

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG
FACULDADE DE LETRAS - FALE
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E DE
PRODUÇÃO TEXTUAL

Joseval dos Reis Miranda

A PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

João Pessoa
2023

Joseval dos Reis Miranda

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso do Curso Especialização em Língua Portuguesa: Práticas de Ensino de Leitura e de Produção Textual, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista em Língua Portuguesa.

Orientação: Profa. Dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal.

**João Pessoa
2023**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO ALUNO JOSEVAL DOS REIS MIRANDA

Realizou-se, no dia 02 de março de 2023, às 14:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *A produção textual no livro de língua portuguesa do 9º ano da educação de jovens e adultos*, apresentado por JOSEVAL DOS REIS MIRANDA, número de registro 2021699972, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Profa. Leiva de Figueiredo Viana Leal - Orientadora, Profa. Maria Flor de Maio Barbosa Benfica (PUC-MG), Profa. Graciele Martins Lourenço.

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 02 de março de 2023.

Profa. Leiva de Figueiredo Viana Leal (Doutora)

Profa. Maria Flor de Maio Barbosa Benfica (Doutora)

Profa. Graciele Martins Lourenço (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Leiva de Figueiredo Viana Leal, Usuário Externo**, em 04/03/2023, às 12:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Graciele Martins Lourenço, Usuária Externa**, em 06/03/2023, às 15:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Flor de Maio Barbosa Benfica, Usuária Externa**, em 10/03/2023, às 11:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2069493** e o código CRC **EAEC5F53**.

AGRADECIMENTOS

*Eu tenho tanto pra lhe falar,
Mas com palavras não sei dizer,
Como é grande o meu amor por você(s)...*
(ROBERTO CARLOS, 2002)

...
*Quando eu estou aqui,
Eu vivo este momento lindo...!*

*Amigos eu ganhei,
Saudades eu senti, partindo...*
(ROBERTO CARLOS, 2001)

Agradeço de coração a todos e todas que fizeram e ainda fazem parte da minha caminhada. São muitos os nomes que me vêm à mente neste momento. Seria impossível citar todas e todos, aquelas e aqueles que contribuíram para esta trajetória. Citarei alguns, correndo o risco de ser injusto.

Primeiramente, *a Deus* o dom da vida, saúde, perseverança e serenidade para trilhar rumo à conclusão de mais uma etapa no processo de formação docente.

À *minha família* que, com muito carinho, compreensão e dedicação, mesmo à distância, sempre me apoiou em todos os momentos.

À *professora Dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal*, minha orientadora, o apoio, a paciência e a sabedoria pelas palavras certas, na hora certa. Muito obrigado!

A todas as professoras e professores que também fizeram parte desta construção de forma direta ou indireta, em especial: Aderlande Pereira Ferraz, Antônio Augusto Moreira de Faria, Aline Magalhães Pinto, Daniervelin Renata Marques Pereira, Jairo Venício Carvalhais Oliveira, Leiva de Figueiredo Viana Leal, Luciano Magnoni Tocaia, Luiz Francisco Dias, Marcelo Chiarretto, Regina Lúcia Péret Dell'Isola, Roberto Alexandre do Carmo Said e Wander Emediato de Souza.

Ao amigo e irmão acadêmico de todas as horas, Mayron Augusto Araújo Dalariva.

Aos funcionários do curso de Especialização, Cacilda E. Rios Zocratto e Ricardo Bruno da Cruz Costa, pelo apoio e colaboração em todos os momentos.

Enfim, a todas e todos vocês, o meu muito obrigado!

[...] a única forma como a linguagem realmente adquire existência: a dimensão textual. Abrir a boca para falar, empunhar um instrumento para grafar o que quer que seja, ativar a memória, raciocinar, sonhar, esquecer... todas essas atividades humanas só se realizam como textos. Só tem linguagem onde tem texto. (BAGNO, 2022, p. 11).

RESUMO

O propósito deste estudo foi compreender como a produção textual é apresentada no livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano, da Educação de Jovens e Adultos. Este objetivo geral foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: revisar as principais contribuições teóricas contemporâneas que amparam o ensino de produção textual na escola; analisar como se apresenta a produção textual, no livro didático do 9º ano de Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos; e propor orientações pedagógicas para o ensino de produção de texto na Educação de Jovens e Adultos e consequente desenvolvimento dos alunos na competência discursiva escrita. A metodologia de pesquisa utilizada privilegiou a abordagem qualitativa, por meio do estudo intrínseco. Foi utilizada a análise documental ao examinar os livros didáticos para Educação de Jovens e Adultos adotados na rede municipal de João Pessoa-Paraíba. Os diálogos com as referências teóricas pautaram-se nos eixos: produção textual e a Educação de Jovens e Adultos; além dos documentos oficiais consultados, como: Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular e outros. Os principais resultados da pesquisa apontam que, os livros analisados deixam a desejar no quesito da produção de textos em aspectos como: número reduzido de atividades, que orientam a produção, aulas aligeiradas, pouco espaço para os/às estudantes reescreverem os textos, poucos exemplos dos gêneros pedidos na produção escrita, número escasso de possibilidade para o trabalho com os diversos gêneros textuais, dirigidos aos/as estudantes dessa modalidade, além de se distanciarem das condições de produção proposta por Geraldi (2017). Constatou-se que o trabalho com a produção textual apresentada nos livros didáticos de Língua Portuguesa, do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos, examinados deixa lacunas no que preconiza os documentos curriculares orientadores, como a Base Nacional Comum Curricular. Estima-se que as ponderações aqui iniciadas e apresentadas sejam provocantes e provocadoras de novas reflexões, com vistas ao aperfeiçoamento da relação da produção textual na Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Produção textual. Educação de Jovens e Adultos. Livro didático de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue comprender cómo se presenta la producción textual en el libro de texto de lengua portuguesa para el 9º grado, en la Educación de Jóvenes y Adultos. Este objetivo general se desglosó en los siguientes objetivos específicos: revisar las principales contribuciones teóricas contemporáneas que sustentan la enseñanza de la producción textual en la escuela; analizar cómo se presenta la producción textual, en el libro de texto del 9º año de Lengua Portuguesa para la Educación de Jóvenes y Adultos; y proponer lineamientos pedagógicos para la enseñanza de la producción de textos en Educación de Jóvenes y Adultos y el consecuente desarrollo de los estudiantes en la competencia discursiva escrita. La metodología de investigación utilizada privilegió el enfoque cualitativo, a través del estudio intrínseco. Se utilizó el análisis de documentos al examinar los libros de texto de Educación de Jóvenes y Adultos adoptados en la red municipal de João Pessoa-Paraíba. Los diálogos con referentes teóricos se basaron en los ejes: producción textual y Educación de Jóvenes y Adultos; además de los documentos oficiales consultados, tales como: Parámetros Curriculares Nacionales, Base Curricular Nacional Común y otros. Los principales resultados de la investigación indican que los libros analizados se quedan cortos en cuanto a la producción de textos en aspectos tales como: número reducido de actividades que guían la producción, clases aligeradas, poco espacio para que los estudiantes reescriban textos, pocos ejemplos de los géneros solicitados en escritos. producción, un número escaso de posibilidades para trabajar con los diversos géneros textuales, dirigido a los estudiantes de esta modalidad, además de distanciarse de las condiciones de producción propuestas por Geraldí (2017). Se constató que el trabajo con la producción textual presentada en los libros de texto de Lengua Portuguesa, del 9º año de Educación de Jóvenes y Adultos, examinado deja vacíos en lo que recomiendan los documentos curriculares rectores, como la Base Curricular Común Nacional. Se estima que las consideraciones iniciadas y presentadas aquí sean provocativas y susciten nuevas reflexiones, con miras a mejorar la relación de la producción textual en la Educación de Jóvenes y Adultos.

Palabras clave: Producción textual. Educación de Jóvenes y Adultos. Manual de Lengua Portuguesa en la Educación de Jóvenes y Adultos.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações estatísticas sobre o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos-ENCCEJA, 2020 – Paraíba	17
Quadro 2 - Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita	38
Quadro 3 – Estrutura organizativa dos capítulos do livro “EJA MODERNA”	58
Quadro 4 – Estrutura organizativa dos capítulos do livro “ <i>EJA: Educação de Jovens e Adultos -4 etapa</i> ”	60
Quadro 5 – Relação entre as condições de produção e as atividades propostas no livro EJA MODERNA	69
Quadro 6 – Relação entre as condições de produção e as atividades propostas no livro EJA– 4ª etapa	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema das condições de produção propostas por Geraldi	28
Figura 2 – Caminho metodológico para o trabalho com a escrita segundo Passarelli.	33
Figura 3 – Caminho metodológico para o trabalho com a escrita, segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly.	35
Figura 4 – Caminho metodológico para o trabalho com a escrita, segundo Lopes-Rossi.	37
Figura 5 – Modelo de correção na concepção indicativa.	41
Figura 6 - Modelo de correção na concepção resolutiva.	42
Figura 7 - Modelo de correção na concepção classificatória.	43
Figura 8 - Modelo de correção na concepção textual-interativa – 1ª versão.	44
Figura 9 - Modelo de correção na concepção textual-interativa – Bilhete da professora.	45
Figura 10 - Modelo de correção na concepção textual-interativa – 2ª versão.	45
Figura 11 - Modelo de correção na concepção textual-interativa – Bilhete da professora referente à 2ª versão.	46
Figura 12 - Modelo de correção na concepção textual-interativa – versão final.	47
Figura 13 – livro EJA MODERNA.	58
Figura 14 – livro EJA: Educação de Jovens e Adultos-4 etapa.	59
Figura 15 - Atividade 1 – produção de uma reportagem.	63
Figura 16 - Atividade 2 – Planejamento de um debate regrado.	65
Figura 17 - Atividade 3 – produção de um artigo de opinião.	66
Figura 18 - Atividade 4 – produção de uma charge.	67
Figura 19 - Atividade 1 – Produção de uma descrição.	71
Figura 20 - Atividade 2 – Produção de uma história.	72
Figura 21 - Atividade 3 – Produzir uma dissertação.	73
Figura 22 - Atividade 4 – Produção de texto dissertativo	73
Figura 23 - Atividade 5 – Produção de um manifesto.	74
Figura 24 - Atividade 6 - Produção de texto	75
Figura 25 - Atividade 7 – Produção de um cordel.	75

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

ENCCEJA- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

ENEM-Exame Nacional do Ensino Médio.

FALE – Faculdade de Letras.

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNLD- Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

UFMG -Universidade Federal de Minas Gerais.

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	12
1. PRODUZIR TEXTO NA ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES PERTINENTES	16
2. A HORA DE PRODUZIR TEXTO NA ESCOLA: ENTRE CAMINHOS E POSSIBILIDADES	23
2.1 Perspectivas teóricas	23
2.2 Perspectivas metodológicas	27
3.2 Perspectivas avaliativas	37
3 A PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS: ALGUMAS PONDERAÇÕES	49
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO DA PESQUISA	55
5 ANÁLISE DOS DADOS: O QUE A PESQUISA REVELOU	57
5.1 Apresentando os livros	57
5.2 A Produção de texto no livro didático da Educação de Jovens e Adultos	62
5.2.1 <i>O Livro didático “EJA MODERNA”</i>	62
5.2.2 <i>O Livro didático “EJA: Educação de Jovens e Adultos -4 etapa”</i>	71
5.3 Proposição para um trabalho com a produção textual na Educação de Jovens e Adultos	79
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87

PRIMEIRAS PALAVRAS

Pensar em escrever para algumas pessoas, à primeira vista, parece um enorme desafio. Ao rememorar as minhas¹ experiências iniciais com a prática da escrita, relembro das inúmeras vezes em que as professoras, durante o Ensino Fundamental, somente diziam “vamos fazer uma redação sobre...” e, na maioria das vezes, os temas “caíam de paraquedas”. No Ensino Médio, recordo poucos momentos disponibilizados para a escrita de textos. Nesse contexto, relembro das aulas da disciplina chamada Técnicas de Redação, na qual produzíamos ofícios, requerimentos, memorandos e outras correspondências oficiais. Nesse contexto escolar não havia ensino de produção de texto, nem sistematização desse ensino. Escrevia-se por escrever, para preencher “mal traçadas linhas”, escrevia-se no vazio, sem saber para quem nem para quê, nem que gênero² escrever: era uma redação sobre determinado tema.

Atualmente, atuando na formação de professores/as, tento proporcionar uma relação de proximidade dos/das docentes- estudantes com a produção textual (oral ou escrita), de forma agradável e que faça sentido para eles/as. Contudo, observo que os ranços, equívocos e rejeições ao ato de escrever, ainda persistem, mesmo em cursos de formação para futuros/as professores/as.

Diante de tantas lembranças, questionamentos e desafios postos sobre a prática docente de como trabalhar com a escrita em sala de aula; cursar o componente curricular Produção de textos em sala de aula, da Especialização em Língua Portuguesa: Práticas de Ensino de Leitura e de Produção Textual, ministrado pela professora Dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal, por meio das leituras propostas e das reflexões construídas e reconstruídas, foi uma experiência prazerosa e enriquecedora.

No transcorrer da disciplina, o acesso a referenciais que norteiam o trabalho docente, com a prática escrita, possibilitaram-me identificar a certeza de que desejaria desenvolver o meu trabalho de conclusão de curso sobre essa temática, junto à Educação de Jovens e Adultos. O porquê da escolha, dessa modalidade educativa, deve-se ao fato da minha relação com o referido campo de atuação, desde a vivência no programa de Alfabetização Solidária no Estado da Bahia (aproximadamente entre o ano de 2000 a 2005), na época, atuando simultaneamente

¹ Peço licença aos/às leitores/as e às normas prescritivas da gramática, pois, em alguns momentos, utilizarei a primeira pessoa do singular, por se tratar de algo que compõe a minha subjetividade entrelaçada a esse estudo. Nas demais partes deste trabalho utilizarei a primeira pessoa do plural.

² Nesse trabalho utilizamos o termo gênero textual e gênero do discurso como sinônimos por entender que ambos tratam do mesmo objeto, ou seja, o texto.

como coordenador de escola e professor, em turmas de estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos.

Convivendo com estudantes, sejam dos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental; do Ensino Médio; da Educação de Jovens e Adultos - anos iniciais ou finais -, é comum ouvirmos frases, parafraseadas por esses/as estudantes, como: “escrever ou não escrever, eis a questão”, “pensar em escrever, logo desisto”, “escrever é difícil”, “colocar as ideias no papel dá trabalho”, dentre outras colocações. Portanto, uma pergunta teima em ficar: por que tanta resistência para escrever? Como tem sido a vivência dos/as estudantes com o processo da escrita na escola? Por que “colocar no papel” as nossas ideias é considerado uma prática tão difícil? Esses questionamentos povoam a nossa mente, como docentes de Língua Portuguesa. Neste trabalho, o nosso intuito não é respondê-los, entretanto, ao apresentá-los, durante o nosso processo de reflexão, ofereceremos possibilidades para melhorar as práticas de ensino de produção de texto na escola.

Na reflexão sobre a produção textual e a forma como a escrita é concebida/trabalhada na escola é essencial que a compreendamos como um processo que demanda tempo para realização e uma prática sistematizada.

Nesse contexto, presenciamos, tanto em sala de aula, como nos resultados das avaliações, sejam escolares ou em larga escala, os baixos desempenhos dos/as estudantes. Na maioria das vezes, os/as professores/as sentem-se impotentes diante de tal fato, instaurado pela “crise de estruturação” de textos (PASSARELLI, 2012a; 2012b).

Estudos de Passarelli (2012a; 2012b) apontam que muitos estudantes se sentem desacreditados/as, diante da sua própria competência como produtores de textos. Por sua vez, grande número de docentes não consegue lidar com dificuldades apresentadas por discentes, no momento da escrita/produção textual³. Nesse sentido, outros elementos também podem e devem ser acrescentados em relação às dificuldades relativas ao ensino da produção textual, tais como: condições físicas das escolas e acesso a materiais com qualidade nas escolas; formação inicial e continuada dos/as professores/as; ensino que poda a criatividade e iniciativa dos/as estudantes/as; currículos e práticas desarticuladas com a realidade da escola e do grupo de estudantes, materiais de Língua Portuguesa que operam focados na concepção de redação e não de texto como produto da interação humana, dentre outras.

³ Nesse trabalho tomamos escrita como sinônimo para a produção textual. Contudo, sabemos, por exemplo, que no campo da Alfabetização a escrita está muito ligada à apropriação do sistema de escrita e não propriamente à produção de texto.

Nessas ponderações, outros elementos que não poderíamos deixar de mencionar é o fato da necessidade de compreender que as atividades de escrita não podem se pautar somente nas famosas “técnicas de redação”, voltadas para que os/as estudantes redijam um dado texto e, ainda mais complicado, é pensar a produção textual apenas pelo prisma das normas prescritiva da gramática.

Desse modo, esperamos que o resultado desse estudo possa funcionar como um incentivo para que professores/as possam refletir, estudar e pesquisar sobre o seu fazer pedagógico em sala de aula, mais especificamente, no que se refere ao trabalho com a escrita, na Educação de Jovens e Adultos. De certo modo, as aspirações com o resultado desse estudo, tanto no plano profissional como político, é que professores/as possam também ter contato com referencial teórico, que orienta o fazer pedagógico, no trabalho com a escrita de forma inclusiva e participativa.

Inspirados na problemática, produzimos a seguinte questão de pesquisa: como a produção textual está apresentada no livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos? Atende às condições de produção?

Para responder a esse problema, formulamos o seguinte objetivo geral: compreender e analisar como a produção textual é apresentada no livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano, da Educação de Jovens e Adultos e se essas produções de texto atendem às condições de produção.

Com base na questão central de pesquisa, realizamos os desdobramentos a seguir: o que dizem os estudos sobre a produção textual? Como a produção textual é apresentada no livro didático de Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos? Quais possibilidades de trabalho com a escrita para a Educação de Jovens e Adultos se apresentam no livro didático do 9º ano de Língua Portuguesa? Que outras orientações pedagógicas podem proporcionar práticas de produção de texto na perspectiva da interação humana?

O estabelecimento da questão geral, do objetivo geral e das questões balizadoras da pesquisa engendraram os objetivos específicos norteadores na execução das ações. São eles:

- Revisitar as principais contribuições teóricas contemporâneas que amparam o ensino de produção textual na escola.
- Analisar como se apresenta a produção textual, no livro didático do 9º ano de Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos.
- Propor orientações pedagógicas para o ensino de produção de texto na Educação de Jovens e Adultos e consequente desenvolvimento dos alunos na competência discursiva escrita.

No que concerne à estrutura organizacional, o conteúdo do trabalho está assim disposto: a introdução; logo após, as reflexões teóricas. Nessa parte, para uma melhor compreensão sobre a temática em foco, produzimos o capítulo intitulado “*Produzir texto na escola: algumas reflexões pertinentes*”. Nele, ponderamos sobre os temas da linguagem, da língua e da escrita.

Na sequência, para dar sustentação teórica e metodológica ao assunto estudado, elaboramos o capítulo denominado “*A hora de produzir texto na escola: entre caminhos e possibilidades*”. Neste, pensamos sobre aspectos teóricos, metodológicos e avaliativos na produção textual.

Em seguida, para compor o trinômio de sustentação teórica da pesquisa, desenvolvemos o capítulo nomeado “*A produção textual no livro de língua portuguesa dos anos finais da Educação de Jovens Adultos: algumas ponderações*”. Aqui, com base em autores/as do campo da produção textual, expomos nossos olhares para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos e a sua relação com o livro didático de Língua Portuguesa.

Prosseguindo, apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa; em seguida, o capítulo de análise das informações geradas, e, por fim, as considerações finais, seguidas das referências utilizadas neste estudo. Boa leitura a todos e a todas.

1. PRODUZIR TEXTO NA ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES PERTINENTES

Não é raro, em pleno século XXI, nos mais variados campos de atividades humanas, mas especificamente no ambiente escolar, ouvirmos mitos como: a “escrita é uma inspiração divina”, a “escrita é uma atividade para poucos/as privilegiados/as”, a “escrita é um fenômeno espontâneo”, “saber escrever é dominar as regras da gramática” e outras falas que poderíamos apresentar (GARCEZ, 2004). Assim sendo, muitos/as estudantes vão trilhando o percurso escolar, acreditando que não são capazes de produzir textos e, desse modo, subestimando o seu potencial, no que diz respeito às questões da escrita.

Na escola, as atividades relacionadas à escrita sempre estiveram submetidas ao crivo das avaliações como, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio- Enem; das políticas educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN e, atualmente, da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018). Nesse ínterim, é preciso separarmos as competências consideradas aceitáveis estão nos documentos oficiais como diretrizes norteadoras. Já o Enem é um modelo de avaliação, assim como são exigidas produção de texto nos mais diferentes concursos públicos e em outras universidades que não se valem do Enem.

Para pensar um pouco mais sobre o desempenho da prática da escrita no Brasil nos últimos anos, recorreremos a algumas reportagens que mostram a atuação dos/das estudantes que realizam o Enem na prova de redação. Acerca do resultado da prova de redação 2019, o *site* G1- Educação⁴ mencionou:

Em redação, a nota média foi de 592,9. O número de candidatos com nota 1 mil caiu de 55 para 53 em relação ao ano passado. O número de redações nota zero aumentou de 112.559 para 143.736. Em 56 mil casos, o motivo da nota zero foi porque o participante entregou a prova em branco (G1, 17/01/2020).

No que diz respeito especificamente a prova de redação do Enem-Exame Nacional do Ensino Médio 2020, segundo informações do *site* G1⁵- Educação, os dados mostram que:

[...] do total de candidatos que prestaram o exame, 87.567 (3,22%) tiraram zero na dissertação, sendo as principais razões: fuga ao tema - 0,93%; cópia do texto motivador - 0,46%; texto insuficiente - 0,19%; não atendimento ao tipo textual - 0,17%; parte desconectada - 0,17%; redações em branco - 1,12%; e outros motivos - 0,17%”. (G1- Educação, 30/03/2021).

⁴ <https://g1.globo.com/educacao/enem/2019/noticia/2020/01/17/notas-do-enem-2019-sao-divulgadas-pelo-inep.ghtml>

⁵ <https://g1.globo.com/educacao/enem/2020/noticia/2021/03/30/enem-2020-tem-28-redacoes-nota-mil-veja-desempenho-geral-dos-candidatos.ghtml>

Já com relação ao resultado de 2021, temos⁶:

No total, 95.788 inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2021 zeraram a redação e apenas 22 participantes tiraram nota mil. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) foram divulgados nesta quinta-feira (17).

Acerca do número de redações zeradas o site ainda acrescenta:

O número de redações zeradas corresponde a cerca de 4,31% do total. Os motivos variam de deixar a redação em branco a fugir do tema proposto: Fuga ao tema: 28.408; Cópia do texto motivador: 7.551; Texto insuficiente: 6.215; Não atendimento ao tipo textual: 4.865; Parte desconectada: 2.818; Redações em branco: 43.391; Outros motivos: 2.540 (G1, 17/03/2022 – Emily Santos, São Paulo.)

Não teceremos considerações sobre o método avaliativo/seletivo⁷ do Enem. Entretanto, os dados quantitativos, acima apresentados, são significativos ao ponto de pensarmos sobre a necessidade da criação de políticas de formação de professores/as (inicial e continuada); além de buscarmos compreender a forma como esses/as estudantes do Ensino Médio concluem essa etapa da Educação Básica, sem terem adquirido as habilidades necessárias para a produção de textos, em especial, o dissertativo.

Com relação aos dados especificamente da Educação de Jovens e Adultos oriundos do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos-ENCCEJA, no que diz respeito à prova de Redação, a partir da consulta ao *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP⁸ (2022) temos as seguintes informações com relação à Prova de Redação:

Quadro 1 – Informações estatísticas sobre o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos-ENCCEJA, 2020 – Paraíba

Itens	ENCCEJA – Regular	ENCCEJA – PPL ⁹
Total de Inscritos	1.951	695
Participantes	1.874	484
Pontuação Média	6,88	5,93
Nota mínima	2,20	0,50
Nota máxima	10,0	9,75

⁶ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/03/17/enem-2021-quase-96-mil-inscritos-zeraram-a-redacao-diz-inep.shtml>

⁷ Na lógica seletiva os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. Na lógica da avaliação a serviço das aprendizagens a avaliação assume todo seu sentido no âmbito de uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades. Sobre essas duas lógicas avaliativas ver PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

⁸ <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/encceja>

⁹ Exame destinado para pessoas privadas de liberdade (PPL) e adolescentes sob medidas socioeducativas.

Anuladas	-	1
Cópia do texto motivador	12	24
Em branco	28	132
Fuga do tema	30	33
Não atendimento do tipo textual	2	4
Texto insuficiente	5	17

Fonte: INEP, 2022.

A partir dos dados mencionamos, podemos perceber o quanto “tirar zero”, notas mínimas, fuga do tema e outros elementos expressos nas redações do Enem ou do Encceja são fatores que também nos toca, como docentes de Língua Portuguesa ou formadores desses docentes; uma vez que repercute na maneira como esses/as estudantes estiveram em contato com a produção de texto no âmbito do escolar, durante o seu processo de escolarização.

É consensual a informação de que produzir texto ou fazer uma redação, redigir ou escrever, dissertar ou narrar, são dilemas que sempre acompanharam a escola e a prática pedagógica, principalmente do/a docente de Língua Portuguesa. Sobre esse dilema Geraldi (1997) já alertava:

O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isso. Se quiser, poderá guardar redações feitas na quinta série para novamente entrega-las ao professor da sexta série, na época oportuna [...] tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança de sexta série passa a pensar que só escreve sobre essas coisas. (GERALDI, 1997, p. 64).

Alinhado às ideias sobre as práticas pedagógicas, mencionadas por Geraldi (1997) sobre o trabalho com a escrita, Antunes (2021) também destaca:

[...] a prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em exercícios de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases. Tais palavras e frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias de sentido e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer. [...] a prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para exercitar), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto. [...] a prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é prioritariamente, a tarefa de realiza-la, não importa o que se diga e como se faz. (ANTUNES, 2021, p. 26-27).

Os excertos, acima apresentados, evidenciam velhas problemáticas que ainda estão presentes na prática pedagógica atual. Contudo, para a nossa reflexão, antes de pensarmos a produção de texto na escola, é preciso entender e compreender a concepção de linguagem e de língua que pretendemos desenvolver no nosso trabalho pedagógico.

Com base em Koch (2008, p. 7), a autora sistematiza a concepção de linguagem de vários modos: a) como representação “espelho” do mundo e do pensamento; b) como instrumento “ferramenta” de comunicação e; c) como forma, ou seja, “lugar” de ação ou construção de interação. Na primeira concepção, o mundo é representado pelo ser humano através da linguagem, assim sendo, a função da língua é refletir o seu pensamento e o seu conhecimento (KOCH, 2008; KOCH, 2015).

Ainda com relação a esse entendimento sobre o ensino, Travaglia (1998) afirma:

[...] portanto, um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes. É ao mesmo tempo prescritivo, pois a cada “faça isso” corresponde a um não faça aquilo [...] e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta da língua, tendo como um de seus objetos básicos a correção formal da linguagem (TRAVAGLIA, 1998, p.38).

Na segunda percepção, a língua é considerada um código com o objetivo principal de transmitir informações (KOCH, 2008). Nessa mesma linha de raciocínio, Marcuschi (2008) pontua que essa concepção é passível de desvincular

[...] a língua de suas características mais importantes: de seu aspecto cognitivo e social. Além disso, tem como consequência a ideia de que a língua é um instrumento transparente e de manuseio não problemático [...] Essa perspectiva é pouco útil, mas muito adotada, em especial pelos manuais didáticos, ao tratarem os problemas da compreensão textual (MARCUSCHI, 2008, p. 60).

Por fim, para o terceiro entendimento sobre a linguagem não poderíamos deixar de mencionar a concepção de linguagem a partir de Bakhtin. Para esse teórico, a linguagem é vista em um processo interacional na qual é possível enxergar a multiplicidade de vozes que compõem o ser humano, sendo que essa não é neutra, pois existe um posicionamento ideológico (BAKHTIN, 2014). Logo, “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”. (BAKHTIN, 2014, p. 31).

Ainda segundo Bakhtin (2014) não há como separar a língua do seu conteúdo ideológico, pois

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica e 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, 2014, p. 127).

O autor ainda acrescenta o quanto a linguagem é um instrumento de interação social:

[...] penetra literalmente em todas relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de

fiões ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (BAKHTIN, 2014, p. 42).

A partir desse entendimento, Koch (2008) também coaduna com as ideias anteriormente mencionadas sobre essa terceira concepção de linguagem ao concebê-la:

[...] como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos atos que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes. (KOCH, 2008, p. 7-8).

Nesse sentido, compreendemos também, com base em Antunes (2021), a concepção de linguagem e língua de forma interacionista, funcional e discursiva. Aqui, é oportuno trazer textualmente as suas palavras:

[...] a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas materializadas em textos orais e escritos. (ANTUNES, 2021, p. 42).

A partir dessa assertiva e, do nosso entendimento de linguagem e língua como instrumento para a realização do trabalho com a escrita, é imprescindível que os/as professores/as pensem qual é a sua percepção de escrita. De acordo com Koch e Elias (2018) a forma como concebemos a escrita não está dissociada do modo como entendemos a linguagem e a língua. Logo, as autoras pontuam as concepções existentes de escrita como sendo: foco na língua, foco no escritor e foco na interação.

De acordo com Koch e Elias (2018, p. 33), a concepção de escrita com o foco na língua advoga que “o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escrito a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado”. Desse modo, pensando na sala da aula, cabe ao/a estudante seguir o que preconiza as gramáticas, os modelos e o conhecimento do código.

Na segunda concepção, a escrita com foco no escritor, as autoras ressaltam:

[...] o texto “é visto como um produto- lógico – do pensamento (representação mental do escritor. A escrita, assim, é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve nesse processo”. (KOCH; ELIAS, 2018, p. 33).

Conforme essa segunda concepção, para o trabalho docente em sala de aula bastaria que o/a estudante expressasse suas ideias no papel, “sendo este o senhor absoluto de seus atos e do

seu dizer” (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2018, p. 112). Porém, na terceira concepção de escrita, denominada pelas autoras de foco na interação, a qual também consideramos para o trabalho pedagógico com a produção textual, a escrita,

[...] não é compreendida em relação à apenas apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constituída desse processo. (KOCH; ELIAS, 2018, p. 34).

Sobre essa concepção de escrita, as autoras ainda acrescentam:

[...] é produto dessa interação, não resultado apenas do uso do código, nem tão-somente das intenções do escritor. Numa concepção de escrita assentada na interação, o sentido é um constructo, não podendo, por conseguinte, ser determinado a priori. (KOCH; ELIAS, 2018, p. 35).

Nessa conjuntura, acreditamos e ratificamos a concepção de escrita na visão interacionista; desse modo, trazemos para as nossas reflexões, as contribuições de Bakhtin (2011) por entendermos que o ser humano produz a sua escrita de forma situada, intencional, concreta e ideológica. Para o autor:

O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independentemente deste, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humanas etc.) [...] A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos). (BAKHTIN, 2011, p. 312).

Bakhtin (2014) ainda acrescenta sobre a produção humana de signos:

Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. (BAKHTIN, 2014, p. 32-33).

Nessa mesma linha de pensamento, ao compreendermos que na dimensão ideológica existem diferenças profundas, Antunes (2021) sinaliza sobre como organizar o trabalho pedagógico do/a professor/a de Língua Portuguesa, no que diz respeito à produção de texto.

Uma visão interacionista de escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão de ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por uma visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a um outro alguém, que com que pretendeu interagir, em vista de algum objetivo. (ANTUNES, 2021, p. 45).

Evidente que a visão interacionista não exclui os saberes proporcionados pelas outras concepções de escrita, como o conhecimento do código e as intenções do escritor, porém,

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, são sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. (KOCH, 2015, p. 18).

Nessa conjuntura, após as nossas reflexões e entendimentos sobre linguagem, língua e escrita, passamos, na próxima seção, a ponderar sobre o processo de produção de texto na escola.

2. A HORA DE PRODUZIR TEXTO NA ESCOLA: ENTRE CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Neste capítulo, trazemos reflexões acerca da perspectiva teórica, metodológica e avaliativa do fazer pedagógico do/a docente no campo da produção de textos que impactam os modos de produzir textos na escola. Passemos a seguir a pensar um pouco mais sobre cada um desses aspectos.

2.1 Perspectivas teóricas

No capítulo anterior, discutimos sobre a necessidade de o/a docente, ao trabalhar com a produção de texto na escola, compreender as concepções que norteiam o trabalho pedagógico, no que diz respeito à linguagem, à língua e à escrita. Logo, o trabalho docente com a produção de texto, em sala de aula, é uma das finalidades essenciais do ensino da Língua Portuguesa. Hoje, falamos em produção de texto, entretanto, nem sempre foi assim. Conforme explica a pesquisadora Beth Marcuschi “[...] os textos eram vistos como um agrupamento de palavras e frases, e, neste sentido, para se chegar à elaboração textual, bastava que os alunos aprendessem a escrever e a juntar frases gramaticalmente corretas”. (MARCUSCHI, 2010, p.66).

Dessa forma, com base em Marcuschi (2010), a autora distingue períodos distintos com relação à prática da produção textual. O primeiro, compreendido entre o início do século XX aos anos de 1950, enfatizava que “a escritura em sala de aula era solicitada na forma de uma composição livre, de uma composição à vista de gravura, de trechos narrativos ou ainda de cartas” (MARCUSCHI, 2010, p.67). Assim sendo, o/a estudante era convidado/a a escrever “um texto que atendesse às regularidades gramaticais, a “usar a imaginação” e a desenvolver seu texto de “modo original”, sem que professor e aluno soubessem exatamente o que isso significava”. (MARCUSCHI, 2010, p.68).

Ainda segundo a autora em questão, nos anos de 1960 e 1970, o texto da Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 “estabeleceu a disciplina Comunicação e Expressão como a responsável pelo ensino da língua materna, denominação que acabou sendo tomada como título pela maioria das obras didáticas direcionadas para o ensino de língua” (MARCUSCHI, 2010, p.70). Nesse contexto, a concepção de língua era considerada como código que deveria ser utilizado corretamente para que a mensagem fosse entendida pelo receptor. Como resultado, surge a ideia das técnicas de redação a serem utilizadas nos mais variados tipos textuais.

A partir dos anos de 1980, em conformidade com Marcuschi (2010), com publicações de pesquisas de estudiosos sobre a temática da escrita e da “redação escolar”, entre eles Geraldi

(1997), a redação escolar passa a ser vista como “um não texto, na medida em que a entendem como um produto artificial desprovido das características interlocutivas próprias dos textos que circulam fora da sala de aula” (MARCUSCHI, 2010, p.73). Desse modo, há o tensionamento entre a ideia entre redação e produção de textos.

Nesse sentido, Geraldi (2017, p. 136) explica: “é a partir dessa perspectiva que estabeleço, no interior das atividades escolares, uma distinção entre produção de textos e redação. Nessa, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola”. Acrescentado informações, o autor sinaliza que para produzir textos é:

[...] preciso pensar sobre as condições dessa produção. Para isso é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer e, d) e ter condições de escolher estratégias para dizer. (GERALDI, 2017, p. 137).

A partir dessa assertiva, corroboramos com Geraldi (2017) ao enfatizar que “o ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto” (GERALDI, 2017, p. 137). À vista disso, comungamos com o autor sobre o que seria a produção de textos. Vejamos:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contada e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 2017, p. 135).

Consoante a essas ideias e as mudanças ocorridas, a partir desse entendimento da prática de produção textual, discorreremos sobre o último período, mencionado por Marcuschi (2010), sobre esta temática. A autora explicita que a partir da segunda metade dos anos de 1990 o estudo sobre os gêneros textuais conquistaram um espaço expressivo nas salas de aula. Logo fica evidente,

[...] a importância de se compreender os gêneros textuais em sua relação com as práticas sociais. Nessa perspectiva, os gêneros são vistos como dinâmicos e de expressiva plasticidade, são constitutivos das práticas discursivas e sociais, exercem funções sociocognitivas no contexto das relações humanas e não funcionam de forma independente nem autônoma na produção de significação. (MARCUSCHI, 2010, p.76).

Assim, no rol desse percurso histórico, não poderíamos deixar de mencionar o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, presente no cenário educacional a partir do final dos anos

de 1990. Esse documento orientador dos currículos nacionais trouxe, no diz respeito à produção de texto (orais e escritos) -especificamente para a Língua Portuguesa, no terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental-, o seguinte objetivo para a escola e os/as professores/as:

[...] a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49).

Isso posto, no referido documento ainda está postulado que, para a produção de textos escritos, é necessário que os/as estudantes redijam diferentes textos. Para tanto, devem observar:

[...] a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto; a continuidade temática; a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação; a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário; realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação; utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção; analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito. (BRASIL, 1998, p. 51-52).

Dentro da ótica dos Parâmetros Curriculares Nacional de Língua Portuguesa para a prática de produção de texto, no terceiro e quarto ciclo, o documento sinaliza as seguintes categorias didáticas: a transcrição, a reprodução, o decalque e a autoria. As atividades de transcrição “exigem do aluno que as realiza atenção para garantir a fidelidade do registro e domínio das convenções gráficas da escrita” (BRASIL, 1998, p.76). Já as atividades de reprodução “permitem que o aluno fique, em parte, liberado da tarefa de pensar sobre o que escrever, pois o plano do conteúdo já está definido pelo texto modelo” (BRASIL, 1998, p. 76). Por sua vez, as atividades de decalque funcionam como “modelos lacunados”, pois as questões formais já estão delimitadas pela natureza do gênero a ser trabalhado. Quanto as atividades de produção, estas envolvem autoria e/ou criação; nesse sentido, “a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque precisa articular ambos os planos: o do conteúdo o que dizer e o da expressão como dizer” (BRASIL, 1998, p. 76).

Na atualidade, temos como documento orientador dos currículos brasileiros a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018), que estabelece conhecimentos, habilidades e competências para cada área e ainda a disciplina curricular que compõe a Educação Básica. No

que diz respeito a disciplina de Língua Portuguesa, especialmente com relação à produção de textos, o referido documento sinaliza:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 67).

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018) ainda acrescenta, em relação ao eixo produção de texto, o seguinte princípio: “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos”. (BRASIL, 2018, p. 76).

Ainda segunda a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018):

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67).

Depreendemos dos trechos mencionados da BNCC que o trabalho pedagógico, no eixo produção de textos, traz na atualidade uma visão ampliada das noções de texto e de gêneros discursivos¹⁰, assumindo assim uma perspectiva enunciativa-discursiva para o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Assim, a Base Nacional Comum Curricular pode ser considerada um documento revolucionário, arrojado e atual, resultante da luta, do esforço e da conquista de professores e professoras pesquisadoras, que se inquietaram, ao longo da história da sociedade brasileira, com as questões referentes a produção textual. Evidente que, com relação a essa temática, há muito o que construir e reconstruir, por isso na próxima seção teremos algumas considerações sobre a perspectiva metodológica para o trabalho com a produção textual.

¹⁰ Com base em Bakhtin (2011) entendemos gêneros discursivos como formas mais ou menos estáveis de enunciados que refletem as condições específicas de cada campo da comunicação. Sobre esse assunto ver: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

2.2 Perspectivas metodológicas

No item anterior, trouxemos colocações sobre como a produção textual vem se constituindo, enquanto eixo de trabalho na disciplina Língua Portuguesa. Nessa seção, apresentaremos algumas ponderações sobre o caminho metodológico acerca de como o trabalho docente, com a produção textual, poderá ocorrer.

Antes de entrarmos propriamente nas discussões de cunho metodológico para o trabalho com textos, convém salientarmos que não há metodologias totalmente corretas ou equivocadas, pois estas dependem da concepção e da forma de utilização que o/a docente faz; além do mais, uma proposta metodológica pode fazer sentido para um contexto e não para outro. Outra questão que gostaríamos de frisar é que pensar em perspectivas metodológicas não é o mesmo que elaborar receitas ou fórmulas prontas, mas pensar em possibilidades ou propostas que poderão ser ou não adaptadas a partir de cada contexto e de seus/as atores e atrizes sociais.

Desse modo, com base no que já mencionamos nesse trabalho a partir de Geraldi (2017) sobre as condições de produção, gostaríamos de reafirmar com um maior detalhamento que os elementos situados pelo autor podem ser considerados o “fiel da balança” para produção de texto, pois uma atividade de produção textual não acontece por acaso, é preciso ter uma finalidade, situar o lugar de quem fala, a quem se destina, o gênero a ser utilizado e o lugar que circulará.

Com esse mesmo entendimento, os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (1998) de Língua Portuguesa já sinalizavam:

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. (BRASIL, 1998, p. 66-67).

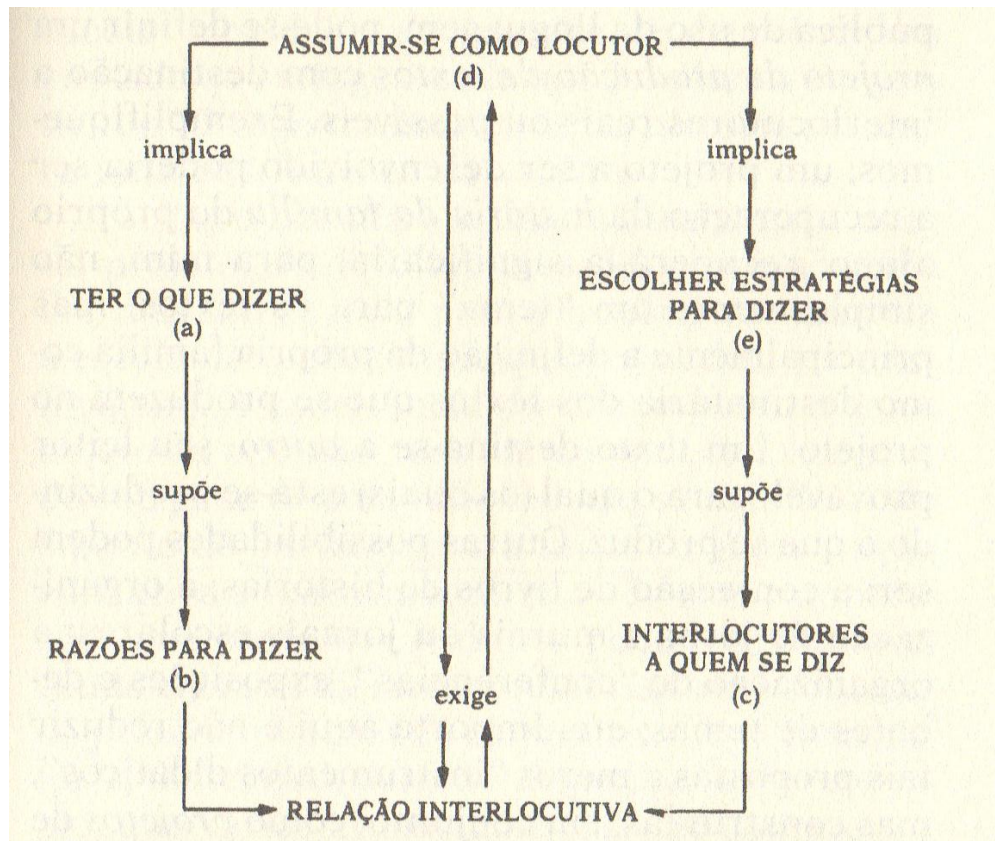
Consoante a essa ideia, Geraldi (2017) reporta que as práticas escolares mais tradicionais para o ensino da produção de texto como: produzir textos somente para o/a professor/a avaliar, não socializar as produções escritas, reproduzir frases soltas ou clichês e outras, não encontram mais ressonância no atual contexto, pois o/a estudante precisa ser protagonista e *ter o que dizer*, porque, não basta,

[...] devolver à escola o que a escola diz, mas sim de levar para a escola o que também a escola não sabe (ainda que possa dela ter uma imagem). A experiência do vivido passa a ser o objeto da reflexão; mas não se pode ficar no vivido sob pena de esta reflexão não se dar. O vivido é o ponto de partida para a reflexão. (GERALDI, 2017, p. 163).

A partir dessa assertiva, de tornar a produção textual mais viva, concreta, interativa e significativa para os/as seus/as envolvidos/as ratificamos que essa postura perpassa: a) pela *definição de interlocutores* “tomando-se em conta as diferentes instâncias de uso da linguagem e privilegiando-se, na escola a instância pública de uso da linguagem” (GERALDI, 2017, p. 162); b) *razões para dizer*, onde “um projeto de trabalho tal como assinalado somente se sustenta quando os envolvidos nesse trabalho encontram motivação interna ao próprio trabalho a executar” (GERALDI, 2017, p. 162-163); c) *ter o que dizer* “é precisamente esse movimento que importa: do vivido particular, somado a outros vividos particulares revelados por seus colegas, a reflexão e a construção de categorias para compreender o particular no geral em que se inserem” (GERALDI, 2017, p. 164); e d) *escolha das estratégias* “não se dá em abstrato. Elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz” (GERALDI, 2017, p. 164)

No propósito de ilustrar o esquema das condições de produção propostas por Geraldi (2017) apresentamos a figura a seguir.

Figura 1 – Esquema das condições de produção propostas por Geraldi



Fonte: Geraldi, 2017, p. 161.

Movidos por esses entendimentos e feitos esses esclarecimentos iniciais, convém relembrar que concebemos a escrita como uma atividade na qual o sujeito escritor(a) tem algo a dizer e o faz sempre em relação ao outro, recorrendo a conhecimentos sobre a língua, armazenados na memória (KOCH; ELIAS, 2018). Desse modo, Koch e Elias (2018) explicam que, no processo de escrita, ativamos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais.

Os conhecimentos linguísticos são aqueles provenientes “da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua, adquirido ao longo da vida nas inúmeras práticas comunicativas de que participamos como sujeitos eminentemente sociais que somos, de forma sistematizada na escola”. (KOCH; ELIAS, 2018, p. 37). Os conhecimentos enciclopédicos dizem respeito àqueles que adquirimos em vivências e experiências variadas, que estão arquivados, uma vez que “recorremos constantemente a conhecimentos sobre coisas do mundo que se encontram armazenados em nossa memória (KOCH; ELIAS, 2018, p. 41). Por sua vez, os conhecimentos textuais versam sobre os modos de “o produtor ativar modelos que possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos, levando em conta elementos que entram em sua composição, conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 43). Por fim, os conhecimentos interacionais cujo funcionamento “demanda ativação de modelos cognitivos que o produtor possui sobre práticas interacionais diversas, histórica e culturalmente constituídas ((KOCH; ELIAS, 2018, p. 44).

Dessa forma, a partir da compreensão de quais conhecimentos ativamos, no processo de produção textual, a organização do trabalho pedagógico docente poderá apresentar resultados satisfatórios para professores/as e estudantes, durante a execução das atividades de escrita. Dessa forma, pensando na interação entre professores/as, estudantes, comunidade escolar, família, e demais pessoas que possam incluir nesse processo, “a escrita torna-se integrativa, dialógica, dinâmica e negociável”. (ANTUNES, 2021, p. 45).

Com base em Antunes (2021), salientamos alguns princípios, apontados pela autora, como necessários para embasar a produção dos procedimentos metodológicos que viermos a desenvolver durante o trabalho pedagógico na sala de aula. São eles:

Princípio 1- A escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas;

Princípio 2 - A escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes;

Princípio 3 - A escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza;

Princípio 4 - A escrita supõe condições de produção e recepção diferentes daquelas atribuídas à fala;

Princípio 5 - A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões;

Princípio 6 - A escrita, enquanto sistema de codificação, é regida por convenções gráficas, oficialmente impostas. (ANTUNES, 2021, p. 44-60).

Em consonância com os pressupostos até aqui mencionados sobre os princípios que acreditamos reger a produção textual, compreendemos que pensar no trabalho com a escrita, conforme orienta Antunes (2021), demanda considerar implicações pedagógicas, que poderão reverberar nos procedimentos metodológicos adotados. Por conseguinte, “aceitar aqueles princípios implica aceitar determinadas perspectivas, escolher determinadas atividades e atitudes práticas. Noutras palavras, não podemos concordar com aqueles princípios sem adotarmos determinadas práticas”. (ANTUNES, 2021, p. 61). Assim, elencaremos as seguintes implicações pedagógicas:

Uma escrita de autoria também dos alunos;
 Uma escrita de textos;
 Uma escrita de textos socialmente relevantes;
 Uma escrita funcionalmente diversificada;
 Uma escrita de textos que têm leitores;
 Uma escrita contextualmente adequada;
 Uma escrita metodologicamente ajustada;
 Uma escrita orientada para a coerência global;
 Uma escrita adequada também em sua forma de se apresentar. (ANTUNES, 2021, p. 61-66).

A partir das argumentações mencionadas anteriormente, que poderão influenciar os procedimentos metodológicos, convém lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, do terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental, já traziam, como orientações didáticas especiais, o trabalho com projetos¹¹ e módulos didáticos ou sequências didáticas (BRASIL, 1998). Porém, na Base nacional Comum curricular-BNCC (2018) circula o registro de que as escolhas metodológicas devem ser de acordo com a realidade de cada contexto e as habilidades a serem desenvolvidas. Isto porque,

[...] as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito

¹¹ No projeto de ensino tradicional sobre a escrita, o principal ator é o professor, o qual determina um tema a ser trabalhado, planeja uma trajetória da sua projeção, delimita caminhos, hierarquiza conteúdos, define os problemas e centraliza os conhecimentos e informações basicamente nele próprio. Ao contrário, no projeto de aprendizagem, onde o tema e o planejamento não são programados apenas pelo professor, mas também pelos alunos, o projeto nasce de interesses, necessidades, questionamentos e problemas trazidos pelos alunos. Sobre esse assunto ver: NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos**: etapas, papéis e atores. São Paulo: Érica, 2014.

dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos. (BRASIL, 2018, p. 30).

Os fragmentos compilados dos documentos orientadores dos currículos nacionais, de certa forma, deixam a desejar do ponto de vista metodológico; no que diz respeito ao trabalho com a produção textual, pois não apresentam a devida fundamentação teórica e metodológica, quer seja de projetos, quer seja de sequência didática ou outras propostas, que possibilitem um trabalho com a produção textual, com maior suporte para os/as docentes.

Dessa forma, pensando em apresentar algumas possibilidades metodológicas, trazemos de maneira sintetizada, algumas propostas de didatização da escrita desenvolvidas por Passarelli (2004; 2012a; 2012b), Dolz, Noverraz & Schneuwly (2011) e Lopes-Rossi (2006; 2011; 2012).

Na concepção de Passarelli (2004; 2012a; 2012b) o processo de prática de escrita demanda etapas diferenciadas. Para a autora:

Para dar início a uma proposta de ensino diferenciada, deve-se ter em conta a escrita como uma tarefa que se realiza em etapas, desenvolvida gradativamente, e que exige muita dedicação. Para um ensino produtivo, é necessário esclarecer ao aluno que o produto final é obtido por uma série de operações e que, para cada etapa constitutiva do processo de escrever, há procedimentos específicos (PASSARELLI, 2004, p. 88).

A partir dessa assertiva, Passarelli (2004) apresenta uma sequência didática que contempla 4 etapas principais, sendo essas intercaladas pela etapa que ela denomina de guardiã do texto. Vejamos:

a) Planejamento – essa etapa consiste na busca de informações adequadas, levando em conta o perfil do futuro leitor; procedendo à organização de alguns elementos que serão eliminados ou acrescentados. Segundo a autora, “a organização compreende a seleção do que apresentar maior relevância no referente ao material oferecido pela geração. Esse material será organizado em um plano textual que pode admitir: uma tendência temporal, hierárquica ou mista” (PASSARELLI, 2004, p. 92).

b) Tradução de ideias em palavras – de acordo com a autora ocorre “quando as ideias levantadas passam para o papel, num trabalho que requer a tenção voltada à organização do texto em unidades de base – parágrafos –, de acordo com alguns critérios para a sua construção” (PASSARELLI, 2004, p. 92). Por fim, esta segunda etapa, explica a autora, refere-se “à conversão em língua escrita das ideias organizadas segundo o que foi aventado no planejamento, configura-se no texto provisório produzido até então que sofrerá, subsequentemente, uma revisão”. (PASSARELLI, 2004, p. 93).

c) Revisão – segundo a autora, essa etapa “exerce a função de proceder à leitura do material textual produzido, a fim de examinar, detalhadamente, aspectos voltados a: adequação ao que a língua escrita convencional, exatidão quanto ao significado” [...] (PASSARELLI, 2004, p. 94).

Nessa etapa, Passarelli (2004, p. 98) chama a atenção para o fato de que “a revisão mais de uma vez contribui para a melhora do texto final, tarefa normalmente feita pelo próprio aluno”. Desse modo, as revisões além de serem feitas pelo/a professor/a, poderá também ser realizadas pelos/as colegas, pois podem trazer significativas contribuições para o texto final (PASSARELLI, 2004).

d) Editoração – Nessa etapa, Passarelli (2004) chama a atenção para os cuidados dispensados à produção textual, por parte do escritor, em virtude do caráter público que o texto assume, por isso, a autora sugere “conceder um intervalo maior de tempo entre a revisão e a editoração, a fim de que o produtor possa, ao reler o que já escreveu, ser mais crítico quando for dar a forma final a seu texto” (PASSARELLI, 2004, p. 98).

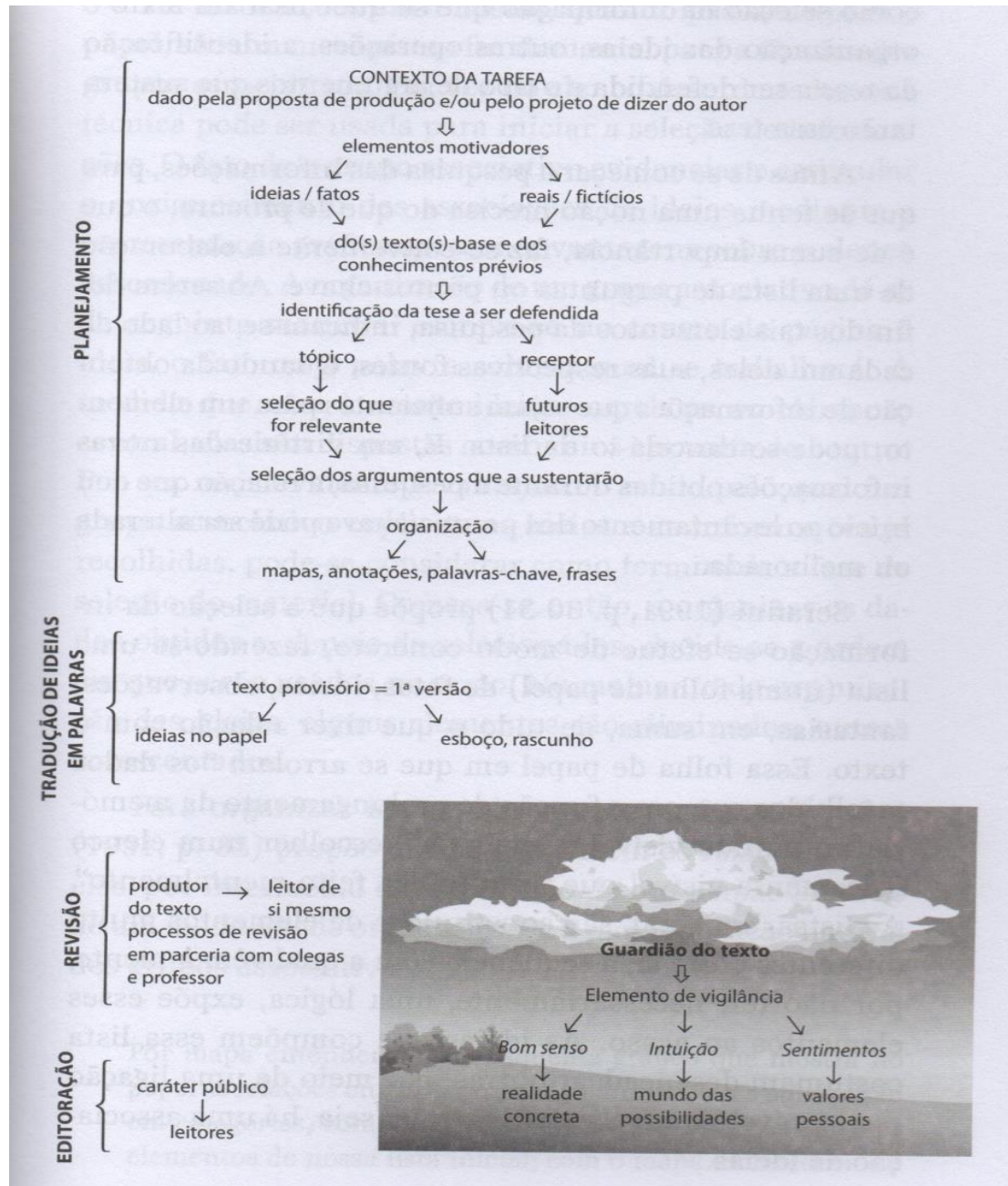
Por fim, de acordo com a autora, há um componente que se mantém ativado em todas as etapas, que ela denomina de guardião do texto. O papel desse elemento seria,

[...] uma espécie de noção intuitiva perpassa todo o processo de escritura. Como se fosse um elemento de vigilância que opera durante todo o processamento do texto, trata-se de um componente que está em constante estado de alerta, dando um acompanhamento permanente de controle para verificar todos os aspectos e ângulos do que estão sendo produzido, ou seja, se as condições da produção estão sendo satisfatórias. Esse componente serve para orientar o produtor-escritor, para a manutenção de metas daquilo que ele se propôs a escrever (PASSARELLI, 2004, p.100).

Assim, para a autora, esse componente de vigilância conta com aspectos da experiência de vida do autor, como: o bom senso dos indivíduos (realidade concreta), a sua intuição (mundo das possibilidades) e seus sentimentos (valores pessoais). (PASSARELLI, 2004).

No intuito de ilustrar o caminho metodológico proposto por Passarelli (2012a) apresentamos a figura a seguir.

Figura 2 – Caminho metodológico para o trabalho com a escrita segundo Passarelli



Fonte: PASSARELLI, 2012a, p. 245

Pensando em outra possibilidade metodológica para o trabalho com a escrita, apresentamos agora as ideias de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2011). Para os autores, uma sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2011, p. 82). Logo, explica os pesquisadores mencionados,

[...] criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e

dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2011, p. 82).

Dentro dessa ótica, os autores propõem uma estrutura de base, cuja sequência didática está constituída a partir de 4 etapas, a saber:

a) Apresentação da situação – essa primeira etapa objetiva expor aos/as estudantes um projeto de comunicação que será executado totalmente na produção final. Nesse contexto, há a preparação dos/as estudantes para a produção inicial e, segundo os autores, “trata-se de um momento crucial e difícil, no qual duas dimensões podem ser distinguidas, sendo elas: apresentar um problema de comunicação bem definido e preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos”. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2011, p. 84-85).

b) Primeira produção – nessa etapa os/as estudantes elaboram um primeiro texto (oral ou escrito) e assim revelam para si e para o/a professor/a a concepção dessa atividade. Dessa forma, segundo os autores “é assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer”. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2011, p. 86).

Ainda conforme os autores mencionados, essa produção inicial pode motivar a construção da sequência pelo o/a estudante, pois possibilita um primeiro encontro com o gênero, além da realização prática de uma avaliação formativa e primeiras aprendizagens. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2011).

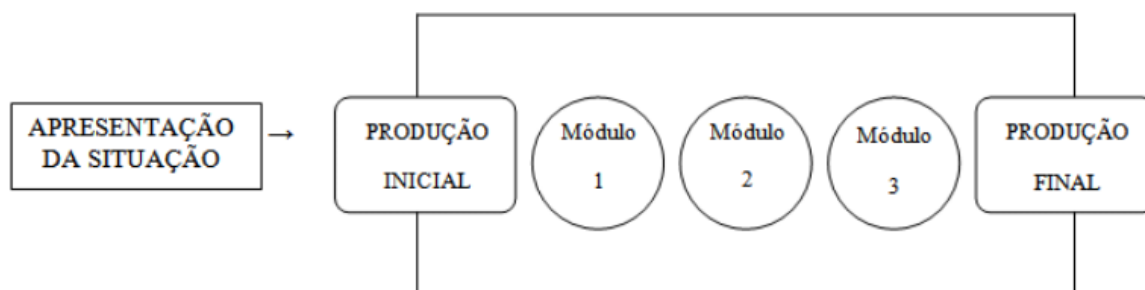
c) Módulos – aqui são trabalhadas as não adequações que apareceram na primeira produção. Logo, para Dolz, Noverraz & Schneuwly (2011, p. 88) “o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero”.

Os autores ainda sinalizam que há nesses módulos a necessidade de trabalhar problemas de níveis diferentes, variar as atividades e exercícios, capitalizar as aquisições, pois, no final desse processo, os/as estudantes constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero e isso o levará à produção final. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2011).

d) Produção final – é o produto que foi desenvolvido durante a etapa anterior, que “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa”. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2011, p. 90).

Assim, para ilustrar o caminho metodológico proposto por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2011), apresentaremos a figura a seguir.

Figura 3 – Caminho metodológico para o trabalho com a escrita, segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2011, p. 83

Outra possibilidade de trabalho com a produção de texto em sala de aula é a sequência didática proposta por Lopes-Rossi (2006; 2011; 2012), fundamentada teoricamente na seguinte perspectiva:

[...] transposição didática de Schneuwly e Dolz (2004) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pela qual os gêneros discursivos são tomados como instrumentos de mediação entre as práticas sociais e os objetos escolares; no conceito bakhtiniano de gênero discursivo, contextualizado na abordagem enunciativo-discursiva de linguagem proposta por Bakhtin (2003) e comentada, em seus principais aspectos, por diversos autores; e no conceito de organização retórica de gêneros proposto por Swales (2009), particularmente para uma das etapas do modelo didático e para uma das etapas da sequência didática de produção escrita. (LOPES-ROSSI, 2012, p. 225).

Na sequência das nossas reflexões metodológicas sobre o trabalho com a escrita, trazemos para o nosso debate as contribuições de Lopes-Rossi (2012) ao apontar a sua proposta de sequência didática em 3 etapas, a saber:

a) Módulo I – nessa etapa realiza-se a leitura, visando a apropriação das características típicas do gênero discursivo. Compõem este momento uma série de práticas como: atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplares do gênero, objetivando o conhecimento de suas características sociocomunicativas e composicionais. (LOPES-ROSSI, 2006; 2011; 2012).

Segundo orienta a autora,

[...] Alguns leitores talvez atentem para aspectos de organização dos textos. Tudo isso lhes pode ser útil para a produção escrita.

No entanto, muitas das características de um gênero discursivo podem passar despercebidas para o leitor quando seu objetivo é apenas a leitura para obtenção de informações ou entretenimento.

Para que esse conhecimento esteja disponível no momento da escrita, é preciso um trabalho de leitura voltado ao reconhecimento das características constitutivas do gênero. Isso vai além do conteúdo do texto. Neste caso, sim, podemos dizer que a leitura contribui efetivamente para a escrita, especialmente considerando que no processo pedagógico o professor associará as características estudadas no módulo de leitura às atividades de produção escrita. (LOPES-ROSSI, 2006, p. 7).

b) Módulo II – consiste na produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas. Nesse estágio, as atividades seguem o modo de produção do gênero nas seguintes situações concretas: planejamento da produção, coleta de informações, produção da primeira versão, correção colaborativa do texto, produção da segunda versão, revisão final do texto, diagramação final de acordo com o suporte que será veiculado. (LOPES-ROSSI, 2006; 2011; 2012).

c) Módulo III – corresponde à divulgação do produto final ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero. Segundo a autora, nessa etapa é necessário desenvolver uma série de providências para efetivar a circulação da produção dos alunos, fora da sala de aula ou mesmo na escola.

Dessa forma, para ilustrar o caminho metodológico proposto por Lopes-Rossi apresentamos a figura a seguir:

Figura 4 – Caminho metodológico para o trabalho com a escrita, segundo Lopes-Rossi



Fonte: LOPES-ROSSI, 2011, p. 72

Desse modo, essas propostas metodológicas convergem para uma ação interacionista de linguagem e para o trabalho colaborativo, que atreladas às condições de produção (Geraldí, 2017) possam possibilitar aos/as estudantes progredir nas atividades de produção textual em torno de um determinado gênero. A seguir, discorreremos sobre a perspectiva avaliativa, no trabalho com a escrita em sala de aula.

3.2 Perspectivas avaliativas

Até o momento, refletimos sobre concepção de linguagem, língua, escrita e como essas reverberam na organização do trabalho pedagógico, especificamente na metodologia, conforme apresentamos na seção anterior. A partir dessas pontuações, acrescentamos outra implicação para o trabalho pedagógico com a escrita, porém, agora de cunho avaliativo.

Quadro 2- Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:
Ampliar seu repertório;	Pôr no papel o que foi planejado;	Rever o que foi escrito;
Delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	Realizar a tarefa motora de escrever	Confirmar se os objetivos foram cumpridos;
Eleger o objetivo, a finalidade com que vai escrever;	Cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos;	Avaliar a continuidade temática;
Escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações;		Observar a concatenação entre os períodos entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos;
Prever as condições dos possíveis leitores;		Avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;
Considerar a situação em que o texto vai circular;	Enfim, essa é uma etapa intermediária, que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.	Rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
Decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		Rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos.
Estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Fonte: Antunes (2021, p. 57-58)

Dessa forma, com base na exposição de Antunes (2021), no quadro acima exposto, podemos perceber que a atividade de escrita precisa ser pensada antes, durante e depois, trata-se, pois, de um processo. Logo, nesse trabalho não adentraremos nas discussões teóricas e metodológicas da reescrita, mas entendemos que, ao avaliarmos com objetivando a aprendizagem, o processo de reescrita se fará presente nesse percurso.

A avaliação muitas vezes é empregada como forma de controle, utilizada pelo(a) do/a professor/a e, ainda, pensada e executada, como sendo desvinculada dos objetivos, dos processos de aprendizagens¹². Para Antunes (2021):

¹² Quando uso o termo no plural estou afirmando, com base em Villas Boas (2008), que as várias aprendizagens podem ser desenvolvidas pelos/as estudantes, como: valores, atitudes, ações, posturas, crenças, concepções, formas de raciocínio, de interações, de técnicas, de estratégias, de comportamentos, de diálogos e outras formas

Na rotina de nossas atividades escolares, o fio dessa interdependência parece ter-se rompido e, desse modo, avaliação e ensino nem sempre guardam essa reciprocidade. Com grandes prejuízos para o ensino, pois, em muitos casos, a avaliação passou a ser uma espécie de finalidade: a aula é dada para preparar a prova; o livro é lido porque é “*pra nota*”. A literatura é consultada porque *cai no vestibular*, e assim por diante. Estuda-se *para... uma prestação de contas* que por ser mensal, trimestral, anual, no final do ciclo etc. Daí ser o termo *cobrar* uma expressão bem corrente no discurso da escola, o que bem claramente denuncia esse lado mercadológico do ensino. É mais oportuno, pois, pergunta-se sobre os *descaminhos da avaliação* e decidir por umas mudanças de rumo, mudança que tem suas origens na revisão de nossas concepções. Sim, porque mudar, seja o eu for, tem que começar pela revisão de nossos fundamentos conceituais. Se não, muda apenas o palavreado, muda apenas a fachada... (ANTUNES, 2021, p. 155-156, grifos da autora).

Depreendemos do trecho acima exposto que a atividade de produção textual não pode ser concebida e vivenciada na escola, por estudantes e professores/as, como somente uma atividade para nota e/ou cobrança, sem que aja um acompanhamento sistemático, planejado e uma avaliação processual. Nesse sentido, entendemos que avaliação como possibilidade reflexiva “auxilia a transformação da realidade avaliada” (HOFFMANN, 2001, p. 10).

Corroborando com esta perspectiva, Perrenoud (1999) menciona:

A avaliação não é um fim em si. É uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolares. Ela serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos. (PERRENOUD, 1999, p. 13).

Dentro dessa ótica, torna-se essencial o desenvolvimento de uma prática avaliativa formativa, pois essa ‘engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem usadas como *feedback* para organizar o trabalho pedagógico’ (VILLAS BOAS, 2008, p. 39, grifo da autora).

Hadji (2001), assim define a avaliação formativa:

Não é nem um modelo científico, nem um modelo de ação diretamente operatório. Não é mais do que uma utopia promissora, capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma prática avaliativa colocada, tanto quanto possível, a serviço das aprendizagens. Mas essa utopia é legítima na medida em que visa correlacionar atividade avaliativa e atividade pedagógica; essa legitimidade só vale, em função disso, no espaço das atividades com vocação educativa. Essa dimensão utópica possibilita compreender a impossibilidade de apresentar e de realizar o que corresponderia a um modelo acabado de avaliação formativa. Ela sempre será parcialmente sonhada. Mas isso não impossibilita trabalhar para progredir nessa direção, bem ao contrário. (HADJI, 2001, p. 25).

Em consonância com pressupostos anunciados sobre a prática avaliativa mais inclusiva, pensaremos a refletir como a avaliação seria possível no trabalho com a produção textual. Não temos respostas prontas ou acabadas, mas podemos trazer para as nossas reflexões e pesquisa os pensamentos de estudiosos/as sobre o assunto e, dessa forma, conjecturar possibilidades para as atividades com produção textual.

Assim, acreditamos que a primeira mudança de concepção, sobre a avaliação da produção textual, seria acerca do uso da terminologia “corrigir”, pois:

[...] o ato de corrigir implica, naturalmente, o erro. Ninguém corrige o que está certo. Ou seja, professor e aluno já assumiram, mesmo que tacitamente, o contrato de se fixarem no erro, naquilo que precisa ser corrigido [...]. É assim que, na correção dos textos, cada um só tem olhos para os erros, para aquilo que constitui uma violação. Avaliar uma redação, por exemplo, se reduz, assim, ao trabalho de apontar erros, de preferência aqueles que se situam na superfície da linha do texto. (ANTUNES, 2007, p. 165).

A autora ainda acrescenta:

Na verdade, o professor não lê, não avalia o que os alunos escreveram: o professor ‘corrige’, porque, como revisor, só tem olhos para os erros. Nem vê as coisas interessantes que os alunos escreveram ou os progressos que eles revelaram alcançar. (ANTUNES, 2021, p. 161-162).

Partindo dessa premissa, seremos coerentes com o que anunciamos no decorrer desse trabalho sobre a concepção interacionista de linguagem e língua. Para tanto, recorreremos a seguinte afirmação de Geraldi (1997), em sua obra *O texto na sala de aula*:

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agir como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. (GERALDI, 1997, p 128).

Ainda segundo o citado autor (1997):

É devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler história contada, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas. E tal atitude, parece-me, dá novo significado à questão ‘como avaliar redações?’ [...] (GERALDI, 1997, p. 131).

Tendo em vista o conteúdo que aqui apresentamos sobre as concepções de práticas avaliativas, no trabalho com a produção textual, pensamos em apresentar algumas possibilidades avaliativas. Assim sendo, trazemos de maneira sintetizada algumas propostas de avaliação a partir de Serafini (2001) e Ruiz (2018).

Na concepção de Serafini (2001), o ato de corrigir a produção textual é assim definido:

[...] uma operação complexa que traz problemas certamente maiores que os da correção de um exercício de matemática ou de versão de uma língua estrangeira. A dificuldade nasce da falta de modelos de referência que permitam proceder de modo mecânico, como num exercício de matemática. O professor deve basear-se na lógica e na estrutura interna da redação e assumir uma postura diferente para cada gênero textual. Ele deve ainda fazer observações específicas que favoreçam o aprimoramento de cada estudante. (SERAFINI, 2001, p. 107).

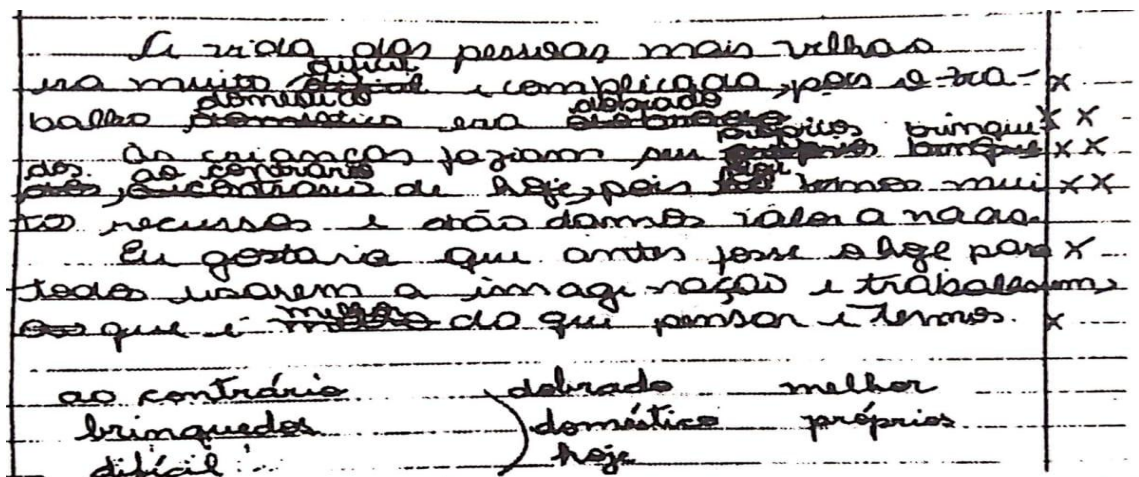
Segundo a referida autora, a avaliação de um texto deve levar em conta quatro princípios, quais sejam: as diversas fases de desenvolvimento das capacidades, os objetivos do texto, o gênero textual usado e a relação com o tipo de estímulo dado à escrita (SERAFINI, 2001).

Analisando os estudos de Applebee (1981), Serafini (2001) afirma que as correções sobre a produção textual dos/as estudantes oscilam entre os modelos de correção indicativa, resolutive ou classificatória. No que diz respeito ao primeiro modelo, Serafini (2001) ressalta:

[...] consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais. (SERAFINI, 2001, p. 113).

Isso posto, apresentamos a seguir uma ilustração do modelo de correção na concepção indicativa.

Figura 5 – Modelo de correção na concepção indicativa



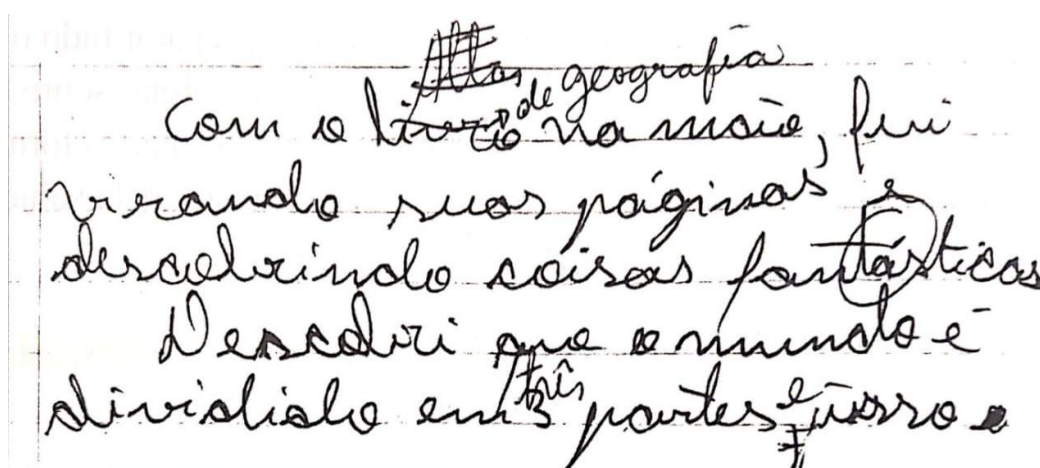
De acordo com o exemplo, exposto por Ruiz (2018), é possível observar que o/a professor/a indica, através de vários X, colocados à margem da página direita (o que também pode ocorrer no corpo do texto) e cada linha onde se constata o problema.

Na segunda concepção, a resolutiva, Serafini (2001) produz a seguinte conceituação:

[...] consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes, fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor. (SERAFINI, 2001, p. 113).

Com base nesse entendimento, apresentamos uma ilustração de uma correção textual que se insere na perspectiva da prática de correção resolutiva.

Figura 6 - Modelo de correção na concepção resolutiva



Fonte: Fonte: Ruiz, 2018, p. 42.

Dentro dessa ótica de correção, o/a professor/a sugere que a expressão “Com o livro na mão” seja especificada com o acréscimo da expressão de geografia. Uma “estratégia de adição” que consiste em acrescentar “forma(s) no espaço interlinear superior à linha em que ocorre o problema”, segundo Ruiz (2018, p.41).

Quanto à terceira concepção anunciada por Serafini (2001), a classificatória. De acordo com a autora,

[...] tal correção consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro. (SERAFINI, 2001, p. 114).

A título de ilustração, segue uma exemplificação da correção na perspectiva classificatória.

Figura 7 - Modelo de correção na concepção classificatória

Estas numa enorme nuvem negra' @ que causa a cada dia que passa várias doenças respiratórias. Estas e muitas outras são as dificuldades que decorrem em São Paulo. Como podemos constatar, um fator determina o outro. Nos deixando sem saída para'

Fonte: Fonte: Ruiz, 2018, p. 52.

Dessa forma, com base em Monteiro (2020) temos:

No rol das nossas reflexões percebemos na figura anterior no primeiro período do fragmento, é possível observar a presença do código “Coes” fazendo referência ao problema de coesão assinalado no corpo do texto. No segundo período, o vocábulo “decorrem” é sublinhado e à margem do texto a autora chama a atenção para o problema com a impropriedade vocabular representada pelo código “IV”. Ao final do fragmento há a presença dos códigos “Coes” e “P”, respectivamente apontando (também no corpo do texto por meio de uma seta) para a necessidade de ajustes relacionados à coesão e à pontuação do trecho em destaque. (MONTEIRO, 2020, p. 56-57, grifos da autora).

Assim, a partir da análise de Monteiro (2020) concordamos com Serafini (2001), quando menciona que é importante enfatizar os elementos que existem na avaliação de textos. Para tanto, o melhor método é aquele que torna a avaliação mais objetiva, explicitando os critérios e dando ciência aos/as estudantes (SEFARINI, 2001).

Desse modo, além das correções indicativa, resolutiva e classificatória, na perspectiva de Ruiz (2018), a correção textual-interativa é apresentada da seguinte forma:

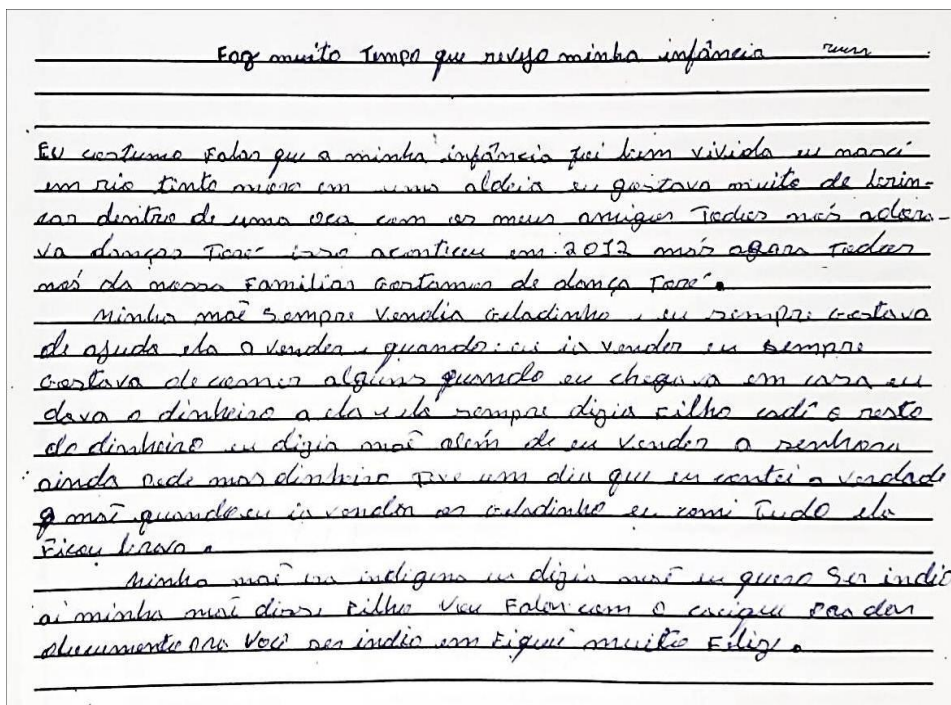
[...] trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de ‘pós-texto’). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos ‘bilhetes’ [...] que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas. (RUIZ, 2018, p.47).

A autora ainda acrescenta sobre os bilhetes:

O que na verdade os 'bilhetes' mais fazem (além de incentivar ou cobrar o aluno), é tentar ir além das formas corriqueiras e tradicionais de intervenção para falar dos problemas do texto. A correção textual-interativa é, pois, a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta e apontar, classificar ou, até mesmo, resolver aqueles problemas da redação do aluno que, por alguma razão, ele percebe que não basta via corpo, margem, símbolo (RUIZ, 2018, p.52).

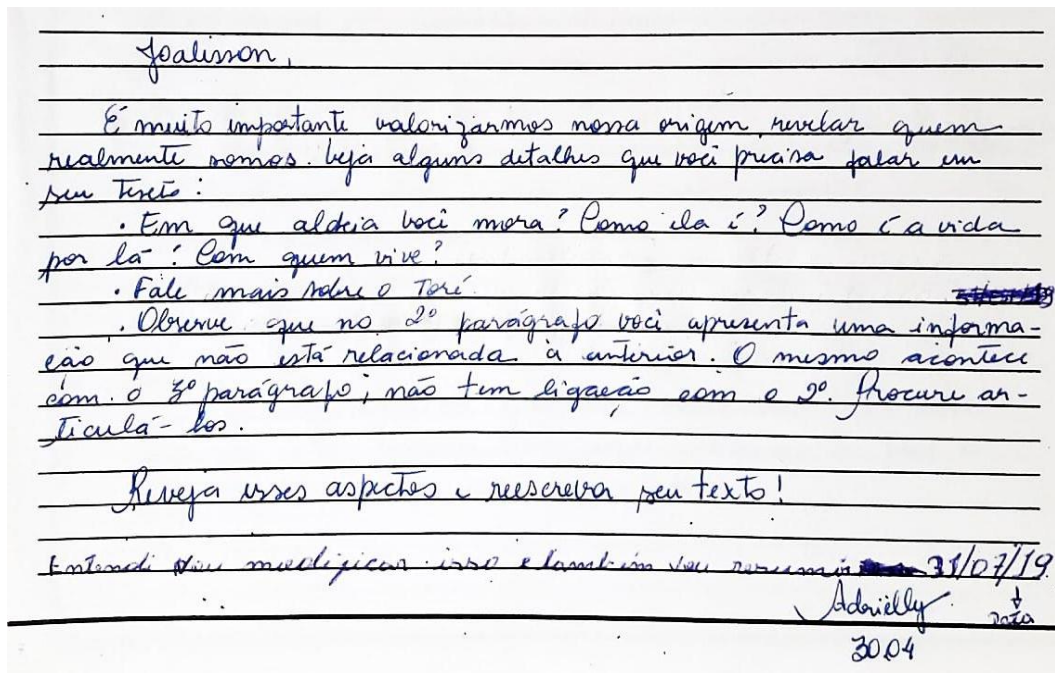
Assim, com base nessa proposta de Ruiz (2018), apresentamos algumas ilustrações sobre o modelo de correção textual-interativa.

Figura 8 - Modelo de correção na concepção textual-interativa – 1ª versão



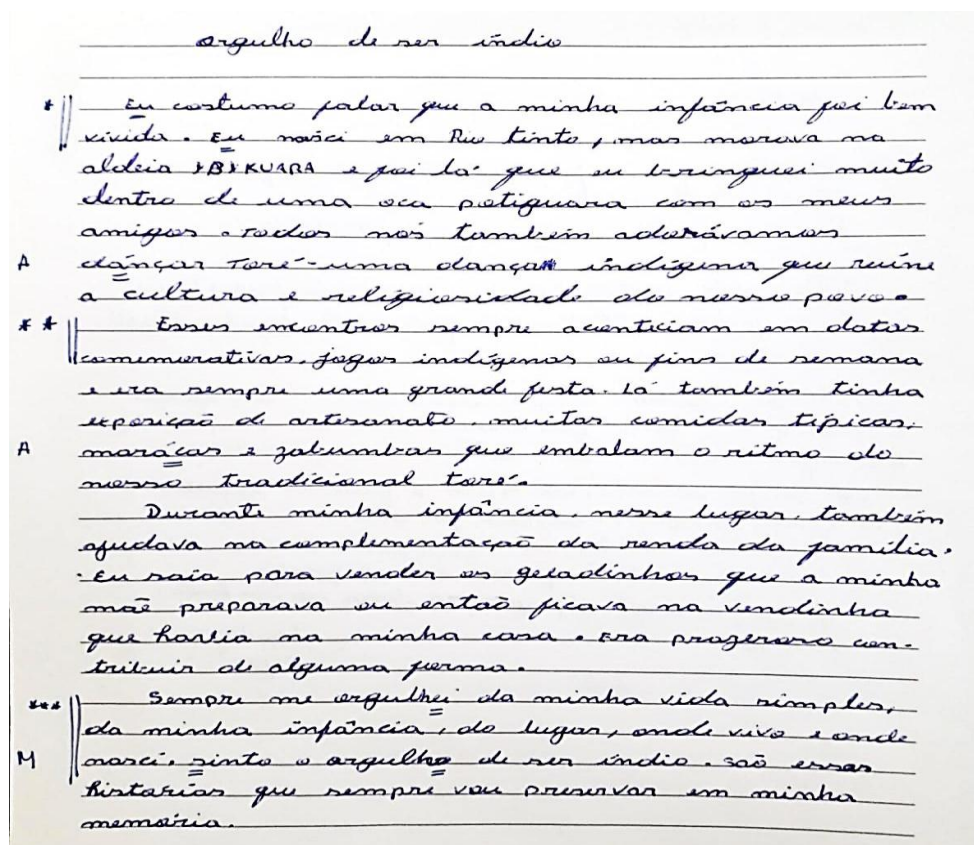
Fonte: Monteiro, 2020, p. 104.

Figura 9 - Modelo de correção na concepção textual-interativa – Bilhete da professora



Fonte: Monteiro, 2020, p. 106.

Figura 10 - Modelo de correção na concepção textual-interativa – 2ª versão



Fonte: Monteiro, 2020, p. 106.

Figura 11 - Modelo de correção na concepção textual-interativa – Bilhete da professora referente à 2ª versão

foalison,

Parabéns pelo esforço investido ao longo de nossos encontros! Continue assim!
vamos ajustar mais alguns detalhes:

* No início do texto (nas duas primeiras frases), você repete o pronome "Eu" e não fica muito legal. Oculte um dos dois.

** "Esses encontros sempre aconteciam..." De quais encontros você fala? Das brincadeiras ou do Tênis? Explique melhor! Seu leitor não vai entender.

*** Se for possível, não repita a palavra "orquestra" (no quarto parágrafo), substitua por outra.

Reescreva seu texto fazendo as modificações.
Mãos à obra! Tá progressando, dessa vez seu tentor e reseraver.

Adrielly
16/09

Fonte: Monteiro, 2020, p. 107.

Figura 12 - Modelo de correção na concepção textual-interativa – versão final

Orgulho de ser Patiguara!

Eu costumo falar que a minha infância foi bem vivida. Nasci em Rio Tinto, mas morava na aldeia Goykuara e foi lá que eu brinquei muito dentro de uma casa patiguara com os meus amigos e tios. Nós também adorávamos dança Tere, uma dança indígena que reúne a cultura e a religiosidade do nosso povo.

As festas de Tere geralmente acontecem, assim como hoje, em datas comemorativas, jogos indígenas ou fins de semana e era sempre uma grande festa e lá também tinha exposição de artesanato, muitas comidas típicas, maracás e jakumbas que embalam o ritmo da nossa tradicional dança.

Durante minha infância, neste lugar, também ajudava na complementação da renda da família. Eu saía para vender os geladinhos que a minha mãe preparava ou ficava na vendinha que havia na minha casa. Era progressos contribuiu de alguma forma.

Sempre gostei da minha vida simples, da minha infância, do lugar onde nasci e onde vivo. Sinto o orgulho de ser índio! São essas histórias que sempre vem crescerem na minha memória.

Fonte: Monteiro, 2020, p. 108.

Monteiro (2020) orienta que o aluno, atentando para o conteúdo temático, ao encerrar sua versão final do texto de memórias, deixa evidente os valores, a tradição e os costumes apreendidos a partir da vida em sua comunidade. Convém salientar que a produção do estudante é delineada em torno desses aspectos identitários, resgatados através das memórias narradas.

Assim sendo, a partir de Ruiz (2018), consideramos esse processo de avaliação da produção textual, pois

Para que o aluno possa assumir a sua identidade como autor, o professor tem que assumir com autor, antes, interagindo com ele na condição de leitor, traço inalienável do especialista em linguagem. Diferenciando-se, dizendo não à mesmice das receitas prontas, da mera reprodução do que está posto, abrindo espaço para si mesmo, identificando-se como sujeito de seu discurso mediador [...]. (RUIZ, 2018, p. 187).

Portanto, com base nessas perspectivas de avaliação expostas nessa seção, consideramos, que o trabalho com ambas, pode potencializar a construção de habilidades e competências nos estudantes, no que diz respeito à produção textual. Evidente que consideramos ser fundamental no processo avaliativo da produção textual saber se o texto atende ao objetivo proposto, leva em conta o leitor pretendido, atende ao gênero discursivo solicitado, usa linguagem adequada ao contexto de circulação, atende ao suporte onde o texto circulará e outros critérios que poderão ser criados. Diante de todas as ponderações até aqui construídas, passemos a discorrer sobre a produção textual no livro da Educação de Jovens e Adultos.

3 A PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS: ALGUMAS PONDERAÇÕES

Pensar a prática pedagógica do professor/a de Língua Portuguesa na/para Educação de Jovens e Adultos, no que diz respeito à produção textual, impõe a estes profissionais compreender a necessidade de aceitar rompimento e superação de padrões, estereótipos e modelos aplicacionistas. Isto porque há que considerar o aspecto da diferença que permeia este espaço de atividades. Evidentemente, todos os espaços são atravessados pela diferença, porém no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, elementos como: as várias histórias de vida marcada pelos processos de escolarização, as diferenças geracionais; a inserção de estudantes no mundo do trabalho; as questões de gênero, raça ou etnia; a religiosidade; a origem rural ou urbana, a vivência e contato com a sociedade letrada, e outros elementos, devem ser considerados na reflexão acerca desta modalidade de ensino.

Reconhecer os direitos de uma parcela da população, aqui em especial da Educação de Jovens e Adultos, é um primeiro passo para conquistas de garantias, a promoção da democratização e inclusão de todos/as, como já menciona a Constituição Federal de 1988 no seu Art. 8º e o Art. 37, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN 9.394/96.

De acordo com Ribeiro (1997), do ponto de vista socioeconômico, pode-se considerar que o público da Educação de Jovens e Adultos forma um grupo homogêneo; porém, do ponto de vista sociocultural

[...] eles formam um grupo bastante heterogêneo. Chegam à escola já com uma grande bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo de histórias de vida as mais diversas. São donas de casa, balconistas, serventes da construção civil, agricultores, imigrantes de diferentes regiões do país, mais jovens ou mais velhos, homens ou mulheres, professando diferentes religiões. Trazem, enfim, conhecimentos, crenças e valores já constituídos. É a partir do reconhecimento do valor de suas experiências devida e visões de mundo que cada jovem e adultos pode se apropriar das aprendizagens escolares de modo crítico e original, sempre da perspectiva de ampliar sua compreensão, seus meios de ação e interação com o mundo. (RIBEIRO, 1997, p. 40-41).

Nessa conjuntura, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos carregam e constroem experiências e conhecimentos, a partir das mais distintas formas de interações. Trata-se de pessoas que ocupam sua vida diária em trabalhos como dona de casa, pedreiros, ajudantes de supermercado, porteiros, garis, agricultores, moto táxi e outros. No que diz respeito à escolaridade, apresentam, na maioria dos casos, traços em comum quanto ao ingresso e permanência na escola, sendo submetidos a processos avaliativos que promoveram o seu

fracasso, seja pelo abandono, seja pela reprovação ou não aprendizagem. Nesse sentido, para Ireland (2009):

A EJA está inserida no processo educacional que contempla a dimensão individual considerando a pessoa como um ser incompleto, que tem a capacidade de buscar seu potencial pleno e se desenvolver, aprendendo sobre si mesmo e sobre o mundo; em uma dimensão profissional, está incluída a necessidade de todas as pessoas se atualizarem em sua profissão, todos precisam se atualizar e social (sendo esta, a capacidade de viver em grupo), um cidadão, para ser ativo e participativo, necessita ter acesso a informações e saber avaliar criticamente o que acontece. (IRELAND, 2009. p. 36).

Nesse ínterim, pensar em todas essas idiosincrasias que caracterizam o público da Educação de Jovens e Adultos implica, para o professor de Língua Portuguesa, repensar as suas práticas pedagógicas, considerando os vários elementos constitutivos do trabalho docente; entre eles, o uso do livro didático específico para essa modalidade de ensino.

Vale salientar que, nesse trabalho, adotamos a expressão “livro didático”, contudo, o mesmo pode também ser denominado de manual didático, livro escolar, e outros termos (BATISTA, 2002). Todavia, cabe destacar que não é nosso objetivo discorrer sobre a história da emergência do livro didático, porém, não podemos perder de vista o fato de que o mesmo passou por transformações e foi tornado acessível para grande parte da população brasileira.

Atualmente, quem coordena a política pública do livro didático no Brasil é o Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE, do Programa Nacional do Livro e do Material Didático-PNLD. Neste contexto, o FNDE é conceituado como um programa constituído por,

[...] um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País. O PNLD também contempla as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (FNDE, 2022a).

No que diz respeito ao PNLD, para a Educação de Jovens e Adultos, o FNDE ressalta que o programa,

[...] tem como objetivo prover as entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e as redes públicas tenham turmas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com obras didáticas de alfabetização e coleções didáticas para o ensino fundamental (primeiro e segundo segmento) e o ensino médio na modalidade EJA. (FNDE, 2022b)

Percebemos, a partir das citações acima, como funciona o atendimento à Educação Básica, nessa modalidade de ensino; acrescentamos também a reflexão acerca de quanto o livro didático tem se constituído, na maioria dos casos, como o único artefato sociocultural, e fonte

de informação impressa, para muitos professores da Educação Básica. Nesse sentido, apesar de várias críticas tecidas sobre o livro didático, por estudiosos e/ou pesquisadores, é fato que o mesmo apresenta papel essencial no processo de escolarização da sociedade brasileira.

Não poderíamos ainda deixar de registrar que o livro didático não se constitui como sendo um artefato neutro, pois sua produção está fundamentada em uma concepção de educação, de ensino, de formação humana, entre outros aspectos. Neste sentido, corroboramos com Batista (2002), acerca de suas pontuações sobre as relações estabelecidas entre o livro didático, a escola e a cultura. Sobre a temática, são oportunas as suas palavras:

Ao contrário da ideia difundida de que os saberes escolares e, particularmente os livros didáticos, consistiriam apenas numa adaptação simplificada, para fins escolares, de conteúdos produzidos no campo da cultura e da ciência, essas investigações vêm evidenciando que a origem desses saberes e objetos é bem mais complexos (cf., por exemplo, Cherne, 1990 e Bittencourt, 1993) e que muitas vezes, é à escola e a seus livros que se deve atribuir a origem de conhecimentos e saberes posteriormente apropriados pelas esferas do conhecimento erudito e científico (BATISTA, 2002, p. 533).

Nessa mesma linha de pensamento, Apple (1995) destaca:

São os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e considerando que são destes livros que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida (APPLE, 1995, p. 82).

A partir das falas de Batista (1999) e Apple (1995), acima referidas, trazemos para a discussão a visão da Proposta curricular, do Ministério da Educação, para o uso do livro didático na Educação de Jovens e Adultos. Vejamos:

[...] entre os diferentes recursos, o livro didático é um dos materiais que mais influência a prática de ensino brasileira (...) tal recurso desempenha um papel muito importante no processo de ensino aprendizagem, desde que se tenha clareza das possibilidades e dos limites que ele apresenta e de como ser inserido numa proposta global de trabalho (BRASIL, 2002, p. 139-140).

Diante dessa afirmativa, e reconhecendo a importância do livro didático para esta modalidade de ensino, convém lembrar afirmações de Paulo Freire sobre o ato de ensinar. Para o patrono da educação brasileira, “ensinar exige respeito a esses saberes e cultura dos educandos” (FREIRE, 2010, p. 30). Desse modo, ressaltamos a primordialidade de repensar as práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas, na Educação de Jovens e Adultos, principalmente no que se refere a utilização do livro didático.

Com esse olhar reflexivo para as questões dos conteúdos, das metodologias e do próprio livro didático, ou seja, para as manifestações da organização do trabalho pedagógico, no espaço do currículo, salientamos a urgência em pensarmos sobre como esse currículo articula os saberes advindos dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos com a proposta de trabalho do livro didático. Para Arroyo (2006):

Cada um tem uma forma própria e singular de tecer conhecimentos através dos modos como atribuí sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os fios e tecituras anteriores e os novos. Esse entendimento coloca novas exigências àqueles que pretendem formular propostas curriculares que possam dialogar com os saberes, valores, crenças e experiências dos educandos, considerando-os como fios presentes nas redes sociais, das escolas/classes, dos educadores e dos educandos e, portanto, relevantes para a ação pedagógica. (ARROYO, 2006, p.104-105).

Partindo dessa premissa, entendemos que o livro didático, mais especificamente o de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao trabalho com a produção textual, deve proporcionar o contato do discente com os mais diversos gêneros, já que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p. 103). Sobre a temática, Marcuschi (2010) explica que,

[...] os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual. (MARCUSCHI, 2010, p. 31).

Movidos por esse entendimento, refletimos sobre como deveria ser o trabalho com a produção textual, a partir dos gêneros textuais, em turmas da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, trazemos as ponderações de Cristóvão (2010). A autora menciona quatro dimensões, que devem ser levadas em consideração, na organização do trabalho pedagógico por meio dos gêneros:

- a) Dimensão psicológica, incluindo as motivações, a afetividade e os interesses dos alunos;
- b) Dimensão cognitiva, refletindo a complexidade do tema e o estatuto do conhecimento dos alunos;
- c) Dimensão social, envolvendo a densidade social do tema, suas potencialidades polêmicas, a relação entre eles e os participantes, os aspectos éticos, sua presença real no interior ou no exterior da escola e a possibilidade de, com ele, se desenvolver um projeto de classe;
- d) dimensão didática, que demanda que o tema não seja excessivamente cotidiano, mas que possa ser apreensível. (CRISTÓVÃO, 2010, p. 107).

Nesse eixo interpretativo, Cristóvão (2010) é enfática ao se posicionar sobre alguns princípios que a dimensão didática deve conter. São eles:

- a) pertinência: respeitando-se as finalidades e os objetivos escolares em função das capacidades dos alunos;
- b) legitimidade: utilizando-se de conhecimentos de experts considerados legítimos pela comunidade a que pertencem;
- c) solidarização: integrando-se diferentes dimensões que constituem o gênero. (CRISTÓVÃO, 2010, p. 107-108).

Em consonância com os pressupostos elencados sobre a especificidade do público da Educação de Jovens e Adultos, o planejamento de atividades para essa modalidade, a utilização do livro didático de Língua Portuguesa e o trabalho com a produção textual dos gêneros discursivos/textuais, ratificamos a vinculação do ensino de gêneros ao público dessa modalidade educativa, como também com as suas práticas sociais, pois, o gênero textual,

[...] funciona como componente semiótico mediador das práticas sociais. Em sua função mediadora, o gênero nos permite recuperar conexões entre a ação individual (incluindo as prescrições de papéis identitários) e as estruturas sociais, mais abstratas em forma de regras e recursos (MEURER, 2010, p. 187).

Diante dessas explanações, e por compreendermos a língua em uma perspectiva dialógica, interacional, viva e concreta trazemos a fala de Bakhtin (2011) ao mencionar o que seria aprender a língua a partir desse ponto de vista por meio dos gêneros do discurso.

Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar é aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Partindo dessa premissa sobre o trabalho com os gêneros discursivos convém considerarmos ainda ser oportuno o que nos lembra Souza (2006):

A EJA não pode mais se limitar a reproduzir o que se faz no ensino regular, realizando meras transposições de modelos por ele utilizados, sem a devida atenção de modelos por ele utilizados, sem a devida atenção às especificidades da população jovem e adulta. Repetir para os adultos uma versão comprimida dos conteúdos da escola destinadas a crianças e adolescentes é um engano. Deve ser seguido um caminho que leve em conta as experiências do homem adulto que valorize e reconheça seus conhecimentos implícitos. (SOUZA, 2006, p. 50).

Assim, perante toda a exposição teórica e da reflexão que realizamos até o momento, consideramos que o trabalho com a produção textual, com base nos gêneros discursivos/textuais, no livro didático de Língua Portuguesa, deverá promover as várias aprendizagens dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Neste contexto, a tarefa do professor “não será mais o de considerar apenas o aspecto formal do texto escrito, mas a de

proporcionar o uso efetivo do texto por parte de seus alunos, abrindo-lhes oportunidade de se desenvolverem como cidadão de uma sociedade letrada” (BEZERRA, 2010, p. 234).

Aqui, não poderíamos de deixar de trazer as contribuições de Bakhtin (2011) ao abordar sobre a riqueza e diversidade dos gêneros do discurso. Para o autor:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Portanto, realizado a exposição dos fundamentos teóricos que norteiam este estudo, dessa forma corroborando com o objetivo específico de revisar as principais contribuições teóricas contemporâneas que amparam o ensino de produção textual na escola, no próximo capítulo teceremos como se deu o caminhar metodológico da pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Pesquisar é o ato de buscar novas informações, objetivando a geração de novos conhecimentos em uma determinada área. A pesquisa é uma via de conhecimentos e informações que servirão para o progresso, avanço científico, cultural, tecnológicos, entre outros.

Através da pesquisa é possível gerar o conhecimento necessário para que possamos compreender melhor situações cotidianas que demandam soluções. Seu conceito envolve, além do levantamento de informações, a construção de um novo conhecimento. Aqui são oportunas as palavras de Gatti (2002), quando se refere à pesquisa:

[...] termo entendido aqui, como Ciência, tentando elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permitam compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica (GATTI, 2002, p, 10).

Desse modo, tendo em vista a natureza da temática que será estudada: a produção textual no livro didático de Língua portuguesa, do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos, optamos por uma metodologia de pesquisa predominantemente qualitativa, uma vez que essa “[...] responde a questões muito particulares, se preocupando com um nível de realidade que não pode ser somente quantificado” (MINAYO, 2001, p. 21).

Em conformidade com a opção metodológica qualitativa, o estudo de caso passou a ser um tipo de pesquisa de campo coerente e significativo para a compreensão do objeto de estudo aqui mencionado, uma vez que segundo André (2005, p. 19) “o estudo de caso intrínseco é quando o pesquisador tem um interesse intrínseco naquele caso particular”, nesse caso, a investigação sobre o trabalho com a produção textual a partir dos livros didáticos adotados na Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de João Pessoa, Paraíba. Assim, o trabalho por meio do estudo de caso se configura como complexo; necessitando, portanto, ser percebido em profundidade. Em todas essas situações, a clara necessidade pelo estudo de caso,

[...] surge do desejo de compreender fenômenos sociais mais complexos, ou seja, todo estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos (YIN, 2005, p.20).

Confirmando essa linha de pensamento, Lüdke e André (2005) salientam o seguinte:

[...] o estudo de caso encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do

papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (LÜDKE; ANDRÉ, 2005, p.23-24).

No que diz respeito a geração dos dados da pesquisa, optamos pela análise documental, pois essa busca informações factuais em “[...] quaisquer materiais escritos como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS *apud* LUDKE e ANDRÉ, 2005, p.38), com o objetivo de complementar e desvelar aspectos do problema. Para tanto, o pesquisador procede a uma reconstrução a fim de responder aos seus questionamentos, empenhando-se em buscar as ligações entre os fatos e o próprio documento, delas extraindo explicações plausíveis (CELLARD, 2008).

Para Flick (2009), os documentos devem ser usados para melhor compreender uma realidade, pois as informações que ali estão expressas representam uma versão específica de determinado contexto em dado espaço temporal. Assim, muitas vezes os documentos não “pertencem ao cenário atual, porém eles estão presentes de alguma forma em cada um de nós, em nossa atuação e em nossa produção de conhecimento” (PIMENTEL, 2001, p.192).

A escolha dos documentos deu-se pela íntima relação deles com o objetivo geral do estudo, ou seja, compreender como a produção textual aparece no livro didático de Língua Portuguesa, da Educação do 9º ano da Jovens e Adultos. Dessa forma, um dos livros escolhido forma a coleção EJA MODERNA, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (2013) e o outro foi o livro EJA: Educação de Jovens e Adultos -4 etapa (2018). A escolha se deve ao fato de ser livros atualmente adotados, na rede municipal de João Pessoa e outras cidades da região.

Ao proceder à análise de tais documentos, procuramos pontuar evidências de acordo com o conteúdo abordado (manifesto) e o significado (latente), buscando compor unidades de análise, para uma melhor compreensão e interpretação do fenômeno estudado (PIMENTEL, 2001). Nesse sentido, a partir dos nossos objetivos de pesquisa, buscamos identificar como se apresenta a produção textual nos livros didáticos analisados e quais as possibilidades para o trabalho pedagógico com o público da Educação de Jovens e Adultos.

A seguir passaremos a apresentar o que o estudo revelou.

5 ANÁLISE DOS DADOS: O QUE A PESQUISA REVELOU

“Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores”. (GERALDI, 2011, p. 22).

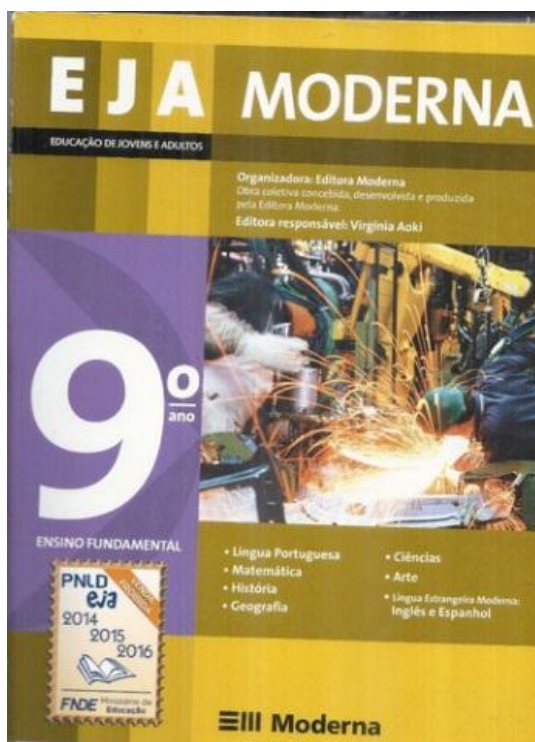
Nesse capítulo do trabalho, apresentamos os resultados da nossa pesquisa. Organizamos o conteúdo resultante em três subseções, as quais buscam manter a relação com os nossos objetivos específicos, a saber: analisar como se apresenta a produção textual, no livro didático do 9º ano de Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos, e propor orientações pedagógicas para o ensino de produção de texto na Educação de Jovens e Adultos e consequente desenvolvimento dos alunos na competência discursiva escrita.

Inicialmente, faremos a apresentação sobre os livros analisados; em seguida, como se mostra a produção de texto no livro didático, da Educação de Jovens e Adultos e, por fim, uma proposição para um trabalho com a produção textual na Educação de Jovens e Adultos.

5.1 Apresentando os livros

Os livros analisados fazem parte do material didático utilizado na rede municipal de João Pessoa, Paraíba. Embora o livro “EJA MODERNA” (2013), e outros materiais para essa modalidade educativa, não tenham mais sido mais enviado nos últimos quatro anos pelo Ministério da Educação-MEC, o mesmo continua sendo utilizado. Já o livro “EJA: Educação de Jovens e Adultos -4 etapa” (2018) foi recentemente adquirido pela prefeitura para ser utilizado na Educação de Jovens e Adultos, em virtude do não fornecimento do livro pelo FNDE/MEC para o público da Educação de Jovens e Adultos.

O livro “EJA MODERNA” (2013) é um material integrado, ou seja, possui todos os componentes curriculares, sendo eles: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Inglês e Espanhol. No que diz respeito à parte de Língua Portuguesa, para o 9º ano, o livro é formado por quatro grandes unidades, possuindo um total de 425 páginas. Vale ressaltar que toda a coleção do 6º ao 9º ano são integradas com esses mesmos componentes curriculares. A coleção foi concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, tendo como editora responsável Virginia Aoki, que segundo informações veiculada na coleção, é bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo.

Figura 13 – livro EJA MODERNA

Fonte: <https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1112971715-eja-moderna-9-educaco-de-jovens-e-adultos-virginia-aoki- JM>

No livro da coleção “EJA MODERNA” (2013), podemos depreender a seguinte estrutura organizativa dos capítulos, no que diz respeito à Língua Portuguesa, mais especificamente aos gêneros textuais presentes e a sua relação com a produção textual, nosso foco de estudo.

Quadro 3 – Estrutura organizativa dos capítulos do livro “EJA MODERNA”

Itens dos capítulos	Gênero textual
Para refletir	
Para ler e aprender	
Para compreender	
Para além do texto	
Para estudar o gênero	Cap. 1- Reportagem. Cap. 2 – Debate Regrado. Cap. 3 - Artigo de Opinião. Cap. 4 – Charge.
Para refletir sobre a língua	
Para praticar	
Para escrever	Cap. 1 – Reportagem. Cap. 2 – Planejamento de um debate regrado. Cap. 3 – Artigo de Opinião. Cap. 4 – Charge.

Para falar em público	
Para organizar o que aprendermos	
Texto complementar	

Fonte: livro “EJA MODERNA” (2013)

Com base nas informações mencionadas no quadro acima, podemos perceber um pequeno número de gêneros textuais, e os seus domínios discursivos (predominantemente o domínio jornalístico), apresentados no livro “EJA MODERNA” (2013) para o público da Educação de Jovens e Adultos, no 9º ano do Ensino Fundamental. A seguir, na seção de análise das atividades de produção textual, detalharemos melhor como essas atividades, relacionadas com a escrita, são apresentadas.

Quanto ao livro “*EJA: Educação de Jovens e Adultos-4 etapa*” (2018), este também é integrado; sendo composto pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Inglês e Arte. No que diz respeito à quantidade de página, o componente Língua Portuguesa está formado por apenas 70 páginas. Esse livro faz parte do grupo Eureka que, segundo informações colhidas no próprio material, tem como editor executivo Marco Saliba e Editora Luana Vignon, contudo não mencionam informações sobre a formação desses profissionais responsáveis.

Figura 14 – livro EJA: Educação de Jovens e Adultos-4 etapa



Fonte: http://editoraeureka.com.br/midia/EJA_FUNDAMENTAL_justificativa_OK.pdf

Com relação ao livro “*EJA: Educação de Jovens e Adultos -4 etapa*” (2018), podemos depreender a seguinte estrutura organizativa dos capítulos do livro, no que diz respeito à Língua

Portuguesa e aos gêneros textuais ou tipo textual presentes e a relação com a produção escrita, nosso foco de estudo.

Quadro 4 – Estrutura organizativa dos capítulos do livro “*EJA: Educação de Jovens e Adultos -4 etapa*”

Itens dos capítulos	Gênero textual ou tipo textual
Hora da leitura	
Atividade escrita	
Sabendo mais	
Hora da pesquisa	
Vamos conversar	
Hora de agir	
Curiosidades	
Conteúdo da gramática	
Hora da escrita	Cap. 1 – Descrição. Cap. 3 – História sobre uma viagem. Cap. 5 – Dissertação. Cap. 6 – Dissertação. Cap. 8 – Manifesto. Cap. 9 – Texto sobre preservação do patrimônio histórico. Cap. 11 – Cordel.

Fonte: livro “*EJA: Educação de Jovens e Adultos -4 etapa*” (2018)

A partir das informações geradas, com base no livro “*EJA: Educação de Jovens e Adultos -4 etapa*” (2018), percebemos que a Hora da escrita aparece até o capítulo 11 (último capítulo da parte de Língua Portuguesa). Portanto, o livro apresenta um número maior de capítulo em relação ao anterior, porém todo o conteúdo é apresentado de forma resumida e superficial.

Constatamos ainda que os gêneros textuais são pouco abordados, apenas os gêneros Manifesto e Cordel aparecem no livro em foco. Entretanto, observamos que no livro há uma escolha pela abordagem da tipologia textual, contrariando assim, as recomendações da própria Base Comum Curricular Nacional, quanto ao trabalho com os gêneros textuais (2018). Na seção seguinte: análise das atividades de produção textual, detalharemos melhor como as atividades, relacionadas com a escrita, estão apresentadas.

Diante dessa análise, compreendemos que para conhecermos os livros é preciso superar o próprio reducionismo político, inerente ao processo educativo da/na Educação de Jovens e Adultos, pois trata-se de uma espécie de simplificação que já começa pela nomenclatura, ou seja EJA, imbricado de sentidos ideológicos específicos, pois ninguém se refere à Educação Infantil como EI; ao Ensino Fundamental como EF; ao Ensino Médio como EM e a Educação

Superior como ES, revelando-se aí uma carga de preconceito, reducionismo ou simplesmente considera-la como um apêndice da educação. Essas características de redução ainda se materializam na carga horária de trabalho com esse público e, no material, que é compactado, reduzido, limitado, ou seja, contendo apenas o básico e/ou superficial, que se considera ser necessário para os/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Assim, a escola que atende à Educação de Jovens e Adultos precisa produzir uma reestruturação e uma reorientação curricular, pois necessita garantir o acesso, a permanência e o sucesso do/a educando/a. Este aspecto é tratado na Resolução CNE/CEB nº. 1 de 5 de julho de 2000, onde explicita:

Parágrafo único: como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização de mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da educação de jovens e adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000a, p. 01-02).

Nesses termos, convém ainda lembrar o que afirma o parecer CEB/CNE nº 11/2000 sobre as funções para a Educação de Jovens e Adultos:

Função reparadora - significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Dessa negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimimento;

Função equalizadora - vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais, como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência seja pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação;

Função qualificadora - mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e a criação

de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000b).

Sobre a temática tratada, consideramos a importância do livro didático, todavia, não podemos fechar os nossos olhos para a limitação que os esses apresentam. Dessa maneira, cabe ao/a docente buscar outros materiais pedagógicos para ser utilizado em sala de aula, aqui especialmente no que diz respeito à produção textual, proporcionando o desenvolvimento e as habilidades da escrita. Na próxima seção, apresentaremos a nossa análise sobre como se apresenta a produção de texto no livro didático, para a Educação de Jovens e Adultos.

5.2 A Produção de texto no livro didático da Educação de Jovens e Adultos

Para essa etapa da análise, recortamos dos livros didáticos analisados somente a parte que diz respeito à produção textual. Nesse sentido, para um melhor entendimento, faremos essa reflexão a partir de cada livro.

5.2.1 O Livro didático “EJA MODERNA”

Nesse livro, a produção de texto sempre se apresenta sinalizada como o título “Para escrever”, e vinculada a um dado gênero textual. Em todo o livro da Educação de Jovens e Adultos, para o 9º ano, só aparecem, como produção textual, quatro possibilidades de propostas de atividades, constituindo-se assim, uma grande lacuna.

Na primeira atividade, a produção textual está relacionada ao gênero reportagem; na segunda, com o planejamento de um debate regrado, na terceira, com o artigo de opinião e, na quarta e última, com a charge. A seguir, passaremos a visualizar como o livro apresenta cada atividade.

Figura 15 - Atividade 1 – produção de uma reportagem

Para escrever

Agora, você e dois colegas vão produzir uma reportagem. Combinem com o professor como ela será publicada. Pode ser em um mural na sala de aula ou no pátio da escola, em um jornal da comunidade escolar.

Converse com o professor e com os colegas sobre os temas a serem escolhidos. Vocês podem, por exemplo, pesquisar algo a respeito do mundo do trabalho que a turma queira aprofundar ou investigar o mercado de trabalho em diferentes profissões, entrevistando pessoas que atuam em diversas áreas. Mãos à obra!

A. Planejamento

Toda reportagem requer um bom planejamento.

1. Comecem fazendo pesquisas sobre o tema escolhido. Vocês podem assistir aos jornais na televisão, procurar informações em jornais escritos, em livros e revistas ou na internet.
2. Procurem colher depoimentos de pessoas que sejam especialistas na área ou que tenham alguma experiência interessante relacionada a ela.
3. Não se esqueçam das características desse gênero. O principal objetivo de uma reportagem é aprofundar um tema para o leitor.
4. Pensem em um título e um subtítulo que chamem a atenção dos leitores.
5. Com as anotações da pesquisa e as entrevistas em mãos, elaborem um roteiro do que deverá ser escrito.

B. Elaboração

1. Observem suas anotações e selecionem as informações mais importantes.
2. Comecem a escrever a reportagem. Não se esqueçam de que o início do texto deve chamar a atenção do leitor.
3. Lembrem-se de que a linguagem deve ser objetiva, clara e direta, de modo que o leitor compreenda as informações com facilidade. Utilizem os conhecimentos que vocês adquiriram sobre coesão e coerência textual ao produzir o texto.
4. Se julgarem interessante, incluam imagens ou gráficos que complementem as informações trazidas pelo texto.

C. Avaliação e reescrita

1. Releiam a reportagem como se vocês fossem os leitores do jornal em que ela seria publicada. O texto prendeu sua atenção? Os fatos estão apresentados de modo aprofundado? O texto está claro, coeso e coerente? A reportagem está de acordo com a estrutura típica desse gênero?
2. Reúnam-se com outro grupo e leiam o texto que eles produziram. Vocês avaliarão o que eles escreveram e vice-versa. Lembrem-se de observar se o texto apresenta as características de uma reportagem.
3. Façam sugestões para melhorar o texto dos colegas e ouçam com atenção as sugestões que eles fizerem. Depois, conversem sobre as avaliações.
4. Reescrevam o texto para melhorar o que for preciso.

Fonte: EJA MODERNA, 2013, p. 31-32.

Percebemos que, na atividade proposta no livro didático, há um planejamento que busca contextualizar a produção textual, pois essa fornece orientações para os/estudantes,

contemplando o que foi discutido no capítulo 1 do livro didático, com o título “trabalho nosso de cada dia”. Nesse capítulo, é apresentado o gênero reportagem e as suas características; logo após, uma explicação sobre coerência e coesão textual, em seguida, a atividade de produção textual.

Ao analisarmos a proposta explicitada anteriormente, podemos perceber que fica em evidência sobre o que os/as estudantes deverão escrever. Para tanto, as orientações iniciais da proposta da produção de texto relembram ao/a estudante as características do gênero e a temática da reportagem que deve permear toda a escrita, ou seja, os/as estudantes sabem, a princípio, sobre o que escrever e para que escrever. Contudo, salientamos alguns problemas na proposta: para começar, falta a seção onde o texto será publicado, também não fica claro para que escrever. Está tudo muito preso à leitura de textos (informações e à característica do gênero). Vale lembrar que uma reportagem é uma temática priorizada frente aos acontecimentos emergentes na sociedade e tem uma estruturação que não é de apenas um texto(notícia), mas de um mosaico de outros gêneros (fotos, depoimentos, entrevistas, infográficos...). Nesse sentido, Evangelista *et al* (1998) é enfática:

O registro da linguagem (mais coloquial ou mais formal), a seleção de informações e o modo de organizá-las, o tipo e até o tamanho do texto são escolhas que dependem das razões que levam o autor a escrever. Quanto mais claros forem os objetivos a cumprir com o texto, mais chances terá quem escreve de escolher melhor as estratégias adequadas para concretizá-los. Nesse sentido, vale a pena o professor insistir com os alunos na necessidade de pensar nos objetivos do texto, em vez de começar a escrever de forma desorganizada, sem planejamento e sem ter em mente as necessidades ou intenções que devem satisfazer com aquele uso da escrita. (EVANGELISTA *et al*, 1998, p.122).

Nesse eixo interpretativo, convém ressaltar que, na proposta analisada, o/a leitor/a previsto serão os/as estudantes da escola, pois a reportagem será posta em um mural na sala de aula, ou pátio ou ainda em um jornal da comunidade escolar. Dessa forma, as orientações prescrevem onde o texto vai ser publicado, a sua estrutura e a linguagem a ser empregada no mesmo.

Acreditamos que essas orientações permitem aos/as estudantes a construção de um texto com sentidos para todos/as. Logo, concordamos com Leal (2008, p. 65) ao mencionar que “escrever aprende-se na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem”.

A seguir temos a segunda atividade proposta pelo livro didático.

Figura 16 - Atividade 2 – Planejamento de um debate regrado

Para escrever

Agora, você e os colegas vão planejar um debate regrado em sala de aula. Com a ajuda do professor, definam a questão polêmica a ser discutida. Prepararem seus argumentos e mostrem que vocês dominam o tema debatido.

A. Planejamento

Antes da realização oral do debate regrado, é preciso organizar como ele será.

1. Elaborem um roteiro para o debate. Conversem com o professor e enumerem os critérios de planejamento no quadro de giz e copiem-no no caderno.
2. Reúnam-se em grupos de quatro colegas e pesquisem o tema escolhido. Usem jornais, revistas ou sites da internet que tragam informações confiáveis.
3. Recolham dados de pesquisa, gráficos, depoimentos de autoridades no assunto ou pessoas ligadas ao tema etc.

B. Elaboração

1. Separem os principais pontos levantados durante a pesquisa e formulem argumentos contra ou a favor do tema que será debatido.
2. Organizem esses argumentos em tópicos para servir de apoio durante o debate.

C. Avaliação

1. Releiam o texto de apoio da apresentação e avaliem: Esse roteiro irá ajudá-lo a realizar uma boa argumentação no debate?
2. Treinem os argumentos: dividam-se em do grupos e imaginem as opiniões contrária: Nesse momento, tentem anotar os argumento que surgirem e melhorar o que for necessário.

Fonte: EJA MODERNA, 2013, p. 48.

Na segunda atividade, que pertence ao capítulo intitulado “O Trabalho em debate”, é apresentado o gênero debate regrado e as suas características. Nesse capítulo do livro, inicialmente, há uma reflexão sobre os operadores argumentativos da língua e, em seguida é apresentada a proposta da produção textual, exposta na figura acima.

A proposta de produção textual é o planejamento do debate regrado, que também segue as mesmas orientações da atividade 1, ou seja, planejamento, elaboração e avaliação. Fica evidente que, por ser um gênero oral, o debate regrado não apresenta a possibilidade de reescrita como a proposta de texto anterior. Entretanto, aqui não podemos nos esquecer que há, nesse caso, produção de texto oral, por réplicas e tréplicas podendo existir a retomada da reflexão sobre operadores argumentativos utilizados.

Na sequência das atividades de escrita temos:

Figura 17 - Atividade 3 – produção de um artigo de opinião

Para escrever

Você e um colega vão produzir um artigo de opinião. Combinem com o professor e decidam a forma como o texto será publicado: imprimi-lo e fotocopiá-lo para distribuição na escola, montar um varal de artigos na sala de aula ou no mural da escola ou ainda criar um projeto mais longo, de produção de um jornal escolar.

A. Planejamento

Agora, comecem a planejar o seu texto. Primeiro, revejam as características do artigo de opinião. Escolham o tema sobre o qual vão escrever e decidam que posição vão tomar: a favor ou contra. Não se esqueçam de contextualizá-lo para o leitor. Caso se baseiem em notícia de jornal, é possível citá-la.

Leiam vários textos com pontos de vista diferentes e anatem no caderno os argumentos de que mais gostaram. Eles poderão ajudá-los a defender o ponto de vista que vão adotar.

Não se esqueçam do interlocutor: Para quem o texto vai ser escrito? Quem serão seus leitores? É importante adequar a linguagem e organizar o modo como os argumentos serão apresentados, para que o texto seja bem compreendido.

B. Elaboração

1. Observem as anotações que fizeram e selecionem as informações e os argumentos mais importantes sobre o tema que vão escrever.
2. Procurem argumentar sustentando a posição de vocês. Para isso, coloquem dados, fatos, exemplos que comprovem sua defesa (sustentação).
3. Antecipem os possíveis argumentos contrários aos de vocês, para refutá-los. Rejeitar os argumentos contrários à sua opinião reforça o ponto de vista que vocês adotaram, levando o leitor a refletir sobre os diferentes aspectos do tema abordado.
4. Retomem a posição adotada (refutação) para, depois, concluir a tese ou opinião defendida por vocês.
5. Criem um título bem interessante, que resuma o texto, mas que também chame a atenção dos leitores para o tema.

C. Avaliação e reescrita

1. Releiam o texto. Eles despertam o interesse do leitor? Os argumentos são válidos? As ideias estão expostas de maneira clara?
2. Juntem-se com outra dupla e leiam o texto que os colegas produziram. Vocês avaliarão o que eles escreveram e eles avaliarão o que vocês escreveram. Observem se o texto apresenta todas as características de um artigo de opinião.
3. Façam sugestões para melhorar o texto dos colegas e ouçam com atenção as sugestões que eles fizerem.
4. Reescrevam seu texto para melhorar o que for necessário.

Fonte: EJA MODERNA, 2013, p. 67-68.

A terceira atividade de produção textual é o gênero textual artigo de opinião. Essa proposta está inserida no capítulo com a denominação “O mundo que queremos”, trazendo explicações sobre o Artigo de opinião e a suas características. Ainda nesse capítulo, o livro traz a reflexão sobre a língua, apresentando os tipos de operadores argumentativos. Nessa proposta, no item planejamento, percebemos as condições de produção. Todavia, alguns questionamentos

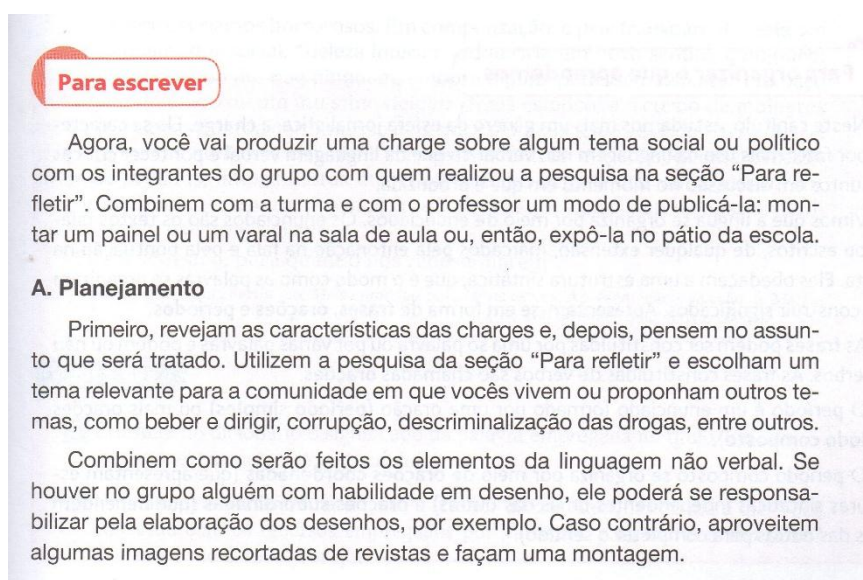
surtem ao analisar essa proposta para a turma da Educação de Jovens e Adultos: estão os/as alunos/as dessa modalidade prontos/as para atender a essa recomendação? Qual o contexto cultural dessas pessoas? Já tiveram acesso a esse tipo de gênero textual antes? São perguntas que podem nos tomar como professores/as no momento da organização do trabalho pedagógica para esse público.

Novamente a proposta de produção textual segue os mesmos parâmetros das atividades anteriores, mencionado onde o texto será publicado, os/as possíveis leitores/as, o suporte e as questões linguísticas que deverão ser observadas para a produção do artigo de opinião; dessa maneira, cria-se sentido para a produção textual. Logo, aos estudantes é dirigido um direcionamento do que produzir e para quem, pois,

[...] ninguém escreve bem sem ter o que dizer, sem saber alguma coisa sobre o assunto de que deverá tratar. Muitas vezes, por não ter conhecimento suficiente sobre o tema, o aluno vê como única saída tentar “enrolar” o leitor: dispondo de poucos dados e sem tempo para amadurecer uma opinião pessoal, é realmente muito difícil armar uma argumentação consistente, capaz de convencer o interlocutor. (EVANGELISTA *et al*, 1998, p.121).

Corroborando com o pensamento da autora, entendemos que, para escrever, todos nós necessitamos de um tempo para maturar acerca das ideias que poderemos colocar no papel. Na sequência, passamos a analisar a próxima atividade que consta no livro didático “EJA MODERNA” (2013).

Figura 18 - Atividade 4 – produção de uma charge



Para escrever

Agora, você vai produzir uma charge sobre algum tema social ou político com os integrantes do grupo com quem realizou a pesquisa na seção “Para refletir”. Combinem com a turma e com o professor um modo de publicá-la: montar um painel ou um varal na sala de aula ou, então, expô-la no pátio da escola.

A. Planejamento

Primeiro, revejam as características das charges e, depois, pensem no assunto que será tratado. Utilizem a pesquisa da seção “Para refletir” e escolham um tema relevante para a comunidade em que vocês vivem ou proponham outros temas, como beber e dirigir, corrupção, descriminalização das drogas, entre outros.

Combinem como serão feitos os elementos da linguagem não verbal. Se houver no grupo alguém com habilidade em desenho, ele poderá se responsabilizar pela elaboração dos desenhos, por exemplo. Caso contrário, aproveitem algumas imagens recortadas de revistas e façam uma montagem.

B. Elaboração

1. Observem as anotações que fizeram sobre as características da charge. Vocês vão desenhar os elementos não verbais ou recortar imagens de revistas? Lembrem-se de que os desenhos ou imagens precisam representar bem o tema escolhido. Considerem também seus leitores.
2. Pensem na crítica que será feita com base nesse tema atual. No momento de escrever os elementos verbais, não se esqueçam de que há pouco ou nenhum texto.
3. Vocês darão um título para a charge? Qual? Ele deve ser curto e resumir o tema abordado.
4. Produzam a sua charge, compondo os elementos verbais e não verbais. Soltem a criatividade!

C. Avaliação e reescrita

1. Imaginem-se como leitores da charge que vocês produziram. Ela desperta o interesse do leitor?
2. Revejam o texto. Troquem a charge com a de outro grupo. Os colegas lerão a charge do grupo e vocês, a deles. Observem se as palavras estão escritas de maneira adequada, se as imagens estão de acordo com o tema.
3. Façam sugestões para melhorar o trabalho dos colegas e ouçam as sugestões que eles apontaram sobre o de vocês.
4. Se for o caso, refaçam o que for necessário para que a charge do grupo fique perfeita.

Fonte: EJA MODERNA, 2013, p. 81-82.

A quarta e última atividade apresentada no livro didático “EJA MODERNA” é a produção de uma charge. Esse gênero textual está inserido no capítulo intitulado: “A Reflexão por meio do humor”, o qual traz explanação sobre a charge e a suas características e, dentro dos aspectos da língua, aborda ainda sobre os conteúdos: frase, oração e período.

Assim como as outras propostas de produção textual, essa não poderia ser diferente, pois segue o mesmo formato mencionando: o espaço de circulação das produções, o suporte, os/as prováveis leitores/as e a possibilidade de espaço de criatividade para os/as estudantes, no momento da produção textual. Porém, inferimos quanto ao trabalho com a charge que não se trata apenas de pensar uma crítica, mas a quem se deseja criticar e motivo pelo qual; e com relação à avaliação proposta na atividade, essa não pergunta sobre as questões discursivas, mas sobre questões genéricas e se as palavras estão escritas corretamente. Nesse sentido, trazemos as contribuições de Leal (2008) sobre a aprendizagem da escrita para o/a aluno/a:

Para o aluno aprender a escrever, precisa encontrar interlocutores, colocar-se em dialogia, encontrar espaços para a atividade humana de expressão, de modo a articular seus textos às diferentes necessidades e interesses que encontram nas suas condições de existência, nas suas práticas sociais. (LEAL, 2008, p. 66).

Dessa forma, podemos perceber que as atividades de produção textual, embora apresentadas em pequeno número, no livro destinado para o 9º ano da Educação Jovens e

Adultos, publicado pela editora Moderna, proporciona o contato com situações de atuação social, através de práticas discursivas que são materializadas no texto escrito. (ANTUNES, 2021).

Ainda dentro da nossa análise, podemos dizer que as propostas analisadas contemplam, embora em alguns casos mais e em outros menos, as condições de produção (GERALDI, 2017), conforme sinalizamos no quadro abaixo:

Quadro 5 – Relação entre as condições de produção e as atividades propostas no livro EJA MODERNA

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4
Sobre o que escrever	Um tema que tenha interesse em aprofundar com base nos assuntos estudados.	Um roteiro para um debate regrado sobre uma questão polêmica.	Algum tema na qual irão se posicionar a favor ou contra.	Algum tema social e político
Estratégia para auxiliar na escrita	Leituras anteriores de reportagens sobre o trabalho de cada dia.	Leituras anteriores sobre o tema “O Trabalho em debate”.	Leituras anteriores de artigos de opinião que são apresentados no capítulo.	Leituras anteriores com base na temática do capítulo do livro por meio de charges.
Leitor do texto	Estudantes, comunidade escolar e outras pessoas.	Estudantes e professores/as.	Estudantes, comunidade escolar e outras pessoas.	Estudantes e comunidade escolar
Objetivo do texto	Elaborar uma reportagem sobre algo que o/a estudantes queira aprofundar.	Saber organizar um roteiro para a realização de um debate regrado.	Posicionar-se a favor ou contra algum tema.	Colocar-se como sujeito produtor do texto sobre temas relevantes para a comunidade.
Gênero a ser trabalhado	Reportagem.	Planejamento de um roteiro para o debate regrado.	Artigo de opinião.	Charge
Questões linguísticas	linguagem formal com a utilização dos conhecimentos linguísticos.	Não menciona.	linguagem formal com a utilização dos conhecimentos linguísticos.	Uso da linguagem verbal e não verbal
Espaço de circulação	Sala de aula, comunidade escolar e outros espaços.	Entre o grupo de alunos que irão realizar o debate regrado.	Sala de aula, escola e/ou outros espaços.	Sala de aula e/ou a escola.

Suporte	Mural ou jornal escolar.	Não menciona.	Varal ou mural ou jornal escolar.	Painel ou varal
----------------	--------------------------	---------------	-----------------------------------	-----------------

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas propostas de produção textual do livro EJA MODERNA

Com base no quadro, podemos considerar que as propostas de produção de texto analisadas se aproximam em alguns momentos daquelas tradicionais atividades de redação; comumente realizadas sem as devidas condições de produção e o direito do/a estudante exercer o seu papel de produtor/a crítico/a e reflexivo/a. Contudo, é pertinente sinalizarmos que: somente com uma atividade, apresentada no livro didático, não possibilitará ao/a estudante o desenvolvimento das habilidades de escrita de forma satisfatória. Cabe, pois, ao/a docente trazer para a sala de aula outras possibilidades de produção textual sobre o gênero estudado, além de motivá-los, cada vez mais, para o desenvolvimento da habilidade de escrita. Sobre o motivar os estudantes Passarelli (2012a) propõe:

[...] em relação à escrita, motivar é propiciar aos estudantes, com a maior frequência possível, uma situação real de comunicação, com a escolha de situações e temas que tenham correspondência com os interesses dos aprendentes, bem como com a realidade de seu dia a dia. (PASSARELLI, 2012a, p. 75).

Diante do exposto, não poderíamos deixar de mencionar ainda que o livro didático em análise apresenta poucos exemplos daqueles gêneros abordados em cada capítulo, além de não aprofundar, para o/a docente, o fazer metodológico do trabalho com cada gênero. Isto porque cada atividade de produção segue uma mesma formatação para o planejamento, elaboração e avaliação.

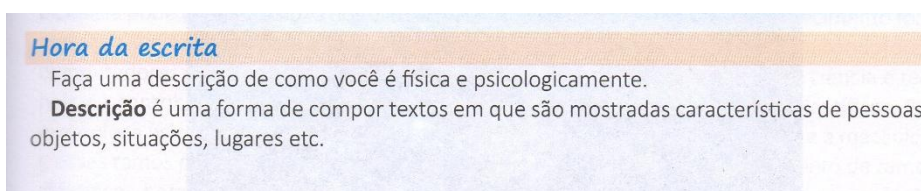
Vale ressaltar ainda que no livro “EJA MODERNA”, no que diz respeito às atividades de produção textual, não estão sinalizadas quais competências ou habilidades deverão ser avaliadas no trabalho com cada gênero, uma vez que a avaliação apresentada no roteiro da atividade é mostrada de forma superficial.

Assim, depreendemos da nossa análise que o livro “EJA MODERNA” apresenta avanços na produção textual, contudo, é necessário compreender a necessidade da formação inicial e continuada dos/as docentes que o utilizarem, no sentido de instrumentalizá-los para apresentar outras oportunidades de escrita, a partir do gênero trabalhado.

5.2.2 O Livro didático “EJA: Educação de Jovens e Adultos -4 etapa”

A produção textual nesse livro aparece com a nomenclatura “Hora da escrita”, registrada no final de alguns capítulos. Em todo o livro só aparecem um conjunto de sete atividades para a produção escrita. Quanto aos gêneros textuais trabalhados, são abordados somente dois: Manifesto e Cordel; predomina, nas atividades de escrita, o uso da tipologia textual: dissertação e descrição.

Figura 19 - Atividade 1 – Produção de uma descrição.



Fonte: Livro EJA – 4ª etapa, 2018, p. 15.

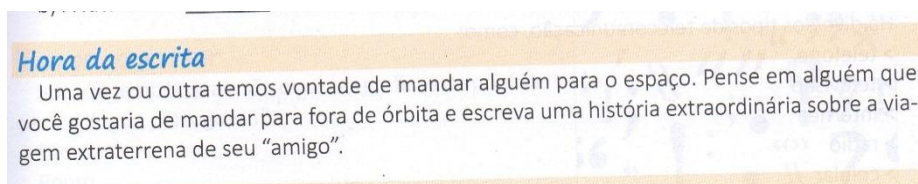
Percebemos que a proposta de produção textual está focada no tipo textual, nesse caso, a descrição. Essa atividade está localizada no capítulo 1 do livro em análise, que traz como temática a evolução humana. Essa atividade de produção textual é apresentada sem um planejamento e/ou orientações para os/as estudantes quanto ao uso da linguagem, quem serão os/as leitores/as, o suporte, a forma de circulação e demais elementos essenciais para uma produção de texto significativa para todos/as os/as envolvidos/as.

De acordo com Passarelli (2012a):

[...] possivelmente por herança da forma como muitos de nós aprendemos a escrever com base nas tradicionais “técnicas de redação”: mostravam-nos um texto de autor consagrado e diziam: “Isto é um texto narrativo. Escreva um texto narrativo”. Daí algumas situações de ensino equivocadas, como as de professores que apenas dizem a seus alunos “faça um texto sobre...”. Esse tipo de prática está calcado numa tradição escolar que adota uma classificação com a qual se pretende ensinar a redigir três tipos de textos - o descritivo, o narrativo e o dissertativo. [...] O ensino-aprendizagem de produção de textos parece restringir-se ao levantamento das características desses tipos textuais [...]. (PASSARELLI, 2012a, p. 46).

Assim sendo, prosseguindo a nossa análise da próxima atividade do livro, temos:

Figura 20 - Atividade 2 – Produção de uma história.



Fonte: Livro EJA – 4ª etapa, 2018, p. 27.

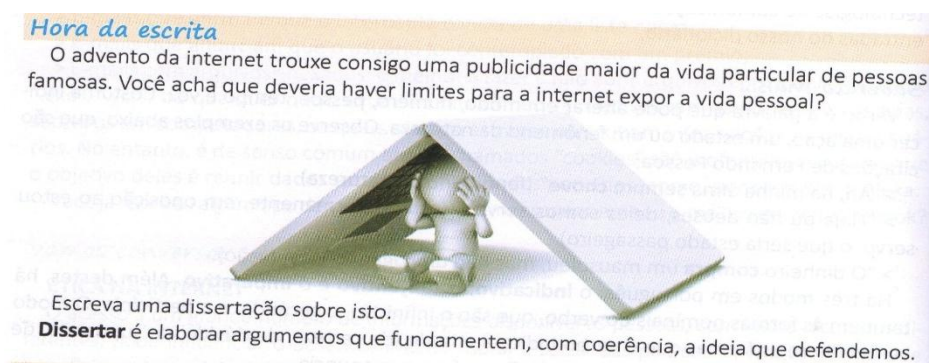
A segunda atividade do livro, referente à produção textual, aparece no capítulo 3 com a temática “A conquista do espaço”. Nessa atividade, a orientação para a produção textual ainda deixa a desejar, pois solicita que o/a estudante “escreva uma história”, mas não especifica o gênero textual. Percebemos que a temática está muito mal elaborada, visto que, em nosso contexto, mandar alguém para o espaço e que ela suma de nossa frente, por algum motivo ruim, no mínimo, constitui uma atividade sem nexos algum.

Novamente, nessa produção, não são explicitados os critérios para a escrita e nem são trabalhadas as estratégias para auxiliar o processo da escrita. Seguindo essa mesma linha de pensamento, na contramão das propostas de atividade do livro EJA-4ª etapa (2018), Antunes (2021) orienta sobre a atividade de escrita na escola e a sua relação cooperativa:

[...]é, então, uma atividade interativa de expressão, (*ex-*, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar como alguém, para, de algum modo, interagir com ele. *Ter o que dizer*, é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supera a deficiência do ‘*não ter o que dizer*’. As palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê. (ANTUNES, 2021, p. 45, grifos da autora).

Dessa maneira, no rol das nossas reflexões, salientamos a necessidade que uma visão intencionista de escrita seja permeada pela parceria e envolvimento entre os/as estudantes e professores/as. A seguir, apresentamos a próxima atividade.

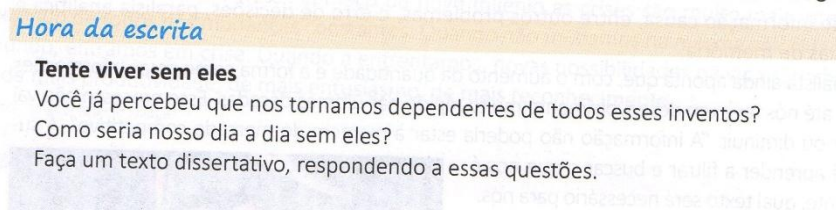
Figura 21 - Atividade 3 – Produzir uma dissertação.



Fonte: Livro EJA – 4ª etapa, 2018, p. 38.

Na sequência, a atividade 3 solicita aos/as estudantes, da Educação de Jovens e Adultos, a produção de uma dissertação sobre os limites da *internet*. Essa atividade está contida no capítulo 5, denominado de “Telecomunicações II”. De novo, ressaltamos a ausência do trabalho com um gênero textual e demais informações que consideramos necessárias para a produção textual, conforme já pontuamos com base em Geraldi (2017).

Figura 22 - Atividade 4 – Produção de texto dissertativo



Fonte: Livro EJA – 4ª etapa, 2018, p. 42.

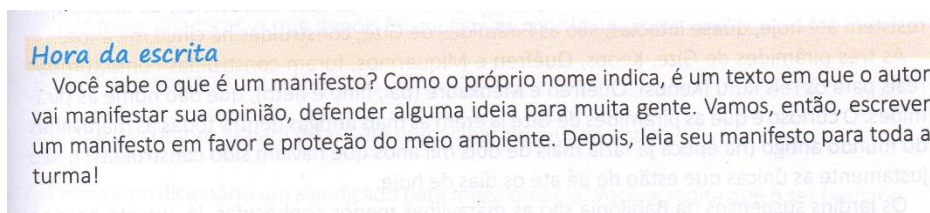
A quarta atividade de produção textual aparece no capítulo 6, nomeado de “Modernidade”, e novamente requer dos/as estudantes a produção de um texto dissertativo. Nesta, percebemos mais uma prática que não possibilita a construção de sentidos no ato de escrever, afinal, é o tipo de atividade que o/a estudante só escreve para cumprir uma tarefa.

Sobre a discussão da falta de planejamento e a interação para as atividades de escrita, Bakhtin (2014) nos chama a atenção, pois “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. (BAKHTIN, 2014, p.128). Nessa direção, trazemos as palavras de Antunes (2021): “[...] a prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem

planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realiza-la, não importa ‘o que se diga’ e o ‘como se faz’”. (ANTUNES, 2021, p. 27).

Continuando a nossa análise, segue a próxima atividade.

Figura 23 - Atividade 5 – Produção de um manifesto.

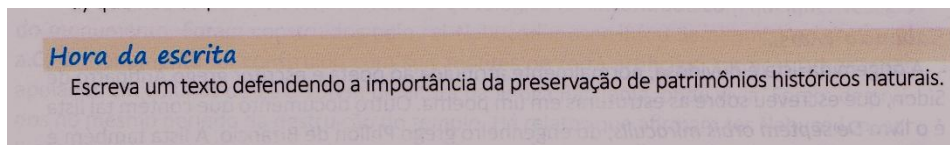


Fonte: Livro EJA – 4ª etapa, 2018, p. 55.

Na quinta atividade, percebemos o aparecimento do gênero textual manifesto, inserido no capítulo 8, com o título “Aquecimento global”. Por meio da nossa análise, identificamos que esse é o único momento do livro em que as atividades de produção textual se relacionam com um determinado gênero textual, no caso o manifesto. Para a realização dessa atividade captamos, da produção proposta, uma pequena explicação sobre o que é o gênero, porém a atividade não apresenta orientações para a escrita do texto, nem tampouco características sobre o gênero solicitado. Aqui, percebemos a permanência de uma cultura escolar¹³ que mostra um exemplo de gênero e, em seguida, os/as alunos/as deverão produzir esse gênero. Logo, sinalizamos que falta muito para que a interação discursiva seja respeitada na escola e nos livros didáticos, principalmente de Língua Portuguesa.

Vale ressaltar que identificamos, na atividade acima, que os/as possíveis leitores/as do manifesto serão os/as estudantes da turma; todavia, outros elementos não são sinalizados, como, por exemplo, o suporte, forma de circulação e questões linguísticas. Uma vez mais, podemos constatar a falta de elementos para a construção de um trabalho pedagógico mais significativo com a escrita.

¹³ Entendemos a cultura escolar como aquele conjunto de saberes que, uma vez organizados, didatizados, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos. (JULIA, 2001, p. 2). Sobre esse tema ver: JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

Figura 24 - Atividade 6 - Produção de texto

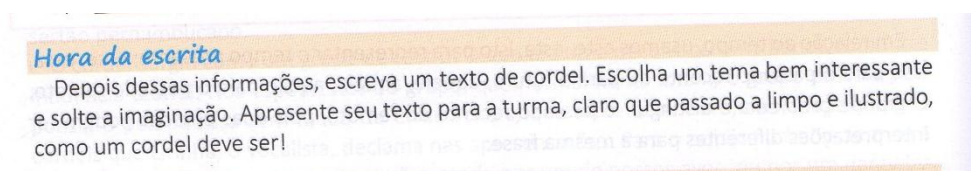
Fonte: Livro EJA – 4ª etapa, 2018, p. 58.

A sexta e penúltima atividade de produção textual, mencionada no livro didático, aparece no capítulo 9, intitulado “As sete maravilhas”, na qual é solicitado que os/as estudantes escrevam um texto defendendo a importância da preservação de patrimônios históricos naturais.

Como podemos captar, a atividade proposta é totalmente desvinculada das condições de produção, princípio proposto por Geraldi (2017). Compreendemos que a execução de atividades mecânicas, de produção textual na escola, precisa ser superada; por sua vez, o conhecimento coletivo sobre como funciona a escrita do texto precisa ser construído. Aqui, são oportunas as palavras de Leal (2008):

[...] é preciso instaurar uma consciência dialógica que só será possível quando aquele que ensina se esforçar por constituir-se também como tal. A história das práticas escolares de produção de texto aponta uma ‘cobrança’ do aluno, uma ‘negação’ antecipadas de suas interações. (LEAL, 2008, p.66, grifos da autora).

Seguindo nas nossas análises, passamos para a próxima atividade de produção que consta no livro didático EJA-4ª etapa (2018):

Figura 25 - Atividade 7 – Produção de um cordel

Fonte: Livro EJA – 4ª etapa, 2018, p. 70.

Por fim, a última atividade de produção textual apresenta orientação para a escrita de um cordel. Nesse caso, é a segunda vez que é mencionado, durante todas as atividades de escrita, um gênero textual no livro para os/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Essa tarefa de produção textual está no capítulo 11, com o título de “Literatura de cordel”.

Como já foi identificado, as atividades de produção textual, ou como o livro analisado denomina de “Hora da escrita”, apresenta poucas orientações, explicações, exemplos e

características sobre o gênero aqui solicitado para a escrita, no caso, o cordel. Contudo, aparece descrito, na prescrição para a realização da atividade, que o texto será apresentado para a turma, ou seja, os/as possíveis leitores/as.

Assim, a partir da nossa análise, podemos dizer que as propostas apresentadas não contemplam, de forma significativa, as condições de produção apropriadas (GERALDI, 2017), conforme sinalizamos no quadro abaixo:

Quadro 6 – Relação entre as condições de produção e as atividades propostas no livro EJA– 4ª etapa

	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4	Atividade 5	Atividade 6	Atividade 7
Sobre o que escrever	Produzir uma descrição da própria pessoa.	Produzir um texto sobre a viagem de um amigo.	Um texto sobre os limites da <i>internet</i>	Um texto sobre a dependência aos inventos.	Um manifesto sobre alguma ideia.	Um texto sobre a preservação de patrimônios.	Não orienta.
Estratégia para auxiliar na escrita	Apresenta texto sobre a evolução humana.	Apresenta alguns textos sobre o espaço.	Apresenta alguns textos falando sobre a <i>internet</i> .	Apresenta um texto sobre a modernidade.	Apresenta um texto sobre o aquecimento global.	Apresenta textos sobre a sete maravilhas do mundo.	Apresenta um cordel.
Leitor do texto	Não menciona.	Não menciona.	Não menciona.	Não menciona.	Estudantes da turma	Não menciona.	Estudantes da turma
Objetivo do texto	Produzir um texto descritivo da própria pessoa.	Falar sobre a viagem extraterrena do amigo.	Falar sobre os limites para a <i>internet</i> .	Falar sobre a dependência das invenções.	Defender a própria ideia.	Defender a importância da preservação	Produzir um cordel;
Gênero a ser trabalhado	Não menciona	Não menciona.	Não menciona.	Não menciona.	Manifesto	Não menciona.	Cordel
Questões linguísticas	Não menciona.	Não menciona.	Não menciona.	Não menciona.	Não menciona.	Não menciona.	Não orienta.
Espaço de circulação	Não menciona.	Não menciona.	Não menciona.	Não menciona.	Não menciona.	Não menciona.	Não menciona.
Suporte	Não menciona.	Não menciona.	Não menciona.	Não menciona.	Não menciona.	Não menciona.	Não menciona

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas propostas de produção textual do livro EJA– 4ª etapa.

Com base no quadro anterior, percebemos o quanto o livro analisado deixa a desejar, de forma significativa, em termos de desenvolvimento das habilidades de produção textual e das condições para a produção escrita. Dessa maneira, de acordo com Geraldi (2017), para que os/as estudantes produzam,

[...] precisam voltar-se para sua própria experiência (real ou imaginária) para dela falarem: buscam e inspiram-se nela para extrair daí o que dizer. E ao dizê-lo, desvelam as categorias (ou sistema de referências) em que interpretam estas experiências, suas vidas. (GERALDI, 2017, p. 170-171).

Nesse eixo interpretativo, convém ressaltarmos sobre as estratégias utilizadas para auxiliar na produção textual no livro analisado, uma vez que os textos apresentados no início de cada capítulo servem apenas como um ornamento para o tema da produção, já que não mobilizam e nem trazem saberes sobre o que se deve escrever. Nesse sentido, também recorremos a reflexão de Geraldi (2017, p.164) sobre a escolha das estratégias: “[...] a escolha não se dá em abstrato. Elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quando das razões para dizer a quem se diz”.

Outro elemento que não poderia ficar de fora, nessa análise, é a identificação da presença superficial e apressada dos gêneros textuais no livro EJA – 4ª etapa (2018). Logo, como escrever sem trabalhar com algum gênero? Sobre esta temática e a necessidade de trabalho relacionadas às condições específicas de cada campo da comunicação verbal, Bakhtin (2011) expõe:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não apenas por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua, recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também e, sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Na esteira dessa compreensão Antunes (2021) também menciona:

Os gêneros de textos evidenciam essa natureza altamente complexa das realizações linguísticas: elas são diferentes, multiformes, mutáveis, em atendimento à variação dos fatores contextuais e dos valores pragmáticos que incluem, por outro lado, são prototípicas, são padronizadas, são estáveis, atendendo à natureza sociais das instituições sociais q que servem. (ANTUNES, 2021, p. 50).

Movidos por esse entendimento, acreditamos que o trabalho de escrita na escola deve ser permeado com algum gênero, pois nessa atividade entram em cena, seja qual gênero for, os seguintes aspectos constituintes: a sua composição, o seu conteúdo, o seu estilo, a sua função e o suporte de veiculação. (KOCH; ELIAS, 2018). Assim sendo, quando não usamos os gêneros na produção textual, Antunes (2021) explicita que tipo de escrita estamos utilizando, vejamos:

[...] uma escrita uniforme, sem variações de superestrutura, de organização, de sequência de suas partes, corresponde a uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino e exercício escolar, que não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares. (ANTUNES, 2021, p. 50).

Nessa conjuntura, percebemos o quanto essas atividades de produção textual, dirigidas para a Educação de Jovens e Adultos e apresentadas no livro EJA- 4ª etapa, ficam além do que se espera como atividade que estimule e promova a construção de sentidos nos/as estudantes dessa modalidade educativa. Porém, cabe aos/as docentes ressignificar essas atividades propostas pelo livro didático. Seguir apenas o livro didático, não basta, compete, pois, aos/as docentes, que atuam com esse público, trazer outras possibilidades na organização do trabalho pedagógico com a produção textual. Ainda ousamos acrescentar que compete igualmente aos autores de livros didáticos, aqui em especial de Língua Portuguesa, serem mais éticos, buscando uma atualização teórica e metodológica, para atender ao que se espera de um material didático que possa contribuir, inclusive, com a formação de professores/as. Sobre essa situação Leal (2011) declara:

Face ao exposto, há que se investir de modo sério, planejado, teórica e metodologicamente, na formação do professor, para que ele possa ser o autor de propostas de produção de texto que levem em conta os conceitos teóricos discutidos a respeito da produção de textos escritos, como também dos produtores de LD, pois se pretendem que o LD funcione como manual, este deve desempenhar correta e adequadamente essa função. Para tal, evidenciamos a necessidade da construção de um arquivo por parte dos professores de LP capaz de conferir-lhes, de fato, condições de um trabalho discursivo, a não ser que essa posição-autor, um dia, ganhe nova inscrição no processo enunciativo. (LEAL, 2011, p. 6).

Indo por esse mesmo percurso de pensamento aqui trazemos as palavras de Passarelli (2012a), sobre a escrita na escola:

[...] porque a escrita para a escola aparece, às vezes, como uma atividade maçante, o professor poderia redimensionar sua ação pedagógica, instaurando uma ruptura com o dia a dia escolar. Isso implica conferir à prática educativa uma dimensão lúdica, respaldada na interação. Mas, para que o professor promova a motivação para romper com as lastimáveis expectativas do aluno em relação à escrita, desempenhando, portanto, o papel de facilitador, é preciso o conhecimento da natureza tanto do objeto de estudo como (e sobretudo) das etapas do processo de aprendizagem pelas quais o sujeito passa para torna-se um escritor maduro. (PASSARELLI, 2012a, p. 88).

Movidos por todo entendimento traçado nessa análise, inferimos que o livro didático “EJA – 4ª etapa” (2018), no que diz respeito à produção textual, pouco oportuniza, aos/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos, o desenvolvimento da escrita por meio das condições de produção anunciadas por Geraldi (2017). Logo, o trabalho pedagógico demandará aos/as docentes desse público uma formação teórica e metodológica consistente e segura, que possibilite a produção de outras alternativas para o desenvolvimento das habilidades de escrita.

Aqui trazemos as ponderações de Bakhtin (2011) sobre a necessidade da efetivação das condições de produção e as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nesse processo de produção de texto. Logo,

O texto só tem vida contactando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientemos que esse contato mecânico de ‘oposição’, só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite). (BAKHTIN, 2011, p. 401).

Desse modo, diante da análise do livro “EJA MODERNA” (2013) e “EJA- Educação de Jovens e Adultos-4 etapa” (2018) percebemos que as concepções de escrita se diferenciam; no primeiro livro percebemos uma concepção que proporciona ao estudante fazer uso da língua para atingir o seu objetivo (KOCH; ELIAS, 2018) e, no segundo livro, uma visão focada na técnica do escrever. Nesse sentido, com base em Leal (2008, p. 68-69), ratificamos que o sentido da produção textual “é garantir a escrita como um bem cultural, no processo de ampliação e compreensão do mundo”. Assim, diante das análises postas, na próxima subseção apresentamos a nossa proposta para um trabalho efetivo com a produção textual na Educação de Jovens e Adultos.

5.3 Proposição para um trabalho com a produção textual na Educação de Jovens e Adultos

A partir das nossas análises do livro “EJA MODERNA” (2013) e “EJA- Educação de Jovens e Adultos-4 etapa” (2018), no intuito de possibilitarmos alguma contribuição com o nosso estudo, apresentamos para os/as docentes, dessa modalidade educativa, uma proposta para um trabalho com produção textual, dirigidos aos/as estudantes do 9º ano, da Educação de Jovens e Adultos. Essas orientações respondem às demandas evidenciadas nessa pesquisa, pois percebemos o quanto professores/as deverão buscar ampliar o trabalho pedagógico com produção textual, uma vez que os livros didáticos analisados não contemplam as orientações dos os/as autores e dos documentos orientadores nacionais, citados/as no decorrer desse trabalho, sobre a produção textual na escola.

Vale ressaltar que longe de ser uma receita ou fórmula mágica, trata-se da apresentação de possibilidades para a organização do trabalho pedagógico com a produção textual; neste caso, especificamente para a Educação de Jovens e Adultos, mas que poderá ser ressignificada a partir de cada contexto, dos autores e das atrizes sociais envolvidos/as nesse processo.

Apresentaremos, a seguir, a proposta.

Proposta de Atividade para o 9º ano – Educação de Jovens e Adultos

Produção de texto:

Anúncio Publicitário

Habilidade:

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos. Com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, poderão corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e edição de imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 143).

Orientações iniciais

Relembrando que nas aulas anteriores, em leitura 1, fizemos a leitura de um artigo de opinião, no qual o autor apontava a necessidade de mudarmos os nossos comportamentos com relação às questões ambientais. Em leitura 2, tomamos conhecimento de como o gênero anúncio publicitário faz parte do nosso dia a dia e pode influenciar bastante as pessoas.

Agora, é a sua vez. Você e seu grupo produzirão um anúncio publicitário. O objetivo é persuadir os/as leitores (colegas de escola e outros/as jovens) a modificar um comportamento que prejudica a sociedade. Vocês podem convencê-los/as a não sujar o transporte público, não grudar chicletes nos móveis da escola, não riscar ou pichar as paredes da escola, entre tantas outras atitudes prejudiciais à boa convivência das pessoas. Os anúncios serão divulgados no jornal impresso da escola e no blog da turma.

Planejamento da produção textual

1. Lembrem-se: os anúncios são textos persuasivos, isto é, procuram convencer alguém de uma ideia.
2. As campanhas publicitárias costumam ter *slogans*.
3. Os anúncios apresentam frases concisas.
4. Os anúncios buscam conquistar o/a leitor/a.

- Os anúncios costumam articular várias linguagens.

Momento da elaboração

- O texto poderia sintetizar o apelo, conselho ou convite à mudança que vocês apresentam ao/a leitor/a.
- Sejam criativos e cativantes. Vocês podem empregar palavras com sentido figurado, palavras que rimam, figuras atrativas.
- Pensem em uma frase que poderia caracterizar a campanha, ajudando o/a leitor/a a memorizar a mensagem. O *slogan* deve ser curto, simples e expressivo.
- Pensem e escolham uma imagem que poderia chamar a atenção de seu/a leitor/a para o comportamento que deve ser mudado. Preparem as imagens que serão utilizadas no anúncio publicitário: fotografem, pesquisem ilustrações para realizar uma colagem, façam desenhos etc.
- Verifiquem quais são os recursos disponíveis para o grupo.
- Atentem para correção linguística, verificando se os textos não apresentam equívocos de ortografia, concordância e outros aspectos. Utilize os seus conhecimentos linguísticos e gramaticais na escrita do anúncio. Use a linguagem formal, no entanto, buscando alguma identificação com o/a leitor/a previsto/a.
- Finalizem a parte verbal e formatem o texto (podem ir até o laboratório de informática da nossa escola) utilizando uma fonte adequada para que as palavras fiquem legíveis e chamem a atenção do leitor. Para selecionar essa fonte, levem em conta o formato, o tamanho, a cor das letras e a intenção de seu anúncio.

Momento da autoavaliação por cada grupo de trabalho na turma

O grupo autoavaliará o cartaz produzido. Anotem os itens que, na opinião de vocês, foram bem realizados e preparem-se para justificar a avaliação realizada, ao final da atividade.

Item	Crítérios	Sim	Em parte	Não
01	O anúncio mostra com clareza o comportamento que deve ser modificado?			
02	O anúncio é persuasivo, levando o leitor a refletir sobre seu comportamento?			
03	O texto do anúncio é criativo?			
04	A imagem escolhida é coerente com o texto verbal?			

05	Elementos não verbais, como tipo e cor das letras, contribuem para a construção do sentido e de um visual bonito e chamativo?			
06	O texto do anúncio respeita as normas de ortografia e de concordância?			
07	O cartaz revela capricho na produção?			

Momento da Socialização

1. Cada grupo apresentará o seu anúncio para a turma.
2. Considerem os comentários dos/as colegas e planejem alterações no anúncio.
3. Incorporem outras sugestões interessantes na produção de vocês, caso necessitem ou desejem.
4. Reescrevam uma nova versão do anúncio, caso necessitem ou desejem.
5. Em seguida, o grupo encaminhará/entregará para a coordenação da escola o anúncio para ser publicado no jornal impresso da escola.
6. Cada grupo, com a ajuda do/a professor/a de Língua Portuguesa, no laboratório de informática da escola irá fazer a postagem do anúncio no *blog* da turma.
- 7.

QUADRO DE CRITÉRIOS AVALIATIVOS¹⁴

Item	Nº do quadro Apoio	CrITÉrios de Avaliação*	Atende	Atende em parte	Não atende
01	5.1	Fidelidade ou Adequação à proposta apresentada, na instrução ou Coerência com o encaminhamento proposto na instrução. Espera-se que o/a estudante utilize argumentos adequados para persuadir os/as leitores (colegas de escola e outros/as jovens) a modificar um comportamento que prejudica a sociedade.			
02	5.4	Presença do papel de enunciador (por parte do produtor/produtora do texto), apresentando claramente uma ideia a ser defendida.			
03	5.5	Texto produzido de acordo com o leitor, contendo o objetivo e o espaço de circulação.			
04	5.6	Título elaborado de modo a desencadear perspectivas sobre o conteúdo do texto.			

¹⁴ Quadro elaborado com base no material Programa de avaliação da aprendizagem escolar: quadro de apoio para elaboração de critérios questões de resposta construída, corresponde ao quadro de apoio para fases ou etapas do gênero argumentativo e seus aspectos de textualização e de tematização.

05	5.9	Presença de argumentos que garantam a consistência e a suficiência de argumentos para o desenvolvimento da tese defendida.			
06	5.15	Uso dos operadores argumentativos adequados à argumentação ou presença de modalizadores que indicam o acento valorativo do locutor (indicar alguns).			
07	5.21	Uso de recursos de linguagem usados para obtenção ou efeitos de subjetividade (seleção lexical, modalizadores que expressam julgamentos e avaliações subjetivas, operadores argumentativos, etc.).			
08	5.25	Adequação vocabular ao texto do discurso do domínio argumentativo e à proposta comunicativa			

*Os critérios são indicados de acordo com a hierarquia de importância para a habilidade.

Fonte: (LEAL, 2013).

NÍVEL DE DESEMPENHO OBTIDO PELO/A ESTUDANTE		
A	Atende satisfatoriamente aos critérios básicos dos itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 ainda que os demais se encontrem parcialmente atendidos.	
B	Atende satisfatoriamente a apenas 3 dos itens e satisfatoriamente ou em parte a apenas 3 ou 4 dos demais.	
C	Atende em parte aos critérios básicos dos itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 e satisfatoriamente ou parcialmente aos demais.	
D	Não atende satisfatoriamente aos critérios básicos indicados, ainda que atenda parcialmente aos demais.	

Assim sendo, consideramos que apresentamos uma proposta de trabalho, significativa e envolvente, com a produção textual para os/as estudantes e professores/as na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que atentamos para as condições de produção (Gerald, 2017), as questões metodológicas e avaliativas da escrita. Ressaltamos mais uma vez que não é fórmula ou prescrição, mas uma ideia que foi emanada dos estudos até aqui desenvolvidos e da pesquisa realizada. No próximo capítulo, apresentamos as considerações finais dessa pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando falamos de produção textual ou de escrita como professores e professoras, na maioria das vezes, recordamos como foi o nosso processo de escolarização e as nossas vivências com essa dimensão da Língua Portuguesa. Nesse contexto, quando uma formação inicial ou continuada não dá conta de apresentar uma devida fundamentação teórica e metodológica para a nossa prática pedagógica, tendenciamos a reproduzir os modelos experimentados, durante percurso escolar.

A partir da nossa reflexão nessa pesquisa, percebemos o quanto é necessário repensar a organização do trabalho pedagógico, com a escrita, em sala de aula. Não adianta escrever somente para o/a professor/a analisar. É preciso proporcionar, o que já mencionamos com base em Geraldi (2017), as condições de produção para que a escrita aconteça de forma significativa para todos/as.

Desse modo, o estudo teve como objetivo geral compreender e analisar como a produção textual é apresentada no livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano, da Educação de Jovens e Adultos e se essas produções de texto atendem às condições de produção. Logo, para alcançarmos essa finalidade, tivemos como objetivos específicos: revisitar as principais contribuições teóricas contemporâneas que amparam o ensino de produção textual na escola; analisar como se apresenta a produção textual, no livro didático do 9º ano de Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos; e propor orientações pedagógicas para o ensino de produção de texto na Educação de Jovens e Adultos e consequente desenvolvimento dos alunos na competência discursiva escrita.

A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, por meio da análise dos livros didáticos EJA MODERNA (2013) e EJA: Educação de Jovens e Adultos -4 etapa (2018). Logo, para a nossa análise procuramos a relação do conteúdo abordado (manifesto) e o significado (latente), no que diz respeito ao modo como esses livros apresentam as suas propostas para o trabalho de produção textual, com o público da Educação de Jovens e adultos, aqui especialmente no 9º ano.

Percebemos, por meio do nosso primeiro objetivo específico, mencionado anteriormente, o quanto já avançamos em termos de produção teórica e compressão sobre o processo de escrita. Os/as autores/as, mencionados no decorrer desse trabalho, embasam “novos” olhares e perspectivas de trabalho; contudo, ao fazermos o contraponto com o que se apresenta nos manuais didáticos, analisados à luz dos estudos aqui pontuados, observamos que

ainda há muito o que avançar com relação ao desenvolvimento de um processo de escrita no qual o/a estudante aprenda, de preferência, escrevendo e reescrevendo, ou seja, compreendendo a língua como produção de sentidos e de interação.

Com relação ao nosso segundo objetivo específico, também já mencionado nesse texto, apreendemos que o livro EJA MODERNA (2013) avança um pouco mais em relação ao livro EJA: Educação de Jovens e Adultos -4 etapa (2018), pois busca apresentar as suas propostas de produção textual próximas das condições de produção segundo Geraldi (2017). Porém, o segundo livro, fica aquém dessas condições de produção já mencionadas, como também foge ao que a Base Comum Curricular Nacional- BNCC (2018) destaca sobre o trabalho com a produção textual em sala de aula.

Vale ressaltar ainda que os livros analisados deixam a desejar no quesito da produção de textos em aspectos como: número reduzido de atividades, que orientam a produção, aulas aligeiradas, pouco espaço para os/as estudantes reescreverem os textos, poucos exemplos dos gêneros pedidos na produção escrita, número escasso de possibilidade para o trabalho com os diversos gêneros textuais, dirigidos aos/as estudantes dessa modalidade, e, especificamente o livro EJA: Educação de Jovens e Adultos -4 etapa (2018) as atividades descontextualizadas e soltas que se fizeram presentes nessa análise. Tudo isso, demandará dos/as docentes, que atuam nessa modalidade, caso venham a utilizar esses livros didáticos, um trabalho pedagógico de recriar a prática docente no que diz respeito a produção textual, trazendo outras possibilidades e ampliando as orientações didáticas para escrever em sala de aula.

No que concerne ao último objetivo específico, entendemos que ao realizar esse estudo não bastava somente apontar aspectos positivos ou negativos dos livros didáticos analisados, pois como ressaltamos durante esse trabalho, não estamos aqui para criminalizar ou defender que o livro didático seja banido da sala de aula, mas para refletir criticamente e propor outras possibilidades que venham a complementar o seu objetivo. Dessa forma, as orientações criadas para o trabalho com a produção textual na Educação de Jovens e Adultos, exposta nessa pesquisa, não se configuram como manual ou receita pronta e acabada, mas alternativa para que docentes interessados/as nesse assunto possam oxigenar a sua prática pedagógica e recriá-la a partir do que foi apresentado, diante da singularidade de cada contexto da sala de aula.

Por fim, no propósito de respondermos ao nosso objetivo geral, entendemos, a partir das nossas análises, que a produção textual apresentada nos livros didáticos de Língua Portuguesa, do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos, examinados deixa a desejar no que preconiza os documentos curriculares orientadores, como a BNCC (2018) e também os/as autores/as aludidos/as, no decorrer desse trabalho. Por conseguinte, podemos salientar que as propostas

de produção textual, na maioria das vezes, distanciam-se do uso da língua e das condições de produções (Geraldi, 2017) configurando-se como atividades superficiais, resultando em uma escrita improvisada e mecânica.

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida e concluída, porém não generalizada, contribuiu para analisarmos somente um livro didático de cada coleção destinada para o público da Educação de Jovens e Adultos, e, dessa maneira, sinalizamos que outros olhares investigativos podem ser desenvolvidos, buscando compreender os aspectos que perpassam toda a coleção, ou até mesmo, entrevistando os/as docentes e discentes que utilizam esse material. Tais observações podem funcionar como pistas para futuras investigações que poderão ser ampliadas a partir desse estudo.

Não poderíamos deixar de fazer alusão ao quanto fui tocado/envolvido ao desenvolver essa pesquisa, no curso de Especialização em Língua Portuguesa: Práticas de Ensino de Leitura e de Produção Textual e, sobretudo, ter cursado a disciplina Produção de textos em sala de aula com a professora Dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal. Foi significativo compreender todo esse processo da produção textual como ato acolhedor, vivo, prazeroso e acima de tudo, humano. Ao concluir esse curso, não levaremos somente conteúdos conceituais e procedimentais sobre como trabalhar com a escrita, mas, singularmente uma postura atitudinal de escuta, receptividade, parceria e encontros.

Assim sendo, acreditamos que mais do que cumprir uma tarefa acadêmica, desenvolver a pesquisa nos aguça para o exercício do olhar do/a professor/a pesquisador/a que devemos ser a cada dia em nossas salas de aula; às vezes ajustando às lentes ora para perto, ora para longe. Desse modo, cada vez mais compreendendo a complexidade do ato de educar para a produção textual, aqui especialmente, na Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, agradecemos a todos/as os/as leitores/as que chegaram até aqui.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 18 Reimp. São Paulo: Parábola, 2021.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- APPLE, Michael Whitman. Cultura e Comércio do livro didático. In: APPLE, Michael Whitman. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia. GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.
- BAGNO, Marcos. Sobre peixes e linguagem. In: ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. 1. ed. 7. Reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2022, p. 11-12.
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem**. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BATISTA, Antônio A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2002. p. 529-575.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 225-234.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 2018.
- BRASIL. 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, 2002.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CAMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de julho de 2000. In: **Diário Oficial da União**. Brasília, 6 de julho de 2000a.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CNE/CEB nº. 11 de 10 de maio de 2000. In: **Diário Oficial da União**. Brasília, 09 de junho de 2000b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental-Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, São Paulo, Educ., 1999.

CARLOS, Roberto. Emoções. Intérprete: Roberto Carlos. Composição: Erasmo Carlos/Roberto Carlos. In: **Roberto Carlos** – Acústico. Brasil: Sony BMG, 2001, 1 CD, Faixa 13.

CARLOS, Roberto. Como é grande o meu amor por você. Interprete: Roberto Carlos. Composição: Roberto Carlos. In: **Roberto Carlos**. Brasil: Sony BMG, 2002, 1 CD, Faixa 3 (versão ao vivo).

CELLARD, André. A Análise documental. In: POUPART, Jean *et. al.* **A Pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008, p. 295-316.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. O Gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 105-116.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernad. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernad; DOLZ, Joaquim e Colaboradores. **Gêneros Oraís e Escritos na escola**. 3. ed. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: mercado de Letras, 2011, p. 81-108.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins *et al.* Professor-leitor, aluno-autor – reflexões sobre avaliação do texto escolar. **Intermédio: cadernos Ceale**. Vol. III, Ano II. Belo Horizonte: CEALE/Formato, 1998.

FNDE. **Programas do livro**. <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro> acesso em 15.10.2022a.

FNDE. PNLD-EJA/1 -**Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos**. <http://pnld.mec.gov.br/cadastro/entrada/orientacoes> acesso 15.10.2022b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. Os mitos que cercam o ato de escrever. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2004, pp.1-12.

GATTI, Bernadete Angelina. **A Construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

GERALDI, João Wanderley. Da Redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Coords.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol. 1, Coordenação geral Lígia Chiappini, 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 17-25.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O Texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 59-79.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos 2020**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enceja> Acesso em: 23.01.2023.

IRELAND, Timothy. A EJA tem objetivos maiores que a alfabetização. **Nova Escola**. São Paulo, n. 223, 2009, p. 36-40.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A Inter-ação pela linguagem**. 10. ed., 2ª Reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed., 3ª Reimp. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed., 5ª Reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **Programa de avaliação da aprendizagem escolar: quadro de apoio para elaboração de critérios questões de resposta construída**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Saberes docentes para análise e uso do livro didático em Língua Portuguesa: as relações necessárias entre produção e uso do livro didático na prática docente. **Duc in Altum**, v. 11, 2011, p. 15-23.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A Formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. 2ª Reimp. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/FaE/UFPM, 2008, p. 53-67.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. A Produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 15/3 (Esp.), p. 223-245, dez. 2012, p. 223-245.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 69-82.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. **Revista Intercâmbio**. Vol. XV, São Paulo: LEAL/PUC-SP, 2006.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 9.ed. São Paulo: EPU, 2005.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coords.). **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Coleção Explorando o Ensino; v. 19. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p.65-84.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Parábola, 2008.

MEURER, José Luiz. Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto de cultura. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 177-196.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.09-29.

MONTEIRO, Adrielly Zhong. **O uso das memórias de jovens indígenas: possibilidades de aprimoramento da escrita**. 2020. 181f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Aplicadas e Educação – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, PB.

NASCIMENTO, Maria Célia do; ARAÚJO, Denise Lino de. De que escrita estamos falando? concepção de escrita na BNCC. **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 20, n. 1, jan./jun., 2018, p. 111-121.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos**: etapas, papéis e atores. São Paulo: Érica, 2014.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo, Cortez, 2012a.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. Ensino de produção textual: da higienização da escrita para a escrita processual. In: CINTRA, Anna Maria marques; PASSARELLI, Lílian Ghiuro (Coords.). **A Pesquisa e o ensino em Língua Portuguesa sob diferentes olhares**. São Paulo, Blucher, 2012b, p. 89-106.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensinando a escrita**: o processual e o lúdico. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo, Cortez, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed,1999.

PIMENTEL, Alessandra. **O Método da análise documental**: seu uso numa pesquisa historiográfica. Cadernos de pesquisa. n.114, novembro 2001, p. 179-195.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2018.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 11.ed. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. Adapt. Ana Luísa Marcondes Garcia. São Paulo: Globo, 2001.

SOUZA, Malu Alves de. Educação de jovens e adultos e a diversidade lingüística: as relações entre fala e escrita. **Revista do Programa Alfabetização Solidária**, v. 6, 2006. p. 49-60.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez,1998.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Livros consultados

AOKI, Virginia (Editora Responsável). **EJA MODERNA**: Educação de Jovens e Adultos. 9º ano. São Paulo: Moderna, 2013.

VIGNON, Luana (Editora Responsável). **EJA**: Educação de Jovens e Adultos 4º etapa. São Paulo: Eureka, 2018.