

Artigo

O Livro Didático de Português Destinado à EJA e a Produção Textual: mais do mesmo

Writing in textbook for the adults and young students

El Libro Didáctico de Portugués Destinado al EJA y a la Producción Textual: más del mismo

Rafaela Cristine Merli, Andréia da Cunha Malheiros Santana¹

Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina-PR, Brasil

Resumo

Este artigo tem como principal objetivo analisar três propostas de produção textual presentes no livro “Caminhar e Transformar”, destinado às séries finais do ensino fundamental, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando compreender se as propostas em questão possibilitam ao estudante, além do acesso ao conhecimento socialmente elaborado, viabilizam que esse possa exercer plenamente a cidadania. Para a análise das propostas de produção, foi elaborada uma ficha baseada em três pontos centrais: o atendimento ao gênero textual proposto e as suas especificidades, o desenvolvimento do estudante enquanto sujeito e a interação em sala de aula. A elaboração da ficha teve como base a concepção de ensino presente nos documentos oficiais e a contribuição de autores que trabalham com o livro didático, com o ensino e com a linguagem. Este artigo é um recorte de uma pesquisa de cunho qualitativo, predominantemente descritiva, com uma abordagem interpretativista. A partir da análise realizada, foi possível constatar que as propostas estão organizadas por gêneros e que estes são trabalhados durante toda a unidade temática, o que é positivo para a aprendizagem dos estudantes. No entanto, foi possível constatar também que os gêneros digitais e os gêneros orais foram pouco explorados, o que traz prejuízos para que os estudantes transitem habilmente entre um gênero e outro.

Abstract

This paper has as main objective to analyze three proposals of textual production present in the book “Caminhar e Transformar”, destined to the final series of fundamental education, in the Youth and Adult Education (EJA) modality. For the analysis of the production proposals, a form was elaborated based on three central points: the attendance to the proposed gender and its specificities, the development of the student as a subject and the interaction in the classroom. The elaboration of the form was based on the concept of teaching present in the official documents and the contribution of authors who work with the textbook, teaching and language. This article

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-7813-3338>. E-mail: rafaelamerli@yahoo.com.br

Docente do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Londrina- UEL, Doutora em Educação pela UNESP.

ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-3506-9716> E-mail: andriacunha@uel.br.

is an excerpt from a qualitative research, predominantly descriptive, with an interpretative approach. From the analysis carried out, it was possible to verify that the proposals are organized by genres and that these are worked on throughout the thematic unit, which is positive for student learning. However, it was also possible to verify that technology, digital genres and oral genres were little explored, which brings losses for students to move skillfully between one genre and another.

Resumen

Este artículo tiene como principal objetivo analizar tres propuestas de producción textual presentes en el libro "Caminar y Transformar", destinado a las series finales de la enseñanza primaria, en la modalidad de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) para comprender si las propuestas en cuestión posibilitan al estudiante, además del acceso al conocimiento socialmente elaborado, posibilitan que éste pueda ejercer plenamente la ciudadanía. Para el análisis de las propuestas de producción, se elaboró una ficha basada en tres puntos centrales: la atención al género textual propuesto y sus especificidades, el desarrollo del estudiante como sujeto y la interacción en el aula. La elaboración de la ficha tuvo como base la concepción de enseñanza presente en los documentos oficiales y la contribución de autores que trabajan con el libro didáctico, con la enseñanza y con el lenguaje. Este artículo es un recorte de una investigación de cuño cualitativo, predominantemente descriptiva, con un abordaje interpretativista. A partir del análisis realizado, fue posible constatar que las propuestas están organizadas por géneros y que estos son trabajados durante toda la unidad temática, lo que es positivo para el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, fue posible constatar también que los géneros digitales y los géneros orales fueron poco explotados, lo que trae perjuicios para que los estudiantes transiten hábilmente entre un género y otro.

Palavras-chave: Produção Textual, Qualidade do livro didático, Livro didático.

Keywords: Redaction, Writing material selection, Textbook.

Palabras clave: Producción textual, Calidad del libro didáctico, Libro didáctico.

Introdução

A contemporaneidade traz muitos desafios para a educação e um deles é a discussão sobre “o quê” e “como” ensinar. Em função do seu papel de mediador entre o professor, o aluno e o conteúdo a ser ensinado, o livro didático (doravante LD) tem um papel relevante nesta discussão, atuando, muitas vezes, como um currículo prescrito. Por isso, é importante saber como a produção textual é tratada nesse material.

A escolha pela produção textual ocorreu pela crença de que ela seja de fundamental importância no processo de aquisição do conhecimento social, historicamente elaborado pelos homens. Quanto maior for a diversidade de gêneros textuais trabalhados no LD, maior será a chance de o estudante conseguir refletir sobre a linguagem e fazer bom uso dela em diferentes situações da sua vida.

A escolha do LD como instrumento mediador da aprendizagem encontrou respaldo nos estudos de Lajolo (1996) e Bunzen (2011). Para Lajolo

(1996), o LD se consolidou como um instrumento de prática pedagógica próprio da cultura escolar, transformando-se num apoio para o trabalho do professor em diferentes áreas do conhecimento escolar. No Brasil, a relevância do LD se intensificou em função da precária situação educacional, fazendo com que ele estipulasse o conteúdo a ser ensinado, além de definir as estratégias a serem utilizadas no ato pedagógico (Lajolo, 1996), influenciando “o quê” e “como” ensinar.

Dessa forma, o LD se tornou um artefato cultural que orienta a prática docente na maioria das escolas brasileiras e que se modifica ao longo do tempo em função do momento histórico e dos sujeitos envolvidos. Bunzen (2011) complementa essa ideia e afirma que houve uma mudança no alunado e no professorado, o que contribui para a disseminação do livro didático tal como o conhecemos hoje.

Reconhecendo a importância do LD para a educação básica, este artigo analisou três propostas de produção textual que integram o livro “Caminhar e Transformar” – Língua Portuguesa, para os anos finais do Ensino Fundamental, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse livro foi escrito por Priscila Ramos de Azevedo Ferreira, em 2013, sendo aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2014, para vigência de 2014 a 2016, com prorrogação para 2017.

A escolha desse LD se deve ao fato de ele ter sido o mais adotado pelas escolas que oferecem a EJA na cidade de Londrina, Norte do Paraná. É importante ressaltar que o último edital para aquisição de livros didáticos destinados aos anos finais do Ensino Fundamental para EJA foi o de 2014, sendo prorrogado até o ano de 2020. Até o momento, em 2021, não houve abertura de novo edital.

A metodologia empregada neste artigo privilegiou uma abordagem interpretativista. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa de perspectiva interpretativista não pode desconsiderar o contexto sócio-histórico, pois não é possível a observação do mundo sem considerar as práticas sociais e seus significados vigentes.

Para analisar as produções textuais, foi elaborada uma ficha baseada na concepção de ensino presente nos documentos oficiais, articulada à fundamentação teórica que embasou este estudo, a saber: Bunzen (2011) e Lajolo (1996), no que se refere ao LD, e Bakhtin (1981) e Marcuschi (2008), no que se refere aos gêneros textuais², entre outros.

Este artigo se divide em dois momentos: primeiro, é apresentado o LD enquanto um artefato cultural construído em relação com a sociedade. Em seguida, são apresentadas e discutidas as propostas de produção textual escolhidas. Para finalizar o artigo, são feitas algumas considerações finais redigidas a partir dos dados analisados.

² Neste artigo, tal como defende Marcuschi, não será feita uma distinção entre gênero textual e gênero do discurso: “Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão ‘gênero textual’ ou a expressão ‘gênero discursivo’ ou ‘gênero do discurso’. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.” (Marcuschi, p. 2008, p. 154).

Compreendendo o livro didático

A EJA, durante muito tempo, não teve um LD desenvolvido especificamente para os seus estudantes. Muitas vezes, os professores utilizavam livros da educação regular, que não levavam em consideração o conhecimento de mundo do estudante já adulto e o infantilizavam. Os estudantes da EJA apresentam características que precisam ser consideradas na escolha/elaboração do LD, já que eles são mais velhos do que os estudantes do ensino regular e, portanto, possuem uma trajetória de vida maior, apresentando, muitas vezes, histórias que envolvem a precoce entrada no mercado de trabalho, acompanhada da baixa renda familiar.

A própria EJA é marcada por lutas e embates políticos e pedagógicos, sendo uma modalidade da educação que é uma conquista para e da sociedade brasileira. A criação da EJA é fruto de uma conquista realizada na década de 1980, a partir do reconhecimento do governo da necessidade de assegurar aos jovens e aos adultos o direito à conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Isso aconteceu num momento pós-ditadura, quando a democratização estabeleceu novas prioridades sociais.

A respeito do público da EJA, Silva (2009, p. 62) postula que:

Pode-se perceber, hoje, a heterogeneidade do aluno presente na sala de aula. São homens e mulheres, jovens e adultos, negros e brancos, empregados e desempregados ou pessoas em busca do primeiro emprego e pessoas deficientes, em sua maioria moradores de comunidades periféricas dos grandes centros urbanos e em busca da escolaridade como possibilidade para a melhoria da sua condição socioeconômica e cultural.

Conhecer o público da EJA e seu percurso histórico é fundamental para compreendermos como essa modalidade de ensino funciona e como o professor deve ser preparado para um trabalho que contemple uma formação intelectual, social e humana desses alunos, de tal forma que esses possam se tornar sujeitos atuantes e conscientes socialmente.

Segundo dados do Censo Escolar de 2020 (disponibilizados em março de 2021), o número de matrículas nessa modalidade de ensino chegou a 3.002.749 (somadas as matrículas das redes estadual e municipal), sendo 1.750.169 referentes aos anos finais (Brasil, 2019).

Esses números nos mostram o quão importante é a EJA enquanto modalidade de ensino, tornando-se necessário um trabalho que investigue como os conteúdos escolares são estruturados no LD destinado a esse público. Sendo assim, partimos da premissa de que o LD direcionado à EJA deve ser desenvolvido especificamente para esse grupo de estudantes. Tal material deve levar em consideração o educando e sua realidade, ao mesmo tempo em que deve garantir o acesso e a compreensão do conhecimento científico/histórico acumulado pela sociedade.

O LD não deve apenas integrar o estudante ao mundo do trabalho, mas também desenvolver a sua leitura crítica sobre a realidade em que vive, para

então poder modificá-la. Dessa forma, o LD deve partir da realidade do estudante, mas não pode ficar preso a ela.

Partimos do pressuposto de que o LD não é um simples material utilizado pelo professor, mas é um instrumento carregado de significados e que visa atender aos currículos escolares. Nesse sentido, Bunzen (2011, p. 887) afirma que é necessário compreender que “[...] as práticas escolares encontram-se historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão e escolhas curriculares.” Dessa forma, é possível afirmar que tanto a estrutura do LD, como a temática desenvolvida nele sofreram alterações ao longo do tempo. Um exemplo disso foi a inclusão de questões referentes ao preconceito racial, étnico, sexual e de gênero nesse material.

O LD representa um importante papel no processo de ensino-aprendizagem. Em muitos casos, ele é o único referencial teórico a que o professor tem acesso, conforme afirmam Rojo e Batista (2003). Mais do que isso,

[...] o livro didático faz parte da cultura e da memória visual de muitas gerações e, ao longo de tantas transformações na sociedade, ele ainda possui uma função relevante para a criança, na missão de atuar como mediador na construção do conhecimento. (Freitas; Rodrigues, 2008, p. 1).

Muitos são os fatores que integram a elaboração do livro didático. Um deles é a necessidade de se adaptar aos documentos legais para que possa integrar a lista de livros aprovados pelo PNLD, o qual, uma vez aprovado, pode ser adotado pelas escolas públicas, o que significa uma venda bastante lucrativa para as editoras.

Entre os documentos oficiais que regulam o ensino e, conseqüentemente, influenciam a elaboração dos livros e materiais didáticos, citaremos dois: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Em relação aos PCNs de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, o documento aponta que sua finalidade é “[...] contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.” (Brasil, 1998, p. 19).

Os PCNs servem como um parâmetro para nortear os processos pedagógicos, sustentando que tais processos devem propiciar ao aluno uma formação de competência discursiva e linguística, além de desenvolver a capacidade de leitor e produtor de textos críticos. Vale destacar que o documento já pontuava a necessidade de adequação aos gêneros textuais e de reescrita dos próprios textos.

Nesse sentido, a produção de texto objetiva que o aluno possa realizar um processo de interlocução a partir das diferentes práticas sociais que fazem parte de seu cotidiano. É por meio da produção textual que o educando poderá relacionar as práticas de seu convívio social às características históricas das quais faz parte. Através da produção textual, o estudante estabelece referências culturais, organiza, produz, critica e interfere na sociedade que o cerca.

Além dos PCNs, há também a BNCC que propõe que o estudante desenvolva um maior protagonismo quanto às práticas de linguagem dentro e fora da sala de aula. A prática de produção de texto, para a BNCC, deve ampliar o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo das práticas de linguagem já vivenciadas para sua ampliação e criação de novas experiências.

Segundo o documento, “[...] trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e a proliferação de ódio.”, sendo que essa formação deve ocorrer através do trabalho com gêneros “[...] que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãs, investigativas.” (Brasil, 2017, p. 135).

Para atuar na vida pública, o indivíduo deve dominar as diferentes práticas de linguagem e não apenas aquelas voltadas para o mundo do trabalho. O LD da EJA apresenta uma especificidade que o diferencia dos demais livros destinados à educação básica: o seu interlocutor é um sujeito com uma trajetória que deve ser considerada. A escola e o LD adotado devem propiciar situações de aprendizagem que apresentem diferentes graus de formalidade da língua, bem como diferentes contextos de produção e gêneros. O LD deve proporcionar a reflexão das práticas sociais através da aquisição e do desenvolvimento dos conhecimentos historicamente elaborados.

As atividades de produção textual são importantes não apenas como parte integrante do ensino de língua portuguesa, mas também como pontos fundamentais no processo de aquisição do conhecimento social e historicamente elaborado pelos homens. Conforme Kleiman (2007, p. 2), “[...] na escola existem (ou deveriam existir) possibilidades de experimentação que estão ausentes de situações mais tensas e competitivas como as do local do trabalho.” E continua: “[...] acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas.” (KLEIMAN, 2007, p. 4).

É importante que o LD destinado à EJA traga gêneros presentes no cotidiano dos estudantes, mas também proporcione o contato com gêneros de outras esferas, a fim de ampliar os conhecimentos desses sujeitos.

Para Bakhtin (2003), qualquer atividade humana está articulada à linguagem. Para o autor, o uso da língua acontece através de gêneros, que podem ser orais ou escritos, proferidos por diferentes pessoas em contextos diversificados. Esses gêneros refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, mas também pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Bakhtin define o conceito de gênero do discurso (gênero textual) como um tipo de enunciado que atende às regras estruturais, que levam em consideração o momento da produção, as circunstâncias de uso, para quem e o que está sendo comunicado, além dos recursos linguísticos para tal contexto de uso. O autor afirma ainda que “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização a língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso.” (Bakhtin, 2003, p. 262).

Marcuschi (2008) também defende o ensino de língua portuguesa apoiado em gêneros:

Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula. (Marcuschi, 2008, p. 84).

Tanto Bakhtin (2003) como Marcuschi (2008) definem gênero como tendo uma certa estabilidade, estabilidade essa que é relativa ao contexto de produção e ao seu momento histórico. O LD, por ser um artefato histórico, está sujeito ao contexto de produção, por isso é comum que alguns gêneros sejam privilegiados e ganhem maior destaque.

Corroborando com os autores, Koch e Elias (2014) afirmam que o conhecimento dos gêneros textuais “[...] propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas [...]” e que “[...] essa competência possibilita aos sujeitos não só diferenciar os diversos gêneros, isto é, saber se estão diante de um horóscopo, um bilhete, um diário [...], como também identificar as práticas sociais que os solicitam” (Koch; Elias, 2014, p. 55).

As práticas de linguagem acontecem por meio dos gêneros textuais, que compreendem representações orais e escritas na construção dessas práticas. Em outras palavras, os gêneros trazem regularidades às práticas de linguagem, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem da linguagem.

Na BNCC, há a indicação de que o ensino de língua portuguesa deve ser feito através dos gêneros textuais, em que “[...] aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública.” (Brasil, 2017, p. 134). A BNCC afirma, ainda, que o estudante está cada vez mais interagindo com diversos tipos de interlocutores, principalmente por meio do uso das redes sociais, muitas delas relacionadas aos gêneros digitais.

O papel da produção textual no LD da EJA

O LD “Caminhar e Transformar” é dividido em quatro unidades e cada uma é subdividida em quatro capítulos. É importante ressaltar que se trata de um livro único para os quatro anos finais do Ensino Fundamental, o que significa que cada unidade deve ser trabalhada em um semestre, o que equivale a um ano de escolaridade. Cada unidade tem um tema específico e, nela, são trabalhadas a leitura, a análise linguística e a produção textual.

Para fins de análise, neste artigo, selecionamos três propostas: Biografia/Autobiografia (Unidade 1, Capítulo 3), Propaganda (Unidade 2, Capítulo 4) e Currículo (Unidade 3, Capítulo 3), doravante designadas como situação 1, situação 2 e situação 3.

Essas propostas foram escolhidas em função do papel social que exercem ou podem vir a exercer na vida do estudante, como o currículo, ligado ao trabalho; a propaganda, gênero ao qual se tem acesso dezenas de vezes ao dia; e a autobiografia, que pode levá-lo a se conhecer e reconhecer como sujeito, resultado de uma história e vivências que o transformam o tempo todo.

As unidades são estruturadas por temas amplos, cabendo aos capítulos delimitarem os gêneros que serão trabalhados. Os temas propostos refletem aspectos essenciais das relações humanas, sociais e profissionais da vida desse alunado, como a questão da identidade, do meio ambiente, do trabalho e dos direitos humanos, estando em consonância com os temas sugeridos pelos documentos oficiais. O Quadro 1, a seguir, apresenta a divisão das unidades, capítulos, temas e tipos de atividades.

Quadro 1. Organização do Livro Didático “Caminhar e Transformar” para EJA de Língua Portuguesa.

UNIDADE (TEMA)	CAPÍTULO (TÍTULO)	PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO
Unidade 1 Iguais e diferentes – Identidade e Diversidade	Capítulo 1 – Atenciosamente... Um abraço... Saudações – um estudo de cartas	Mãos à obra (Produção de texto) – Carta
	Capítulo 2 – Cordelista, o rei do verso ritmado	Mãos à obra (Produção de texto) – Poema de Cordel
	Capítulo 3 – Quem foi, quem é, quem será	Mãos à obra (Produção de texto) – Autobiografia e Biografia
	Capítulo 4 – Mito e identidade	Mãos à obra (Produção de texto) – Pesquisa/ Narrando um mito
Unidade 2 Aqui é o meu lugar – Meio Ambiente e Sustentabilidade	Capítulo 1 – Crônica: entre o jornalismo e a literatura	Mãos à obra (Produção de texto) – Crônica narrativa
	Capítulo 2 – Quem conta um conto aumenta um ponto!	Mãos à obra (Produção de texto) – Conto
	Capítulo 3 – Versos, rimas e estrofes	Mãos à obra (Produção de texto) – Sarau/ Poemas
	Capítulo 4 – Propaganda e persuasão	Mãos à obra (Produção de texto) – Propaganda
Unidade 3 Trabalho e transformação – O mundo do trabalho	Capítulo 1 – O trabalho em foco	Mãos à obra (Produção de texto) – Charge e tirinha
	Capítulo 2 – Diálogos entre campo e cidade	Mãos à obra (Produção de texto) – Paródia
	Capítulo 3 – A escolha da carreira	Mãos à obra (Produção de texto) – Currículo
	Capítulo 4 – Trabalho e qualidade de vida	Mãos à obra (Produção de texto) – Debate

Fonte: As autoras, a partir do livro analisado.

Conforme evidenciado no quadro, o LD apresenta dezesseis propostas de produção de texto, quatro em cada semestre/unidade. Todos os capítulos iniciam com um exemplo do gênero a ser estudado, seguido de atividades de interpretação textual e identificação de elementos relativos ao gênero, como:

características estruturais, finalidade e esfera de circulação. Em seguida, são propostas atividades de análise linguística. Para finalizar cada capítulo, há a proposta de produção textual, de acordo com o gênero estudado durante a unidade. Merece destaque o fato de o livro ser consumível, mas não haver espaço para a resposta dos estudantes.

Para analisar as propostas de produção textual, foi elaborada uma ficha com 16 itens de análise, divididos em 3 eixos: 1 – o gênero e o uso da linguagem; 2 – o desenvolvimento do estudante enquanto sujeito; e 3 – interação em sala de aula. Dessa forma, foi investigado se os gêneros em estudo contemplam os tópicos constantes no Quadro 2.

É importante ressaltar que não se trata de uma investigação a fim de determinar como uma proposta textual deve ser concebida, pois essa prática é subjetiva, mas se as propostas, no caso, do LD em análise, corroboram com as orientações dos documentos curriculares norteadores e com os estudos referentes às pesquisas dessa área.

Quadro 2. Ficha de análise.

Eixo 1	Gênero e usos da linguagem	1	2	3
1	O gênero é contextualizado	X	X	X
2	Propõe que o aluno produza o gênero correto para a situação comunicativa	X	X	X
3	Revela o objetivo da produção	X	X	X
4	Apresenta informações sobre leitor presumido	X	X	X
5	Informa o suporte no qual o texto circulará	X	X	X
6	Propõe o uso da tecnologia	-	X	-
7	Possibilita a reflexão sobre linguagem (escolha da variedade linguística correta)	-	-	-
Eixo 2	O desenvolvimento do estudante enquanto sujeito			
8	Leva em consideração o conhecimento de mundo do estudante	X	X	X
9	Permite ao aluno pensar e repensar sua própria identidade como sujeito	X	X	X
10	Integra diferentes áreas do conhecimento	X	X	X
11	Tem ênfase em questões emergentes socialmente	X	X	X
12	Respeita a diversidade social e cultural	X	X	X
13	Amplia o contato dos estudantes com gêneros diversificados?	-	-	-
Eixo 3	Interação em sala de aula			
14	Possibilita a interação entre aluno/aluno	X	X	X
15	Permite ao professor fazer a mediação entre o aluno e a atividade desenvolvida/conteúdo	-	-	-
16	Propõe a reescrita e a autoavaliação do texto produzido	-	X	X

Fonte: As autoras.

Em relação ao primeiro tópico de análise, as três propostas apresentam o gênero a ser estudado no início de cada capítulo, dando exemplos e apresentando o gênero numa situação real de comunicação. Essas informações serão importantes para a produção textual, pois, a partir destas informações, o estudante poderá estabelecer o primeiro contato com o gênero e como será a produção de texto, observando sua estrutura e linguagem, percebendo o contexto no qual tal gênero se insere.

Quadro 3. Contextualização do gênero.

Situação 1	Situação 2	Situação 3
Durante o capítulo, são apresentadas algumas biografias de personalidade conhecidas, como o Pelé. A contextualização acontece por meio de exercícios, convidando o aluno a pensar onde esse tipo de texto poderia ser encontrado.	Durante o capítulo, são apresentadas diversas propagandas, todas voltadas ao meio ambiente, sendo todas atuais. A contextualização vem com cada propaganda, explicando ao aluno para que serve, onde é veiculada, quais objetivos etc.	Nesse caso, a contextualização ocorre em dois momentos: no meio do capítulo, com uma imagem de um currículo e a explicação para que serve, em quais situações deve ser utilizado e no tópico da produção textual, retomando as informações já dadas anteriormente, acrescentando as orientações de produção.

Fonte: Ferreira, 2013, p. 50, 129 e 175.

A contextualização dos gêneros não aparece no tópico de produção textual em si, mas os gêneros pedidos são contextualizados ao longo do capítulo. Contextualizar o gênero é importante para que o aluno estabeleça um sentido para aprendê-lo, e não apenas ler, realizar atividades e construir um texto que não utilizaria em seu dia a dia.

Além da contextualização feita ao longo da unidade, a seção destinada à produção textual, intitulada “Mãos à obra”, apresenta uma explicação sobre o objetivo da produção e uma situação hipotética na qual o gênero trabalhado durante a unidade seja utilizado. Dessa forma, o item “Propõe que o aluno produza o gênero correto para a situação comunicativa” é atendido pelas três propostas em análise, pois, conforme dito anteriormente, cada capítulo trata de um gênero específico, desde o seu modelo à sua produção. Ao propor o gênero ideal para determinada situação comunicativa, “[...] o aluno se prepara para enfrentar as situações reais da vida diária, pois a seleção dos gêneros deve estar atenta para esse lado da vida diária” (Marcuschi, 2008, p. 217).

Quadro 4. O gênero e a situação comunicativa.

Situação 1	Situação 2	Situação 3
Mãos à obra - Produção de Texto - Autobiografia e biografia. Você vai produzir uma autobiografia e a biografia de um colega. Depois, a turma vai fazer um livro com as produções para que todos possam ler e conhecer várias histórias de vida.	Mãos à obra - Produção de Texto - Propaganda Você e sua turma vão fazer uma campanha educativa para ser divulgada no local onde vocês estudam. Para isso, será necessária a produção de propagandas. Neste capítulo, vocês viram algumas propagandas que têm como função conscientizar os leitores sobre temas como preservação do ambiente e saúde.	Mãos à obra - Produção de Texto - Currículo Neste capítulo você leu um modelo de currículo e simulou uma situação de entrevista de emprego. O currículo é um texto frequentemente utilizado em processos de seleção profissional. Nele são apresentadas informações sobre a formação, as características e as experiências profissionais do candidato. Saber elaborar um currículo é fundamental para a vida do

		trabalhador. Usando o modelo apresentado nesta unidade, faça ou atualize o seu próprio currículo. A seguir, apresentamos algumas dicas para a composição. Se precisar, peça ajuda ao professor.
--	--	---

Fonte: Ferreira, 2013, p. 50, 129 e 175.

As produções estão integradas ao estudo do gênero presente em cada capítulo. Depois da apresentação do tema da produção, são apresentados alguns tópicos com orientações para a escrita do texto. Na situação 1, aparecem os seguintes tópicos: “Escrevendo a autobiografia” e “Escrevendo a biografia de um colega”. Na situação 2, os itens de orientação estão apresentados nesta sequência: “Planejamento”, “Produção de texto”, “Revisão e reescrita”.

Na situação 3, há a seguinte orientação: “Preparando o currículo” e “Organizando os Dados”. As diretrizes para os alunos são redigidas em formato de tópicos escritos no modo imperativo e as indicações sobre a linguagem utilizada também aparecem nesses tópicos. Este formato está presente em todas as unidades do livro. Tendo como base a reflexão de Marcuschi (2008, p. 53),

Mesmo que o texto escrito desenvolva um uso linguístico interativo não do tipo comunicação face a face, deve, contudo, preservar os papéis que cabem ao escritor e ao leitor para cumprir sua função, sob pena de não ser comunicativo.

O estudante precisa compreender em qual contexto a produção de texto solicitada se encaixa, pois assim ele será capaz de articular as suas ideias e intenções de forma adequada a cada situação comunicativa. Nesse sentido, é possível afirmar que os gêneros textuais, mais do que objetos de interação social, tornam-se materiais para a prática pedagógica com textos visando o aprendizado das funções sociais da língua.

Da mesma forma, o tópico “Revela o objetivo da produção” também foi atendido pelas três propostas apresentadas, como apresentado no Quadro 5.

Quadro 5. Objetivo da produção.

Situação 1	Situação 2	Situação 3
Escrever autobiografia/biografia para integrar um livro.	Produzir uma propaganda impressa que fará parte de uma campanha educativa a ser divulgada no local de estudo.	Fazer ou atualizar o próprio currículo.

Fonte: Ferreira, 2013, p. 50, 129 e 175.

Para Geraldi (1993), existe a necessidade de uma finalidade para a produção textual e, mais do que isso, é indispensável que o aluno compreenda a razão pela qual ele deve produzir determinado texto.

Complementando Geraldini, Marcuschi (2008, p. 79) afirma que “[...] quando um falante ou escritor se põe a usar a língua (produzir textos), ele pode fazer escolhas diversas a partir do sistema virtual da língua, mas tem que se decidir por uma escolha”, pois existem diversas possibilidades para a produção textual e será necessário escolher uma e essa escolha ocorre a partir do objetivo da produção.

Assim, os objetivos da produção textual devem estar claros para que o estudante, ainda aprendiz em relação à produção de texto, entenda o que deve ser feito e como deve ser feito, para que possa planejar a sua escrita, realizando escolhas conscientes, como quais palavras usar, quais ideias escrever e a melhor forma de organizá-las.

Outra questão importante na produção textual é apresentar o leitor presumido para a produção. Corroborando com essa afirmação, Marcuschi (2008, p. 78) declara que “[...] um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige.”

Isso quer dizer que definir o interlocutor (ou leitor presumido) é essencial para a produção textual, pois, caso contrário, o aluno irá pressupor que o seu único leitor será o professor, fazendo com que os objetivos reais da produção de texto não sejam alcançados. As três produções selecionadas (Quadro 6) apresentam leitor presumido.

Quadro 6. Leitor presumido.

Situação 1 Colegas de classe/Estudantes da escola.	Situação 2 Escola (todos os frequentadores).	Situação 3 Colegas de classe.
---	---	---

Fonte: Ferreira, 2013, p. 50, 129 e 175.

Vale destacar que, apesar das propostas apresentarem o interlocutor a quem se destina o texto no momento da produção, na atividade não consta quem seriam os leitores presumidos em situações reais de uso do gênero, mas, ao longo do capítulo, essa informação foi identificada.

Contudo, seria melhor que ela fosse reiterada na seção “Mãos à obra”, pois informar o interlocutor “[...] aponta o tipo de linguagem empregada no texto, a maneira de expor o assunto, em virtude do gênero escolhido e do lugar de circulação, conduzindo o autor a uma construção mais adequada do texto.” (Menegassi, 2003, p. 57).

O fato de algumas informações importantes para a produção textual estarem diluídas ao longo da unidade, e não serem retomadas no momento da produção textual, pode criar alguma confusão para o estudante, que pode ter esquecido o que já foi trabalhado ou mesmo o professor pode ter excluído algum tópico da unidade em que havia uma informação importante para o estudante. Por isso, é importante que essa informação seja retomada de forma mais clara e objetiva na seção destinada à produção textual.

O próximo tópico analisado se refere à presença de informações sobre “o suporte no qual o texto circulará”. Essas informações são encontradas nas três propostas analisadas – as três informam, com clareza, onde o texto produzido pelo aluno circulará (Quadro 7).

Para produzir um texto adequado, é necessário que o aluno (re)conheça o suporte no qual determinado gênero é veiculado. Conforme os PCNs (Brasil, 1998), conhecer o suporte de veiculação do gênero estudado desenvolve a capacidade do aluno em construir as expectativas em relação à sua produção, como pressupor antecipadamente os sentidos que deseja estabelecer para seu texto.

Quadro 7. Suporte de veiculação do texto produzido.

Situação 1	Situação 2	Situação 3
Livro elaborado pelo professor com os textos produzidos pelos alunos.	Lugares públicos da escola a que todos tenham acesso, como murais.	Atividade de simulação de entrevista em sala e, posteriormente, a entrega do próprio currículo em empresas.

Fonte: Ferreira, 2013, p. 50, 129 e 175.

Marcuschi (2008) afirma que o suporte foi desprezado durante um bom tempo no trabalho com os gêneros, pois o foco era o texto em si. Para ele, o suporte de um gênero é “[...] um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (Marcuschi, 2008, p. 174).

O suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico no qual o texto será veiculado. Identificar este suporte é fundamental para que o estudante faça as suas escolhas linguísticas. A única referência ao gênero oral aparece neste item. Embora os documentos oficiais ressaltem a sua importância, ele ainda é pouco explorado nas propostas de produção textual.

O próximo tópico faz menção ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. Os PCNs, mesmo em 1998, já orientavam sobre os gêneros e o uso da tecnologia. A BNCC retoma esta mesma ideia e incentiva o uso das tecnologias digitais e dos gêneros: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar.” (Brasil, 2017, p. 10). Nas três propostas analisadas, percebemos que as tecnologias digitais não foram bem aproveitadas, como retratado no Quadro 8.

Quadro 8. Possibilidades de uso da tecnologia.

Situação 1	Situação 2	Situação 3
Não faz menção ao uso de qualquer tipo de tecnologia para a produção textual.	Orienta o aluno a realizar buscas sobre o assunto na internet.	O único momento, no tópico da produção textual, em que é citado algo relacionado à tecnologia é a orientação para o estudante imprimir o currículo depois de pronto para que possa ser entregue em empresas.

Fonte: Ferreira, 2013, p. 50, 129 e 175.

Embora na primeira situação apareça no enunciado do exercício “Faça uma pesquisa sobre o perfil”, não há indicação do uso das tecnologias digitais para esta pesquisa. Há somente a referência à impressão do currículo, o que, isoladamente, indica um subaproveitamento dos recursos tecnológicos.

Na atualidade, os gêneros relacionados à tecnologia são muitos e os estudantes têm acesso a eles quase o tempo todo. Sendo assim, é importante possibilitar o uso das tecnologias digitais de comunicação e informação nas práticas de produção textual. As três propostas não solicitam o uso de aplicativos ou outros recursos tecnológicos.

Entretanto, deve-se levar em consideração o perfil dos alunos da EJA. Muitos não têm acesso fácil aos meios tecnológicos. Outros, quando têm acesso, têm dificuldades no manuseio. Tais características são dificultadoras de produções textuais que possam solicitar tecnologias digitais, mas tornam mais importante ainda a presença destes recursos na sala de aula, já que, mais do que utilizar estes recursos, é necessário também incluir os gêneros oriundos do universo tecnológico.

Para Marcuschi (2008), os gêneros virtuais exercem fascínio sobre as pessoas porque reúnem, num só meio, várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem. Devemos considerar que o trabalho textual deve ser a partir dos gêneros considerados necessários à participação social, aprofundando o que o aluno já tem de conhecimento para que esteja preparado para as diversas situações comunicativas. De acordo com Kenski (2003, p. 25),

[...] as mídias, como tecnologias de comunicação e de informação, invadem o cotidiano das pessoas e passam a fazer parte dele. Para seus frequentes usuários, não são mais vistas como tecnologias, mas como complementos, como companhias, como continuação de seu espaço de vida.

As tecnologias digitais devem fazer parte das propostas de produção de texto. Nas três propostas analisadas, faltou um aprofundamento nesse item, para que os estudantes pudessem ser inseridos nesse tipo de contexto de uso dos gêneros.

O próximo tópico aborda a temática das escolhas linguísticas realizadas pelos estudantes. As três propostas viabilizam o uso da variante linguística pertinente ao contexto de uso do gênero, como mostra o exemplo no Quadro 9, a seguir.

Quadro 9. Linguagem utilizada.

Situação 1	Situação 2	Situação 3
Embora não exija a adoção da norma padrão da língua, pede que o estudante utilize a 3ª pessoa do singular.	Não há referência à norma padrão da língua, mas há a orientação para que o estudante troque o texto com os colegas da sala e o revise.	Pede que o estudante utilize a norma padrão da língua. “Procure utilizar a norma urbana de prestígio, adequada à situação formal de uma entrevista de emprego”.

Fonte: Ferreira, 2013, p. 50, 129 e 175.

As três propostas de produção textual valorizam a utilização da norma padrão da língua, o que não está errado. No entanto, o estudante precisa ser levado a perceber que a língua tem diferentes graus de formalidade e que devemos escolher a variante correta de acordo com o contexto de uso. É necessário que a escola trabalhe com a norma padrão, sem que isso signifique inferiorizar o estudante que domina a variante popular da língua.

Nesse sentido, Antunes (2009, p. 199) faz uma excelente reflexão a respeito do uso da variante adequada ao contexto de uso do gênero: “[...] apenas pela convivência com textos escritos formais, pela leitura e pela análise das especificidades desses textos é que alguém pode apreender os modos de formulação próprios da escrita.” Pensando no perfil da EJA, considera-se que o estudante deva ser orientado em relação aos diversos graus de formalidade e variantes necessárias a cada contexto de uso do gênero.

Marcuschi (2008) complementa o que diz Antunes e afirma que o ensino da Língua Portuguesa não se dá pela gramática em si, mas numa perspectiva que deve ser trabalhada por meio de textos. De acordo com o autor, o trabalho com os gêneros não tem um limite esclarecido, visto que um gênero pode ser tanto oral quanto escrito, mas postula alguns aspectos que podem ser trabalhados, como: o desenvolvimento histórico da língua, as diversidades de variação linguística, as relações entre fala e escrita, o funcionamento e a definição de categorias gramaticais, entre outros.

Relativamente aos tópicos de investigação presentes no eixo 2, as três propostas em análise atendem aos pontos destacados na ficha de análise. O próprio gênero escolhido para a produção de texto permite a utilização do conhecimento de mundo dos estudantes para o seu desenvolvimento: o aluno precisará fazer uso de suas experiências pessoais e/ou profissionais para produzir tanto a sua autobiografia, como o seu currículo, além de pensar a respeito de diversas causas sociais para a produção de sua propaganda (Quadro 10).

Quadro 10. Permite ao aluno pensar e repensar sua própria identidade como sujeito.

Situação 1	Situação 2	Situação 3
Organize os fatos mais marcantes de sua vida. [...] desde a primeira lembrança significativa até o acontecimento mais recente.	O primeiro passo para a produção de sua propaganda e da campanha é pensar em uma causa. Junte-se a mais quatro colegas e, em grupo, escolham um tema que considerem mais importante para a escola ou para a comunidade.	Selecione as experiências profissionais mais recentes e valorize os aspectos de sua formação que podem ser utilizados como diferenciais. [...] Inclua dados sobre...

Fonte: Ferreira, 2013, p. 50, 129 e 175.

Para Bakhtin, o sujeito se constrói na relação social com o outro e deixa a sua marca no que escreve:

Todo enunciado tem uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como seu criador. Podemos não saber absolutamente nada sobre o autor real, como ele existe fora do enunciado. As formas dessa autoria real podem ser muito

diversas. Uma obra qualquer pode ser produto de um trabalho de equipe, pode ser interpretado como trabalho hereditário de várias gerações, e apesar de tudo, sentimos nela uma vontade criativa única, uma posição determinada diante da qual se pode reagir dialogicamente. A reação dialógica personifica toda enunciação à qual ela reage (Bakhtin, 1981, p. 159).

O educando, quando produz um enunciado, faz escolhas linguísticas que frisam a sua subjetividade e a relação com o mundo que o cerca. A educação, a fim de ser significativa para esse estudante, necessita proporcionar a reflexão sobre o mundo, sobre as questões sociais e sobre a própria linguagem.

Marcuschi (2008), ao escrever sobre o sujeito, afirma que é preciso reconhecê-lo como um ser essencialmente histórico, portanto, um sujeito ideológico. Ao fazer as suas escolhas linguísticas e temáticas, o autor reposiciona o sujeito histórico. Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 70) diz:

Em suma, pode-se dizer que o sujeito não é assujeitado nem totalmente individual e consciente, mas produto de uma clivagem da relação entre linguagem e história. Em não sendo totalmente livre, nem determinado por alguma exterioridade, o sujeito se constitui na relação com o outro [...], o sujeito não é a única fonte do sentido, pois ele se inscreve na história e na língua.

Assim, pode-se entender que o sujeito é uma criação cultural, histórica e ideológica, o qual pode e deve se reconhecer como sujeito de sua própria história, de seu próprio discurso, consciente de si e de sua realidade, repensando sua identidade, para que compreenda que o seu lugar na sociedade é determinante no/do seu modo de dizer. Assim, as três propostas analisadas sugerem que essa noção de sujeito seja retomada, pois o aluno deverá escrever sobre si e sobre aquilo que vivencia em seu cotidiano, levando em conta as suas experiências pessoais. Para Marcuschi (2008, p. 71),

[...] a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*.

As propostas investigadas respeitam a subjetividade do aluno, pois leva em consideração que o estudante da EJA é alguém com outros saberes e que esses saberes integram a sua subjetividade. É importante compreender que os educandos viveram e vivem um tempo diferente, isto é, apresentam um tempo social e escolar já vivido, o que necessita uma organização curricular e pedagógica que vise sua emancipação.

A partir do momento em que o estudante conhece seu lugar na sociedade, compreende e explica a realidade, então ele pode modificá-la, de uma forma ou outra. Dessa forma, ao produzir um texto, o estudante tem a possibilidade de se colocar no mundo enquanto sujeito, permitindo que

exponha seu modo de pensar a partir de seu conhecimento prévio e de sua história de vida, o que o leva a reconhecer seu papel enquanto cidadão atuante na sociedade.

Sendo assim, as produções propostas, em todo o seu processo, representam uma oportunidade aos educandos, que ajuda a abrir novos caminhos, a descobrir uma nova realidade e, assim, atuar sobre ela, mesmo que apenas produzindo um texto para ser exposto na escola, pois durante o desenvolvimento do seu texto é capaz de se posicionar criticamente frente à sua própria experiência de vida e diante das diferentes situações sociais.

Nesse sentido, observa-se que as três propostas em análise tratam de temas ou questões sociais emergentes e que permeiam o contexto dos estudantes, como apresentado no Quadro 11.

Quadro 11. Questões sociais.

Situação 1	Situação 2	Situação 3
Cultura; história de vida.	Causas sociais, como meio ambiente e questões de saúde.	Mercado de trabalho.

Fonte: Ferreira, 2013, p. 50, 129 e 175.

O tratamento dado às diversas questões sociais emergentes possibilita que o estudante integre várias áreas do conhecimento, o que é contemplado nas três propostas analisadas, proporcionando ao aluno, durante o processo de produção textual, ser o autor do seu próprio discurso, tornando-se um cidadão socialmente atuante.

O que se pode observar é que o controle curricular fragmenta o ensino, já que a possibilidade de um trabalho que inclua uma diversidade de conhecimentos faz com que a formação humana e profissional dos estudantes seja também fragmentada e não tão crítica.

O livro, mesmo fazendo uma associação entre diferentes áreas do saber, não o faz integralmente, mas o professor pode complementar a discussão proposta no material e adaptar as propostas à realidade social do estudante.

No terceiro eixo apresentado, é enfatizada a necessidade da interação entre os alunos e entre os estudantes e o professor. As três propostas em análise apontam para a interação aluno/aluno, como descrito no Quadro 12.

Quadro 12. Interação aluno/aluno - interação aluno/professor.

Situação 1	Situação 2	Situação 3
“Você vai produzir a biografia [...] de um colega. Depois, a turma vai fazer [...] “com um colega, vocês vão escrever a biografia um do outro.”	“Junte-se a mais quatro colegas e, em grupo, escolham um tema [...]”	“Com seus colegas, simule uma situação de [...]”
“Mostre ao professor para que faça comentários e sugestões”	“Revisem e entreguem ao seu professor para apreciação.”	“Se precisar peça ajuda ao professor”
“[...] ajude o professor com		

a montagem do livro”.

Fonte: Ferreira, 2013, p. 50, 129 e 175.

As três propostas analisadas apresentam a possibilidade de interação entre os próprios estudantes. No entanto, em relação à interação aluno/professor, as situações 1 e 3 recomendam que o aluno procure a ajuda do professor a fim de que este faça a mediação do conhecimento.

Nesses casos, o professor é visto como um parceiro e não como alguém cuja finalidade é corrigir o texto do estudante. Já a situação 2 não expressa uma orientação para interação entre aluno/professor durante o processo de produção textual, mas direciona o educando, apenas no final da atividade, a entregar o texto para apreciação do professor.

Neste ponto, é importante destacar que o texto construído será “corrigido” pelos próprios alunos. Considerando que existe uma falta de habilidade por parte do aluno em produzir determinados gêneros, é função do professor ajudá-lo a obter a competência nessa prática.

Nesse sentido, a mediação do professor é fundamental no processo de apropriação, por parte do educando, do conhecimento que lhe é transmitido, mas, para além disso, na compressão que ele fará de sua realidade. Paulo Freire (1996, p. 47), em citação já conhecida popularmente, frisou que “[...] *ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar condições para a sua própria produção ou a sua construção*”³.

Assim, mesmo antes de o professor iniciar a mediação, é importante que interaja com os educandos, que se sinta seguro em permitir que lhe façam perguntas. Para finalizar as três propostas, há uma última orientação sobre a revisão do texto e a sua finalização, conforme o quadro 13.

Quadro 13. Finalização.

Situação 1	Situação 2	Situação 3
<p>Finalização Com todos os textos já elaborados e revisados pelo grupo, ajude o professor com a montagem do livro.</p>	<p>Revisão e reescrita Troquem com os colegas e ouça a sugestão de cada um sobre a propaganda do grupo. Anotem-nas e façam alterações que acharem importantes. Revisem e entreguem ao seu professor para apreciação.</p> <p>Apresentação Se necessário, revisem novamente sua produção e a espalhem pela escola em locais visíveis a que o público-alvo tenha acesso.</p>	<p>Revisando o texto 1. Com seus colegas, simule uma situação de entrega e apreciação do currículo. Todos podem opinar e fornecer sugestões para tornar os textos ainda mais claros e isentos de problemas ortográficos ou gramaticais. Imprima o documento em um formato que valorize visualmente o currículo.</p>

Fonte: Ferreira, 2013, p. 50, 129 e 175.

³ Grifos do autor.

Nas situações 1 e 3 não há uma referência explícita à reescrita do texto, mas é possível inferir que tanto a biografia que integrará o livro, como o currículo a ser entregue na entrevista, deverão ser reescritos após as “sugestões dos colegas”, para que estejam isentos de erros ortográficos e gramaticais.

Já a situação 2 propõe que o aluno faça, além de uma revisão, a reescrita de seu texto. Este tipo de leitura coletiva é bastante positivo para que o estudante repense as escolhas feitas durante a elaboração do texto.

Considerações finais

Por meio da análise realizada, pode-se perceber que, de forma geral, as três propostas estudadas contemplam os itens de investigação, apresentando a estrutura do gênero a ser produzido, seu meio de circulação e objetivos, além de serem trabalhadas em sintonia com o restante da unidade didática.

Ademais, as propostas possibilitam ao estudante explorar seu conhecimento de mundo, sua criatividade, podendo refletir criticamente acerca dos temas abordados, repensando sua própria identidade e história de vida, condição essencial para o exercício pleno da cidadania. Também foi identificado que as propostas possibilitam, de alguma forma, a interação entre os sujeitos, o que lhes permite conhecer diferentes opiniões e vivências e com elas aprender a lidar.

Entretanto, mesmo o LD seguindo a maior parte dos itens analisados, algumas ausências merecem destaque: as produções não envolveram o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, perdendo a oportunidade de favorecer o letramento digital desses estudantes. A situação 2 propõe que os alunos realizem uma pesquisa na internet, caso seja possível, para produzirem a propaganda, o que não é o suficiente, mas já é um indicativo da importância do uso das tecnologias digitais.

De fato, o uso da tecnologia virtual com a EJA nem sempre é possível, já que as próprias escolas, muitas vezes, não oferecem essa possibilidade e nem todos os alunos têm acesso a isso. No entanto, justamente por esses motivos, é interessante que, mesmo de forma simplificada, seja propiciado ao estudante algum tipo de aproximação dessa tecnologia, já que essa está presente no cotidiano.

Outro problema encontrado, ao analisar isoladamente o tema da produção textual, foi a falta de reflexão sobre os níveis de formalidade da linguagem e a variação linguística existente no país, pois as três propostas valorizaram a norma padrão, o que não é errado, mas poderia ter sido melhor trabalhado para que o estudante percebesse que há diferentes níveis de formalidade na linguagem e que as situações apresentadas demandam a adoção da norma padrão.

Também é importante destacar que a produção de texto oral foi pouco aproveitada nas três situações apresentadas. Além disso, a primeira e a terceira proposta de produção textual analisada apresentam um caráter bastante pragmático e, embora seja importante as propostas terem uma base no universo dos estudantes, deve-se a atenção para o fato de que cabe à escola apresentar também um outro universo e favorecer a compreensão dos

gêneros secundários, mesmo que eles não façam parte do contexto social do estudante.

Entende-se, assim, que a educação deve superar a lógica do capital, proporcionando uma formação que ultrapasse o imediatismo da sociedade e forneça os conhecimentos socialmente elaborados e historicamente acumulados não só para que o estudante se “encaixe” no mercado de trabalho, mas também para que ele o questione, exercendo, assim, a sua cidadania. Para isso, é essencial que o aluno seja sujeito de sua história, pense e repense o seu contexto social para que possa intervir nele.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Censo Escolar de 2020**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.

BUNZEN, Clécio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4513>. Acesso em: 5 maio 2021.

FERREIRA, Priscila Ramos de Azevedo. **Caminhar e transformar – Língua Portuguesa**: anos finais do ensino fundamental. Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: FTD, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Neli Klix. RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **Revista Da Pesquisa**, a. 5, v. 3, n. 1, ago.-jul. 2008. Disponível em: www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/mellisa-neli.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas: Papyrus, 2003.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>. Acesso em: dd mês. aaaa.

KOCH, Ingedore Vilaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2014.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual do usuário. **Em Aberto**, Brasília, a. 16, n. 69, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368>. Acesso em 08 jun. 2020.

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

MENEGASSI, Renilson José. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 42, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639372>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SILVA, Natalino Neves da. Educação de jovens e adultos: alguns desafios em torno do direito à educação. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 6, n. 7, p. 61-72, 2009. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/951>. Acesso em: 5 dez. 2019.

Agradecimentos

Agradecemos a todos que acreditaram na importância desta pesquisa.

Enviado em: 06/10/2020

| Aprovado em: 01/08/2022

