

UM ESTUDO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DIRECIONADO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APLICABILIDADE TEÓRICA E FUNCIONALIDADE PRÁTICA

Por Maria de Lourdes Andrade de CARVALHO¹

Introdução

Até o ano de 2010, a Educação de Jovens e Adultos, nas fases Fundamental II e Médio, não fora contemplada pelo Programa Nacional do Livro Didático. Assim, enquanto as escolas do Ensino Regular, a cada quatro anos, realizavam a escolha do livro que encaminharia o trabalho docente, na EJA isso não acontecia.

Entretanto, subitamente, no mês de setembro de 2010, as escolas de EJA do Paraná, inclusive o CEEBJA (Centro Estadual de Educação Básica Jovens e Adultos) receberam o guia dos livros didáticos do PNLD EJA 2011, através do qual, pautados quase exclusivamente nas resenhas, já que não foram enviados exemplares das duas coleções, “selecionaram” a que seria adotada no Ensino Fundamental fase II: Tempo de Aprender.

A partir do que foi exposto, tem-se como objetivo central deste trabalho verificar a aplicabilidade do livro Educação de Jovens e Adultos - EJA - da coleção *Tempo de aprender*, procurando observar se a teoria apresentada no Manual do Educador se sustenta na elaboração das atividades propostas nesse livro. Visa ainda, com esse trabalho, analisar a funcionalidade dessa coleção, ou seja, verificar se ela atende às especificidades dos discentes e às diferentes formas de atendimento da EJA (individual e coletivo). Para isso, fundamenta-se na teoria da Linguística Aplicada, sob a perspectiva sociointeracionista de linguagem, embasada principalmente nos pressupostos teóricos de Bakhtin e seu Círculo, nos pesquisadores que seguem esta vertente e nos Parâmetros curriculares.

A linguagem e sua natureza socioideológica

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (1981) critica as duas orientações vigentes na época (década de 20), as quais denomina de “subjetivismo idealista” e “objetivismo abstrato”, visto que, mesmo apontando para direções teóricas distintas (ênfase na fala, vendo-a como ato individual, ou no sistema, rejeitando a enunciação), ambas desconsideram a natureza sócio-histórica e ideológica da linguagem, o caráter dialógico da linguagem.

Bakhtin (1981) vê a língua como algo concreto, fruto da interação social dos participantes da situação de comunicação. Para esse autor,

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da UEM; especialista em Língua Portuguesa e Literatura Contemporânea pela FAFIJAN; graduada em Letras pela UEM e professora do CEEBJA Prof^a Manoel Rodrigues da Silva. Email: mlac_maringa@hotmail.com

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1981, p. 123)

Assim, para esse autor, toda palavra implica e se apoia em duas extremidades, é proferida por alguém (locutor) e se dirige para alguém (ouvinte), constituindo-se, portanto, em um produto de interação. Porém a enunciação concreta não se restringe apenas a esse elo, pois sua materialização como signo social pressupõe que, ao ser retirada de um acervo social de signos, também será determinada pelas relações sociais e ideológicas com as quais também estabelecerá diálogo.

Bakhtin (1981) afirma que tudo o que exteriorizamos direciona-se ao outro, o qual, juntamente com o conjunto social, com a situação, determina a forma de expressão, a enunciação:

Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele está determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata. Com efeito, a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence. (BAKHTIN, 1981, p. 112)

O fato de o uso da língua estar arraigado à interação, à mediação, ao outro, aos mecanismos sociais, que advêm do social para o individual, faz com que o diálogo, quer seja no sentido estrito do termo, quer seja num sentido amplo (toda comunicação verbal oral ou escrita), constituam-se como formas de interação que permitem a evolução da língua.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não se constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas como toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 1981, p. 123)

Segundo Bakhtin (1999), as relações sociais evoluem, a comunicação e a interação verbais evoluem, as formas dos atos de falas evoluem e o processo de evolução reflete-se na mudança das formas da língua. Sendo assim, a interação é constitutiva da linguagem, mas sempre influenciada pelo social, não podendo ser compreendida e explicada desvinculada da situação concreta, da situação de produção. É a situação de produção que determina o contexto social, o locutor e o interlocutor, a finalidade, o gênero, o estilo, e que também permite a ampliação do conhecimento de mundo por meio das palavras alheias (polifonia) advindas das interações sociais.

Em *Os gêneros do discurso* (2003), Bakhtin parte do pressuposto de que o uso da língua é concretizado em forma de enunciados (orais e escritos) e que estes estão estritamente ligados aos

campos de atividade humana. Assim sendo, cada enunciado, real, concreto e único, ao ser proferido por um sujeito pertencente a uma determinada campo (esfera), reflete as condições e as finalidades de cada campo através de suas três dimensões essenciais e indissociáveis: o tema – conteúdo ideológico – que se torna comunicável (dizível) através do gênero; a construção composicional – a estrutura e organização dos textos pertencentes ao gênero; e o estilo da linguagem – as marcas linguísticas e enunciativas .

Para Bakhtin (2003), os gêneros se distinguem em gêneros primários (simples) e os secundários (complexos). Sendo que os gêneros primários se formam na comunicação discursiva imediata, são os gêneros do âmbito do cotidiano, ou seja, são os da ideologia não formalizada e sistematizada. Já os secundários surgem nas condições de comunicação mais complexa, que intercedem às interações sociais, tais como: artística, científica, religiosa, jornalística entre outras.

A riqueza de diversidade dos gêneros está relacionada à amplitude das atividades humanas, aos campos da comunicação, que evoluem, complexificam, gerando novos gêneros e extinguindo outros. Eles estão vinculados à situação social de interação típica, dentro de uma esfera social, e qualquer mudança nessa interação gerará mudanças no gênero.

De acordo com o autor (2003), apesar dos gêneros serem formas em constante reelaboração, eles não deixam de ter um valor normativo para o falante, pois são dados, não é o falante que os cria.

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria impossível. (BAKHTIN, 2003, p.283)

Falamos por meio de gêneros, de enunciados com formas relativamente estáveis e típicas de construção e os empregamos de acordo com a vontade discursiva do falante (seus objetivos) que escolhe o gênero a ser utilizado em determinado campo da comunicação discursiva, levando em consideração o tema a ser abordado, a situação concreta de comunicação e os participantes envolvidos. Todo o conhecimento a respeito da língua materna, desde os vocábulos empregados até sua estrutura gramatical, chega até nós através de enunciações concretas na comunicação discursiva viva. Nós apreendemos a falar ouvindo e construindo enunciados concretos, organizamos nosso dizer por meio deles e, até mesmo, somos capazes de, quando ouvimos o discurso alheio, o reconhecermos e partilharmos suas especificidades.

Parâmetros Curriculares Nacionais e a implementação do novo objeto de ensino: os gêneros discursivos

Na década de 80, surgiram inúmeras críticas e discussões acerca do ensino tradicional de Língua Portuguesa no Brasil (centrado na norma, na gramática) nas diversas áreas da Linguística, em especial, da Linguística Aplicada, que contribuíram para a reflexão e reformulação do ensino dessa disciplina. Esse panorama resultou, na década de 1990, na formulação e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento oficial instituído pelo governo, que traz

orientações sobre o ensino nas diversas áreas do conhecimento, incluindo o ensino de Língua Portuguesa.

É importante destacar que os Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL,1998) considera que o ponto de partida como a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a produção/recepção de discursos, por isso a organização dos conteúdos para o ensino fundamental é articulada em torno de dois eixos básicos, o uso da língua oral e escrita (prática de escuta, de leitura e de produção de textos orais e escritos) e a reflexão sobre a língua e a linguagem (prática de análise linguística). Portanto, os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa estão pautados USO – REFLEXÃO – USO, num movimento metodológico de AÇÃO – REFLEXÃO – AÇÃO.

Esse documento salienta, ainda, que o discurso manifesta-se por meio de textos, “atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo”, e que estes se organizam dentro de um determinado gênero. Sendo que

Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc (BRASIL, 1998, p. 21).

Nesse contexto, os PCNs corroboram que a língua se constitui nas diversas enunciações que têm lugar nas diferentes situações sociais por meio dos gêneros do discurso. A partir dessa perspectiva, o texto é tomado, nos PCNs, como unidade básica do ensino, e os gêneros discursivos como o objeto sendo, portanto, responsáveis pela seleção dos textos a serem trabalhados.

Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, 20-21), ao afirmar que “Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução”, enfatizando que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado, entende-se que os PCNs estão fundamentados na concepção de linguagem como forma de interação social e almejam levar para o ambiente escolar a dimensão discursiva (ou enunciativa) da linguagem, ou seja, a linguagem produzida nas mais variadas situações de interação.

Um olhar preliminar para a coleção *Tempo de aprender*: o Manual do Educador

Neste primeiro momento da análise, o foco é direcionado às orientações postuladas no Manual do Educador do livro Educação de Jovens e Adultos – EJA- da coleção “Tempo de Aprender”, as quais estão presentes em todos os volumes por meio de um manual geral e um manual específico de cada disciplina.

O primeiro aspecto relevante é a forma de estruturação da coleção. Ela está estruturada em quatro volumes, contendo as sete áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Língua Inglesa e Artes. Cada disciplina é composta por oito unidades temáticas, distribuídas nos quatro volumes, que são subdivididas, geralmente, em dois capítulos estruturados a partir dos seguintes eixos temáticos comuns:

	UNIDADE I (eixos temáticos)	UNIDADE II (eixos temáticos)
SEXTO ANO	Identidade	Cidadania e leitura
SÉTIMO ANO	Meio ambiente	Saúde e qualidade de vida
OITAVO ANO	Cidadania e cultura	Cultura de paz
NONO ANO	Trabalho e consumo	Saúde e qualidade de vida

O livro apresenta seções comuns a todas as áreas do conhecimento e seções criadas pelas disciplinas para apresentar propostas relacionadas aos conteúdos específicos. Na disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, ocorre a inclusão das seções: “Um olhar para a língua” (análise linguística/ estudos gramaticais); “Olhe a escrita” (ortografia e aspectos notacionais da língua) e “Tramando textos e ideias” (produção escrita ou oral).

Segundo o Manual Geral do Educador do livro Educação de Jovens e Adultos coleção *Tempo de aprender* (2009), o trabalho com projetos e temas relaciona-se com o anseio de propiciar um enfoque globalizador ao ensino, pois parte do princípio de que o objeto de estudo do ensino é a compreensão da realidade para intervir nela e transformá-la.

Assim, esse caráter globalizador visa, a partir de temas comuns, estimular a integração entre os conteúdos das disciplinas (a inter e transdisciplinariedade) e “propiciar uma melhor compreensão da realidade, dos problemas do mundo, facilitando a elaboração de um conhecimento mais holístico, mais integrado” (EDUCAÇÃO..., 2009, p. 13), o que nos remete à concepção educação libertadora de Paulo Freire.

Ao abordar os fundamentos teóricos-metodológicos da coleção, o Manual Geral assegura que os teóricos que embasam o trabalho são Bakhtin e Paulo Freire. Destaca, ainda, que a educação de adultos é um processo discursivo-dialógico pautado nas relações interpessoais dialógicas, na interatividade da relação educador-educandos e dos educandos entre si.

Quanto a Bakhtin, o manual traz um texto de apoio que, partindo do princípio de que o homem precisa de um nascimento social, pois o sujeito, “permeado pela linguagem”, apreende a realidade e a constrói, a partir de sua relação social com o outro, busca aproximá-lo de Paulo Freire e da situação pedagógica.

Ao unir os pensamentos de Bakhtin à educação, o manual defende que

Transpondo esses pensamentos para Educação, podemos dizer que aquilo que o indivíduo traz para a situação pedagógica depende das condições de vida real que o meio social permite que ele tenha. Assim toda situação

pedagógica pressupõe a compreensão do significado social de cada comportamento no conjunto das condições de existência em que ocorre. (EDUCAÇÃO..., 2009, p.40)

Salienta, ainda, que se trata de uma ótica sociocultural, visto que o diálogo permeia tudo, é a base das relações humanas, não sendo possível construir conhecimento sem ter como referencial o outro. Assim, “é a realidade e a qualidade da interação da criança com essa realidade, sobretudo, que mostrará os caminhos ao educador para o desenvolvimento de ensino-aprendizagem” (EDUCAÇÃO..., 2009, p.40).

Pautado nessas concepções, afirma que o uso do livro didático deve ser concebido como mais um recurso que facilita a aprendizagem, cabendo, portanto, aos profissionais da educação a construção do projeto educacional a partir dos textos, das propostas de produção e de atividades publicadas nesse material didático.

Um outro aspecto interessante do Manual Geral é o espaço destinado a cada área do conhecimento. No caso da disciplina de Língua Portuguesa, é nesse momento que há a discussão a respeito do objetivo do trabalho com a língua e sua relação com o desenvolvimento das atividades, bem como, os pilares conceituais que fundamentam esse trabalho. Quanto ao objetivo maior, afirma

Sendo o objetivo maior do trabalho com língua o desenvolvimento da capacidade lingüística dos alunos, buscamos elaborar a obra de forma a propor conteúdos e uma sequência de atividades que os levem a se reconhecerem como sujeitos, portanto construtores de sentido. (EDUCAÇÃO..., 2009, p.43)

Na seleção dos conteúdos, segundo o manual, procurou-se atender aos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, aliado aos conhecimentos adquiridos como educadores, trabalhando não só conteúdos conceituais (conhecimentos formadores, construídos e legitimados cientificamente – base teórica), mas também os procedimentais (desenvolvimento de habilidades que permitam a construção de diferentes competências – a prática) e atitudinais (desenvolvimento da percepção e da criticidade), usando estratégias que buscassem desenvolver a interação entre os alunos e o educador, em uma perspectiva sociointeracionista.

Já quanto aos pilares conceituais, afirma ser o letramento, tanto individual como social, e a teoria dos gêneros do discurso, tendo como base teórica Mikhail Bakhtin para a fundamentação e Dolz e Schenewly para as escolhas curriculares e a construção das sequências didáticas.

Assegura que, quanto ao estudo dos gêneros, a obra abarca, entre outros aspectos, as características dos enunciados (tema, forma composicional e estilo); o lugar de quem fala e para quem fala; o dialogismo (intertextualidade); a alteridade discursiva; o espaço da produtividade e o da criação e deslocamento textuais. E, sem contemplar reflexões acerca desses aspectos, relaciona os objetivos gerais quanto à oralidade, à leitura, à produção escrita e à análise lingüística e expõe um gráfico para exemplificar como a estrutura do material se organiza a partir das concepções apresentadas.

Esse gráfico nos permite inferir que o ponto de partida, ou melhor, o objeto de estudo nesse livro é o gênero textual, sendo este visto como (mega)instrumento de ensino capaz de fornecer suporte para as atividades de linguagem nas situações de comunicação: leitura, oralidade, produção e análise linguística.

Ao discorrer a respeito desses eixos, o manual afirma que na obra estão presentes os diferentes níveis de leitura e que as tarefas de análise e reflexão sobre a língua encontram-se contextualizadas e relacionadas aos gêneros textuais presentes nos capítulos. Já quanto à abordagem da oralidade, ressalta que considera o estudo dos gêneros orais e as situações em que os alunos empregam a fala em diversos contextos comunicativos, formais e informais. Acrescenta que as propostas de produção textual apresentam níveis de dificuldade diferenciados (transcrição, decalque, paródia e autoria) e, ainda, que elegem o gênero a ser produzido em sintonia com o gênero textual que está sendo estudado/sistematizado e com enfoque temático da unidade.

Educação de Jovens e Adultos e livro didático: um olhar analítico

O *corpus*, para esse momento de análise, é o terceiro capítulo do segundo volume (7º ano), intitulado “A vida nossa de cada dia”, cujo eixo temático é “Saúde e qualidade de vida”. Ambos, tema e gênero “sistematizados” no capítulo são de interesse dos alunos da EJA.

Um exame quantitativo desse capítulo permite apontar que há textos pertencentes a gêneros distintos: primeira página de jornal (foto, legenda, lide), notícia, reportagem, verbete de dicionário, debate regrado e crônica. Destes, cinco são alvos de produção textual: crônica, notícia, primeira página de jornal, debate regrado, legenda. E um é, segundo o manual específico de Língua Portuguesa, o gênero textual sistematizado no capítulo: a crônica.

Quanto aos aspectos gramaticais, há atividades envolvendo pronomes pessoais, concordância verbal, tempo verbal (presente), substantivos e artigos definidos e indefinidos.

Devido à grande quantidade de gêneros e de produções, optamos por realizar a análise tendo como foco principal os encaminhamentos dados ao gênero crônica, pois é ele que será sistematizado no capítulo.

O capítulo inicia com a seção “Pra começo de conversa”, na qual há três fotos do cotidiano mundial (favela do Rio de Janeiro, criança africana raquítica no colo da mãe, tanques de guerra em Ramallah), a partir das quais buscam desencadear uma discussão a respeito do que é viver bem, de que depende a qualidade de vida da população e se as atitudes e os hábitos individuais contribuem para a qualidade de vida das pessoas. Traz, ainda, uma orientação, no Manual do Educador, para que o educador solicite que os alunos observem o cotidiano, as situações engraçadas e curiosas e que anotem no caderno, pois poderão ser a matéria-prima para a produção de uma crônica no final do capítulo.

Trata-se, portanto, de um momento de interação entre educandos e educador, em que é essencial o levantamento de posicionamento e o direcionamento das discussões pelo professor para despertar o interesse dos alunos pelo tema a ser abordado no capítulo.

Em seguida, em “Desvendando o tema”, os autores propõem a leitura coletiva da crônica *Eu sei, mas não devia* de Marina Colasanti e uma atividade em grupo, na qual cada grupo deverá interpretar um parágrafo do texto para confeccionar um cartaz que, por meio de imagens ou palavras, expresse a ideia contida no parágrafo. E, em uma segunda etapa, os autores sugerem uma exposição oral para que os alunos expliquem a relação existente entre o cartaz e o parágrafo.

Para finalizar essa seção, é solicitada a releitura coletiva do último parágrafo e uma conversa em grupo sobre o assunto tratado, objetivando que respondam a cinco questões, cujo tema é o conflito e a violência relacionados à qualidade de vida, e que partilhem suas conclusões com a classe. Essa proposta prevê um momento coletivo, no qual os alunos estudam em uma classe e há a presença de um professor que media e orienta o desenvolvimento do estudo. Porém ao confrontarmos com nossa realidade, em que a maioria dos alunos frequenta o atendimento individual, nos resta um questionamento “Como efetivar o trabalho em grupo na forma de atendimento individual em que cada aluno está em uma atividade diferente?”

Apesar disso, vislumbramos os aspectos positivos desse encaminhamento metodológico (em grupo): a troca, a interação entre os educandos e o educador e a exposição dos resultados, privilegiando a oralidade que, na maioria das vezes, é esquecida nos livros didáticos.

Desse modo, acreditamos que as atividades propostas realçam a dimensão interlocutiva de Paulo Freire que vê a relação pedagógica como um diálogo no qual educador e educando se tornam sujeitos interativos. Mas não abrangem efetivamente a concepção de diálogo de Bakhtin, visto que não fomentam uma discussão a respeito da intertextualidade presente nos textos não verbais (fotos) e verbal (crônica). Além disso, o fato de os leitores (alunos) não terem informações sobre o contexto de produção, impossibilita uma interação efetiva entre locutor e interlocutor, pois não reconhecem o trabalho criativo, ficcional e sensível da autora.

É interessante ressaltar que, embora no Manual Específico de Português (EDUCAÇÃO... , 2009) este seja o gênero sistematizado nesse capítulo, o encaminhamento dado conduz à identificação, à interpretação e à reflexão das ideias centrais dos parágrafos, sem se ater ao que preconiza a teoria bakhtiniana, pois não explora o horizonte temático do gênero (expressão valorativa a respeito de acontecimentos sociais do cotidiano: cenas corriqueiras) e a sua organização composicional (uma narrativa curta, ágil, próxima de um relato, que funciona como pano de fundo para as reflexões explícitas do autor-enunciador).

Na seção “Um olhar para a língua” há uma série de questões que procuram articular a repetição presente no início de cada parágrafo da crônica “A gente se acostuma”, o uso do presente e o sentido provocado. Explora ainda a frase “Eu sei, mas não devia” visando que os alunos identifiquem a ideia principal do texto: não devemos nos acostumar com situações que nos incomodam.

A seguir trabalha com a expressão “a gente”, solicitando que indiquem qual palavra (eu, tu, ele, nós, vós, eles) poderia ser usada para substituí-la e que reescrevam o penúltimo parágrafo da crônica. Também questiona o porquê da autora ter usado “a gente” e não “nós”.

Assim, como afirma o manual, há uma tentativa de se trabalhar o estilo da linguagem do gênero crônica, bem como, contextualizar a gramática. Entretanto, mesmo partindo de excertos da crônica em estudo, a sistematização proposta não atrela esse uso às marcas linguísticas e enunciativas da crônica, deixando para que o aluno estabeleça a relação.

No momento coletivo, caberá ao professor interceder e mediar esse conhecimento, enfatizando que o nível informal de linguagem, a presença da oralidade, as repetições de expressões ou palavras, os marcadores conversacionais, contribuem para o estilo leve, desprezioso, ágil, característico da crônica, bem como, destacar as marcas estilísticas da crônica.

Por outro lado, no atendimento individual, essa sistematização dificultará o encaminhamento pedagógico, pois muitas vezes os alunos não pedem a interferência dos professores e, da forma como as atividades foram encaminhadas, dificilmente eles perceberão que são marcas estilísticas características da crônica.

Portanto, ao considerarmos a perspectiva bakhtiniana, apreendemos que a sequência de atividades envolvendo a crônica “Eu sei, mas não devia” foi muito limitada, pois se ateve apenas ao conteúdo do texto e aos aspectos linguísticos desvinculados do contexto sócio-histórico, das condições de produção, de circulação e do seu propósito comunicativo.

A partir da seção “Aprofundando o tema” (SILVA, 2009, p. 57), como no capítulo anterior os gêneros “sistematizados” foram notícia e reportagem, há uma tentativa de retomar textos da esfera jornalística (primeira página de um jornal, o lide, a legenda, notícia) em atividades de leitura, de gramática e de produção e as intercalando com as que se destinam ao estudo do gênero “sistematizado” nesse capítulo.

Sabemos que Schneuwly & Dolz (1996, 1997) defendem que cabe ao professor definir, previamente, quais as capacidades linguísticas a serem desenvolvidas, eleger um gênero discursivo, privilegiando a escolha entre aqueles dominados de modo insuficiente pelos alunos, elaborar projetos de ensino ou sequências didáticas visando estudar o gênero e depois retomá-lo de forma espiral.

Entretanto, percebemos que essa tentativa de uma progressão em espiral, ao retomar gêneros já estudados e ao introduzir novos gêneros, sem estabelecer uma relação intrínseca com o eixo temático do capítulo “Qualidade de vida” e com o gênero a ser estudado no capítulo, acaba ocasionando um distanciamento, uma interrupção no processo de apropriação das especificidades da crônica.

Somente na página 65, em “Ampliando o tema”, é que temos o retorno ao gênero em estudo no capítulo. A crônica, em questão, que aparece sem o título, pertence a Rubem Braga e entra em cena por focar as histórias que não são noticiadas nos jornais. Após um primeiro contato com o texto por meio da leitura, em “Por dentro do texto”, é solicitado que seja feita uma pesquisa de alguns de seus vocábulos no dicionário. Contempla, ainda, atividades sobre a presença do narrador e a identificação da primeira fala da personagem e a opinião expressa por ela.

Nessa seção, aparece a primeira e única atividade de múltipla escolha. Nessa questão, o aluno precisa identificar e assinalar as alternativas que se relacionam com o gênero que ele acabou de ler. Há opções com as características da crônica e outras totalmente incoerentes como, por exemplo, “O texto é longo e é dividido em capítulos e cenas” ou “O texto trata de acontecimentos históricos que aconteceram há muito tempo”, o que permite que o educando, mesmo sem ter domínio do gênero, assinale as alternativas corretas sem maiores reflexões. Logo após essa atividade, aparece o quadro “Você sabia?” para sistematizar, ou melhor, definir o gênero crônica.

O texto que você acabou de ler é uma **crônica**. A crônica, geralmente, é publicada em jornais e revistas, trazendo temas do cotidiano, com uma linguagem espontânea, podendo misturar linguagem formal e informal. Além disso, pode misturar ficção com fatos da realidade. É um texto breve, podendo conter temas esportivos, humorísticos, sobre comportamento, etc. (SILVA, 2009, p. 67)

Apesar de o quadro trazer informações sobre o gênero em estudo, estas são genéricas e, por não terem sido exemplificadas por meio de atividades, não permitem que haja a compreensão e a identificação desse gênero.

As cinco questões seguintes de leitura enfocam o conteúdo explícito do texto e, em sua maioria, são subjetivas, admitindo qualquer resposta, o que tem sido bem frequente em todas as seções.

Em seguida, na seção “Um olhar para a língua”, a partir de um excerto da crônica, há questões que retomam os substantivos e exploram os pronomes pessoais e as pessoas do discurso. Também é exposto o quadro “Você sabia?” para sistematizar/definir o conteúdo gramatical que está sendo trabalhado, seguido de questões que enfatizam o uso do pronome oblíquo (anafórico).

Entendemos que o encaminhamento das atividades envolvendo a crônica de Rubem Alves desconsidera o contexto de produção, visto que não contempla, por exemplo, informações sobre o autor e sobre a época em que a crônica foi escrita. Também não fomenta discussões acerca do conteúdo temático, do estilo individual do autor (que não deixa de ser visto como um fenômeno social, uma vez que ele sempre se relaciona com os enunciados alheios), bem como, não evidencia um trabalho que revele a construção composicional, as formas de organização textual, os procedimentos, a estruturação e o acabamento do texto.

Assim, as atividades não possibilitam que o aluno perceba que os gêneros estão inseridos em uma situação real de uso da linguagem, que levam em conta os participantes e o meio social em que o enunciado (gênero) se insere e que são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.

Além disso, nas seções seguintes a crônica passa a servir de pretexto para a produção de uma notícia e para introduzir o estudo do gênero verbete de dicionário a partir de uma palavra do texto, ocorrendo, novamente, um distanciamento do gênero em estudo.

Na atividade seguinte envolvendo a crônica, os alunos, em grupo, são orientados a pesquisar textos desse gênero, selecionando alguns para serem lidos para a classe na roda de leitura desse gênero. Lembramos que essa atividade pode ser muito produtiva, porém só é possível de ser executada em sua plenitude quando os alunos frequentam o momento coletivo, caso contrário necessitará de adaptações.

Apesar de a sequência didática não promover a apropriação das características do gênero crônica, na seção “Tramando textos e ideias”, há a proposta de produção desse gênero encaminhada a partir das observações que os alunos fizeram do cotidiano, tendo como modelo as crônicas lidas e seguindo as seguintes etapas:

Primeiro parágrafo: Neste parágrafo, você irá introduzir o assunto do texto, algo que tenha observado em seu cotidiano. Lembre-se de utilizar uma linguagem leve e espontânea.

Segundo e terceiro parágrafos: Nestes parágrafos, você irá desenvolver o tema, dando mais características do assunto desenvolvido no texto.

Quarto parágrafo: Neste parágrafo, você irá finalizar a crônica, escrevendo um desfecho para o seu texto. (SILVA, 2009, p. 73)

Nota-se que são orientações que serviriam para qualquer texto, pois não são específicas da crônica, não explicitam suas características, havendo apenas uma aproximação desse gênero ao citar o cotidiano e a linguagem leve e espontânea.

A subseção “avaliando a produção”, que deveria retomar as especificidades do gênero, se reduz a aspectos formais/estruturais comuns à maioria dos gêneros, principalmente, os da ordem do narrar: título, parágrafos bem divididos, pontuação e a presença de elementos da narrativa (espaço, tempo, local e narrador). Além disso, não cita a reescrita, somente que esta, após ter sido escrita e avaliada, será exposta no mural da sala de aula.

Na última seção do capítulo, “Revelando o que aprendeu”, as perguntas “retomam” a crônica de Marina Colasanti ao questionar se ela possibilitou uma reflexão sobre o modo de ver e viver o cotidiano, se as informações obtidas a partir das demais leituras feitas pelos alunos podem influenciar em seu cotidiano e se é possível ler o jornal de forma mais crítica, entre outras.

Podemos dizer que essa é uma tentativa de amarrar o tema, entretanto essa analogia temática é prejudicada por não ter sido construída ao longo do capítulo, pois, embora os textos abranjam cenas do cotidiano relacionadas à qualidade de vida, não houve um encaminhamento metodológico que permitisse esse entrelaçamento. Já no tocante ao gênero “sistematizado” no capítulo, nem há menção a ele nessa seção.

Considerações finais

O Manual do Educador, ao conceber a linguagem como forma de interação entre sujeitos, corrobora com a visão bakhtiniana que preconiza o trabalho com os enunciados concretos (gêneros), nas suas dimensões sócio-histórica e ideológica.

Sabemos que há diferentes maneiras de interação comunicativa ou situações discursivas variadas e que os textos, por serem produzidos socialmente, são de natureza diversa, relacionados com a utilização da língua nas diferentes áreas de atividades humanas.

Assim o percurso teórico-metodológico, ao assumir o gênero como objeto de ensino, deveria privilegiar a análise das condições de produção, examinar as formas linguísticas relevantes - composição e estilo - para se configurar a significação, articulando as dimensões históricas e normativas do gênero.

Entretanto, ao confrontarmos os fundamentos teóricos-metodológicos, as concepções assumidas no Manual do Educador, com as atividades propostas no capítulo analisado, percebemos que o encaminhamento metodológico, embora contemple uma ampla quantidade de textos de gêneros distintos, enfocam o conteúdo explícito, aspectos gramaticais ou questões subjetivas abrangentes. Não prioriza, portanto, o contexto de produção dos gêneros, não traz informações sobre o autor e o espaço de circulação; não propicia momentos significativos de análise dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa e das marcas linguístico-enunciativas, ou seja, do próprio funcionamento do gênero nas diversas interações. Portanto, não incorpora os preceitos de uma concepção sócio-histórica da linguagem, não contribuindo significativamente para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno.

Ao analisar a funcionalidade desse material didático, ou seja, se ele atende às especificidades dos alunos e às diferentes formas de atendimento da EJA (individual e coletivo), constatamos que, para ser implementado, há a necessidade de se produzir módulos complementares com atividades de leitura que possibilitem a discussão de vários textos pertencentes ao gêneros contemplados nos capítulos, visando o reconhecimento de suas características. Acreditamos que isso possibilitaria a produção do gênero considerando suas condições de produção, divulgação e circulação.

Além de proporcionar uma sequência didática que possibilite um trabalho efetivo com gêneros, os módulos procurariam amenizar o distanciamento existente entre o encaminhamento didático da coleção e as formas de atendimento do CEEBJA, pois muitas de suas atividades não atendem ao atendimento individual, no qual cada aluno realiza suas atividades individualmente, o que não possibilita os trabalhos em grupo. A interação, nessa forma de atendimento, vai além da interação face a face (educando/educador), já que é o próprio material didático que deve estabelecer a interação, estabelecer um “diálogo” que conduza o processo ensino aprendizagem, o que não ocorre nessa coleção.

Acreditamos que dificilmente um livro contemplará todas as necessidades, as peculiaridades da EJA, por isso, mesmo que optemos por utilizar o livro da coleção *Tempo de aprender* no CEEBJA Profº Manoel R. da Silva, este será apenas um apoio pedagógico, visto que caberá ao professor continuar a intervir, a adaptar e (ou) produzir materiais didáticos diversificados que venham ao encontro da realidade vivida: encartes, módulos, sequências didáticas, bem como, projetos e ou oficinas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: M. Bakhtin, **Estética da Criação Verbal**, 277-326. São Paulo: Martins Fontes, 1ª edição, 1992.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1988.

SILVA, C. de O. et al. **Língua Portuguesa**. In: EDUCAÇÃO de jovens e adultos _ EJA: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. 2ª Ed. São Paulo: IBEP, 2009. V. 2, 7º ano. Coleção Tempo de Aprender. P. 52 - 75.

EDUCAÇÃO de jovens e adultos_ EJA: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental: **Manual do educador**. 2ª ed. São Paulo: IBEP, 2009. Coleção Tempo de Aprender. P.3 _ 110.

SCHNEUWLY, B. (1994). "Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas". In: B. SCHNEUWLY, J. DOLZ e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. R. Rojo & G. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____ & DOLZ, J. (1996). "Gêneros e progressão em expressão oral e escrita elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)". In: B. SCHNEUWLY, J. DOLZ e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. R. Rojo & G. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____ & DOLZ, J. (1997). "Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino". In: B. SCHNEUWLY, J. DOLZ e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. R. Rojo & G. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.