguagem e do conhecimento. O ME apresenta a dimensão social que é um ponto essencial e constitutivo na teoria de Bakhtin, visto que a linguagem e a estrutura do enunciado são de natureza social. Segundo o Manual Geral, o sujeito se instaura a partir da sua relação social e alimenta as suas questões a partir do que consegue retirar do real e devolver a ele, na interação com o outro e com o meio que vive.

O segundo aspecto está relacionado à formação e expressão do pensamento: “o nosso pensamento se origina e se forma no processo de interação e luta com pensamentos alheios, o qual não pode deixar de refletir-se na forma da expressão verbal do nosso” (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p. 40). O ME ao fazer uma referência a uma afirmação de Bakhtin, retirada da coletânea, traduzida em espanhol, *Estética de la creación verbal*(1985), de Mikhail

Bakhtin, insere um conceito fundamental da teoria dialógica: a interação. Nessa perspectiva, atividade humana se dá em um contexto social e a na relação com outros discursos:

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, 2010, p. 223)

O último aspecto apontado no material é o dialógico: “para Bakhtin, o diálogo permeia tudo. Está na base de todas as relações humanas. Não é possível construir conhecimento sem ter como referencial o outro” (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p. 40). Na perspectiva bakhtiniana, o diálogo, no sentido amplo, é um dos conceitos fundamentais, que se manifesta nas relações dialógicas. Sendo assim, ele é constitutivo e o sujeito se institui na alteridade. O diálogo é gerado nas “relações de aceitação e recusa, de convergência e divergência, de harmonia e de conflitos, de interseções e hibridizações” (FARACO, 2009 p.84).

Diante dessa exposição, nota-se que a teoria de Bakhtin contida no ME assume uma concepção de sujeito voltado para o aspecto social, interativo e dialógico, em que a língua é compreendida como um fenômeno social da interação verbal, com base nas relações humanas, reconhecendo o outro como essencial. Na perspectiva discursiva e dialógica do ensino, argumentar, discutir e debater são atividades fundamentais na comunicação verbal.

5.3 Objetivos gerais da área de Língua Portuguesa

Nas características da área de Língua Portuguesa apresentam-se justificativa e concepção da obra; os objetivos gerais, as sequências didáticas, os conteúdos conceituais e as referências teóricas.

Na justificativa apresentada pelos autores, o objetivo maior do trabalho com língua é o desenvolvimento da capacidade linguística dos alunos. Para isso, os conteúdos e as atividades propostas têm como finalidade levar os estudantes a se “reconhecerem como sujeitos discursivos, portanto construtores de sentido” (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p. 43).

Um dos pilares conceituais apresentados para o trabalho realizado na área de língua portuguesa é a teoria dos gêneros do discurso. Os autores adotam a base teórica do filósofo russo Mikhail Bakhtin, ao lado dos educadores suíços Joaquim Dolz e Bernard Schenewly, que fundamentaram as escolhas curriculares e sequências didáticas.

O termo “gêneros do discurso” aparece uma única vez na apresentação do pilar conceitual. As referências aos “gêneros” aparecem ora sem modificador, ora aparecem acompanhadas com os seguintes modificadores: “de texto”, “textuais”, “primários”, “secundários”, predominando o uso de “gêneros textuais”.

Revela-se na escolha lexical um tratamento que não considera as diferenças teóricas dos modificadores, abordando-os como sinônimos: gêneros do discurso e gêneros textuais. Esta constatação dá-se logo no início da apresentação da teoria dos gêneros do discurso, na definição de língua: “A língua é materializada por meio de discursos e os discursos são construídos por meio de gêneros textuais” (SILVA *et alii*. Vol. 3, 2009b, p. 43).

Existem diferenças no tratamento do gênero entre os estudos bakhtinianos, que trabalham com gênero do discurso, e a escola de Genebra²³, que lida com os gêneros textuais. Segundo Rojo, o primeiro grupo compreende os gêneros do discurso como formas “flexíveis e aptos a uma abordagem persuasiva, às apreciações de valor, à abordagem criativa, centrífuga” (2008, p. 97). O segundo grupo “aponta tanto para o gênero como *modelo e referência* – que se oferece a uma abordagem prescritiva –, como para sua *flexibilidade e plurissemia*” (ROJO, 2008, p. 97, grifo do autor). Ao comparar as duas

²³ Equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra.

perspectivas, Rojo aponta que trabalhar com gêneros textuais, embora leve a uma diversidade de textos, não leva à transformação das práticas na direção de uma leitura crítica, enquanto que na abordagem dos gêneros discursivos há uma possibilidade de uma leitura crítica e cidadã dos textos (2008, p.98-99).

Bezerra também aponta para a diferença entre gênero textual e gênero discursivo: “falarmos em *tipos* e *gêneros textuais* implica considerarmos a sua estrutura e uso; falarmos em *gêneros discursivos* implica considerarmos a interação entre interlocutores e a enunciação” (2003, p. 39, grifo do autor)

Os autores do material apresentam o gênero como base do estudo da língua: “acreditamos que o estudo da língua materna tenha como base os gêneros, tanto os primários, mais relacionados às expressões espontâneas, como os secundários, ligados a uma construção mais formal” (SILVA et al. Vol.3, 2009b, p. 43). Essa afirmação estabelece diálogo com a compreensão de gêneros do discurso, em que Bakhtin concebe os gêneros como primários e secundários. O filósofo russo trata da relação mútua dos gêneros discursivos primários e secundários (e não uma divisão binária) para indicar a “extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos”. Os gêneros primários estão relacionados às condições da comunicação discursiva imediata, mantêm um vínculo imediato com a realidade concreta e com os acontecimentos da vida cotidiana. Já os gêneros secundários reelaboram diversos gêneros primários e relacionam-se ao convívio cultural complexo, desenvolvido e organizado, trata-se de um acontecimento artístico literário (BAKHTIN, 2006, p. 263).

Com base nessa teoria, são trabalhados os seguintes aspectos que envolvem o estudo dos gêneros: a) as características dos enunciados: tema, forma composicional e estilo; b) o lugar de quem fala e para quem fala: produção e recepção; c) o dialogismo: a intertextualidade presente nos textos; d) alteridade discursiva; e) o espaço da produtividade (processo parafrástico) e o espaço da criação e deslocamento textuais (processo polissêmico) (SILVA et al. Vol.3, 2009b, p. 43).

Em relação ao primeiro aspecto, na apresentação das características dos enunciados, faz-se uma referência ao conceito de gêneros discursivos e os

elementos inseparáveis do enunciado: “o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2006, p. 261-262).

O segundo aspecto considera o lugar de quem fala e para quem fala. Nessa consideração, não basta apenas o que o locutor diz, mas de onde ele diz. “O *centro* organizador de toda enunciação, de toda expressão [...] está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 125, grifo do autor). No que se refere ao interlocutor, considerá-lo é determinante para a composição e estilo do enunciado. “Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*” (BAKHTIN, 2006, p. 301, grifo do autor).

O terceiro aspecto apontado no estudo do gênero é o dialogismo. Tal aspecto exige considerar a natureza dialógica e dinâmica da linguagem, pois o “enunciado é dialógico, o discurso é dialógico e a comunicação o é também. Nesse sentido é importante salientar que todo o projeto de investigação dialógica do enunciado concreto é uma investigação dinâmica” (SOUZA, 2002, p. 76). A intertextualidade, do ponto de vista dialógico, remete ao interdiscurso, às vozes mostradas em um texto, por isso não pode ser analisada somente sob a perspectiva linguística. No campo do intertexto ou interdiscurso, há uma citação direta ou indireta:

o autor opera com os textos lidos anteriormente no seu trabalho de elaboração. O novo texto surge num universo já povoado por outros textos, com os quais dialoga, dos quais se afasta ou se aproxima, os quais responde, etc. (GERALDI, 2010, p. 108)

O quarto aspecto é a alteridade discursiva. Trata-se de um conceito base na teoria de Bakhtin. O sujeito, ao elaborar o seu enunciado, responde e considera o outro. O gênero do discurso não é uma categoria *a priori*, é uma teoria que exige gente na vida e a comunicação verbal só se torna um fato real e concreto, quando se tem um autor e um interlocutor:

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. (BAKHTIN, 2006, p. 302)

O último aspecto, apresentado como processo parafrástico e processo polissêmico, envolve o espaço da produtividade, o espaço da criação e os deslocamentos textuais. Embora esses processos não sejam abordados no conjunto da obra de Bakhtin, eles dialogam com a proposta do estudo da linguagem que consiste em:

reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos (BRAIT, 2006, p. 14).

A fundamentação teórica desse material se desenvolve na abordagem social, interacional e dialógica da linguagem, em que o sujeito discursivo tem um papel ativo na construção do sentido de um texto, na leitura ou na produção de um gênero. Os gêneros do discurso são, na perspectiva bakhtiniana, “objetos e ferramentas de ensino indispensáveis na busca da interpretação e da réplica ativa aos discurso/textos” (ROJO, 2006, p. 74).

O conceito bakhtiniano de gêneros do discurso torna-se relevante ao ensino de língua, visto que “aprendemos a moldar nosso discurso em forma de gênero” (BAKHTIN, 2006, p. 283), mas se observa que o caminho teórico para a definição e abordagem do termo revela outras perspectivas teóricas, que refletem e podem comprometer diretamente as práticas efetivas de leitura e escrita.

Os objetivos gerais da área de Língua Portuguesa para leitura e escrita têm como base desenvolver a competência discursiva, e no trabalho com o

gênero buscam: incentivar e propiciar a leitura de diferentes gêneros de texto; reconhecer as principais características e marcas linguísticas presentes em diferentes gêneros textuais; proporcionar o conhecimento de gêneros textuais literários; ampliar os recursos expressivos e o domínio das variedades linguísticas na modalidade escrita; expor e trocar ideias, argumentar e contra-argumentar, interpretando e refletindo a respeito de diferentes textos, temas e situações-problemas; promover a circulação de textos escritos.

O trabalho com os gêneros textuais é desenvolvido em sequências didáticas que oferecem atividades de leitura, atividades de reflexão sobre a língua, atividades de oralidade e atividades de produção. No eixo da leitura, “estão presentes diferentes níveis de leitura, inseridos de maneira gradativa, por meio do estabelecimento de escalas de **identificação de informação, interpretação e reflexão**”, relacionadas aos diversos objetivos de leitura: ler para entreter, buscar dados, estudar, pesquisar, ler por prazer, etc. (SILVA et al. Vol.3, 2009b, p. 45).

No eixo da análise e da reflexão sobre a língua, “a análise linguística pretende contribuir para que os alunos leiam melhor o texto, levando em conta as marcas linguísticas predominantes nos diferentes gêneros textuais” Nessa perspectiva, os autores procuram evitar exercícios com excesso de nomenclatura e análises descontextualizadas, propondo uma análise a partir dos textos (SILVA et al. Vol.3, 2009b, p. 45).

As atividades de escuta, análise e produção oral têm como objetivo “inserir os alunos nas reflexões sobre a língua oral, conscientizando-os a respeito das diferentes possibilidades de uso dessa modalidade e das suas características”. Os autores trazem como referência Antonio Marcuschi²⁴ para fundamentar a existência de um *continuum* entre fala e escrita, evitando uma visão dicotômica e estática dos gêneros textuais, propondo uma análise a partir do uso (SILVA et al. Vol.3, 2009b, p. 46).

²⁴ MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

No eixo da produção textual, as atividades são apresentadas em níveis de dificuldades diferenciados. Para desenvolver os níveis de complexidade da escrita de textos são apresentados quatro modalidades de produção: a) Atividades de transcrição; b) Atividades de decalque: tarefa que o aluno dá continuidade ou completam um texto já estruturado; c) Atividades de paródia: a partir de um texto, os alunos deslocam o gênero e estabelecem novas construções temáticas e estruturais; e d) Atividades de autoria: a partir de uma proposta, os alunos criam e organizam estruturalmente o texto, controlando os processo de paragrafação, pontuação, coerência e coesão textual (SILVA et al. Vol.3, 2009b, p. 27). O nível de complexidade das propostas de produção escrita varia de reproduções a textos de autoria. A modalidade escrita dos textos selecionada nos capítulos 3 e 4, do 8º ano, é a de autoria, possibilitando aos alunos produzir um artigo de opinião e uma carta aberta, controlando os processos de organização textual.

As atividades de produção são consideradas como um processo que envolve etapas de construção de textos: roteiro de produção, avaliação e reescrita do texto:

Ao considerarmos que escrever é um processo de construção e reconstrução de sentidos em relação ao que se vê, ao que se ouve, sente e pensa, não convém pedir aos alunos que escrevam a respeito de um assunto sobre o qual não fizeram leitura alguma. Portanto, um contato sistemático com experiências de leitura também contribuirá com o processo de criação textual. (SILVA et al. Vol.3, 2009b, p. 47).

As propostas de circulação dos textos seriam uma forma de motivar os alunos: “é desejável que os textos produzidos circulem e tenham outros leitores além do educador, de forma que os alunos realizem as produções refletindo e considerando diversos **interlocutores** e situações de **recepção textual**” (SILVA et al. Vol.3, 2009b, p. 47, grifo dos autores). A circulação dos textos faz alusão ao procedimento de apreciação dos trabalhos escritos, que torna a tarefa significativa, pois dá visibilidade social a textos que, comumente, se destinariam somente à leitura corretiva do educador. Trata-se de uma prática

interacional e dialógica que incentiva a escrita. Nestes exercícios, o ensino da escrita ultrapassa as práticas escolares e torna-se uma prática social, à medida que:

[...] a prática de ler e escrever seja, para os alunos, um ato de consciência, uma forma de demonstrar seus conhecimentos do mundo traduzidos em signos; um ato de descoberta e de revelação dessa descoberta. As práticas de leitura e escrita exigem uma ação reflexiva e dão espaço a múltiplas interpretações da realidade (SILVA et al. Vol.3, 2009b, p. 47)

Dessa maneira, a formação de escritores competentes está associada à capacidade de “criar textos eficientes, utilizar recursos linguísticos variados e fazer a leitura da palavra associada à leitura do mundo” (SILVA et al. Vol.3, 2009b, p. 47).

As produções escritas propostas podem ser consideradas práticas sociais à medida que proporcionam ao aluno uma reflexão sobre a realidade, considerando e interagindo com seu interlocutor. Trata-se de exercícios dialógicos que possibilitam a interação com outros discursos. O ensino da argumentação desenvolve uma prática que pressupõe um sujeito que se constitui discursivamente.

A competência discursiva é desenvolvida não só pelos aspectos e escolhas linguísticas, mas pela exigência de uma ação reflexiva que interpreta a realidade, dando respostas para as seguintes questões ao se produzir um texto: “o que se quer dizer, com que intenção, como se quer dizer e a que tipo de leitor o texto se destina.” (SILVA et al. Vol. 3, 2009b, p. 47). Trata-se de “subordinar o ensino da produção de texto aos movimentos de réplica e compreensão ativa, aos movimentos de sentidos” (ROJO, 2006, p. 73).

Os autores do ME propõem aos educadores um ensino voltado para o discursivo e não apenas para a estrutura. Para isso, consideram os processos interativos estabelecidos entre os sujeitos. As atividades a serem desenvolvidas se aproximam de práticas sociais que convidam a interlocução, mobilizando atitudes responsivas e não práticas reprodutivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, analisou-se o processo de representação do texto argumentativo como objeto de ensino em um livro didático para EJA, cujo objetivo é ensinar aos alunos do 8º ano do ensino fundamental o que é argumentar/defender opiniões.

A partir da análise, foi possível refletir sobre a organização das unidades didáticas que partem de propostas de leitura de diferentes textos, visando à produção escrita argumentativa. O percurso adotado para o ensino da argumentação é de cunho construtivista, com enfoque indutivo, em que o educando constrói-reconstrói hipóteses enquanto estuda e a sistematização do objeto de ensino vem em segundo plano. O movimento discursivo dos autores por meio de exposições, explicações, definições e questionamentos direcionam os alunos ao processo de construção, organização, classificação e interpretação do objeto de ensino.

O tratamento dado ao texto argumentativo pode ser observado a partir da seleção dos textos o que revela a apreciação valorativa dos autores ao privilegiarem textos com a temática do capítulo e/ou algum aspecto argumentativo. O ensino da argumentação se concretiza a partir da leitura de textos de diferentes gêneros, autores e estilos, inseridos em diversos

momentos históricos de lutas e conflitos (sociais, políticos ou pessoais) e revela uma pluralidade de crenças, valores e visões de mundo. Os autores procuram mesclar diferentes textos: jornalísticos, do cânone literário, da cultura popular, do cotidiano e da esfera digital, estabelecendo entre eles relações estruturais ou temáticas. Nesse processo de didatização dos textos, o contexto de produção (tempo e espaço), a autoria e interlocutores desses textos são pouco explorados. Apesar de terem acesso a textos e autores historicamente comprometidos com a realidade social em que estavam inseridos, há um silenciamento do contexto, das tensões e polêmicas que permeiam esses discursos, o que impede uma reflexão mais profunda e um posicionamento crítico por parte dos alunos, proporcionando uma experiência de leitura limitada ao contexto imediato. Leituras complementares, ao final da unidade, incentivam os alunos a ampliarem seu repertório de leitura e conhecimento de mundo. As atividades de compreensão dos textos são direcionadas por meio de questões de identificação, interpretação e reflexão, focando na observação das possíveis intenções e valores dos autores e, a partir dessa percepção, voltam-se para o reconhecimento das estratégias argumentativas utilizadas pelos autores.

As atividades de escrita permitem ao aluno uma experiência ativa na elaboração de texto, reconhecendo-se no papel de autores e posicionando-se criticamente. A atividade de escrita é desenvolvida basicamente em três etapas: orientações para a escrita (planejamento), orientações para a reescrita e a proposta de divulgação do texto. A escrita de um artigo de opinião e de uma carta aberta permite desenvolver a competência discursiva, promovendo uma atitude responsiva na produção do texto. Ao considerar a vontade enunciativa do locutor, sua valoração sobre o(s) seu(s) interlocutor(es), o tema e a esfera de circulação, as propostas de escrita argumentativa são compreendidas como práticas sociais que ultrapassam o campo da sala de aula e das produções realizadas somente para o professor, promovendo a divulgação e circulação dos textos e favorecendo uma prática escolar mais voltada para a cidadania.

Do ponto de vista linguístico-discursivo, as marcas e os recursos linguísticos são analisados a partir do uso e reflexão dos aspectos observados nos textos, para, em seguida, propor a sistematização gramatical. Algumas formas de argumentos são apresentadas (dados científicos, exemplos, depoimentos, declarações de especialistas, fatos, etc.), mas não exemplificadas nem discutidas, o que dificulta a compreensão e aplicação desses recursos pelos alunos, principalmente no momento da escrita. As escolhas linguísticas e as estratégias argumentativas poderiam ser exploradas e discutidas, considerando os propósitos e os efeitos de sentido construídos.

O manual do educador assume posições teóricas baseadas em diferentes estudos de especialistas das áreas de Educação, Psicologia, Sociologia e Linguística. As concepções teóricas são pulverizadas nas práticas didáticas, propondo um o estudo sobre a argumentação como estratégia relacionada às práticas sociais, de forma a superar as metodologias reprodutivas. Há de se considerar que o professor diante desse Manual se depara com um conjunto de atividades escolares e com pressupostos teórico-metodológicos que nem sempre coincidem com suas práticas em sala de aula, pois são baseados em conceitos que muitos dos professores não dominam, não conhecem ou diferem do que receberam em sua formação acadêmica. Dessa forma, o Manual do Educador assume um papel de formação de professores, porém o modo como os professores o utilizam ou deixam de utilizá-lo pode anular essa atribuição.

Considerando o livro didático como objeto cultural, a escolha dos textos e as questões de interpretação contribuem para uma prática discursiva à medida que assumem a língua como uma atividade humana de posicionamento diante de temas polêmicos ou controversos, oferecendo acesso a novos saberes que ampliem suas práticas de linguagem, seus conhecimentos linguístico e cultural. Muitas vezes, o livro didático é o único livro que um aluno da EJA utiliza ou utilizará em sua vida, daí a importância de oferecer oportunidades de aprendizagens que favoreçam aos alunos, práticas

que possam ser aplicadas na escola, nos espaços profissionais e na vida pública.

O resultado desta pesquisa aponta para a necessidade de um ensino da argumentação em livros didáticos para EJA que realize uma proposta discursiva e dialógica, considerando argumentação como atividade fundamental na comunicação verbal e por isso deve ser contemplada de formas articuladas e sedimentadas nos eixos da leitura, escrita e reflexão linguística, de modo a promover leitores e autores estéticos, éticos e críticos.

REFERÊNCIAS

ARRUDA-FERNANDES. V. M. B. Os estudos sobre argumentação no ensino fundamental In: TRAVAGLIA, L. C. et al (Org). *Gêneros de texto: caracterização e ensino*. Uberlândia, EDUFU, 2008, p. 65-99.

BAJTÍN, M. M. /MEDVEDEV, Pavel N. Los elementos de la construcción artística. In: *El método formal em los estudios literarios*. Introducción crítica a una poética sociológica. Madrid: Alianza Editorial, 1994[1928].

_____/VOLOSHINOV. La construcción de la enunciación. In. SILVESTRI, A. & BLANCK. G. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993, p. 245-276.

BAKHTIN, M. M. *Origem dialógica e pedagogia dialógica da gramática. Estilística no ensino da língua russa no curso secundário*. Journal of Russian and East European Psychology, vol. 42. n.6, p12-49, 2004 [1945].

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1952-1953]. p. 261-306

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1952-1953]. p. 308-335.

_____/VOLOCHÍNOV, N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a[1920-24].

_____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Trad. de Paulo Bezerra 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. [1963]

BALIVIERA, Silvana de Castro Monteiro. *Estratégias de ensino de leitura – um caminho para melhorar as aulas de leitura para os estudantes da EJA*. Dissertação (Mestrado – Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientação Anna Maria Marques Cintra. São Paulo, 2008.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, Editora da Unicamp, 2005, 2ª ed. rev, p. 25-36.

BEZERRA, M. A. Textos: Seleção Variada e Atual. In: DIONISIO, A. P; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 35-47.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____ (org) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2ª ed. rev. 2005.

_____. Análise e teoria do discurso. In: _____ (org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo, 2006, p. 9-32.

_____. Tramas verbo-visuais da linguagem. In: _____. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 193-214.

_____; CAMPOS, M.I.B. Da Rússia czarista à web. In: _____. *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 15-30.

BRASIL. Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm.

Acesso em 05/01/2013.

_____. Projeto de Lei, enviado em 15 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107 Acesso em 07/01/12

_____. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2011: EJA*/Ministério da Educação, Brasília: MEC; SECAD, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos : segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série : introdução/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2002a v. 1

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos : segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série : língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2002b. v. 2

BAZERMAN, C. Carta e base social de gêneros diferenciados. In: _____ *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2009.

CAMPOS, Maria Inês Batista. *Textos argumentativos em materiais didáticos: que proposta seguir?* DELTA, São Paulo, v. 27, n. 2, 2011.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2.ed., 2009.

CUNHA, D. .A. C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais & ensino*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 166-179.

DI PIERRO, Maria Clara. *A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n.112, p.939-959, 2010.

_____. *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n.92, p. 1115-1139, Especial – out. 2005.

_____; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil*. Caderno Cades, ano XXI, n. 55, p.58-77, nov. 2001.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz . O ensino-aprendizagem em língua portuguesa na alfabetização de jovens e adultos. In: *III Encontro de Professores de português*, 2000, Maceió. Língua e ensino - dimensões heterogêneas. Maceió : Edufal, 2000. p. 1-144.

FUNARI, Sueli. *Caminhos da Educação de Adultos no município de São Paulo: o livro didático e a abordagem do texto literário*. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

GERALDI, J.W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: João & Pedro Editores, 2010.

HADDAD, Sérgio. *A ação de governos locais na educação de jovens e adultos*. Rev. Bras. Educ. [online], vol.12, n.35, p. 197-211, 2007.

_____; DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, p.108-130, mai/ago. 2000.

INAF. *Inaf Brasil 2011. Indicador de Alfabetismo Funcional: principais resultados*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2011. Disponível em: http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011-versao%20final-12072012b.pdf Acesso em: 14 nov. 2012.

INNOCÊNCIO, M. T. *Gêneros discursivos na EJA: pelos caminhos da argumentação*. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2005.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

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

MARIANO, Márcia Regina Curado Pereira. O ensino da argumentação na Antiguidade e em um livro didático atual. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n.3, p. 104-116, nov. 2012.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. *Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdo*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010

OLIVEIRA, E. D. *O livro didático na educação de jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2007.

PASSOS, C. M. T. V. As cartas do leitor nas revistas *Nova Escola* e *Educação*. In: *Tecendo Textos, construindo Experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 81-107.

PERELMAN, Chaïm., OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PONZIO, A. Sobre o significado de “bakhtiniano” e de “círculo de Bakhtin”. In: In: _____ *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p.44-52.

RIBEIRO, C. D. *Estado do conhecimento da educação de jovens e adultos no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1999-2006)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos. Santos, 2009.

ROCHA, R. B. S. S. *A escrita argumentativa: diálogos com um livro didático de português*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

_____. *O ensino da escrita argumentativa na perspectiva dialógica*. Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso [online]. São Paulo, vol.7, n.1, p. 199-218, junho, 2012.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (Org). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 207-220.

ROJO, R. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de língua portuguesa. In: Travaglia, L. C. (Org). *Encontros na linguagem: estudos linguísticos e literários*. Uberlândia: EDUFU, 2006, p. 51-80.

ROJO, R. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: Travaglia, L. C.; Finotti, L. H. B.; Mesquita, E. M. C. (Org.). *Gêneros de texto: caracterização e ensino*. Uberlândia: EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2008, p. 09-43.

SANTANA, S. C. *O gênero notícia nas coleções didáticas indicadas pelo Programa nacional do livro didático para a educação de jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012.

SANTOS, S. B. C. *Análise dos livros didáticos de língua portuguesa da educação de jovens e adultos: letramento e especificidades*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Caderno de orientações didáticas para EJA - Língua Portuguesa: etapas complementar e final* – São Paulo : SME / DOT, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos - EJA / Secretaria Municipal de Educação* – São Paulo : SME / DOT, 2008.

SILVA, C. O. et al. *EJA 8º ano*, Vol. 3. 2.ed. São Paulo: IBEP, 2009a (Coleção Tempo de Aprender: Língua Portuguesa)

_____. *EJA 8º ano, Manual do Educador*, vol. 3. 2.ed. São Paulo: IBEP, 2009b. (Coleção Tempo de Aprender).

_____. *EJA 8º ano, Manual do Educador*, vol. 1. 2.ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção Tempo de Aprender).

_____. *EJA 8º ano, Manual do Educador*, vol. 2. 2.ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção Tempo de Aprender).

_____. *EJA 8º ano, Manual do Educador*, vol. 4. 2.ed. São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção Tempo de Aprender).

SILVA, J.Q.G. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos*. Tese. (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Letras. Área de concentração: Linguística) Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte, 2002.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (org) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, 2. ed, p. 11-36.

_____. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (org) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, 2ªed, p. 103-121.

_____. Filosofias (e filosofia) em Bakhtin. In: BRAIT, B. (org) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, 2. ed, p. 123-150.

_____. Estética da criação verbal. In: BRAIT, B. (org) *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009, p.167-187.

SOEK, A. M; HARACEMIV, S. M. C; STOLTZ, T. Contexto histórico da alfabetização de jovens e adultos no Brasil. In:_____ *Mediação Pedagógica na alfabetização de Jovens e adultos*. Curitiba: Ed Positivo, 2009.

SOUZA, Geraldo Tadeu. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2002.

UNESCO. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília, 2008.

VOLOCHÍNOV, V. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: BAKHTIN, M. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

VOLOSHINOV, V. N. ¿Qué es el lenguaje? In: SILVESTRI, A. & BLANCK. G. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993, p. 217-24.