

O TEXTO NA SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Marinaide Lima de Queioz*

1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Este artigo é um recorte da pesquisa intitulada *Ensino de língua portuguesa: um estudo dos gêneros textuais na educação de jovens e adultos*, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) e realizada por um grupo de pesquisadores pertencente à Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e à Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED). A relevância da pesquisa centrou-se em seu caráter inédito, considerando a escassez de investigações desse tipo no país e a inexistência no estado de Alagoas; as contribuições diretas para o planejamento e desenvolvimento da formação continuada dos professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal e, indiretamente, para o Estado como um todo, havendo a possibilidade de sugestões para as Editoras.

A pesquisa em foco teve como objetivo geral contribuir com sugestões no sentido da redefinição no tratamento e no uso dos gêneros textuais presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa do I Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, nas coleções utilizadas por alunos e professores da rede municipal de ensino de Maceió.

Mesmo considerando que as escolas e os professores, por orientação do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), não utilizam com obrigatoriedade, livros didáticos como norteadores de suas práticas, mas disponibilizam coleções de livros, elaboradas especificamente para a Educação de Jovens e Adultos, adquiridas como material de apoio. O grupo de pesquisa optou por tomar as referidas coleções como objeto de estudo no sentido de mostrar como os gêneros textuais são tratados linguisticamente, visando ao ensino de língua portuguesa, nos volumes destinados à área em foco.

Dentre os objetivos específicos destacamos o de analisar os diferentes gêneros existentes nos livros didáticos, utilizados no citado segmento que é o foco deste artigo. Para tanto escolhemos um gênero textual de cada coleção para um estudo mais detalhado.

Quanto às coleções selecionadas para a análise dos gêneros discursivos, podemos afirmar que elas são assim nomeadas: **Viver, Aprender; Educação de Jovens e Adultos**¹ (Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria da Educação Fundamental, 1999) e **Língua Portuguesa; Educação de Jovens e Adultos** (Editora Educarte, 2001)². A primeira é composta de quatro livros, contendo internamente os módulos, onde se inserem as unidades temáticas; a segunda dispõe apenas de dois livros assim designados: *Linguagem da Vida - Ensino Fundamental*; séries iniciais, volumes I e II..

As coleções acima mencionadas constituem-se em um material didático com a preocupação central nas necessidades de aprendizagem de pessoas jovens e adultos, tendo como eixo - Unidades Temáticas. Isso denota um avanço considerando que os livros didáticos historicamente, têm circulado na EJA, fundamentando-se em concepções educativas nem sempre adequadas ao público destinatário e

* Professora Doutora. Secretaria Municipal de Educação de Maceió e UFAL.

¹ A coleção mencionada surgiu após a extinção da Fundação Educar, em 1990, por encomenda do Governo Federal que disponibilizou recursos financeiros, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, para compra de materiais didáticos, destinados ao I Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. Essa coleção foi em sua primeira versão impressa e distribuída pelo MEC ou pelas secretarias municipais e estaduais em todo o Brasil.

² A Educarte inclui-se entre as editoras que disputam com antigos e novos materiais didáticos para a EJA, o mercado editorial de livros adquiridos com recursos governamentais.

às especificidades dessa modalidade. Fazem adaptações de orientações didáticas e de conteúdos voltados ao ensino de crianças e adolescentes.

O *Viver, Aprender* parte da Proposta Curricular do I Segmento do Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos (RIBEIRO *et alii*, 2001), cuja elaboração e organização textual foram coordenadas pelas mesmas autoras da referida coleção. As questões de Língua Portuguesa perpassam todos os módulos, que têm como carro-chefe as Ciências da Sociedade e da Natureza. Entretanto, em cada módulo, existe um bloco denominado: *Um Pouco Mais de Língua Portuguesa*, que, conforme o Guia do Educador (CABRINI *et alii.*, 1999), é em decorrência de um aprofundamento maior do estudo da língua. Observa-se, na organização dos módulos, uma tendência de gradação dos conteúdos a serem trabalhados.

Segundo a Proposta Pedagógica já referida, o objetivo da área de Língua Portuguesa é o de “formar bons leitores e produtores de texto, que saibam apreciar as suas qualidades, encontrar e compreender informações escritas, expressar de forma clara e adequada a intenção comunicativa” (RIBEIRO *et alii.*, 2001: 55).

Diferentemente da organização da Coleção anteriormente citada, a *Educarte*, disponibiliza um livro denominado *Linguagem da Vida*, com dois volumes, na sua coleção destinado especificamente ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, para jovens e adultos nas séries iniciais do Ensino Fundamental de EJA, anunciando estar em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Nesses volumes, as atividades são organizadas em unidades temáticas que abordam, segundo as suas autoras, diferentes situações da vida contemporânea, dando ênfase à realidade brasileira e abrindo espaço para as diferenças regionais e a experiência pessoal do aluno. Para as autoras desse livro o centro do processo de ensino-aprendizagem é o texto, numa perspectiva crítica.

Feitas essas considerações iniciais, o trabalho centra-se na análise de dois gêneros textuais, sendo um para cada Coleção em foco. Após a análise, destacamos os pontos evidenciados em ambas. Este estudo tem como ponto de partida uma questão fundante: *Qual o tratamento lingüístico que as Coleções em foco dão ao gênero textual?*, para o que nos apoiamos em Geraldi (2002); Marcuschi (2001, 2002), Reinaldo (2001), Bezerra (2001), Platão & Fiorin (2003), dentre outros.

2. AS ANÁLISES³

2.1 UNIDADE TEMÁTICA 5

Essa unidade situada no módulo 1, envolve um tema central denominado: *Alimentação e Consumo*, que se desdobra nas seguintes temáticas:

- 1 – Leite: o primeiro alimento;
- 2 – Hábitos alimentares;
- 3 – A produção e a fome;
- 4 – A linguagem da propaganda;
- 5 – Um pouco mais de língua portuguesa;
- 6 – Um pouco mais de matemática

A nossa opção é pelo estudo da unidade 5 – *Um Pouco Mais de Língua Portuguesa*, que enfatiza “A descrição”. Na parte introdutória as autoras apresentam um texto didático, com informações sobre o subtema. Para tanto utilizam a metalinguagem - o uso da língua para explicar o funcionamento da própria língua -⁴, para enfatizar o que é o tipo textual **descrição**, dando destaque ao recurso da comparação. A seguir as autoras apresentam dois gêneros textuais: *um fragmento da crônica*

³ COLEÇÃO VIVER APRENDER. Um pouco mais de língua portuguesa: a descrição. Livro 3. módulos 1 – Unidade 5.

⁴ Para Dubois *et alii* (1973: 412) a função metalingüística “é a função da linguagem pela qual o falante toma o código que utiliza como objeto de descrição [...]”.

de Rubens Braga e um início do romance *Vila dos Confins*, escrito por Mário Palmério, (p: 43-4). Optamos por analisar neste trabalho o fragmento da crônica de Rubens Braga que diz o seguinte:

Havia arroz sem colorau, couve e pão. Sobre a toalha havia também copos cheios de vinho ou de água mineral, sorrisos, manchas de sol e a frescura do vento que sussurrava nas árvores. E no fim de tudo houve fotografias. É impossível que nesse intervalo tenhamos esquecido uma encantadora lingüiça de porco e talvez um pouco de farofa. Que importa? O lombo era o essencial, e a sua essência era sublime. Por fora era escuro, com tons de ouro. A faca penetrava nele tão docemente como alma de uma virgem pura entra no céu. A polpa se abria, levemente enfibrada, muito branquinha, desse branco leitoso e doce que têm certas nuvens às quatro e meia da tarde, na primavera. O gosto era de um salgado distante e de uma ternura quase musical. Era um gosto indefinível e puríssimo, como se o lombo fosse lombinho de orelha de um anjo-louro (Livro 3, Módulos I e II, Unidade 5, p. 43).

Identificamos que não há a preocupação de situar no contexto a autoria. O gênero crônica aparece como pretexto para explorar o que foi colocado sobre a descrição, no texto didático, anteriormente apresentado, cujo enfoque é a comparação. Tomando como referência as tipologias textuais de Marcuschi (2001: 46-59), na análise das questões de compreensão do *fragmento da crônica de Rubem Braga*, encontramos:

1- *Leia este trecho de uma crônica de Rubem Braga. Observe as comparações que o autor utilizou para descrever um almoço mineiro*, parecendo o enunciado apontar para trabalho comparativo, mas não destaca elementos que caracterizam as comparações solicitadas.

As questões⁵ de compreensão que se seguem, encontram-se na categoria denominada *cópias*. A primeira solicita que o (a) aluno(a): 2- *Copie a comparação que você achou mais interessante*; a terceira diz o seguinte: *Procure nesse trecho de Rubem Braga: a) uma palavra ou expressão que ele usou para descrever arroz; b) uma palavra que ele usou para descrever lingüiça; c) três palavras ou expressões que ele usou para descrever lombo*. A quarta destaca: *Ao descrever esse almoço, Rubem Braga enfatiza seus aspectos positivos ou negativos. Retire do texto palavras que justifiquem sua resposta*.

Questões desse tipo, Marcuschi (2001: 52) as define “como aquela que sugere atividades mecânicas de transcrição de palavras ou frases. Para tanto, utilizam verbos como: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique, dentre outros”.

A questão de número 5: *Que sensações essa descrição despertou em você?* Seguindo a tipologia das perguntas de compreensão enfocadas por Marcuschi (2001), é classificada como *vale-tudo*, pois admite qualquer resposta não havendo possibilidade de equívoco. A ligação com o texto é apenas um pretexto, sem base alguma para a resposta.

Enfim a 6ª questão, definida na categoria de *subjetiva*, que tem a ver com o texto de forma superficial, sendo que a resposta fica por conta do(a) aluno(a) e não se tem como testar a sua validade: *Se tivesse de descrever esse mesmo almoço enfatizando seus pontos positivos ou negativos, como você faria? Imagine, por exemplo, que essa descrição tenha sido feita por alguém que não gosta de lombo de porco. Escreva um texto bem divertido procurando transmitir ao leitor um sentimento de alívio por não ter participado do almoço*.

As questões de compreensão do texto, colocadas dessa forma, não contribuem para a formação do raciocínio (MARCUSCHI, 2001: 54), uma vez a compreensão é entendida como simples decodificação. Acrescenta Reinaldo (2001) que, dessa forma, há uma ênfase na estrutura lingüística e privilegia-se apenas o contexto da produção.

Essa análise das questões de compreensão da crônica evidenciou que muitos enfoques importantes deixaram de ser explorados pelo professor para que o aluno se apropriasse do tipo textual

⁵ As questões de compreensão analisadas encontram-se no Livro 3, módulo 1, p.43.

em foco (**a descrição**). Nesse sentido, Platão & Fiorin (2003: 298) comentam que o texto descritivo não relata, como o narrativo, as transformações de estado que vão ocorrendo progressivamente com pessoas ou coisas, mas as propriedades e aspectos desses elementos num certo estado considerado como se estivesse parado no tempo.

Para eles, os fatos ocorridos numa **descrição** são todos simultâneos, não existindo, nesse tipo de texto, a relação de anterioridade ou posterioridade entre seus enunciados. A disposição dos enunciados descritivos pode ser alterada sem que ocorra risco de mudar nenhuma seqüência cronológica. Nesses enunciados podem ocorrer verbos que exprimem ação, movimentos, mas esses movimentos são sempre simultâneos, não indicando progressão de um estado anterior para outro posterior. Caso ocorra essa progressão, inicia-se um percurso narrativo. Isso é possível, uma vez que nenhum gênero é puro.

Para Adam (1993: 31), não se pode falar em tipos puros de textos, já que os protótipos que inspiram a formação dos tipos são sempre categorias aproximativas e abstratas. Frisa que um tipo puro seria aquele que tivesse apenas uma seqüência de um determinado tipo, ou que tivesse várias seqüências, todas claramente do mesmo tipo, no caso seqüências narrativas. Entretanto, na maioria dos casos, o texto apresenta uma predominância de seqüências de um certo tipo e outras seqüências encaixadas. Por isso, para ele, não é aconselhável pretender estabelecer uma tipologia textual, tendo em vista a enorme heterogeneidade dos mais variados textos, como por exemplo, a narrativa em que encontramos também a descrição e a argumentação, ficando demonstrado que não é um tipo homogêneo.

Enfim, o fundamental na **descrição** é que não haja progressão temporal, isto é, que não se saia da relação de simultaneidade e que não se pode, portanto, considerar um enunciado anterior ao outro.

Platão & Fiorin (2003: 298) afirmam ainda que a descrição é o tipo de texto em que se relata as características de uma pessoa, de um objeto ou de uma situação qualquer, inscritas num certo momento estático do tempo.

Segundo Bezerra (2001: 37-44), a **descrição** constitui-se em uma das formas de seqüências de um texto. “Dependendo do seu conteúdo o gênero textual, pode ter características do tipo: narrativo, descritivo, argumentativo ou explicativo” (idem, p. 44). Reinaldo (2001) acrescenta a essa tipologia o diálogo. Complementa a pesquisadora que essa preferência está refletida em algumas tendências metodológicas da orientação para produção de texto, em um livro didático de Língua Portuguesa. Uma das tendências mencionadas que ela faz referência é que não há distinção teórica entre o enfoque centrado na seqüência textual e o enfoque centrado no texto, ou seja, há uma desvinculação entre o tratamento dado às seqüências textuais apresentadas e o tratamento nos gêneros de que elas são partes constitutivas.

É importante ressaltar que o tipo textual se efetiva no gênero que é entendido como: “uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos na nossa vida diária e que apresentam característica sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais e estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002: 22-3).

O gênero tem existência real que se expressa em designações diversas como: receita culinária, telefonema, telemensagem, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula, notícia jornalística, horóscopo, publicidade, bula de remédio, instruções de uso, outdoor e outros. Não se constituem em listagem fechada e completa. Eles são formas textuais estabilizadas, históricas e socialmente situadas. Sua definição não é lingüística, mas de natureza sócio-comunicativa. Podemos dizer que os gêneros apresentam propriedades inalienáveis dos textos empíricos, servindo de guia para o produtor e o receptor.

A concepção de linguagem que permeia a Unidade Temática, na coleção ora em estudo, não avança da língua enquanto código. Observa-se uma preocupação com a norma culta - o escrever correto -, sem a análise sociolingüística do que os alunos trazem para a sala de aula. A concepção da língua enquanto código está centrada na idéia de que, para que a comunicação ocorra, é necessário um emissor (ativo) que produza uma mensagem para ser decifrada pelo receptor (passivo). Para que haja sucesso, é importante que tanto o emissor como o receptor dominem o mesmo repertório – parte do código -, da norma culta (GERALDI, 2002).

Não evidenciamos, durante o processo de análise, qualquer intenção de se trabalhar o tipo e o gênero textuais, nem os domínios discursivos⁶. O gênero aparece predominantemente, como pretexto para o aprendizado da temática ou para o entendimento da gramática pela gramática.

2.2 UNIDADE TEMÁTICA – HUMOR... *energia... alegria... fantasia... alquimia... seiva da vida*⁷

A nossa análise centrou-se na unidade 2, que diz respeito ao humor. Para introduzi-la as autoras apresentam dois gêneros para a leitura de fruição. O primeiro é uma poesia intitulada: *Humor...a pitada de sal...ou açúcar na vida do homem* e, o outro um texto didático com o seguinte título: *Humor...energia...alegria...fantasia...alquimia...seiva da vida!*

Nos títulos dos textos, encontramos as palavras-chave colocadas pela autora, definindo humor, como: *energia, alegria, fantasia, alquimia e seiva da vida*. As três primeiras palavras são seguidas de reticências⁸, dando a entender que mais coisas podem ser ditas.

Comentando sobre o segundo texto (*Humor...energia...alegria...fantasia...alquimia...seiva da vida!*), as autoras, antes de definirem humor, enfocam dados da vida do homem, a partir dos tempos primitivos até o cotidiano atual, e para mostrar que a vida não se resume somente a problemas, trabalho e competição, uma vez que o homem tem necessidade “de sonhar, imaginar, criar, fantasiar, sorrir, rir às gargalhadas”. Em seguida define *humor* como uma energia vital e transformadora para equilibrar esse ritmo tensionante de vida.

No percurso do texto, três palavras colocadas no título aparecem: L11- *fantasiar*; L13- *energia* e L16- *alegria*, levando-nos a inferir que, no título, a autora já define humor, como: *energia, alegria, fantasia, alquimia e seiva da vida*. No estudo da temática, a autora apresenta, sem nenhum encaminhamento, a crônica denominada ASSALTO, que transcrevemos abaixo:

ASSALTO

Na feira a gorda senhora protestou a altos brados contra o preço do chuchu:

— Isto é um assalto!

Houve um rebuliço. Os que estavam perto fugiram. Alguém, correndo, foi chamar o guarda. Um minuto depois, a rua inteira, atravancada, mas provida de admirável serviço de comunicação espontânea sabia que estava perpetrando um assalto ao banco. Mas que banco? Havia banco naquela rua? Evidente que sim, pois do contrário como poderia ser assaltado.

— Um assalto! Um assalto! – a senhora continuava a reclamar, e quem não tinha escutado escutou, multiplicando a notícia.

— Olha o assalto! Tem um assalto ali adiante!

O ônibus na rua transversal parou para assuntar. Passageiros ergueram-se, puseram o nariz para fora. Não se via nada. O motorista desceu, desceu o trocador, um passageiro advertiu:

— No que você vai a fim de ver o assalto, eles assaltam sua caixa. Ele nem escutou. Então os passageiros acharam de bom alvitre abandonar o veículo, na ânsia de saber, que vem movendo o homem, desde a idade da pedra até a idade do módulo lunar.

Outros ônibus pararam, a rua entupiu.

— Melhor. Todas as ruas estão bloqueadas. Assim eles não podem dar no pé.

— É uma mulher que chefia o bando!

— Já sei a tal dondoca loura.

— A loura assalta em São Paulo. Aqui é morena.

⁶ Para Marcuschi (2002: 23-4) domínio discursivo é uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Os domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos.

⁷ COLEÇÃO DA EDITORA: EDUCARTE – (p: 9-11) – LIVRO - A LINGUAGEM DA VIDA (VOLUME I).

⁸ Omissão voluntária de uma coisa que se devia ou podia dizer, ou seja, pontos que na escrita indicam omissão. Exprime um modo reticente, incompleto de dizer algo.

- Uma gorda. Está de metralhadora. Eu vi.
- Minha Nossa Senhora, o mundo está virado!
- Vá ver que está caçando é marido.
- Não brinca numa hora dessas. Olha aí, sangue escorrendo!
- Sangue nada, tomate.

Na confusão circularam notícias diversas. O assalto fora em joalheria, as vitrines tinham sido esmigalhadas a bala. E havia jóias pelo chão – braceletes, relógios. O que os bandidos não levaram, na pressa, era agora objeto de saque popular. Morreram no mínimo duas pessoas, e três estavam gravemente feridas.

Barracas derrubadas assinalavam o ímpeto da convulsão coletiva. Era preciso abrir caminho a todo custo.

Os edificios de apartamento tinham fechado suas portas, logo que o primeiro foi invadido por pessoas que pretendiam, ao mesmo tempo, salvar o pêlo e contemplar lá de cima. Janelas e balcões apinhados de moradores, que gritam:

- Pega! Pega! Correu pra lá.
- Olhe ela ali.
- Eles entraram na Kombi ali adiante!
- É um mascarado! Não, são dois mascarados!

Ouviu-se nitidamente o pipocar de uma metralhadora, a pequena distância. Foi deitar-se no chão geral, e como não havia espaço, uns caíam por cima de outros. Cessou o ruído. Voltou. Que assalto era esse, dilatado no tempo, repetido, confuso?

— Olha o diabo daquele escurinho tocando matraca! E a gente com dor-de-barriga, pensando que era metralhadora!

— Caíram em cima do garoto, que sorveteu na multidão. A senhora gorda apareceu, muito vermelha, protestando sempre:

- É um assalto! Chuchu por aquele preço é um verdadeiro assalto!

ANDRADE, Carlos Drummond de. Assalto. In: Para gostar de ler. 8ªed. São Paulo, Ática, 1989, v. 3 : Crônicas, p. 12-4

Não existe antes da crônica nenhuma referencia ao autor, mesmo considerando, segundo Melo (2003) que Drummond, a partir de 1930, juntamente com Rubem Braga, Fernando Sabino e Paulo Mendes Campos foram considerados os principais cultores da crônica, no Brasil e representam uma continuação do gênero que Machado de Assis e José de Alencar sedimentaram no jornalismo brasileiro.

Segundo Nascimento *et alii* (2001: 5-6), para a exploração da Unidade Temática, o trabalho pedagógico organiza-se em cinco momentos distintos. São eles:

1 – Texto – leitura silenciosa e/ou oral do texto proposto. Esse momento desdobra-se nos seguintes procedimentos: apresentação do texto pelo professor que deve ser breve e desafiadora; leitura individual e silenciosa, podendo o professor optar pela leitura em duplas; comentário oral sobre as suas idéias centrais; vocabulário caso seja necessário, para o professor explicar as palavras menos conhecidas e a segunda leitura dos alunos, que deve ser individual e silenciosa, para que por meio de uma releitura o aluno tenha a visão conjunta do discurso do autor;

2 – Trabalhando o texto – compreensão das idéias do texto lido, com o objetivo de esclarecer o discurso do autor presente no texto, suas idéias, forma de expressão, intenções e objetivos;

3 – Trabalhando o cotidiano – visa estabelecer relações entre o assunto do texto lido e a experiência pessoal dos alunos ou situações da vida atua;

4 – Trabalhando a estrutura da língua – consiste na exploração de fatos lingüísticos presentes no texto lido, a fim de direcionar a reflexão do aluno a respeito da linguagem verbal e colocá-lo em contato direto com os elementos específicos da norma padrão;

5 – Trabalhando a produção escrita – esse é o momento em que o aluno vai demonstrar o que aprendeu nas atividades anteriores, programadas que de acordo com Nascimento *el al.* (op. cit.) apresenta como suporte temático – o assunto do texto lido e das discussões – como formal – os

elementos da linguagem trabalhados. Acrescentam as autoras que a produção escrita compreende: a) preparação - antes de solicitar a produção ao aluno é necessário prepará-lo para o ato de escrever. Isso pode ser feito por meio da estimulação da leitura oral; b) situação – a atividade de produção escrita deve estar inserida numa situação real, tendo claro para o aluno quem é seu interlocutor, com que finalidade escreve e a questão da forma; c) execução que desdobra-se em: a) planejamento – o aluno deve planejar pelo menos mentalmente o seu texto: introdução desenvolvimento e conclusão; b) primeira redação – registro de idéias numa versão provisória; c) leitura do texto – para avaliar a sua clareza, adequação ao tema, ao destinatário e aos objetivos, os aspectos lingüísticos e ortográficos; d) reescritura do texto para dar-lhe a forma definitiva e e) a releitura para avaliar o resultado.

Na introdução do momento denominado *Trabalhando o Texto*, as autoras enfatizam o seguinte: *O texto “ASSALTO” apresenta, com muito humor, o comportamento das pessoas frente a uma situação de perigo. O medo, a curiosidade, a vontade de viver alguma coisa fora da rotina levam o ser humano a exagerar situações – criando muitas vezes, pânico e confusão. A partir de então, solicitam perguntas⁹, das quais citaremos três para exemplificação. Não há nenhuma referência ao gênero e tipo textuais.*

1 – Onde se passa a situação descrita no texto?

2 – Quem é a personagem que desencadeia toda a situação apresentada?

3 – A partir do 9º parágrafo, o diálogo entre as pessoas o acréscimo de novas informações, cada vez mais exageradas.

Releia os parágrafos – 10º e o 18º - e transcreva, nas linhas abaixo, as mensagens que, ao seu ver, aumentam a confusão.

Essas questões não avançam para serem identificadas no texto e copiadas, sem nenhuma reflexão, por parte do aluno. São as questões que Marcuschi (2001), nos seus estudos denomina de cópias. As questões seguintes alternam-se entre perguntas de interpretação que não extrapolam o texto e do sentido das palavras, tanto no dicionário ou pelo significado das expressões, de conformidade com os parágrafos indicados pelas autoras.

Com referência ao momento *Trabalhando o Cotidiano*, as autoras propõem questões relacionadas com o dia-a-dia dos alunos, que, embora apontem, não ajudam muito o trabalhador-aluno refletir sobre a sua problemática diária. Vejamos dois exemplos (NASCIMENTO *et alii*, 2001: 37-8):

1 – Quando você vai contar um fato interessante que presenciou ou viveu, costuma acrescentar detalhes que não existiram? Justifique a sua resposta.

3 – Em sua opinião, as pessoas devem evitar as grosserias, a falta de delicadeza, em qualquer situação. Por quê?

Entendemos que há uma intenção através das palavras: *justifique* e *por quê* das questões tornarem-se inferências¹⁰, no entanto, a forma proposta não avança.

O momento de atividades denominado: *Trabalhando a Estrutura da Língua*, que tem o objetivo de levar o aluno a observar elementos da linguagem verbal para que ele, aos poucos, se aproprie da linguagem culta, especificamente presentes no texto escrito, enfatizam as questões propostas dando o enfoque na gramática pela gramática. Vejamos:

1 - Leia a frase que segue, transcrita do texto: “ASSALTO”.

*A gorda senhora **protestou** a altos brados contra o preço do chuchu.*

***Protestou** é uma forma do verbo **protestar**.*

Essa palavra pode significar:

queixar-se em voz alta; clamar;

mandar a protesto.

⁹ As perguntas analisadas estão no livro *Linguagem da Vida*, 2001.: 35-6.

¹⁰ Para Marchuschi (2001: 52), as questões inferenciais são aquelas onde as perguntas são mais complexas, exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.

- a) *Qual desses significados a palavra protestou apresenta no texto?*
 b) *Na frase “O feirante **protestou** a duplicata que já havia vencido”. Qual o sentido da palavra em destaque?*

5 – *Leia as frases, observando as palavras em destaque.*

- a) *É uma mulher que chefia o bando!*
 b) *A loura assalta em São Paulo. Aqui é a morena.*
 c) *Uma gorda. Está de metralhadora. Eu vi.*

Transcreva-as, nas linhas abaixo, substituindo as palavras em destaque pelo masculino correspondente.

No nosso entendimento, o texto é pretexto ora para o entendimento do aluno sobre a temática, ora para as questões gramaticais.

Enfim, o último bloco – *Trabalhando a Produção Escrita*. Essa atividade não foi solicitada nessa unidade. Só aparece depois da exploração de outros gêneros nas unidades que se seguem, ficando demonstrado que não há a preocupação de trabalhar a linguagem na perspectiva da fala ser um *continuum* da escrita.

2.3 CONCLUSÕES PARCIAIS

As unidades temáticas analisadas nas duas coleções apontam as seguintes evidências:

a) Uma preocupação de trabalharem com texto, havendo um avanço em relação à frase. Isso ocorreu na educação de jovens e adultos a partir dos anos de 1980¹¹, com a contribuição da Psicogênese de Emilia Ferreiro que permitiu a abertura de um espaço muito importante no ensino da língua portuguesa, uma vez que Ferreiro (2002) defende que os alunos analfabetos devem ter contato com diversos tipos de textos. Nos anos de 1990, as contribuições da lingüística textual na formação continuada dos professores de EJA permitem que o texto seja visto como uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto (FÁVERO e KOCH, 1988: 25).

b) A introdução de cada unidade temática é realizada por meio de um texto didático, que na proposta da *Educarte* é caracterizado como leitura de simples fruição, que tem por função propor, de forma poética ou lúdica, a temática a ser trabalhada Rachel *et alii* (2001). Para Geraldí (1993), essa é uma forma de entrada no texto que permite que se vá a ele sem perguntas previamente formuladas, sem querer escrutiná-lo, sem pretender usá-lo: despojado, mas carregado de história. Diz ainda o pesquisador que não é a imediatez a linha condutora desta relação, mas a gratuidade do estar com os outros, e com eles se constituir, que orienta este tipo de diálogo.

c) Não apresentam qualquer referência a tipo e gênero textuais utilizados, bem como ao domínio discursivo, onde circula;

d) As concepções de linguagem mais presentes são a da linguagem enquanto instrumento de comunicação e expressão do pensamento. Geraldí (2002) enfatiza que a primeira está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código – conjunto de signos que se combinam segundo as regras. A segunda concepção – linguagem como expressão do pensamento para o pesquisador ilumina basicamente, os estudos tradicionais e acrescenta: “Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes - de que pessoas que não conseguem expressar-se não pensam (op. cit.: 41). Para ele mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como lugar de interação humana e diz: “[...] por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistem na fala” (GERALDI, op. cit.: 41);

e) As perguntas de compreensão são predominantemente alusivas às de cópias e às subjetivas.

¹¹ Sugerimos a leitura do Capítulo I do livro: *Gêneros Textuais: na educação de jovens e adultos de Maceió* (SANTOS et alii, 2004: 25-34).

f) O ensino-aprendizagem da língua materna, na perspectiva das coleções, volta-se aos gêneros como pretextos para as temáticas, que são significativas e aproximam-se da realidade do aluno de EJA; ou para o ensino de gramática pela gramática. Quando se avança é mais no sentido metodológico do que lingüístico;

g) Há apoio em pressupostos teóricos atuais e avançados na proposta pedagógica e no livro do professor, mas apresentam-se esses pressupostos dicotomizados, não havendo coerência entre o discurso e a prática;

h) Há preferência pelo texto literário. Para Reinaldo (2001: 97-8), essa tendência é mais uma manifestação de língua como código, segundo a qual se aprende a escrever pela recepção mecânica dos exercícios de escrita desvinculados das práticas sociais, de linguagem do ambiente em que o aprendiz está inserido. Nesse a escritura está associada ao desafio, à aventura, à emoção, de modo que se tem, não raro, a expectativa de que, num passe de mágica, o aluno redator tenha o germe de escritor de obra literária.

i) Não apresentam a perspectiva da fala e da escrita, dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual como defendem Marcuschi (2001). Koch (1992, 1997) Fávero (1999) dentre outros.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise minuciosa das coleções, que constituem nossos corpora, observamos que, embora tratem da temática centrada na educação de jovens e adultos, a coleção *Viver, Aprender* tem seu eixo epistemológico voltado às Ciências da Sociedade e da Natureza, deixando pouco espaço para os estudos da linguagem, o que o faz apenas numa seção chamada *Um pouco mais de Língua Portuguesa*. Nesse sentido, o caráter da interdisciplinaridade é uma categoria pretendida pela coleção, pouco priorizando a perspectiva dos gêneros textuais.

Quanto à segunda coleção, nomeada Língua Portuguesa, é composta de livro denominado *Linguagem da Vida*, dois volumes. Observamos nela questões relativas à linguagem sem que haja um aprofundamento dos gêneros textuais, uma vez que seu foco de análise tem como principal objetivo os estudos da linguagem, centrando-se nesse objeto de interesse.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Michel. **Les textes: types et prototypes**. Récit, description, argumentation et dialogue. Paris, 1993.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Assalto. In: **Para gostar de ler**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1989. v. 3: Crônicas, p. 12-4
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Ângela Paiva Dionísio e Maria Auxiliadora Bezerra (coordenação). Rio de Janeiro: Lucena, 2001.
- CABRINI, Conceição. **Guia do Educador da coleção viver, aprender: educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 1999.
- DUBOIS, Jean *et alii*. **Dicionário de lingüística**. (Trad. Frederico Pessoa de Barros *et alii*). 10 ed. São Paulo: Cultrix, 1998.
- FÁVERO, Leonor *et alii*. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua**. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. e Koch. I. G. V. **Lingüística textual: introdução**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

- FERREIRO, Emilia. Passado e futuro do verbo ler. In: **Passado e presente dos verbos ler e escrever** (trad. Cláudia Berliner). São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Questões da Nossa Época).
- FIORIN, Jose Luiz & Savioli, Platão Francisco. **Para entender o texto: leitura e redação**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. (org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.
- _____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997
- MARCUCHI, Luis Antonio. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Ângela Paiva Dionísio e Maria Auxiladora Bezerra (coordenação). Rio de Janeiro: Lucena, 2001.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais & ensino**. Ângela Paiva Dionísio (coordenadora). Rio de Janeiro: Lucena, 2002.
- MELO, José Marques de. **Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro**. 3. ed. rev. e ampl. Campos do Jordão: Editora Mantiqueira, 2003.
- NASCIMENTO, Rubi Rachel *et alii*. **Linguagem da vida**. Ensino Fundamental – séries iniciais volumes I e II. Curitiba: Educarte, 2001.
- _____. **Linguagem da vida**. Ensino Fundamental – séries iniciais – Livro do professor. Curitiba: Educarte, 2001.
- REINALDO, Maria Augusta. A orientação para produção de texto. In: **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Ângela Paiva Dionísio e Maria Auxiladora Bezerra (coordenação). Rio de Janeiro: Lucena, 2001.
- RIBEIRO, Vera Masagão *et alii*. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1º Segmento do Ensino Fundamental**. Vera Masagão Ribeiro (coordenadora). São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 2001.
- SANTOS, Maria Francisca *et alii*. **Gêneros Textuais: na educação de jovens e adultos de Maceió**. Maceió: FAPEAL, 2004.
- VIVER, APRENDER: educação de jovens e adultos. Cláudia Lemos Vóvio (coordenação). São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 1999. (Livros 1 a 4).
- VIVER, APRENDER: educação de jovens e adultos. Cláudia Lemos Vóvio (coord.). Livro 3, Módulos I e II, Unidade 5, p. 43-4.