



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

DANIELLE RIBEIRO SOARES

**ESCRITA NA EJA: CONSTRUÇÃO DA AUTORIA ATRAVÉS DO ARTIGO DE
OPINIÃO**

**CAMPINA GRANDE – PB
2019**

DANIELLE RIBEIRO SOARES

**ESCRITA NA EJA: CONSTRUÇÃO DA AUTORIA ATRAVÉS DO ARTIGO DE
OPINIÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como parte das exigências para obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Orientadora: Dr^a Tânia Maria Augusto Pereira.

**CAMPINA GRANDE – PB
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S676C Soares, Danielle Ribeiro.
Escrita na EJA [manuscrito] : construção da autoria através do artigo de opinião / Danielle Ribeiro Soares. - 2019.
192 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2019.
"Orientação : Prof. Dr. Tânia Maria Augusto Pereira. , Departamento de Letras e Artes - CEDUC."
1. Ensino de escrita. 2. EJA. 3. Autoria. 4. Análise do discurso. I. Título

21. ed. CDD 374

DANIELLE RIBEIRO SOARES

**ESCRITA NA EJA: CONSTRUÇÃO DA AUTORIA ATRAVÉS DO ARTIGO DE
OPINIÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, como parte das exigências para obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Linguagens, Culturas e Formação Docente.

Orientadora: Dr^a Tânia Maria Augusto Pereira.

Aprovada em: 31 de Outubro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Tânia Maria Augusto Pereira

Dr^a. Tânia Maria Augusto Pereira (orientadora)
(PPGFP/UEPB)

Linduarte Pereira Rodrigues

Dr. Linduarte Pereira Rodrigues (examinador interno)
(PPGFP/UEPB)

Washington S. de Farias

Dr. Washington Silva de Farias (examinador externo)
(PPGLE/UFCG)

CAMPINA GRANDE – PB

2019

“‘Começar’ a dizer nunca é uma tarefa simples. E ‘começar’ a escrever torna-se trabalho árduo e duramente complexo. Com efeito, se, ao falar, estamos aprisionados pela ilusão da completude, ao escrever ficamos presos em uma contradição, que tem a ver com a ilusão da linearidade do pensamento (e da transparência da linguagem)” (TFOUNI, 2002, p. 29).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, sou grata a **Deus**, por me conceder a vida e as virtudes que me guiam. Por me conceder forças para conseguir realizar meus objetivos. “Sem Ele nada do que foi feito se fez”. Em toda a minha trajetória acadêmica, senti teu cuidado e amor. Passei por momentos difíceis, cheguei a pensar que não conseguiria, mas tua mão sempre me susteve. Obrigada, Papai! Qualquer palavra é insuficiente para expressar minha gratidão a Ti.

Agradeço imensamente ao meu esposo Luciano, pelo grande sacrifício feito para que eu pudesse investir em meus sonhos, em minha carreira e atualização profissional. Abriu mão dos seus estudos indo para longe, a fim de trabalhar, para que eu pudesse me manter nos estudos da Pós. Você não se cansa de me surpreender! Amo-te!

À minha filha por ser uma luz divina em meu caminho. Em você, Débhora, eu encontrava forças para não desistir. À minha família e amigos, por compreenderem meu distanciamento e meu silêncio, em razão dos estudos. Obrigada pela compreensão, amor e carinho.

À minha querida mãe, Verônica, pela força, ainda que distante; aos estimados irmãos: Dannyel e Vivianny, amo descomedidamente vocês. Ao meu pai, que mesmo sem ter estudos para compreender essa etapa da minha vida, sempre falava com orgulho: “minha filha agora é professora mestral” (risos).

Às amigas conquistadas durante esse período do Mestrado. Quando estávamos ansiosos ou desanimados, sempre tinha aquele(a) amigo(a) que vinha com uma palavra e/ou atitude de encorajamento. “Um ao outro ajudou e disse: sê forte!”

Agradeço, especialmente, às queridas amigas: Jaquicilene, por ter sido uma conselheira para além da vida acadêmica; Joelma, por ser a voz da calma nos momentos “de caos”; Conceição Almeida (Conchita), por ser a voz da razão, da objetividade; Marcila, sempre atenciosa e amável; e ao amigo Rogério, pela alegria contagiante.

Não poderia deixar de tecer meus agradecimentos a todos os professores do Mestrado em Formação de Professores, em especial, à querida Lourdinha, primeira orientadora; e mesmo que ela não tenha chegado a esta fase final de meu percurso acadêmico, por ela ter concluído seu legado dentro desta instituição, sou grata pela honra de ter sido sua aluna especial e, em seguida, orientanda, no primeiro ano de ingresso, como aluna regular do Programa, em 2018. O que aprendi com você, Lourdinha, fará parte não só de minha formação docente, mas da vida.

Ao professor Linduarte, por ter feito parte desta trajetória desde o início. Na fase de arguição do projeto; no componente curricular de Metodologia da Pesquisa e integrante da

banca examinadora da qualificação e defesa. Muito aprendi com seus ensinamentos e, principalmente, humildade e empatia. Como esqueceria a leitura do livro “Entre a ciência e a sapiência”, de Rubem Alves? Afinal, você e os demais professores deste Mestrado foram e continuarão a ser “anjos engravidadores” de sonhos!

À professora Patrícia Aragão, pelos diálogos e aprendizado dentro do componente Formação de Professores e Prática Docente, sem contar o carisma incomensurável dela por todos nós.

Ao professor e coordenador do curso, Fábio Marques, pelo aprendizado proporcionado pelo componente curricular Ensino-Aprendizagem no Contexto das Tecnologias Digitais.

Não poderia deixar de agradecer também ao professor da UFCG, Washington Silva de Farias, por fazer parte desse momento singular.

E não menos importante, reservo os últimos agradecimentos à professora que me acolheu como orientanda neste último ano do Mestrado: Tânia Augusto. Sou grata pela força, encorajamento e estímulos, não só com relação à escrita deste trabalho, mas também para a vida. Muito aprendi com você nesses últimos meses, especialmente, com sua empatia, compreensão e profissionalismo. Com certeza, você entrou para o meu rol de “anjos engravidadores de sonhos”, afinal, como diz Rubem Alves, “Anjo engravidante, para engravidar, tem antes de ser Anjo sedutor. Os sedutores sabem que a sedução se faz com coisas mínimas [...]. Só se convence fazendo sonhar”.

RESUMO

Partindo de uma abordagem discursiva, este trabalho elege o texto como unidade de análise para investigar a constituição da autoria a partir da escrita de textos opinativos pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Ao considerar este objeto de estudo, surgiu a seguinte questão: como desenvolver um trabalho de ensino da escrita na EJA, a fim de que o texto seja tomado como instrumento de conscientização, produção de sentidos e construção da autoria? Para responder a esse questionamento, partiu-se do seguinte objetivo geral: refletir acerca da prática da escrita e da autoria na EJA, elegendo o texto como instrumento de ensino e reflexão para trabalhar questões sociais e ideológicas que circundam o espaço de sala de aula. As discussões apresentadas atuam como objeto de reflexão para os professores de língua, pois os levam a ponderar como se trabalhar a produção de textos em sala, a fim de que ela não seja submetida a um reducionismo pedagógico, que consiste somente em avaliar os erros e acertos dos alunos, no que concerne à adequação às normas da língua; ou observar se a escrita atendeu à estrutura padrão de determinado gênero ou tipo textual. Quanto ao aspecto metodológico, este trabalho caracterizou-se enquanto pesquisa aplicada e envolveu a produção e aplicação de uma sequência didática com foco na escrita do gênero artigo de opinião, a partir da temática do *bullying* e da violência nas escolas. No que concerne à análise dos dados, foi empregado um tratamento descritivo-analítico interpretativista, com uma abordagem qualitativa. O campo da pesquisa foi composto por uma escola estadual situada na cidade de Serra Branca-PB e por uma turma do Ciclo IV da EJA. A linha teórica que orientou esta proposta esteve centrada em Orlandi (2006; 2007a; 2007b; 2007c; 2008), Pêcheux (2008), entre outros. Esses autores oferecem contribuições para os estudos da linguagem no campo do discurso, considerando as condições de produção social, histórica e ideológica da produção de sentidos, da construção da subjetividade e da constituição da autoria. Os resultados apontam para duas direções. A primeira, para o plano pedagógico do fazer docente no ensino de língua: mostra a possibilidade de um trabalho com práticas de leitura e escritura de textos, as quais atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos da EJA; a segunda, aponta que é possível desenvolver uma prática discursiva de trabalho com o texto: os alunos conseguiram se assumir enquanto sujeitos do dizer, subjetivando-se através de seus discursos. Nesta última direção, constatou-se na análise das produções dos alunos um movimento tenso de posição discursiva que transitou entre identidade-alteridade do sujeito que assume uma posição individual (a de aluno), mas também a de um sujeito coletivo, que traz a exterioridade para seu texto e atravessa-o com discursos de várias formações ideológicas: família, escola, sociedade. Assim, ele “fala” e ecoa a voz social que deseja ser ouvida, mas também é o sujeito individual, que é vítima e por isso “grita” em seu texto. Deseja ser ouvido pela instituição escolar, para que esta tome iniciativa frente a essa e outras questões, a fim de prevenir e evitar que ações de *bullying* e de qualquer outro ato de violência e preconceito ocorram na escola e fora desta.

Palavras-chave: Ensino de escrita. EJA. Discurso. Autoria.

ABSTRACT

Based on a discursive approach, this thesis chooses the text as a unit of analysis to investigate the constitution of authorship through the writing of opinionated texts by students of Youth and Adult Education (YAE). When considering this object of study, the following question arose: How to teach writing in YAE, so that the text is taken as an instrument of awareness, production of meaning and construction of authorship? To answer this question, we started from the following general objective: reflect on the practice of writing and authorship in YAE, choosing the text as a teaching and reflection tool to raise social and ideological issues that surround the classroom environment. The discussions presented act as an object of reflection for language teachers, as they lead them to consider the teaching of written language in class, so that it is not subjected to a pedagogical reductionism, which consists only in evaluating students' mistakes or accuracy, regarding the adequacy to the norms of the language; or observing whether the writing met the standard structure of a particular genre or text type. Regarding the methodological aspect, this work was characterized as an applied research and involved the production and application of a didactic sequence focusing on the writing of the genre opinion article about bullying and violence in schools. Regarding the data analysis, a descriptive-analytical treatment was applied, with a qualitative approach. The research field was a state school located in the city of Serra Branca-Paraíba and an EJA (YAE) Cycle IV class. The theoretical guideline that guided this proposal was focused on Orlandi (2006; 2007a; 2007b; 2007c), Pêcheux (2008), among others. Such authors make contributions to language studies in the field of discourse, considering the conditions of social, historical and ideological production of the production of meanings, the construction of subjectivity and the constitution of authorship. The results point towards two directions. The first one, for the pedagogical plan of teaching languages: it shows the possibility of working with reading and writing practices to meet the learning needs of YAE students; the second one points out that it is possible to develop a discursive practice for working with the text: students were able to see themselves as subjects of saying, subjectifying themselves through their discourses. In this last direction, it was observed by analyzing students' productions a tense movement of discursive position was verified that moved between the identity-alterity relationship, of the subject, that assumes an individual position (that of student), but also that of a collective subject which brings the exteriority to their text and crosses it with discourses of various ideological constitutions: family, school, society. Thus, they "speak" and echo the social voice that wishes to be heard, but they are also the individual subject, who are victims and therefore "shout" in their text, to be heard by the school institution, so it can take initiative against these and other issues in order to prevent bullying and any other acts of violence and prejudice from happening in and out of school.

Keywords: Teaching writing. YAE. Discourse. Authorship.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – O respeito às diferenças.....	83
IMAGEM 2 – “ <i>Bullying</i> é pra vida toda”	84
IMAGEM 3 – <i>Bullying</i> e violência na escola.....	86
IMAGEM 4 – O mapa da violência.....	92
IMAGEM 5 – Cartaz produzido pelos alunos da EJA.....	98
IMAGEM 6 – Entrevista à Rádio Serra Branca FM.....	99
IMAGEM 7 – Campanha de combate às drogas.....	119

GRÁFICO

GRÁFICO 1 – Perfil dos alunos do Ciclo IV (8º e 9º ano).....	59
---	-----------

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Percurso histórico de constituição da EJA no Brasil.....	19
QUADRO 2 – Organização do ensino da EJA na modalidade presencial.....	27
QUADRO 3 – Perfil dos alunos do Ciclo IV (8º e 9º ano).....	58

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I

1. CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL SOBRE A EJA.....	18
1.1 CONSTITUIÇÃO DA EJA NO BRASIL.....	18
1.2 DOCUMENTOS OFICIAIS: O QUE PRECONIZAM SOBRE ESSA MODALIDADE DE ENSINO?.....	25

CAPÍTULO II

2. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA ABORDAGEM DISCURSIVA NO ENSINO DE ESCRITA NA EJA	29
2.1 NOVAS LINGUAGENS REQUEREM NOVAS PRÁTICAS.....	29
2.2 TRABALHO COM O TEXTO PARA O DOMÍNIO DA ESCRITA: UMA PRÁTICA (DES)CONTÍNUA.....	32
2.3 CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: A ESCRITA QUE INSTIGA E PRODUZ SENTIDOS.....	38
2.4 PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA	49

CAPÍTULO III

3. DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS.....	555
3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	555
3.2 CAMPO E PERFIL DOS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO	57
3.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DOS DADOS	60
3.4 OBSERVAÇÃO	60
3.4.1 Breve descrição da observação.....	61
3.5 USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO ESCRITA NA EJA....	63
3.6 DEFINIÇÃO DA TEMÁTICA – O <i>BULLYING</i> E A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS.	67
3.6.1 Apresentação do produto didático.....	75

CAPÍTULO IV

4. ESCRITA E AUTORIA NA EJA.....	77
4.1 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA.....	78

4.1.1	Apresentação da situação.....	78
4.1.2	Módulo I - Produção inicial.....	91
4.1.3	Módulo II - Estratégias de reescrita: assumindo a autoria.....	93
4.1.4	Módulo III - Produção final.....	97
4.2	MARCAS DE SUBJETIVIDADE E CONSTITUIÇÃO DE AUTORIA: O QUE OS TEXTOS NOS REVELAM?.....	101
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS.....	136
	APÊNDICES.....	141
	APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS DA EJA.....	142
	APÊNDICE 2 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	145
	APÊNDICE 3 – ATIVIDADE DISCURSIVA DE LEITURA.....	158
	APÊNDICE 4 – PRODUÇÃO TEXTUAL – ARTIGO DE OPINIÃO.....	161
	APÊNDICE 5 – CARTAZ PRODUZIDO PELOS ALUNOS DA EJA.....	163
	ANEXOS.....	165
	ANEXO 1 – TEXTO: UM APÓLOGO, DE MACHADO DE ASSIS.....	166
	ANEXO 2 – DINÂMICA: RESPEITO ÀS DIFERENÇAS.....	170
	ANEXO 3 – IMAGEM DO VÍDEO: <i>BULLYING</i> E VIOLÊNCIA NA ESCOLA.....	172
	ANEXO 4 – ARTIGO DE OPINIÃO.....	172
	ANEXO 5 – CHARGE: O MAPA DA VIOLÊNCIA.....	176
	ANEXO 6 – CONCESSÃO DE ENTREVISTA PARA SOCIALIZAÇÃO DO PROJETO E DO TEXTO.....	178
	ANEXO 7 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	181
	ANEXO 8 – PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA.....	185

INTRODUÇÃO

A área da Educação vem sendo influenciada por inúmeras transformações, tanto no âmbito do sistema educacional, a exemplo da criação de leis específicas e normatizadoras de projetos políticos e pedagógicos, como no percurso histórico, social e cultural. Desse modo, pelo fato de a Educação ser uma instância situada nesse contexto será, conseqüentemente, afetada por ele. Entre as transformações ocorridas no sistema educacional, podemos citar a que advém da criação de programas e projetos de aperfeiçoamento e “capacitação” do professor¹. Esses programas visam melhorar a qualidade do ensino por meio do aperfeiçoamento das práticas docentes. Tais projetos objetivam qualificar o ensino que está sendo transmitido, tornando-o mais “atrativo” ou eficaz. O intuito é evitar que as constantes mudanças, principalmente as promovidas através das inovações tecnológicas do mundo globalizado, não provoquem mais evasão e até um possível fracasso da instituição que atua como principal agência de letramento. No que se refere a essas melhorias, no ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) não poderia deixar de ser diferente, afinal, o ensino de língua vai muito além do que apenas transmitir conteúdo e conceitos inerentes ao saber sobre a língua (GERALDI, 1997).

Duas décadas após o processo de democratização do ensino, iniciado nos anos 70, percebeu-se que o fracasso escolar persistia. Elevados índices de repetência e evasão escolar mostraram que o ensino de LP que priorizava, sobretudo, os conteúdos de ensino, não estava suprimindo as emergentes demandas comunicacionais que despontavam, provocadas, principalmente, com o acesso de todos à escola. A escola não estava preparada para lidar repentinamente com essas transformações em seu espaço.

Os documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) (BRASIL, 1997), revisitaram seus saberes e passaram a considerar novas formas de abordagem da língua, que ressignificassem os métodos de ensino, de modo a atender aos

¹ São exemplos de alguns programas de capacitação e formação docente: Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR); Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – PROINFO INTEGRADO, entre outros. Para saber mais, consulte o site: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>. Em fevereiro de 2018, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) prometeu investir mais de 1 bilhão em cursos de formação e capacitação docente. Os incentivos seriam para ampliação de programa de formação já existentes como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o Programa de Residência Pedagógica e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Mais informações podem ser obtidas no site: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/60861-mec-vai-investir-r-1-bilhao-em-programas-de-formacao-de-professores-com-190-mil-vagas> >

diversos usos da linguagem pelos sujeitos, frente às novas demandas comunicativas da sociedade. Diante dessas considerações, observamos a persistência da necessidade dessa ressignificação no ensino de língua.

Todavia, como não podemos mudar essa conjuntura, que é também histórica, devemos, como professores em formação, refletir sobre a busca de caminhos que possam oferecer alternativas que tornem o ensino mais significativo, a fim de que possamos fomentar nos alunos a utilização da linguagem de maneira crítica e autônoma. A partir dessa reflexão, este trabalho procurou contribuir com atividades que pudessem resultar em uma experiência significativa de leitura e, sobretudo, de produção textual, cuja prática incentivasse os alunos a produzirem textos na escola e não para a escola (GERALDI, 1997).

Consoante essas ponderações, nossa pesquisa está voltada para o trabalho com a escrita na EJA envolvendo a construção da autoria através do artigo de opinião. Resolvemos desenvolver esta investigação com o segmento de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como foco a produção escrita, porque observamos que nessa modalidade os alunos advêm de outra realidade social: são alunos fora da faixa etária para cursar o ensino regular; o currículo a eles destinado muitas vezes é cumprido de maneira superficial; e no que diz respeito ao ensino de língua, este é ministrado, em muitos casos, de maneira ainda conservadora e transmissiva, cuja finalidade é ensinar o aluno a codificar e decodificar a língua. Essa concepção de ensino/aprendizagem de língua que somente a decodifica não produz no aluno a capacidade de ir além do que está explícito em um texto, uma vez que ele somente compreende o que já está dado como informação.

Diante dessas observações, deferimos o seguinte questionamento: Como desenvolver um trabalho de ensino da escrita na EJA, a fim de que o texto seja tomado como instrumento de conscientização, produção de sentidos e construção da autoria?

Mediante essa questão, nossa pesquisa é pertinente porque discute um tema que incorpora um conjunto de reflexões e atividades práticas que tomam o texto como unidade de análise, ensino e aprendizagem na EJA, uma vez que parte de uma perspectiva discursiva da escrita para analisarmos o conceito de autoria, como objeto de estudo e discussão. Também é relevante pela possibilidade de problematizar e refletir em torno de como a prática da escrita é trabalhada nessa modalidade de ensino. Outro fator que justifica a pesquisa é que na EJA os conteúdos ministrados e o tempo de duração do curso são reduzidos. Dessa forma, o trabalho de escrita que tenha a relação texto-discurso como objeto de ensino e aprendizagem pode ser ainda mais desafiador.

A EJA é reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases, de nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), como a modalidade de ensino da Educação Básica responsável pela escolarização dos discentes que não puderam ter acesso ou continuidade aos estudos na faixa etária correspondente. São alunos que, além de estarem fora da idade para cursarem o ensino regular, não dispõem de tempo para dedicar-se integralmente aos estudos, visto que muitos trabalham. São indivíduos que, por alguma circunstância, estão em outros patamares sociais que os obrigam a cursar o ensino noturno que lhes é ofertado. Portanto, tivemos vários fatores que nos desafiaram a propor um trabalho que fosse socialmente significativo para esses alunos.

As discussões apresentadas neste trabalho atuaram como objeto de reflexão para nós, professores em formação continuada, pois nos levaram a ponderar como trabalhamos a produção de textos com os nossos alunos, a fim de que não a submetamos a um reducionismo pedagógico, o qual consiste somente em avaliar os erros e acertos dos alunos, no que concerne à adequação às normas da língua; ou observar se a escrita atendeu a estrutura padrão de determinado gênero ou tipo textual. Defendemos que a prática da produção escrita, a exemplo do gênero artigo de opinião, deve proporcionar no aluno o desenvolvimento das competências discursiva e argumentativa, a fim de que ele possa se afirmar enquanto sujeito-autor, o qual se posiciona, critica e propõe alternativas de mudança da realidade social na qual está inserido.

Enquanto professores de língua, nosso intuito deve residir em fomentar nossos educandos a escrever não apenas textos para serem lidos na escola, mas fora desta, a fim de que eles produzam um conhecimento mais crítico. Assim, como forma de atender aos nossos anseios de investigação, este trabalho foi norteado pelos seguintes objetivos:

GERAL:

- Refletir acerca da prática da escrita e da autoria na EJA, elegendo o texto como instrumento de ensino e reflexão para trabalhar questões sociais e ideológicas que circundam o espaço de sala de aula.

ESPECÍFICOS:

- Propor uma sequência didática que trabalhe a leitura de textos de cunho reflexivo envolvendo temas sociais e que, ao final, culmine na produção de um artigo de opinião;
- Refletir sobre os momentos de intervenção na EJA com a aplicação da sequência didática;
- Analisar em uma perspectiva discursiva, que considera a contribuição da Análise do Discurso para o trabalho com o texto em sala de aula, os processos de subjetividade e construção da autoria por meio dos textos produzidos pelos alunos da EJA.

A hipótese levantada foi a de que o texto, como ponto de partida e de chegada no ensino da escrita, resulta em práticas conscientes e significativas de uso da linguagem e pode “provocar” o aluno, a fim de que este assuma a posição discursiva de autor. E isso se concretiza por meio de um trabalho o qual (re)pensamos nossas práticas em sala. Ao refletirmos sobre nossos procedimentos didáticos, observamos se o que está sendo ensinado tem relevância para o aluno fora da sala de aula, ao procurarmos como educadores desenvolver um trabalho sistemático que vislumbra a produção textual, considerando não apenas o caráter linguístico, mas também, as condições discursivas, históricas, sociais e ideológicas, as quais compõem uma produção. Afinal, a leitura e a escrita não se resumem ao uso apenas no ambiente escolar, mas deve se efetivar, ainda mais, fora deste, uma vez que nos oferece meios para conquistar nosso espaço por meio da linguagem, pois, somente um trabalho dessa natureza fornece aos alunos os instrumentos de empoderamento para que eles possam se colocar em qualquer instância social por meio do uso da linguagem.

Ademais, cumpre-nos a tarefa de orientar o nosso leitor sobre como se estrutura este trabalho. Além desta introdução, apresentamos mais quatro capítulos. **O primeiro capítulo** apresenta um breve percurso histórico e social de constituição da modalidade da EJA. Estabelecemos esse diálogo a partir das configurações dessa modalidade de ensino à luz de documentos oficiais, como a LDB (1996) e as Diretrizes Operacionais do Estado da Paraíba. Este documento, em especial, tem alterações anuais, por isso, trazemos como base as novas propostas apresentadas para o corrente ano – 2019. Buscamos ainda estudiosos do assunto, a exemplo de Ribeiro (2001), Capucho (2012), Paula e Oliveira (2011), entre outros.

O segundo capítulo traz considerações acerca dos desafios que o ensino de LP, especificamente o ensino da escrita, enfrenta. Mostra, ainda, possibilidades de desenvolvê-lo a partir de uma abordagem discursiva. Para isso, recorreremos à contribuição da Análise do Discurso (francesa) e discorreremos como a escrita pode auxiliar nesse processo a fim de desenvolver, nos alunos, uma formação e uma visão mais críticas para atuar na sociedade frente aos discursos que são propagados.

O percurso metodológico está apresentado no **terceiro capítulo**. Nele temos a natureza da pesquisa, o tipo e suas etapas de desenvolvimento. Também apresentamos o produto deste Mestrado Profissional: a sequência didática, a partir da proposta de trabalho com os gêneros, propositura de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

O quatro e último capítulo realiza dois movimentos de análise: um em torno de nossa prática e aplicação da sequência didática desenvolvida; e o outro, em torno das produções escritas. No primeiro movimento, dissertamos acerca dos momentos interlocutivos que tivemos

em sala ao aplicarmos nossa proposta didática. Esses momentos interlocutivos são expostos por meio de recortes discursivos, frutos de nossa interação em sala com os alunos da EJA. No segundo movimento, trazemos a análise dos dados feita à luz da Análise do Discurso, com a finalidade de observar as marcas de subjetividade e a construção da autoria dos alunos da EJA, a partir, principalmente, da produção escrita do artigo de opinião.

Por fim, trazemos nossas **considerações finais**, apresentando uma síntese do percurso da pesquisa e como os objetivos puderam ser atingidos. Refletimos sobre nossa prática a partir da experiência de ensino com o segmento da EJA e como ela contribuiu com o amadurecimento de nossa formação profissional.

CAPÍTULO I

1 CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL SOBRE A EJA

Este capítulo preambular aborda as questões relativas à constituição do segmento de ensino da EJA. Para tanto, trazemos considerações embasadas em pesquisas de estudiosos destinados a investigar essa modalidade educativa, que tem percorrido um caminho de lutas em sua trajetória, na tentativa para se efetivar, não apenas como uma modalidade que prepara o estudante adulto-trabalhador para o mercado de trabalho somente, mas, sobretudo, para o pleno exercício de sua cidadania e conquista de sua autonomia enquanto sujeito.

1.3 CONSTITUIÇÃO DA EJA NO BRASIL

Ao constatar o importante papel da educação na construção de sujeitos para o exercício da cidadania, o qual inclui a participação dos indivíduos nas instâncias políticas, econômico-social e cultural, observamos quão difícil é a tarefa da escola em garantir um ensino que forme e consolide esses direitos.

O direito à educação faz parte de uma conquista histórica e é por meio da garantia a ele que a cidadania encontra fundamento para se efetivar. O ensino básico, obrigatório e gratuito no Brasil, constitui direito público subjetivo e deve ser oferecido a todos, indistintamente, conforme assegura a nossa Carta Magna, a Constituição de 1988. Esta, em seu artigo 211, estabelece que os sistemas de ensino, além de se organizarem colaborativamente, devem garantir equidade de oportunidades no que concerne ao acesso à educação, bem como ao atendimento de padrões mínimos de qualidade do ensino escolarizado.

Aos estados brasileiros compete: “assegurar o ensino fundamental e oferecer com prioridade o ensino médio a todos que o demandarem”. Tal obrigação encontra respaldo no Artigo 208 da Constituição de 1988 e, mais especificamente, no Artigo 10, inciso VI da LDB (BRASIL, 1996, s/p).

A LDB (BRASIL, 1996) assegura a educação a todos, de maneira articulada, com vistas a propiciar a formação dos indivíduos, incluindo, obviamente, educandos que não tiveram acesso aos estudos na idade própria, como é o caso dos sujeitos que integram a modalidade da EJA. Capucho (2012) afirma que a essa modalidade deve ser ofertado um tratamento diferenciado do que é conferido a educação regular, em razão de uma dívida histórica para com a educação do indivíduo trabalhador e estudante. Segundo a autora:

Jovens, adultos(as), idosos(as) precisam ser reconhecidos(as) como sujeito de direito, pois, em virtude das situações de desigualdades presentes na sociedade brasileira, e ausência do Estado na garantia dos direitos, lhe foi negado o direito à educação no passado, e lhe é dificultado no presente. O que valida a reivindicação de caráter afirmativo às políticas destinadas a essa população, com vistas a universalizar a educação em nosso país, ou seja, as políticas públicas precisam focar medidas especiais e emergenciais com o objetivo de eliminar desigualdades históricas acumuladas (CAPUCHO, 2012, p. 23).

A autora pondera sobre o tratamento singular que deve ser ofertado ao segmento da EJA, em razão do ensino ter um déficit de anos que, ao invés de minimizar as desigualdades dos estudantes-trabalhadores, acabou acentuando-as ainda mais.

Paula e Oliveira (2011) afirmam que a EJA conquistou direitos educativos, mas isto ocorreu por meio de muitas lutas e quebra de paradigmas. A história desse segmento revela um processo complexo, o qual foi “composto de avanços e recuos, dentro de uma dinâmica específica a partir do século XX” (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 15).

O Quadro 1 ilustra essa “dinâmica” apresentada pelas autoras, com base nos estudos que Romão e Gadotti (2007) desenvolveram acerca da constituição indentitária e das perspectivas históricas da EJA.

QUADRO 1 - Percurso histórico de constituição da EJA no Brasil

Período	Características da EJA
1946-1958	Período das grandes campanhas voltadas à erradicação do analfabetismo, entendido como causa do subdesenvolvimento, uma ‘doença a ser curada’. Tal interpretação aprofundou o caráter assistencialista da EJA. A EJA não logrou integração ao sistema educacional, mas seria foco episódico de antemão deste. Destaque para a Campanha de Educação de Adultos ² , que mais adiante consolidaria a implantação do ‘ensino supletivo’, presente até hoje na cultura da educação de jovens e adultos nacional.
1958-1964	Esse período é marcado pelo avanço de um movimento crítico no âmbito das políticas públicas sociais. O analfabetismo deixa de ser compreendido como causa e passa a ser interpretado como um dos efeitos do subdesenvolvimento e das desigualdades socioeconômicas. Nesse cenário, as contribuições de Paulo Freire ganham visibilidade e ele é convidado a encabeçar a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos. Destaque para o surgimento do Centro Popular de Cultura (CPC) e do Movimento de Educação de Base (MEB), como ações que fortaleceriam a consolidação do paradigma de uma educação popular humanizadora e emancipadora dos sujeitos envolvidos. No Brasil, Paulo Freire e suas teorias passam a ser marco paradigmático na revolução do pensamento pedagógico como um todo e, mais especificamente, da EJA.
	Esse período representa um rompimento histórico com os processos democráticos e o retorno a concepções mais conservadoras no âmbito da EJA. A ditadura militar esvaziou as ações educativas de seu sentido ético, político e humanizador (como

² Conforme Paula e Oliveira (2011), essa Campanha fez parte de um programa voltado para a formação de profissionais da educação, à promoção da alfabetização e, conseqüentemente, ao desenvolvimento social.

1964-1985	defendia Freire), atribuindo à educação escolar um caráter moralista e disciplinador, e, à EJA, uma posição cada vez mais assistencialista, do qual a expressão máxima foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Por outro lado, a sociedade, diante do cerceamento das liberdades e dos direitos, via-se mobilizada a recuperar a radicalidade das concepções e vivências progressistas e a enfrentar tais arbitrariedades alcançando uma crescente organização política que culminaria com o fim da ditadura e com o projeto de redemocratização do Brasil.
-----------	---

Fonte: Paula e Oliveira (2011, p.18-19).

O Quadro 1 oferece uma síntese do panorama histórico das características dessa modalidade de ensino. Paula e Oliveira (2011) ressaltam que, no âmbito nacional da educação, a EJA foi marcada por movimentos de fragilidades e descontinuidades. Porém, mesmo sendo constituída por esses descontínuos, a EJA construiu uma forte identidade, de modo que, desenvolver um ensino, e no nosso caso um ensino de língua nesse segmento, exige “elaborar uma proposta [a qual] implica, portanto, [em ter] clareza dos contextos, das particularidades e dos objetivos” (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 15-16). Do contrário, o ensino destinado a esse público discente permanecerá seguindo o paradigma conservador e assistencialista descrito no 1º e 3º período expostos no Quadro 1.

Diante de um ensino cada vez mais assistencialista, cerceador da liberdade e conquista dos direitos, no início da década de 90, essa realidade começa a vislumbrar novas perspectivas, a partir da necessidade de instauração de um processo de (re)construção da sociedade, advinda das novas configurações que o ensino adquire, sejam essas configurações provocadas pelos documentos e diretrizes oficiais, a exemplo da já citada LDB de 1996, sejam por intermédio do processo de desenvolvimento histórico e social do país e sua iminente necessidade de reconfigurar a educação como um todo no país, para atender aos novos desafios e avanços do mundo moderno. A respeito disso, as autoras comentam:

Ninguém duvida que os avanços são muitos e que, nestas primeiras décadas do século XXI, o país vive uma temporada de maturidade e estabilidade em que as ideias de justiça social, de ética na política e de pleno acesso aos direitos são pauta de negociação permanente entre poder político e sociedade civil. A educação, nesse contexto, é entendida como meio e fim para a participação crítica e comprometida com a mudança e com a sustentabilidade. A EJA ganha espaço para ser pensada e consolidada na perspectiva segundo a qual a autonomia e criatividade são bases para o desenvolvimento (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p. 22).

A educação é o instrumento que melhor garante a formação crítica de qualquer cidadão. E, no caso do jovem ou adulto trabalhador e integrante da EJA, somente uma educação baseada nesses moldes poderá conferir a esse sujeito um pleno desenvolvimento, seja ele cognitivo, profissional ou pessoal para sua inserção, não apenas no mercado de trabalho e conquista de

melhores postos nele, mas também, para que esse sujeito possa atuar efetivamente na sociedade em todas as suas dimensões.

Diante de tantos desafios enfrentados, a fim de conquistar e efetivar seu espaço legalmente reconhecido no âmbito educativo, a EJA foi atingida de maneira especial pelas mudanças promovidas a partir da promulgação da LBD 9.394/96, bem como pelas reformas educacionais em curso no Brasil (PAULA; OLIVEIRA, 2011). A EJA também foi impactada por mudanças em âmbito internacional, através da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990).

Tal Declaração versa sobre a necessidade de que os países devem procurar propiciar ações e oportunidades igualitárias de acesso à educação para todos os indivíduos. Nesse documento foi concebido um Plano de Ação, o qual incube os Governos e instituições à responsabilidade de garantir efetivamente esse direito e com qualidade.

Paula e Oliveira (2011) discorrem que todas essas mudanças impactaram indubitavelmente a EJA, antes relegada a espaços ínfimos no sistema de ensino. Em 1997, a Unesco realizou uma Conferência em Hamburgo, na Alemanha, em que referenciava a urgente necessidade de reconstruir uma nova visão educacional mais compromissada com a realidade social e histórica da EJA. Tais ações propositivas ficaram conhecidas por compor a “Agenda para o Futuro”. De acordo com o artigo 3 da Declaração feita na Conferência, a educação de adultos:

[...] torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade [...]. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida [...]. Engloba todo o processo de aprendizagem formal e informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (UNESCO, 1997, s/p).

De acordo com o mesmo documento, para que a educação cumpra efetivamente seu papel, é preciso que haja um ensino comprometido com a promoção e o anseio por mudanças na vida desses sujeitos. A educação é o principal instrumento de mudança e desenvolvimento integral do indivíduo. E esse direito não pode (e nem deve) ser negado ou oferecido de modo superficial.

Sobre o currículo e o ensino de língua que devem ser oferecidos ao público discente da EJA, Ribeiro (2001) afirma que é necessário adotar uma concepção de educação e, mais

especificamente, um ensino de língua que não enxergue o currículo, a eles destinado, como uma versão parca, empobrecida e de conteúdos mínimos a serem aprendidos e, portanto, diferentes dos conteúdos vistos no ensino regular. Diante dessa questão, defendemos uma proposta com uma concepção de ensino para além da visão utilitária e mercadológica, com uma perspectiva de ensino e aprendizagem conscientizadora da língua, em que a leitura de mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989).

Dialogando com a contribuição freireana para a educação popular, Candau e Sacavino (2015, p. 50) discorrem que a mediação do professor para lidar com essa modalidade de ensino é vital, uma vez que “o educador é o provocador no processo de construção de saberes do ‘mundo’ e na compreensão do ‘mundo’ que o cerca, estimulando o educando, por meio do diálogo, a trocar experiências, ampliar saberes e intervir na realidade”.

É preciso pensar uma metodologia de ensino amparada em uma concepção que reflita sobre a linguagem a partir de sua materialidade histórica, de enunciados (textos) que funcionam sobre diferentes e variáveis registros nos diversos espaços discursivos (PÊCHEUX, 2008). Apesar de ser conhecida como uma modalidade de ensino destinada àqueles alunos que não concluíram seus estudos na idade certa, por não terem oportunidades de estudar no ensino regular, porque precisaram se ausentar da escola para trabalhar, não justifica que a EJA deva desenvolver uma prática estritamente tecnicista e instrumentalizadora, que apenas prepara esses alunos para lançá-los no mercado de trabalho. Claro que isso é de suma importância, pois o trabalho dignifica o ser humano. É através dele que o cidadão conquista sua autonomia financeira e sente-se participante da construção social. Mas, de todas as formas, ele precisará utilizar a linguagem para mediar suas relações sociais estando inserido ou não no mercado de trabalho.

Visamos delinear nossas discussões sobre a EJA, principalmente, a partir das contribuições apresentadas por Ribeiro (2001), que exhibe vários estudos desenvolvidos sobre esse público específico de alunos. Entre as discussões trazidas pela autora, destacamos propostas de ensino na EJA sob múltiplas dimensões de abordagens que consideram, principalmente, o uso da língua(gem) imersa em práticas sociais de leitura e escrita de textos, as quais não se realizam ou se circunscrevem, apenas, ao ambiente escolar ou à aprendizagem conceitual. Mas, dispersa-se para além da sala de aula, integrando-se nas práticas sociais e culturais dos sujeitos participantes deste processo de ensino e aprendizagem.

Macário (2014) discorre sobre suas experiências vivenciadas na sala de aula da EJA. Segundo a autora, muitas propostas curriculares têm se mostrado inadequadas no que tange ao

acolhimento das demandas e necessidades que visem atender às expectativas de aprendizagens que esse público almeja ao retornar à escola.

Ainda na visão da autora, no que se refere ao ensino de língua, tanto com foco na leitura quanto na escrita, há muitas práticas pedagógicas tradicionais consagradas, as quais enxergam a língua a partir de seu aspecto sistêmico e abstrato, em que as atividades desconectadas da realidade comunicativa têm maior ênfase na hora de “atestar” o nível de aprendizagem dos discentes. Macário (2014) embasa seu discurso nos postulados de Geraldi (1997). Este autor afirma que a língua atua como um produto marcado pelos seus usos na história. E como tal, requer que seja vista como um processo que integra as relações que os interlocutores desempenham nas mais diversas instâncias sociais.

Por conseguinte, a fim de que os alunos integrantes da EJA tenham mais possibilidades de participar, como interlocutores, dessas relações de troca e partilhamento de informações e novos aprendizados, é preciso que eles tenham maior acesso por meio do ensino a novos saberes e valores. Só assim conseguirão ler, produzir e se posicionar diante dessas demandas comunicativas que são produzidas socialmente (MACÁRIO, 2014).

A autora enfatiza a necessidade de uma prática docente a qual considere que esses atores sociais têm especificidades que os tornam diferentes e, portanto, requerem uma educação diferenciada, dialógica e multicultural. Essas especificidades começam pelo que Ribeiro (2001, p. 15) aponta, e não se referem “apenas a uma especificidade etária, mas, primordialmente a uma questão de especificidade cultural”. São estudantes que carregam consigo um contexto histórico, imbuído de marcas de exclusão e desigualdade social. São, portanto, sujeitos migrantes:

provenientes de áreas rurais empobrecidas, filhos de trabalhadores rurais não-qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muitos frequentemente analfabetos), [...] com passagem curta e não-sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não-qualificadas, após experiências no trabalho rural na infância e na adolescência, que buscam a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino público (OLIVEIRA, 2001, p. 16).

Reiteramos a necessidade de reflexão sobre a prática do ensino voltada para o segmento da EJA, para que sejam consideradas as singularidades desses sujeitos, já que trazem consigo estigmas sociais ao retornarem à sala de aula. E é justamente por carregarem marcas históricas de marginalização que, muitos deles, chegam ao espaço escolar com sentimentos de inferioridade, temendo os olhares alheios, principalmente, o olhar do professor. Esses sujeitos, por não dominarem as habilidades de leitura e escrita, não desfrutam da possibilidade de maior participação social, pois, sem o domínio dessas, não conseguem se inserir ativamente na cultura

grafocêntrica, a qual demanda, a cada dia, mais exercício e controle das capacidades de escrita para a produção de textos.

A Constituição Federal de 1988 postula que a educação, como direito de todos os cidadãos, deve assegurar, além do completo desenvolvimento, o preparo para que esses sujeitos exerçam sua cidadania, sobretudo, no mundo do trabalho. Considerando um dos pressupostos da EJA, que é preparar o aluno que está fora da faixa etária para cursar o ensino regular e garantir sua inserção no mundo do trabalho, a fim de que ele tenha maiores chances de colaborar com a construção da sociedade, a escola precisa ensinar esse aluno a usar a língua e a refletir sobre seus usos na sociedade.

Fundamentada na pedagogia libertadora de Freire (1989), Macário (2014) argumenta que cabe ao professor refletir sobre sua prática de ensino, cuja aplicação vise a uma aprendizagem emancipadora, que favoreça reflexões contributivas aos sujeitos, a fim de que eles possam se constituir como seres mais ativos e participativos na sociedade. Do contrário, permanecerão inconscientes, desfrutando da condição de assujeitados. E um dos problemas que ainda impede essa emancipação humana é que as práticas escolares, por vezes, têm se mostrado

insuficientes para o acesso e permanência de alunos trabalhadores na escola, seja pela inadequação das propostas curriculares existentes, que traduzem uma concepção segmentada e reducionista do conhecimento, seja em virtude de estas não refletirem o seu cotidiano social em larga escala (MACÁRIO, 2014, p. 31).

Consoante as palavras da autora, embasadas na concepção freireana de que a educação deve promover a transformação e a emancipação dos indivíduos, o papel da escola, no que tange ao ensino orientado ao segmento de jovens e adultos, deve ser o de procurar desenvolver um trabalho significativo com esse público, visto que já se sabe de sua especificidade histórica e social. E para que isso ocorra, faz-se necessário uma equipe pedagógica que ofereça subsídios aos professores que lidam diretamente com tais alunos, e isso passa por caminhos que vão além do planejamento e escolha de conteúdos de ensino bimestral ou anual; além da adequação curricular, de um trabalho direcionado e sistemático, é interessante e, por que não dizer primordial, que os sistemas de ensino invistam na qualidade do ensino ofertado à EJA, o que inclui a formação continuada dos profissionais da educação.

1.2 DOCUMENTOS OFICIAIS: O QUE PRECONIZAM SOBRE ESSA MODALIDADE DE ENSINO?

Sancionada em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ou LDB), entre os seus nove títulos, dispõe no Título V, capítulo II, seção V, a partir do artigo 37, a respeito da EJA.

O documento esclarece que a EJA deve ser destinada àqueles que não conseguiram acessar ou continuar seus estudos na idade considerada ideal para cursar o ensino dito regular. Cabe aos sistemas educativos manter assegurado o direito e a gratuidade do ensino para esse público. E não somente isso. Aos sistemas, cabe a obrigação de ofertar oportunidades educacionais apropriadas que considerem as especificidades desse tipo de aluno que retorna à escola, o que inclui o atendimento dos interesses desse alunado, consideração de suas condições de vida e de trabalho (BRASIL, 1996).

O parágrafo 2º versa que o Poder Público é responsável por, além de viabilizar, estimular que o aluno trabalhador acesse e permaneça na escola. Para tanto, deve promover ações integradas as quais se complementem nesse sentido (BRASIL, 1996). As Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos reforçam o que já havia sido exposto na LDB (9.394/96), quando evidenciam que:

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade. A diversidade se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar — que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas. Propostas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco o direito garantido pela Constituição de ser diferente (BRASIL, 2000, s/p).

A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) não está focada somente nos currículos, o documento tem um caráter mais amplo, já que trata de todas as especificidades, princípios, direitos, obrigações e organização da Educação. Ao contrário das Diretrizes destinadas à EJA, que esboçam mais a questão da organização do currículo e das metodologias que devem ser diferenciadas quando se trata da EJA. E a despeito de atuar com sentido de direcionar, as DCN-EJA têm obrigatoriedade de lei, já que contêm um conjunto de princípios os quais devem orientar o currículo da educação de pessoas adultas.

As DCN (BRASIL, 2000) orientam que é necessário que os agentes envolvidos com a educação da EJA (professores, diretores, equipe pedagógica, entre outros) reflitam que é preciso trabalhar com a perspectiva da diversidade. Isso já vem sendo discutido no decorrer deste trabalho, quando, entre os diversos teóricos, trouxemos a contribuição de Ribeiro (2001), quando diz que é preciso partir da realidade do aluno, de suas experiências ou propor alternativas de ensino que resultem em significação para esse alunado, pois não é interessante ministrar conteúdos, por vezes, desconexos da realidade desse aluno somente para cumprir com a programação curricular e prestar contas do conteúdo anual.

Assim, todos os sistemas de ensino que lidam com essa modalidade educativa têm que cumprir com os pressupostos contidos nas DCN-EJA, sejam cursos presenciais ou semipresenciais. Consta, inclusive, a obrigatoriedade de que os docentes passem por formações continuadas que lhes sejam pertinentes para atuarem com essa modalidade. Consoante as DCN, a EJA representa uma dívida social para com os indivíduos que não puderam ter acesso à instrução escolar e tão pouco puderam adquirir e consolidar o domínio da escrita e da leitura, tidos como bens sociais. Por conseguinte, proporcionar a reparação dessa realidade histórica deve ser um imperativo para a educação popular com fins ao reconhecimento do princípio I, do artigo 3º, da LDB (9.394/96), cuja premissa é a de garantir “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” (BRASIL, 1996, s/p).

Segundo as DCN-EJA (BRASIL, 2000), a educação popular deve propiciar espaço de construção democrática do conhecimento, a fim de que os alunos possam vislumbrar um projeto de vida em sociedade menos desigual. Acreditamos que só a educação pode abrir espaço para a eliminação de qualquer tipo de discriminação. Universalizar o ensino permitindo seu acesso a um número cada vez maior de cidadãos, e de todas as classes, permite que o conhecimento avance no sentido de abrir caminhos para que mais cidadãos possam se apropriar de conhecimentos avançados, tão necessários à consolidação de pessoas mais solidárias e de países mais autônomos e democráticos (BRASIL, 2000).

Esse documento ainda pontua que a EJA é incumbida de três funções que a fundamentam. A primeira diz respeito à **Função Reparadora** – visa garantir uma escola acessível e de qualidade para esse público, cujo ensino atenda às especificidades socioculturais desses sujeitos; a segunda, corresponde à **Função Equalizadora** – esta deve garantir que um maior número de jovens e adultos permaneçam integrando o processo de escolarização. Ela garante a reentrada no sistema educacional aos que sofreram uma interrupção no processo de escolaridade regular na idade correspondente. Tal função também deve oferecer a possibilidade de reinserção desses indivíduos no mundo do trabalho, da vida social e cultural para o pleno

exercício de suas cidadanias; por fim, a EJA ainda tem a **Função Permanente/Qualificadora** – a qual trata do próprio sentido dessa modalidade de ensino, em que se retoma “o caráter de incompletude do ser humano que busca incessantemente o seu aprimoramento intelectual, moral e físico” (BRASIL, 2000, s/p).

Outro documento orientador são as Diretrizes Operacionais da Secretaria de Estado da Paraíba – SEE/PB (PARAÍBA, 2019), que regulamentam o funcionamento das escolas da rede estadual de ensino e anualmente sofrem atualizações. Consoante a Portaria nº 1254/2017, elas visam a garantia e a qualidade da organização do trabalho pedagógico nos estabelecimentos educacionais da rede estadual; indicam normas, procedimentos e encaminhamentos operacionais para uma melhor gestão escolar; além de orientações pedagógicas para o desenvolvimento e implantação de projetos escolares.

Quanto às orientações para o funcionamento da EJA nas escolas da Paraíba, o Estado, obviamente, segue as bases legais dos documentos oficiais, artigos 37 e 38 da LDB (9.394/96) e suas atualizações, nos termos das Resoluções CNE/CEB nº1/2000, de 5 de junho de 2000, e CNE/CEB nº 3/2010, de 16 de junho de 2010; mediante as normas fixadas nas presentes Resoluções.

No que concerne ao curso presencial da EJA, alvo de nossa investigação neste trabalho, a modalidade é organizada da seguinte forma:

QUADRO 2 – Organização do ensino da EJA na modalidade presencial

<p>Ciclo da alfabetização (Ler, entender e fazer) – será ofertado por meio de programas e parcerias, com carga horária mínima de 320 (trezentas e vinte) horas e duração mínima de 8 (oito) meses.</p> <p>Anos iniciais do Ensino Fundamental (ciclo I e ciclo II). Com matrícula anual e ingresso mínimo de 15 anos completos.</p> <p><u>CICLO I</u> - turmas do 1º ao 3º ano do EF.</p> <p><u>CICLO II</u> - turmas do 4º e 5º ano do EF.</p> <p>Anos finais do Ensino Fundamental (Ciclo III e Ciclo IV) Com matrícula anual e ingresso mínimo de 16 anos completos.</p> <p><u>CICLO III</u> - turmas do 6º e 7º ano do EF.</p> <p><u>CICLO IV</u> - turmas do 8º e 9º ano do EF.</p> <p>Ensino Médio (Ciclo V e Ciclo VI) - Médio com matrícula anual (Ingresso com o mínimo, de 18 anos completos).</p> <p><u>CICLO V</u> - turmas do 1º e 2º ano do EM.</p> <p><u>CICLO VI</u> - turmas do 3º ano do EM.</p>
--

Fonte: Diretrizes Operacionais da SEE/PB (2019).

Trouxemos esse quadro a título de esclarecimentos, para que nossos interlocutores obtivessem um panorama geral de como se organiza a modalidade da EJA no Estado da Paraíba. Vale destacar que para todos os ciclos, o ensino da EJA deve estar inserido em um Plano de

Intervenção Pedagógica, o qual considera esse segmento em todas as suas especificidades sociais, históricas e culturais. Por isso, conforme normas, qualquer metodologia de ensino deve estar pautada em projetos que vislumbrem ações, as quais englobem temáticas e conteúdos que atendam aos interesses e necessidades do alunado dessa modalidade educativa.

A seguir, passaremos a refletir sobre o ensino da escrita na EJA e como instaurá-lo a partir de uma abordagem discursiva.

CAPÍTULO II

2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA ABORDAGEM DISCURSIVA NO ENSINO DE ESCRITA NA EJA

Este capítulo apresenta considerações acerca dos desafios que o ensino de Língua Portuguesa enfrenta atualmente e discorre sobre as possibilidades de desenvolvê-lo de modo significativo, englobando as dimensões do desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos sujeitos produtores de linguagem. Para tanto, apresentamos o texto como ponto de partida e de chegada na promoção de uma aprendizagem emancipadora. Nesse movimento, recorreremos à contribuição da Análise do Discurso (AD) como caminho para analisar nosso objeto de estudo: a constituição da autoria a partir da escrita de textos pelos alunos da EJA.

2.1 NOVAS LINGUAGENS REQUEREM NOVAS PRÁTICAS

É preciso que o professor esteja preparado para lidar com as várias possibilidades de leitura e com os diferentes modos de produção textual que circulam na sociedade contemporânea, que tem experimentado, principalmente com o advento do mundo globalizado e com as novas tecnologias, diversas formas de utilização da linguagem. A língua como uma instância social, histórica e situada em tempo e espaços dinâmicos tende a acompanhar essas transformações porque está a serviço dos sujeitos que a utilizam.

As emergentes práticas de letramento requerem novas formas de pensar os usos da linguagem em diferentes espaços e isso integra diferentes sujeitos e culturas. A escola, como principal agência de letramento, precisa incorporar isso ao seu currículo, a fim de que não incorra no risco de ficar alheia a mudanças que a contemporaneidade tem trazido, atingindo assim todos os espaços sociais.

Nesse novo cenário, os alunos estão expostos a várias expressões de linguagem: verbal e não verbal, corporal, multimidiática, entre outras. São diversas as suas manifestações, principalmente, por meio das mídias digitais. Contudo, é na escola que se tem o conhecimento de como essas linguagens funcionam e são produzidas. E mesmo que se tenha acesso as várias manifestações da língua na esfera social, a escola ainda é a principal agência de alfabetização e letramento existente na sociedade contemporânea. É nela que os alunos aprendem a utilizar e

aperfeiçoar a linguagem de acordo com as suas necessidades, adequando-a a cada situação formal ou informal.

Os documentos oficiais, desde a expansão do acesso à escola com a democratização do ensino, têm sinalizado a necessidade de uma instrução que supra as carências no que concerne à aprendizagem da leitura e da escrita:

O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade do ensino no país. O eixo dessa discussão [...] centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar (BRASIL, 1998, p. 17).

Ainda que os documentos oficiais preconizem a urgência de mudança na qualidade do ensino e insistam na modificação de algumas práticas pedagógicas consolidadas, há educadores que ainda insistem no ensino da língua resumindo-o a métodos tradicionalistas. Estes têm se mostrado incapazes de produzir no aluno o conhecimento crítico, reflexivo e discursivo de uso da língua. São métodos incapazes de promover, no educando, práticas de usos significativos da linguagem, que atuem como instrumentos de superação dos discursos ou domínios ideológicos das classes dominantes. Ou seja, que permitam o aluno conhecer a função social da língua e não o uso normativo desta. Somente o uso da linguagem de maneira consciente e não alienada oferece ao aluno a possibilidade dele se (re)construir enquanto ser social.

Geraldi (1997), refletindo sobre a questão da democratização do ensino nos anos 70 e de como foi necessária a sua efetivação para que fosse estendida a todas as camadas populacionais, afirma que a democratização trouxe à escola uma diversidade social de alunos. Com o aumento da clientela, surgiu a necessidade de formar mais profissionais e de maneira rápida.

Surgiram cursos de formação docente sem muitos embasamentos teóricos e isso acabou refletindo na maneira como o ensino é repassado. Para suprir o despreparo do professor, foi entregue-lhe o livro didático. Este funciona como uma bússola a fim de direcionar tudo o que precisa ser passivamente recebido pelos alunos. Tem-se a automatização do ensino e do processo de aprendizagem. Sobre isso, Geraldi (1997) comenta:

Acredita-se ainda que o processo de ensinar está em definir. Tal orientação claramente privilegia o aprendizado da metalinguagem da língua ou, quando muito, o aprendizado de exercícios estruturais de aplicação de noções e categorias. Privilegia o raciocínio sobre a abstração e conseqüentemente sobre o aspecto formal, universal, uno e regular da língua em detrimento do raciocínio sobre o concreto, o historicamente definido, o aspecto múltiplo e

contraditório da língua enquanto discurso e enunciação (GERALDI, 1997, p. 118).

Conforme o autor, por muito tempo, há a crença de que esse processo de ensino se mostra eficaz porque enfatiza a definição, o privilégio da metalinguagem. Enquanto a reflexão e a multiplicidade da língua, na condição de discurso, são ignoradas. Sob essa concepção, o professor acredita que ensinar a usar a língua é só ensinar as regras gramaticais, influenciado pela visão estruturalista que repele a funcionalidade que o sistema desenvolve enquanto está sendo posto em uso, em articulação. O desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno resume-se em saber a respeito da língua e não no uso desta. Com isso, o aluno se adequa ao molde de um ensino da língua que privilegia a abstração, a repetição e a cópia.

O aluno, acostumado, desde as primeiras ocupações sérias da vida, a salmodiar, na escola, enunciados que não percebe, a repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa linguagem que não entende, assuntos estranhos a sua observação pessoal; educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar e combinar palavras, com absoluto desprezo do seu sentido, inteira ignorância da sua origem, total indiferença aos seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade (GERALDI, 1997, p. 120).

Resumir o ensino da língua a essa prática conservadora, descontextualiza o uso da linguagem em situações reais das quais o aluno participa. Geraldi (1997), ao esboçar essas e outras reflexões, propõe alternativas que visam inverter essa flecha do ensino, tornando-o mais significativo. Ele traz proposituras que partem do texto como objeto de estudo, seja para o desenvolvimento de sua produção ou para o trabalho com a análise linguística. Para o autor, ensinar a língua é possibilitar a ampliação da experiência do aluno junto a do professor, em uma relação de conhecimento e produção e não de reprodução e reconhecimento.

Se a proposta de Geraldi (1997) era partir do texto, tomando-o como objeto de estudo, a fim de “inverter a flecha” do ensino de língua que ainda estava centrado em ensinar, a todo custo, um padrão de língua idealizado e socialmente prestigiado, atualmente, temos a propositura desse mesmo ensino exposto pelo autor, só que centrada nos gêneros textuais e/ou discursivos.

Reduzir o ensino de língua ao ensino da norma não tem surtido o efeito esperado. Como nos sinalizava Geraldi (1996; 1997), essa prática representa indiscutivelmente uma visão vinculada a uma concepção bastante reducionista, a julgar pelas inúmeras possibilidades de usos da língua pelos falantes. Quanto a isso, Bagno (2002, p. 51) nos interroga: “[...] se a função

da escola não é ‘ensinar gramática’, dentro das concepções tradicionais de gramática, então, qual é o objetivo do ensino de língua na escola?”. Para responder a esse questionamento, o autor parte da concepção de letramento preconizada por Soares (1999), quando esta afirma que o letramento se efetiva como a condição de quem lê e escreve. E não apenas isto, mas sim, quando o usuário da língua consegue usar a leitura e a escrita em práticas sociais reais.

Bagno (2002) afirma que não há como se efetivar um projeto educacional somente centrado em ensinar o aluno a ler e escrever. Argumentamos que isso seria um reducionismo pedagógico, porque acreditamos que é preciso criar “condições para o desenvolvimento cada vez mais intenso e extenso das habilidades de leitura e escrita” (BAGNO, 2002, p. 53). Por isso, o autor aposta em uma proposta de letramento mais amplo, amparada na perspectiva de ensino de língua a partir dos gêneros textuais orais e escritos. Essa nova perspectiva implica em abandonar o ensino que se detém na exposição de regras da língua, ou no uso do texto com o pretexto de ensinar a gramática, para eleger uma prática que considera as realizações da língua por meio de textos que se concretizam em forma de gêneros (BAGNO, 2002).

Por serem formas textuais que se estabilizam no contexto social e histórico, os gêneros não têm constituição linguística, mas sim sociocomunicativa. Assim, percebemos que por terem essa função, quando a escola centra o ensino da escrita apenas nas conhecidas “redações escolares”, está desconsiderando o quão importante é reconhecer tal função para uma formação mais consciente de uso da língua (BAGNO, 2002).

É preciso, enquanto professores de língua, criarmos situações em que os alunos tenham a oportunidade de refletir sobre a língua manifesta em textos orais e escritos. E desse modo, o ensino da língua se instaura como possibilidade de ser a “própria prática da linguagem instalada, no plano do desejo de cada sujeito em processo” (GERALDI, 1997, p. 122). E nesse movimento, a relação de ensino-aprendizagem (entre professor e aluno) deixa de ser um desafio impossível de ser vencido, para se configurar como possibilidades de mudança, transformação social, de formação identitária e de experiência significativa.

2.2 TRABALHO COM O TEXTO PARA O DOMÍNIO DA ESCRITA: UMA PRÁTICA (DES)CONTÍNUA

Considerando que o docente trabalhe práticas de produção escrita para atender às novas exigências sociais nas quais o aluno está inserido, poderíamos indagar qual é a imagem de leitor e, conseqüentemente, de produtor de textos que a escola tem formado? O desafio posto é fazer com que as aulas, centradas em propostas de produção de textos, ocorram de maneira

considerável. Gerem conhecimento para atender não só a uma atividade de escrita avaliativa, mas, sobretudo, ao uso e domínio das diversas maneiras de manifestação da linguagem.

Quando se fala em “prática de produção escrita”, está se defendendo um trabalho sistemático e não isolado, como ainda se percebe no ensino de LP. Empregamos o termo “isolado” com o sentido de chamar a atenção para o fato de que a atividade de escrita, muitas vezes, é realizada com o propósito de “escrever no caderno a atividade do quadro”; “escrever uma redação sobre as férias”; “produzir um texto falando o que achou de determinada leitura”, e assim por diante. São inúmeras as situações desse tipo que já conhecemos e que não são raras de serem encontradas ainda no espaço de sala aula.

O que defendemos (e o que precisa ser feito) é que as atividades de produção escrita ocorram a partir do conhecimento e do uso de vários gêneros. Logo, essas atividades precisam se realizar por meio de

[...] uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, [envolvendo] situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser apreendidas (BRASIL, 1997, p. 49).

Os documentos oficiais sinalizam a necessidade de o ensino de língua promover uma “prática” e não um “uso” ocasional da escrita. Quando os PCN (BRASIL, 1997) denominam essa iniciativa de “situações de produção”, podemos sugerir que se trata de algo planejado, permanente, já que tudo que se produz, demanda um processo organizado, não é algo que se faz de maneira aleatória, improvisada. Diante disso, não podemos deixar de reconhecer a importância de um trabalho que seja, de fato, significativo para a aprendizagem da língua que tenha o texto como objeto de ensino.

Mesmo que a utilização do texto em sala seja eleita como centro de estudo, e todas as práticas de ensino da língua partam dele e retornem a ele, não é imprudente afirmar que ainda existem muitas aulas de língua centradas nos aspectos estruturais e formais, que usam o texto apenas como requisito para chegar ao ensino da gramática. E, no final, o texto não foi explorado de fato, não passou de abordagens superficiais preocupadas em explorar mais a estrutura do gênero que a sua discursividade, com questões que não requerem do aluno nada além do já dito. Qualquer dúvida ou questionamento parcial que venha surgir, o texto estará sempre pronto para suprir necessidades básicas. Centrar o ensino de língua adotando essa prática é persistir em

métodos limitados, os quais impossibilitam a promoção de uma formação crítica e consciente, bem como o desenvolvimento integral do indivíduo.

Barthes (2004) defende que no estudo da língua não é o ensinamento de regras que precisa ser apreendido pelos sujeitos, é o uso. É como nos utilizamos da linguagem para nos construir e constituir enquanto sujeito-autor. Precisamos fazer de nós mesmos o centro de nossa história, elegendo o texto não como um objeto sagrado, consagrador do cânone gramatical, mas sim, como um espaço de diálogo com a linguagem. Instrumento promovedor de rupturas, afastamentos e conciliações (BARTHES, 2004). E é nesse sentido que o texto se abre a inúmeras possibilidades, inclusive para o ensino da norma. O problema está em centrar e reduzir a materialidade discursiva da linguagem – o texto, somente para enfatizar a normatividade e a estrutura da língua, concebendo-a como um sistema impossível de sofrer mutações. Priorizando ainda uma concepção que enxerga a língua enquanto um sistema pronto e homogêneo (uma forma).

No trabalho com a escrita, precisamos mostrar os vários caminhos que a linguagem oferece para produzir sentidos e atender as nossas finalidades comunicativas. E não resumir a escritura de texto a algo pronto, fechado, que não dialoga com o sujeito que produz e com o interlocutor, que não produz história, nem sentidos.

É preciso que o trabalho com a escrita na sala de aula se converta em várias outras escritas polissêmicas, investidas na prática de novas perspectivas e nuances produtoras de sentidos. Quando articulamos a linguagem por este viés, lançamos mão de estratégias linguísticas, as quais permitem a possibilidade da reconstrução e da ressignificação dos saberes a respeito não só da linguagem, mas também de nós, dos outros e do mundo social em que estamos inseridos (BARTHES, 2004).

Creemos que é imperativo realçar para o aluno a importância de usar efetivamente a língua, para que este seja capaz de utilizá-la nas mais diversas formas, ao produzir e se expressar por meio dela, uma vez que é no uso da língua que nos constituímos como sujeitos. É ela que nos dá voz e imprimimos nossa identidade, marcamos nossa história e nos afirmamos como sujeitos. Por meio da linguagem, somos constituídos socialmente, somos permeados por diferentes vozes, intensos conflitos que circundam os espaços em que nos encontramos. E estes fazem parte de nossa formação social, cultural e histórica, ou seja, é o que nos constitui enquanto ser social. É preciso que a linguagem produza sentidos, desperte o senso de revolução das mentes e atue como instrumento capaz de suscitar a reação crítica aos discursos dominantes (BARTHES, 2004). Ou seja, que faça com que o aluno se configure como sujeito pensante, reflexivo e não mero reprodutor dos saberes historicamente acumulados.

Trazendo essas considerações iniciais acerca do ensino de língua, e mais especificamente da escrita, para o diálogo que se pretende estabelecer com o ensino de LP direcionado ao segmento da EJA, sujeitos desta investigação, temos os estudos de Tfouni (2002) que dialogam com o que se está pondo em discussão. A autora propõe uma abordagem discursiva para o processo de aquisição da escrita por esse público de alunos não-alfabetizados, o qual, muitas das vezes, ao retornar ou ingressar inicialmente no espaço escolar, é impactado pela necessidade de atender às exigências comunicativas de uma sociedade letrada, já que o atendimento dessa necessidade é fator preponderante para a imersão desses sujeitos, também, no mundo do trabalho, de maneira formal; e para garantir maiores chances de participação social e cultural de maneira mais efetiva.

Nesse processo, Tfouni (2002) argumenta que há uma indivisão entre escrita, alfabetização e letramento. Em uma relação em que estes dois últimos se caracterizam como processos utilizados para a aquisição do sistema representativo da comunicação verbal, o qual tem na escrita a manifestação, enquanto produto, de uma determinada cultura. O letramento é entendido como uma prática social que reúne aspectos sociais e históricos e que são manifestados quando se adquire a linguagem escrita, que é o nosso foco de discussão.

Antes de continuar a discussão voltada, especificamente, para a constituição e importância da escrita no ensino de língua, convém abrirmos um espaço para estabelecermos algumas considerações acerca da alfabetização e do letramento, já que, conforme pontua Tfouni (2002), há uma estreita relação entre estes e a aquisição da escrita. E isso, como sabemos, inicia-se desde as séries iniciais, visto que estamos defendendo um processo contínuo de trabalho com o texto escrito e não isolado, assistemático.

Com relação à alfabetização, Tfouni (2002, p. 14) diz que ela se concretiza de dois modos: primeiro, diz respeito ao entendimento da alfabetização enquanto “processo de aquisição de habilidades necessárias às práticas de leitura e escrita”; segundo, diz respeito a como esse processo se realiza, e isso decorre dele ser concebido como fenômeno representativo de “objetos diversos, de naturezas diferentes” (TFOUNI, 2002, p. 14).

No entanto, o problema, segundo aponta a autora, reside justamente em considerar que a alfabetização é finita, limitada a determinado ponto, quando se alcança alguns objetivos de caráter puramente instrucionais. E nisso reside o equívoco, pois, enquanto processo, a alfabetização jaz na incompletude. E se há necessidade de atingir objetivos, estes se relacionam mais a uma forma de controle do processo de escolarização, que propriamente à questão da aprendizagem que a alfabetização promove na condição de processo formador (TFOUNI, 2002). Portanto, é preciso esclarecer o seguinte:

A alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante [...]. Assim, talvez seja melhor não falar em alfabetização simplesmente, mas em *graus*, ou *níveis*, de alfabetização. O movimento do indivíduo dentro dessa escala de desempenho, apesar de inicialmente estar ligado à instrução escolar, parece seguir posteriormente um caminho que é determinado sobretudo pelas práticas sociais nas quais ele se engaja (TFOUNI, 2002, p. 15-16 – grifos da autora).

A escola tem tratado a alfabetização como um produto que se encerra quando o aluno chega a determinado nível do percurso escolar. E isto é um dilema, já que tanto a criança, em fase de aquisição da língua, quanto o aluno recém-ingresso na EJA, estão imersos em um contexto social de constante mutação, que requer, constantemente, novas práticas de utilização do código linguístico, seja para falar, ler, escrever ou ouvir.

No que concerne ao ensino da escrita, a visão que o processo de escolarização delega ao desenvolvimento dessa prática é ainda mais reducionista. Segundo Tfouni (2002, p.18), impera, no ensino da escrita, uma ideologia instrumentalizadora, a qual se manifesta por meio “de uma abordagem puramente formalista [...], caracterizada por uma ênfase em regras, exortações sobre o que fazer e o que não fazer quando se escreve”.

Observamos uma crítica esboçada a esse método, já que não é delegado à escrita o papel de atuar como um meio de conduzir o aluno a experienciá-la, a partir das relações com o mundo e com a linguagem. Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015) afirmam que a tarefa de ensinar a escrita é árdua, e por isso mesmo deve ser feita de modo constante e sistemático. “Desde a entrada das crianças na escola, o texto dever ser uma das coisas que são sistematicamente ensinadas. Tudo parte do texto (seja ele oral ou escrito) e a ele retorna” (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2015, p. 42).

No que diz respeito ao letramento, Tfouni (2002) delega um importante espaço de discussão acerca desse segundo processo, distinto da alfabetização. Enquanto esta é mais restrita à aquisição da escrita no âmbito individual, o letramento tem um caráter mais amplo, pois “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2002, p. 20). A autora destaca que, embora o letramento se refira ao aspecto social, pelo seu amplo caráter, os estudos sobre esse processo também apontam como sua ausência repercute na escrita individual, pois, estando (ou não) presente a escrita em uma sociedade, de qualquer modo haverá impactos sociais, culturais, psicológicos, e, porque não dizer, ideológicos nesse contexto.

A autora enfatiza que o letramento, em seu aspecto mais amplo, atua sempre como produto do desenvolvimento de qualquer relação social que se utilize do código escrito. E isto inclui desde a atividade mais simples a mais complexa de uso da escrita. E para qualquer tarefa que demande usar a língua escrita, o indivíduo precisará ser letrado em determinado grau para a executar. Tfouni (2002, p. 23) destaca que não “existe letramento zero ou indivíduo ‘iletrado’, o que existe, na verdade, são ‘graus de letramento’ e tal como a alfabetização, ocorre de modo contínuo”.

É essa “continuidade” nos níveis da alfabetização e nos graus de letramento que conduz o indivíduo ao domínio da escrita. Contudo, vale destacar que, com relação ao aluno adulto da EJA em processo de escolarização, caso ele não exerça esse domínio sobre o código escrito, não necessariamente se tornará iletrado ou incapaz de desenvolver o raciocínio lógico e dedutivo no uso da linguagem. Pelo contrário, Tfouni (2002) destaca que nas sociedades modernas existe letramento e desenvolvimento que independe de o indivíduo ser alfabetizado ou escolarizado.

Conhecemos casos de pessoas adultas que nunca foram à escola, contudo, possuem documentação, conseguem tomar um transporte coletivo e assim transitar em vários espaços sociais, mesmo sem possuir elevado grau de letramento. Tfouni (2002) apresenta um aspecto negativo quanto aos fatos mencionados: esses indivíduos, apesar de possuírem um grau mínimo de letramento para sobreviver socialmente, não conseguirão acompanhar o ritmo acelerado do desenvolvimento da sociedade, visto que não dispõem de graus mais elevados de letramento. E por isso, esses sujeitos poderão se tornar alienados “de seu próprio desejo, de sua individualidade e, muitas vezes, de sua cultura e historicidade, visto que a alienação [também é], portanto, produto do letramento” (TFOUNI, 2002, p. 27).

Por isso, tem-se enfatizado a importância dessa “continuidade” no processo de apropriação e domínio da habilidade escrita. A esse respeito, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 19) afirmam que “a escrita é [e deve ser] atividade presente em todos os momentos da vida escolar”. Afinal, conforme enfatiza Tfouni (2002, p. 10), ela é “produto cultural por excelência”. Na história, temos incontáveis registros de como esse processo de apropriação foi difícil de ser estendido a todas as classes sociais, pois imperava a concepção de que a escrita era algo inacessível, permitida somente para os grandes pensadores e filósofos, escribas e sumo sacerdotes da religião. Sua prática estava mais para um “dom ou inspiração divina”, longe de ser considerada uma habilidade que podia ser apreendida por qualquer indivíduo (TFOUNI, 2002).

Datada a mais de 5.000 anos a.C., a escrita, enquanto processo de aquisição, está ligada a fatores conflitantes no âmbito político e econômico. Segundo Tfouni (2002), a escrita teve um lento processo de instauração na sociedade, em todos os seus segmentos. Isso se deu em todos os meios de representações e simbologias utilizadas pelas comunidades antigas como meio de comunicação, pelo fato de a escrita, ou qualquer unidade representativa da linguagem, não ser um produto neutro, uma vez que resulta das relações de poder (TFOUNI, 2002).

Para reforçar essa afirmação, a autora apresenta exemplos dessa “não-neutralidade” e a forma de escrita de muitas religiões (como a hinduísta, chinesa, católica, entres outras), as quais mantiveram por longo tempo seus textos sagrados completamente inacessíveis à comunidade em geral. Só tinha acesso aos escritos quem passasse por uma espécie de ritual, a fim de promover sua devoção (ou melhor, sua lealdade) à religião, jurando manter em sigilo total o que lesse nesses textos (TFOUNI, 2002). Isso é, notoriamente, o estabelecimento de uma relação de poder, pois enxergava na escrita um meio de manter a sociedade subjugada e alienada, servindo apenas aos propósitos pretendidos por essas religiões. A autora destaca que:

Se a escrita está associada, desde suas origens, ao jogo de dominação/poder, participação/exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos, assim como a mudanças profundas em seus hábitos comunicativos (TFOUNI, 2002, p. 13).

A escrita percorreu (e ainda percorre) espaços distintos de efetivação. Se antes ela era símbolo de estabelecimento de poder, hoje não é muito diferente. Podemos afirmar que mesmo em meio a uma cultura moderna, digital e globalizada acessível a muitos, em que as fronteiras parecem não mais existir no plano imaterial, exercer o domínio da escrita, leitura ou da fala (formal), ainda consiste em uma “demonstração de poder”. Saber ler e escrever nos dias atuais é ainda a arma simbólica mais efetiva para nossa formação social e cultural. A julgar pelos que exercem esse domínio, vemos esses sujeitos ocupando lugares sociais de destaque. Em contrapartida, observa-se aqueles que não imperam sobre esse domínio, ocupando o lugar da margem, do estereótipo, do assujeitamento e da alienação.

2.3 CONTRIBUIÇÃO DA ANÁLISE DO DISCURSO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: A ESCRITA QUE INSTIGA E PRODUZ SENTIDOS

A Análise do Discurso (doravante AD), corrente de linha francesa, conforme Orlandi (2006), configura-se não como um conhecimento alternativo da Linguística, mas sim como uma

proposta crítica e problematizadora das manifestações da linguagem verbal. Para a autora, a AD atua como uma ciência de aspecto “nômade”, justamente porque não possui um “acúmulo científico fixo”, no que concerne à teoria, objeto e método de análise. A cada nuance da linguagem, a AD procura redimensionar seu objeto de estudo, de acordo com as condições sociais e históricas em que a linguagem se insere.

A AD lida com processos de significação a partir de um olhar discursivo sobre os textos. No tratamento conferido aos textos, para essa corrente, estes se constituem como monumentos e não como um documento passível apenas de uma análise de conteúdo, a qual demonstra já previamente a situação discursiva (ORLANDI, 2006). Conforme preconiza a autora, o texto como monumento permite que a AD problematize a atribuição de sentidos, buscando mostrar como o sujeito se constitui, uma vez que “não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 2006, p. 13).

A fim de situar-se no terreno fértil e promissor que é a análise de textos escritos, buscando a produção dos sentidos que estes desencadeiam, a AD fundamenta-se em três pilares: a teoria, a crítica e a ideologia (ORLANDI, 2006). Nesse sentido, essa teoria contribui para o ensino da língua. A linguagem é vista como um trabalho fruto da interação entre o homem e a realidade social na qual ele está inserido. Portanto, ela é passível da teorização. É nesse movimento reflexivo que nasce a criticidade, porque em todo discurso há a presença de alguma ideologia.

Vale destacar que o analista não vê a linguagem como um instrumento da comunicação, mas como mediadora da relação entre os sujeitos e a história. Na perspectiva crítica e discursiva da AD, não há como estudar a linguagem dissociada da sociedade, já que esta se constitui a partir dos processos históricos e sociais e não como um produto destes. De acordo com a estudiosa:

Em decorrência dessa perspectiva, é que vemos a Análise do Discurso como uma região privilegiada, porque o discurso pode ser visto justamente como a instanciação do modo de se produzir linguagem, isto é, no processo discursivo se explicita o modo de existência da linguagem que é *social* (ORLANDI, 2006, p. 26 – grifo da autora).

A autora traz à discussão e coloca que é por meio da linguagem que o discurso se instaura, e é por meio deste que provém a ideologia. Sobre essa linguagem, a analista afirma que:

Onde está a linguagem está a ideologia. Há confrontos de sentidos, a significação não é imóvel e está no processo de interação locutor-receptor, no confronto de interesses sociais. Portanto, dizer não é apenas informar, nem comunicar, nem inculcar, é também reconhecer pelo afrontamento ideológico.

Tomar a palavra é um ato dentro das relações de um grupo social (ORLANDI, 2006, p. 34).

Se onde reside a linguagem, repousa a ideologia, ao lidarmos continuamente com a linguagem em sala (e fora dela), precisamos mostrar aos nossos alunos que ela vai mais além do que somente “comunicar”, há todo um processo discursivo por trás de qualquer ato comunicativo, de qualquer uso que se faça da linguagem em todas as suas manifestações.

Consoante a autora, há várias formas de enxergar a linguagem. Ela pode ser estudada a partir de sua utilidade como instrumento de comunicação (conforme se expôs); como um produto histórico; ou como mediadora da ação humana. Sendo, portanto, fruto da interação entre o homem e a realidade: “Dessa forma, não podemos estudá-la fora da sociedade, uma vez que os processos constitutivos da linguagem são históricos” (ORLANDI, 2006, p. 82).

É nesse terreno fértil que a teoria da AD repousa para nos auxiliar, enquanto professores de língua, a trabalhar o texto em sala, considerando essas produções (ou discursos) não dissociados da conjuntura social. Orlandi (2006) discorre que o discurso não é mera transmissão de informação, em que os interlocutores apenas se utilizam da linguagem com vagos objetivos. O discurso é, portanto, produtor de sentidos, já que integra esse funcionamento social, assim como incorpora a situação e o contexto histórico em que é veiculado.

Na definição de discurso, a autora recorre a Pêcheux (1969, *apud* ORLANDI, 2006, p. 26). Ela o conceitua como o desencadeador dos “efeitos de sentidos entre os interlocutores”. Esse *modus operandi* se dá porque, “quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém, também, de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação” (ORLANDI, 2006, p. 26). Almeida (2008) também apresenta uma conceitualização acerca de como se configura o discurso à luz da AD:

O discurso, seja entendido como *prática discursiva* [...], seja como *efeito de sentido* [...] constitui-se sempre de *discursos outros*. Esse movimento (que faz história) se configura pela ação dos sujeitos: ouvindo, falando, lendo, escrevendo, nos confrontamos com dizeres outros que atravessam o nosso dizer, através das redes de memória, da memória do dizer (*interdiscurso*). É o sujeito, situado numa ordem de discurso, que faz mover os sentidos já historicizados, para, no retorno, fazer emergir os que silenciam e os que se transformam, oportunizando sempre a instauração de novos sentidos (ALMEIDA, 2008, p. 24 – grifos da autora).

Por ser uma teoria de interpretação, a AD investiga como os discursos são produzidos e articulados nas esferas sociais. Essa teoria contribui para os estudos da linguagem, porque oferece a possibilidade de estabelecer relações construtivas da língua com a realidade. Como teoria que opera sobre o texto e busca uma interpretação transfrástica, exterior à estruturação

textual (BRANDÃO, 2004), a AD contribui para as investigações acerca da linguagem, porque oferece aos estudiosos a possibilidade de estabelecer essas relações construtivas, pois articula o linguístico com o social.

Adentrando ainda mais às discussões embasadas nessa teoria, optamos por trazer, também, algumas considerações bakhtinianas sobre as relações dialógicas. Estas se manifestam por meio dos enunciados produzidos pelos sujeitos no uso que fazem da língua. A noção de dialogia é trazida para este trabalho, devido à importância dos estudos bakhtinianos, os quais reconhecem a presença do sujeito na comunicação e nos processos interativos, que não se constituem apenas na simples transmissão de conteúdo ou informações quando os signos são utilizados.

A concepção dialógica de Bakhtin (1999) considera que a interlocução entre os sujeitos se constitui como tal no uso da/pela linguagem verbal e não verbal (PIRES; TAMANINI-ADAMES, 2010). Nossas discussões estão amparadas na teoria da AD, no entanto, as leituras nos conduziram à percepção de que o conceito de dialogismo bakhtiniano pode contribuir com nossas alterações. E embora o sujeito bakhtiniano seja construído socialmente na relação com o outro, o que se difere da constituição de sujeito para a AD, trouxemos a contribuição de Pires e Tamanini-Adames (2010) a respeito de como a Bakhtin enxerga a linguagem.

A linguagem é heterogênea, isto é, o discurso é construído a partir do discurso do outro, que é o 'já dito' sobre o qual, qualquer discurso se constrói. O sujeito de Bakhtin, construído pelo outro, é também um sujeito construído na linguagem, que tem um projeto de fala que não depende só de sua intenção, mas depende do outro: primeiro é o outro com quem fala; depois o outro ideológico, tecido por outros discursos do contexto; ao mesmo tempo, o sujeito é corpo, são as outras vozes que o constituem. Não há sujeito anterior à enunciação ou à escritura. O sujeito de Bakhtin se constitui na e pela interação e reproduz na sua fala e na sua prática o seu contexto imediato e social (PIRES; TAMANINI-ADAMES, 2010, p. 68).

Conforme as autoras, a palavra, para Bakhtin (1999), se constitui pelo movimento surgido na enunciação. Os enunciados são produzidos em contínuo por meio das relações entre os usuários da língua, servem, portanto, a produção dos discursos. Já para a teoria da AD, é no discurso que o lugar da observação nasce. Podemos perceber a relação que se perfaz entre o uso da língua e as ideologias. E é dentro desse processo contínuo que os sujeitos são interpelados pelos sentidos produzidos (ORLANDI, 2007a).

O ponto em comum da teoria bakhtiniana com a teoria da AD está na pertinência em considerar que, ao nos utilizarmos da linguagem, enunciamos; e nesse processo os discursos são produzidos e materializados nos textos. Esses discursos se “atualizam” sempre em

processos e intercruzamentos com os discursos do “Outro”. Não é uma atividade monológica, mas sim, polifônica³.

Orlandi (2008) faz uma releitura do conceito de polifonia bakhtiniana e aplica-o na análise enunciativa dos discursos de um texto. A polifonia é utilizada pela autora na perspectiva da semântica da enunciação. Ela afirma que o sujeito assume papéis diferentes no processo discursivo, que pode se marcar no texto como o “eu” enunciador ou assumir outra posição, por exemplo, a de apagamento, representada através da impessoalidade.

Em uma análise discursiva, a partir da ótica de Fernandes (2008), a polifonia constitui os entrelaçamentos de diferentes discursos que o sujeito discursivo realiza, ou seja, são os deslocamentos que o autor do discurso assume no texto. Ao se posicionar usando a primeira pessoa gramatical, por exemplo, teria-se um tipo de heterogeneidade mostrada ou marcada (marcas linguísticas que denunciam o discurso direto ou o indireto livre, ironia, aspas, formas de retoque/realce ou glosa). Já no processo enunciativo por apagamento explícito do “eu” enunciador, ele pode resolver não se mostrar/marcar-se no texto, utilizando-se do discurso indireto, ou indeterminando o sujeito da oração. Na dimensão linguística do texto, isso se daria por meio da supressão do sujeito ao utilizar, por exemplo, os verbos na 3ª pessoa do plural ou os verbos transitivos diretos, intransitivos ou de ligação, juntamente com a partícula “se”.

Apropriando-se do conceito de Heterogeneidade Mostrada de Authier-Revuz (1990), para analisar o plano discursivo, Almeida (2008) afirma

[...] que ela se realiza através de diferentes formas linguísticas que o falante utiliza (intradiscurso) para negociar com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso. Nesse plano, trabalha-se com a materialidade linguística para se focalizar o sujeito do/no discurso. Uma das formas dessa materialização do discurso dá-se pelo fenômeno da *polifonia* (ALMEIDA, 2008, p. 35-36 - grifo da autora).

Esse sujeito pode ainda se configurar na representação de locutor, ou seja, a pessoa como a origem do discurso⁴ (ORLANDI, 2008). É nesse processo de assunção de autoria que os discursos e, conseqüentemente, os sentidos se perfazem. Desse modo, os discursos e, portanto, as palavras são:

[...] tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, que a palavra será

³ O termo polifonia é empregado, nesse contexto, para se referir àquilo que não se constrói individualmente no uso da linguagem, mas se produz porque há interferência de outros discursos, de outras vozes. Não confundir polifonia, aqui, com o conceito usado por Bakhtin para tratar do “romance polifônico” em **Problemas da poética de Dostoiévski** (2011). Este conceito também pode ser melhor compreendido em Schaefer (2011), disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/bak/v6n1/v6n1a13.pdf> >.

⁴ Orlandi (2008) lida com a noção de esquecimento preconizada por Pêcheux. Nesta noção, o sujeito que produz linguagem acredita ser a fonte de seu dizer, no entanto, tudo o que é dito, apoia-se em discursos já ditos.

sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados (BAKHTIN, 1999, p. 91).

Quando uma palavra está contextualizada na instância sócio-histórica ela não é neutra ou desprovida de polissemia (essa entendida pelo viés da AD como promotora de deslocamentos e rompedora dos processos de significação), mas antes, ela é construída para se demarcar ideologicamente. Para um trabalho profícuo com o texto, seja ele de qualquer modalidade, é necessário que o professor, como mediador do processo de ensino, considere que:

A relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – a verbal –, ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo. Se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação, mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua realidade natural e social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais consequente, que não é o de mera decodificação, mas o da compreensão (ORLANDI, 2008, p.38).

Podemos inferir que linguagem é tudo que usamos para produzir uma forma de comunicação. E essa não se efetiva somente pelo viés da modalidade verbal. Qualquer forma de linguagem atua como espaço de “interação social, em que o ‘Outro’ **[e o meio em que o sujeito está inserido]** desempenha papel fundamental na constituição do significado, integra todo ato de enunciação individual num contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o linguístico e o social” (BRANDÃO, 2004, p. 8 – grifos nossos).

Observando textos, em suas várias formas de expressão, podemos refletir que estando eles contextualizados em uma determinada instância sócio-histórica, não são neutros ou desprovidos de polissemia. São, antes, construídos para se demarcarem ideologicamente dentro de uma formação discursiva (ou FD). Esta, conforme Brandão (2004, p. 107), caracteriza-se como aquilo que “pode e deve ser dito a partir de um lugar social historicamente determinado”. Como afirma a autora, um mesmo texto pode circular em diferentes lugares, e é isso que fará com que o texto sofra variações, adquirindo, portanto, múltiplos sentidos.

No que concerne às relações que se efetivam na produção de um texto e, portanto, de uma forma de linguagem – a verbal, devemos considerar todo o contexto produtivo. E isso envolve história, situação, tempo, espaço e, principalmente, os sujeitos. Por isso, existe a possibilidade de o discurso ser determinado por esses fatores e, conseqüentemente, os sentidos que serão expressos ou dispersos na FD. A dispersão reflete, pois, “a descontinuidade dos planos de onde fala o sujeito que pode, no interior do discurso, assumir diferentes estatutos”.

(BRANDÃO, 2004, p. 35). A autora aduz que o discurso é atravessado pela dispersão dos sujeitos. Esta dispersão decorre das várias possibilidades de posicionamento que estes sujeitos assumem no momento em que enunciam, conforme já expusemos, com base em Orlandi (2008).

Schneuwly e Dolz (2004), embora não sejam teóricos específicos da AD, mas pertencentes à Linguística Aplicada, especificamente, ligada aos gêneros textuais e/ou discursivos, também trazem contribuições acerca do trabalho com a produção de textos. Segundo os autores, para cada diferente texto que se produz, condições diferentes são utilizadas. Para eles, no ato comunicativo, o discurso é adaptado a cada situação que dita o rito de como os sujeitos se comportam linguisticamente. E são essas condições e escolhas lexicais, adequadas a determinadas situações que produzem os sentidos, os quais se materializam nos textos.

Schneuwly (2004) ampara-se na perspectiva da utilização dos gêneros como ponto de partida para o ensino da língua. Para ele, os gêneros são instrumentos privilegiados para a aprendizagem e, quanto mais estiverem ligados a realidade social dos alunos, maiores serão as capacidades de se usar a língua, já que todos eles não se consolidam individualmente, mas por intermédio das interações sociais. Trazendo essa argumentação do autor para dialogar com a AD, poderíamos dizer que não só o fator social intervém, mas o histórico, o cultural e ainda mais o ideológico. Isso ocorre porque, no ato de produzir textos, sejam eles quais forem e utilizando-se de quaisquer tipos de gêneros textuais, essas produções desencadeiam enunciados. Orlandi (2007a) afirma que é aí que o discurso se instaura.

Pelo uso da linguagem, os indivíduos se configuram como sujeitos e são interpelados por formações ideológicas (ou FI), estas dizem respeito ao conjunto de atitudes e representações propagadas historicamente entre classes. Essas formações fazem com que o sujeito se inscreva historicamente ao usar a linguagem. Assim, no discurso, por ser atravessado por várias vozes, o sujeito tem a impressão de ser o autor, a origem do que diz, pois ele crê que o sentido produzido no seu texto é claramente evidente. Esse sujeito acredita que a linguagem se concretiza de maneira transparente, contudo, Orlandi (2007a) afirma que não, pois “nem a linguagem, nem os sentidos, nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem juntamente” (ORLANDI, 2007a, p. 48).

Se a linguagem não é transparente, como é possível então trabalhar, na prática, essas nuances da linguagem nas aulas de LP? Como nossos alunos podem aprender na visão da AD? São vários questionamentos que podem surgir, e isso é normal ao lidar com a língua pela vertente discursiva, pois a AD nos coloca em confronto, enquanto sujeitos da história e da

linguagem. Nesse processo de aprendizagem da língua pelo texto e à luz dessa corrente, Orlandi (2006) afirma que o aluno, nessa condição de aprendiz, tem:

Idéias, teorias, hipóteses que põe continuamente à prova, frente à realidade e que confronta com às idéias dos outros. É um sujeito que aprende basicamente através de ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo (ORLANDI, 2006, p. 90-91).

E nesse processo de confrontos, de construção do conhecimento, pelo aluno, o professor, guiado pela ação discursiva em sua prática, percebe a necessidade de rever sua metodologia na busca de um ensino mais significativo da língua: “O que o mestre não pode fazer é desconhecer a metodologia do aprendiz” (ORLANDI, 2006, p. 90), incorrendo no risco de bloquear esse processo de autonomia do aluno na busca pelo conhecimento. E para que o aluno reconheça qual o valor e a função da escrita, enquanto objeto de conhecimento, Orlandi (2006) diz que é preciso considerar a situação e o uso.

É o texto a unidade de ensino da linguagem, por isso, não podemos tratá-lo somente como um organizador do discurso e dos aspectos gramaticais. É preciso considerar os fatores que se inter-relacionam dentro desse, tais como: as formações discursivas (FD) (ou seja, o dizer próprio de cada instância ideológica, aquilo que pode e deve ser dito pelos sujeitos dentro de uma dada formação ideológica); e as formações ideológicas (FI) (formadas pelo conjunto de atitudes, representações e/ou posições de classes). Esses dois aspectos são preponderantes quando se trabalha com o texto, em qualquer modalidade, na sala de aula. E isso deve ser objeto de reconhecimento e reflexão pelos nossos alunos. E um trabalho com a língua nesse sentido, não dá para ser ensinado somente explicando as regras estruturais da gramática.

Pensando as contribuições da AD no ensino da escrita, cremos que, para o aluno “ler nas entrelinhas” e escrever de maneira discursiva, é preciso que o docente, como mediador desse processo, crie meios que façam com que esse aluno, ao ler, enxergue para além do texto, que faça relações e inferências com a sua realidade, sua posição social e sua história.

Paulo Freire, pedagogo que desenvolveu um método de alfabetização voltado para a educação popular de pessoas adultas, defensor de uma educação crítica e libertadora baseada nos contextos sociais e nas experiências de vida próprias do indivíduo, mesmo não pertencendo à corrente da AD, traz uma contribuição significativa para pensarmos o ensino, e que pode ser incorporada a nossa prática docente, que ansiamos por uma concepção de ensino da escrita que vá além da conhecida “redação escolar”, em que o aluno escreve sem refletir acerca dessa ação.

Candau e Sacavino (2015) afirmam, com base nas reflexões do pedagogo, que “a educação jamais é neutra, contém uma intencionalidade. Portanto, pressupõe escolhas, estamos, ou não, conscientes delas, referentes aos conteúdos, às metodologias, à avaliação, à comunicação, à convivência” (CANDAU; SACAVINO, 2015, p. 49).

É por considerarmos essa não-neutralidade da educação, que precisamos pensar que a língua posta em prática pelos sujeitos também não é neutra, todo discurso é construído a partir de posições ideológicas e historicamente demarcadas. Por isso, reiteramos a necessidade de pensar nossa atuação docente, que alie a teoria a uma prática problematizadora, a qual conduza os alunos da EJA ao entendimento das motivações que permeiam a produção de textos em uma perspectiva discursiva.

“O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles [...] é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 1996, p. 36). Se para o autor, a educação não deve ser jamais neutra, como professores de língua, e nesse processo de formação continuada, não podemos pensar um trabalho de ensino de escrita na EJA sem refletir acerca do objetivo de nossas ações, em o porquê optamos por trabalhar dessa forma e o que nos motivou a adotar determinada posição teórica.

Precisamos nos construir, professor e alunos, nesse espaço dialógico de questionamento, de “confronto” a partir do uso da língua. Nas aulas de leitura com fins à produção escrita, precisamos mostrar aos alunos que quando um texto está contextualizado, ele passa a pertencer a uma instância sócio-histórica e este lugar não é neutro. Nesse lugar de fala, os discursos são construídos pelos sujeitos considerando as condições de produção, e assim, eles se revelam ideologicamente. No processo de leitura e “confronto” com o texto, fazemos nossas a palavras de Freire e Shor (1986) quando afirmam que é preciso haver criticidade no contexto de ensino:

[É preciso] que se exija seriedade intelectual para conhecer o texto e o contexto. Mas, para mim, o que é importante, o que é indispensável, é ser crítico. A crítica cria a disciplina intelectual necessária, fazendo perguntas ao que se lê, ao que está escrito, ao livro, ao texto (FREIRE, SHOR, 1986, p.15).

Para um trabalho profícuo com o texto em sala de aula é essencial que o professor forme no aluno essa atuação crítica, a competência para que este possa desnudar os sentidos que emergem em um texto, a fim de que esse aluno não apenas decodifique a linguagem, mas extraia dela os não ditos, que os sujeitos e suas ideologias quiseram “encobrir” de maneira consciente ou não. Nesse sentido, a AD apresenta uma grande contribuição para o professor que opte por

enveredar nesse caminho e processo de trabalho com o texto, pois ela conduz à compreensão de:

[...] como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido (ORLANDI, 2007a, p. 26-27).

Considerando as condições de produção de um discurso, quando o professor decide trabalhar com a leitura de um texto para solicitar produções escritas, ele não pode aceitar que os alunos façam somente leituras superficiais ou apenas de reconhecimento da estruturação do texto ou de sua tipologia, o que não deixa de ser importante. Os alunos não podem só atentar para sua mensagem e decodificação, pois, “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 2008, p. 53).

Conforme se infere a partir de Pêcheux (2008), é fundamental ir além. É necessário buscar os efeitos de sentidos que são provocados e/ou produzidos em condições que foram determinadas para interpelar os sujeitos, levando-os a se expressar de um modo e não de outro. E são esses modos de dizer, de expressar, de observar os não ditos que devem ser buscados nos textos, porque somente assim os discentes poderão compreender como residem os sentidos, bem como os discursos e as ideologias implícitas naqueles.

Fernandes (2008) trata das *condições de produção* e de outros conceitos que a AD lida ao analisar uma materialidade linguística e que são fundamentais para ler crítica e discursivamente um texto. Os *sentidos* são produzidos mediante os lugares/posições que os sujeitos ocupam no momento da *enunciação*. Esta diz respeito às posições ideológicas que esses sujeitos assumem no ato discursivo. Tais posições marcam o lugar social, histórico e ideológico no momento do dizer. Já a *ideologia*, corresponde a “uma concepção de mundo do sujeito inscrito em determinado grupo social em uma circunstância histórica” (FERNANDES, 2008, p. 21). O *sujeito discursivo* é “um conjunto de outras vozes heterogêneas que se manifestam. O sujeito é polifônico e é constituído por uma heterogeneidade de discursos” (FERNANDES, 2008, p. 21).

Acreditamos que se o professor de LP trabalhar em sala considerando essas condições para o reconhecimento dos discursos nos textos, os alunos obterão competências para a habilidade de escrever como prática social e discursiva. Por isso, ressaltamos o importante papel do professor como mediador e agente desse decurso.

O educador precisa ser o “provocador no processo de construção de saberes do ‘mundo’ e na compreensão do ‘mundo’ que o cerca, estimulando o educando, por meio do diálogo, a trocar experiências, ampliar saberes e intervir na realidade” (SERRANO, 2011, p.49). Logo, se as aulas de LP ficarem centradas no ensino de frases e sentenças isoladas para o reconhecimento e aplicabilidade de seus conceitos normativos, não será possível uma aprendizagem transformadora.

Ao se trabalhar em sala com textos considerando a perspectiva discursiva, a AD vai auxiliar o professor a mostrar para o aluno como os sujeitos e os discursos estão relacionados e como somos atravessados pela ideologia. A partir do entendimento dessas questões, os sujeitos poderão se posicionar e transformar sua relação com o mundo ao se utilizarem da linguagem.

Segundo Rojo (2012), é necessário equilibrar os “paradigmas de aprendizagem curricular”, em que alguém decide o que o aluno precisa aprender de conteúdo fixo e rigidamente pré-estabelecido. Quando a educação está pautada apenas em cumprir a grade do programa curricular, pode incorrer no risco de parametrizar o ensino, focando apenas nos conteúdos, enquanto que as questões de ordem social, política e ideológica pouco são incorporadas nesses. Para que haja uma mudança nesse paradigma tradicional de ensino, Candau e Sacavino (2015, p. 5) afirmam que “a sala de aula tem de transformar-se, ela própria, em campo de possibilidades”.

É salutar que a Educação atue como uma prática integralizadora desses indivíduos em práticas sociais e culturais, a fim de que esses não sejam ou sintam-se excluídos do processo de aquisição do conhecimento científico proporcionado pela escola. Candau e Sacavino (2015) afirmam que:

O conhecimento escolar não é um dado inquestionável e neutro, a partir do qual nós, professores, configuramos nosso ensino. Trata-se de uma construção permeada por relações sociais e culturais, processos complexos de transição/recontextualização didática e dinâmicas que têm de ser ressignificadas continuamente (CANDAU; SACAVINO, 2015, p. 58).

Se o conhecimento escolar não é neutro ou inquestionável, a materialidade da língua por meio dos textos também não é. É preciso pensar em uma perspectiva de abordagem pedagógica que enxerga o espaço da sala de aula e, sobretudo, as aulas de LP como um espaço de formação de sujeitos mais críticos e não apenas aptos a atender e cumprir os currículos exigidos para obtenção da certificação. A educação não pode ser neutra e desprovida de significância, deve haver uma intencionalidade. Portanto, ela “pressupõe escolhas, estamos ou não conscientes delas” (CANDAU; SACAVINO, 2015, p. 49).

Para essa formação crítica dos sujeitos, é preciso haver no ensino de LP uma abordagem que evidencie a linguagem em funcionamento por esses sujeitos, a fim de que percebam a língua como discurso – lugar de confrontos sociais, individuais e culturais e como tomada de posição. Língua como espaço de interação entre os usuários, como lugar da dispersão, mas também de singularidades e, portanto, regularidades. Estas constituem a ordem, os funcionamentos ou as posições assumidas a partir da “relação contraditória da linguagem com a exterioridade” (ORLANDI, 2007c, p. 29).

É importante o aluno conhecer a relevância de uso da língua escrita para que consiga empregá-la nas mais diversas formas de interação e comunicação. Ao utilizá-la, não só como sistema formal e homogêneo apreendido culturalmente, ele se afirma enquanto sujeito de seu próprio dizer e imprime sua identidade sociocultural através da linguagem.

Por meio da escrita, podemos ensinar o aluno se posicionar, colocando-se como sujeito pensante e, portanto, mais crítico por meio de suas produções textuais. Nosso papel como mediadores e agentes desse processo é proporcionar caminhos para que o aluno estabeleça “conexões complexas entre presente, passado e futuro” (CARVALHO, 2008, p. 19).

A produção de textos escritos amparada na discursividade, na complexidade e nos processos interativos sociais e culturais possibilita essa abertura para que se crie nas aulas de LP um espaço dialógico e produtor de conhecimento.

2.4 PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA

Ao situar o que é interpretação, Orlandi (2007c) ressalta o fato de que muitos possuem a noção de que a interpretação é algo transparente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Assim, não há sentido se não houver gesto interpretativo.

[E] como a linguagem tem uma relação necessária com os sentidos e, pois, com a interpretação, ela é sempre passível de equívoco. Dito de outro modo, os sentidos não se fecham, não são evidentes, embora pareçam ser. Além disso, eles jogam com a ausência, com os sentidos do não-sentido (ORLANDI, 2007c, p. 9).

A estudiosa coloca a fundamentalidade da interpretação. Ao lidar com a linguagem e, portanto, com os sentidos, argumentamos o fato de que nós, enquanto usuários da língua e produtores de diversos tipos de linguagens, não podemos fugir à interpretação e à produção dos sentidos, visto ser este um trabalho contínuo que está intrinsecamente ligado ao material simbólico, ou seja, ao texto.

A AD clássica (preconizada por Michel Pêcheux) considera que a produção de sentidos opera por intermédio de dois fatores: o sócio-histórico, pelo qual os sujeitos são afetados pela ideologia; e o psicanalítico, o qual afeta os indivíduos por meio do desejo do inconsciente. Para Pêcheux (2008), não há como analisar a materialidade da linguagem, o discurso, sem considerar esses aspectos.

Ao lidarmos com a linguagem, é preciso entendê-la como sendo sempre inacabada, porque os sujeitos estão sempre em processo de (re)construção social, histórica e cultural. A linguagem reside da incompletude e nesse movimento a interpretação e o silêncio se inter-relacionam. Tal incompletude refere-se, na linguagem, a algo que não se fecha, pois está em contínuo deslocamento. Por conseguinte, é nesse espaço de interpretação que o processo de constituição da autoria começa a se desenhar, segundo a ótica do analista do material simbólico.

Orlandi (2007c) confere destaque a essa constituição e argumenta que:

O espaço de interpretação no qual o autor se insere com seu gesto - e que o constitui enquanto autor - deriva da sua relação com a memória (saber discursivo), interdiscurso. O texto é essa peça significativa que, por um gesto de autoria, resulta da relação do 'sítio significante' com a exterioridade. Nesse sentido, o autor é carregado pela força da materialidade do texto, materialidade essa que é função do gesto de interpretação (do trabalho de autoria) na sua relação determinada (historicamente) com a exterioridade, pelo interdiscurso. O sujeito, podemos dizer, é interpretado pela história. O autor é aqui uma posição na filiação de sentidos, nas relações de sentidos que vão se constituindo historicamente e que vão formando redes que constituem a possibilidade de interpretação. Sem esquecer que filiar-se é também produzir deslocamentos nessas redes (ORLANDI, 2007c, p. 15).

A autora proporciona o entendimento de como a questão autoral se instaura, e esta advém de um processo de assunção de posicionamento dentro do texto, já que este é peça significativa imbuído de forças da materialidade histórica, e por isso mesmo é discurso e ideologia. O texto é, por conseguinte, 'sítio significante', conforme pontua, e isso diz respeito às inúmeras direções e/ou múltiplos planos significativos que o material simbólico adquire. Qualquer que seja o gesto interpretativo assumido pelo locutor, haverá modificação na materialidade do texto.

Segundo Orlandi (2007c, p. 68), "o autor é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem". Entendemos que, ao produzir um enunciado, o sujeito que enuncia se coloca em um lugar/posição discursiva dentro do texto. Ao se constituir como sujeito de seu dizer, "a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim" (ORLANDI, 2007c, p. 69).

De acordo com a analista, ao assumir essa posição discursiva dentro do texto, colocando-se como o responsável pelo dizer, como se fosse a origem do que está sendo dito, o autor é atravessado pela história, ele formula um enunciado interpretável, ou seja, com significações, com sentidos, e isso não ocorre como reprodução do mesmo ou por meio do que ela denomina de “exercício mnemônico da repetição”. Logo, “o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável” (ORLANDI, 2007c, p. 70). Para ela, esse discurso interpretável se diferencia de três modos:

Repetição empírica – exercício mnemônico que não historiciza; **Repetição formal** – técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza; [e estas se diferenciam da] **Repetição histórica** – a que inscreve o dizer no receptível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra: interdiscurso. Este, a memória (rede de filiações), que faz a língua significar. É assim que sentido, memória e história se intrincam na noção de interdiscurso (ORLANDI, 2007c, p. 70 – grifos nossos).

Os dois primeiros conceitos de repetição trazidos pela autora constituem apenas a mera reprodução. Não há o “novo” no discurso do sujeito, já que este somente repete o já dito, porém, utilizando-se de outras palavras. Diferente da repetição histórica, em que o sujeito mobiliza por meio do interdiscurso outros enunciados. Traz para seu discurso o seu gesto interpretativo, e esse repetível integra a memória constitutiva do sujeito. É nesse processo que o autor se constitui.

Compactuando com o que Orlandi (2007c) teoriza sobre a questão do autor, Tfouni (2002) também apresenta importante consideração a esse respeito. Para ela, o autor se constitui “como aquele que organiza o discurso escrito, dando-lhe uma orientação por meio de mecanismos de coerência e coesão, mas também garantindo que certos efeitos de sentidos, e não outros, serão produzidos durante a leitura” (TFOUNI, 2002, p. 53).

Esses efeitos de sentidos, colocados por Tfouni (2002), dizem respeito a certos constituintes do texto escrito, como a criação de uma certa “cumplicidade” entre aquele que produz e o que age de modo interlocutivo, e esse jogo de “afinidade” do leitor para com o texto e para quem o produziu, seria proposto e preenchido pela função de autor que o produtor do texto assume.

A ideia de Tfouni (2002) acerca da marca autoral corrobora com a posição constitutiva de autor, esboçada pela AD. Ela afirma que o sujeito se constitui autor quando assume uma “posição discursiva diferente da posição de escritor e narrador” (TFOUNI, 2002, p. 54). O autor age estrategicamente sobre o texto no momento de sua produção. Ele, então, “‘pensa’ as palavras antes de dizê-las (escrevê-las)” (TFOUNI, 2002, p. 54).

É mediante esse movimento que a função autoral assemelha-se e aproxima-se da noção de sujeito do discurso, posto que o autor trabalha a produção discursiva no nível do intradiscurso (movimento e formulação de sentidos que sofrem intervenção da ideologia e da memória); enquanto que o sujeito age no viés do interdiscurso (rede de memórias em que o sujeito move os sentidos historicizados, fazendo ressurgir novos sentidos). Assim, esses dois conceitos não podem agir separadamente no discurso (ALMEIDA, 2008). No processo de produção discursiva, quando se assume a posição de sujeito-autor, tal papel torna-se indivisível, de modo que não se sabe se é somente o autor ou se é o sujeito histórico, atravessado pela ideologia e pela língua que fala.

Assim, enquanto o autor tece o fio discursivo procurando construir para o leitor/ouvinte a ilusão de um produto linear, coerente e coeso, que tem começo, meio e fim; o sujeito está preso à dupla ilusão de imaginar que é a origem do seu dizer e também de aprender que o que diz (escreve) seja a tradução literal de seu pensamento. Existe, no processo de criação de um texto, um movimento de deriva e dispersão de sentidos que a função-autor pretende controlar [...]. O autor é aquele que estrutura ativamente o texto, procurando produzir no leitor alguns efeitos de sentido, ou seja, procurando colocar o leitor em posições específicas de leituras daquele texto (TFOUNI, 2002, p. 54-55).

Tfouni (2002) mostra que no processo de constituição autoral no discurso o autor produz uma (re)significação de elementos da experiência, a fim de se aproximar ainda mais de seu leitor, quando passa a introduzir no texto elementos de sua realidade, por exemplo. O uso dessa estratégia revela, explicitamente, a marca do autor, uma vez que o mesmo procura garantir um efeito verossímil ao discurso, quando opta por se marcar diretamente no texto ou recorre a discursos historicizados por meio da repetição histórica para conferir legitimidade ao seu dizer. E quando no mecanismo de produção discursiva há algum entrave, afinal, tem-se dentro de todo discurso o que pode e deve ser dito em determinada formação discursiva (FD), ao encontrar essa “proibição”, o sujeito realiza movimentos de deslocamentos para materializar seu discurso; e disso provém a polissemia. “Quando uma determinada região dos sentidos está proibida para o sujeito do discurso, ele realiza um ou vários deslocamentos, significando em outra região, de uma maneira transformada, aquilo que lhe estava interdito” (TFOUNI, 2002, p. 67).

Na relação do aluno com a escrita, como ele pode se construir enquanto esse sujeito do seu próprio dizer? O processo de autoria, pelo aluno, se dá quando este, ao assumir tal posição, desloca-se de forma polêmica no texto que construiu. Nesse movimento, o texto se abre a produções e efeitos de sentidos, pois o sujeito constrói, dentro da materialidade discursiva, a

possibilidade de mover-se entre os papéis de enunciador/locutor (o “eu” ou o “nós”) e o “outro” interlocutor, assim, ele se torna autor e/ou ouvinte do próprio texto.

Da parte do aluno, uma maneira de instaurar o polêmico é exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe e o que garante seu valor social [sua legitimidade histórica]: é a capacidade do aluno de se constituir ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito, como a fixação do seu lugar como ouvinte (ORLANDI, 2006, p. 33).

Segundo Orlandi (2006), essas movências de papéis (enunciador - locutor) que o aluno faz na escrita, provoca uma não-aceitação ao papel já pré-concebido na escola, dele ser somente o aluno que escreve textos vários. Nesse processo de não-estagnação, mas sim interlocutivo de trocas, ele se apropria da linguagem constituída socialmente de maneira autônoma e consciente. Mediante esse movimento, nasce o sujeito. E não no sentido de um ser abstrato, idealizado, mas um sujeito mergulhado no social, atravessado de historicidade, permeado por vozes ou FD provenientes de uma ou várias FI. “É essa dinâmica de papéis que caracteriza a possibilidade do discurso ser polêmico” (ORLANDI, 2006, p. 34).

É dentro dessa instauração de confrontos, na linguagem, que um texto se torna polissêmico e, por conseguinte, adquire um teor ideológico, pois:

Onde está a linguagem está a ideologia. Há confronto de sentidos, a significação não é imóvel, e está no processo de interação locutor-receptor, no confronto de interesses sociais. Portanto, dizer não é apenas informar, nem comunicar, nem inculcar, é também reconhecer pelo afrontamento ideológico. Tomar a palavra é um ato dentro das relações de um grupo social (ORLANDI, 2006, p.34).

A linguagem é um lugar movediço, de confrontos e (des)encontros, em que os sujeitos podem se constituir na/por ela. A linguagem, nesse sentido, reside no “confronto”, “no equívoco”. E este não se relaciona com a noção comum do erro, aquele que, muitas vezes, apontamos quando alguém “erra” ao usar a língua, porque se desvia do “padrão normativo” dela. Esse equívoco na AD reside dessa relação tensa, desse confronto de sentidos e de interpretações.

Lagazzy-Rodrigues (2006) afirma que a noção de equívoco (ou equivocidade) está sempre ligada a autoria, pois há a falha na língua. “O que quer dizer que as palavras, em funcionamento, são sempre passíveis de sentidos contraditórios, de diferentes interpretações” (LAGAZZY-RODRIGUES, 2006, p. 84). Assim, o que parece ser um “equívoco” para nós, ao

observar o discurso de determinados sujeitos, pode não ser um “erro” para o outro, visto que cada expressão assume diferentes significações.

No ambiente de ensino e aprendizagem da escrita, Lagazzy-Rodrigues (2006) nos oferece a proposta de estudar o texto em sua relação com a autoria, que, para ela, é parcamente abordada no espaço de sala de aula. E quando essa questão é tematizada, a atitude do professor resume-se à constatação da qualidade de determinados tipos de escrita, especialmente, a literária e a científica.

Com respaldo em Orlandi (2007a), Lagazzy-Rodrigues (2006) aduz que para o sujeito assumir a autoria, ele precisa colocar-se “na origem de seu dizer e fazer do dizer algo imaginariamente ‘seu’, com ‘começo, meio e fim’” (LAGAZZY-RODRIGUES, 2006, p. 93). Assim, o sujeito se configura na função discursiva de autor, se o que ele diz for considerado original. Ele precisa se assumir enquanto autor que é responsável pelo que disse e pelo que silenciou (LAGAZZY-RODRIGUES, 2006). Contudo, a autora afirma que quando o sujeito se coloca nessa posição discursiva de origem do dizer, ele é atravessado pela exterioridade (história e ideologia) e pela sua interioridade (subjetividade e inconsciente). E nesta alteridade: interioridade-exterioridade, ele aprende a assumir a posição autoral.

Portanto, como professores, precisamos não apenas “ensinar” nossos alunos a serem autores de seu próprio dizer, mas levá-los ao exercício de uma prática contínua e reflexiva desse processo. Isso porque “‘o aprendizado’ da autoria é uma prática no processo de textualidade. O autor se constitui à medida que o texto se configura” (LAGAZZY-RODRIGUES, 2006, p. 93).

Logo, é dentro desse processo de escrita que o sujeito se subjetiva e ocupa a posição discursiva de autor. Assim, cremos que uma prática significativa de escrita, nesse sentido, pode ser efetivada nas aulas de LP, inclusive, ao se tratar da modalidade da EJA. E para que isso ocorra, confiamos que um trabalho sistemático e amparado nos gêneros discursivos e/ou textuais pode subsidiar, certamente, esse processo.

CAPÍTULO III

3 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS

Ao contrário do senso comum, o conhecimento científico requer uma investigação metódica e sistemática da realidade. Xavier (2010, p. 17) afirma que “a pesquisa sempre fez parte do cotidiano”. Porém, a investigação de modo racional e criterioso requer um método orientado, regido por normas que somente a ciência comporta. O fazer científico é composto por um conjunto de princípios que orientam a investigação.

Segundo Souza (2016, p.61), método é “o conjunto de condições materiais, recursos instrumentais e procedimentos técnicos para a execução de um estudo científico”. Um cientista precisa apropriar-se desses instrumentos, aplicá-los em sua investigação para atingir os objetivos e solucionar o problema identificado. “Em uma ação investigativa, elaborar um método e segui-lo é fundamental para obter sucesso na empreitada acadêmica” (XAVIER, 2010, p. 36). Ao proceder dessa forma, o pesquisador demonstra ter clareza quanto ao que deseja investigar, uma vez que o método lhe oferece subsídios para realizar movimentos estratégicos organizados e planejados para a execução de todo o processo investigativo.

Para que este trabalho pudesse ser efetivado como ciência, foi necessário esboçarmos um percurso metodológico condizente com os objetivos da pesquisa. Para tanto, este capítulo apresenta a natureza da pesquisa; campo e perfil dos participantes da investigação; instrumentos utilizados na coleta dos dados e as demais etapas da investigação (contato com a instituição, observação, descrições da observação às aulas da professora titular da turma da EJA, discussões teóricas acerca do uso da SD no ensino da escrita, definição da temática e elaboração da SD).

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

A natureza investigativa deste trabalho é essencialmente de pesquisa aplicada, pois “objetiva gerar conhecimento para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.51). Xavier (2010, p. 44-45) compactua da mesma ideia dos autores ao afirmar que na pesquisa aplicada “constata-se um problema e busca-se a solução imediata [...]. Uma pesquisa aplicada é aquela que faz uma investigação com uma intervenção direta da ciência para solucionar um problema já detectado”.

Assim, após a identificação do problema e de como seria possível buscar resoluções, procuramos promover um trabalho com ênfase em produções escritas em uma dimensão discursiva e com significado social. Desse modo, a investigação insere-se no campo da pesquisa aplicada porque buscou interferir sobre a realidade escolar.

Inicialmente, a pesquisa teve um caráter exploratório. Antes de nos lançarmos no campo, objeto de investigação, foi necessário reunirmos material teórico e estudos na área de ensino de língua, sobretudo, voltados a esse segmento de ensino, que nos oferecessem um panorama de como vêm ocorrendo as atividades de escrita na EJA, observadas as condições já mencionadas. Portanto, no primeiro momento, a investigação adquiriu traços de um estudo exploratório:

Quando a pesquisa, na fase preliminar, tem por finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação de tema da pesquisa, orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51-52).

Diante disso, julgamos importante apresentar como inicialmente o estudo se constituiu. Conforme os autores, a pesquisa de cunho exploratório permite que se estude um tema a partir de vários ângulos e isso envolve o levantamento bibliográfico como uma de suas etapas iniciais.

No que concerne à coleta e análise dos dados gerados durante as observações, foi empregado um tratamento descritivo-analítico com uma abordagem qualitativa. Descritivo porque, a partir do material levantado, foi necessário mostrar ao leitor toda a experiência que obtivemos durante a fase observatória, mesmo sem termos intervindo nesse primeiro momento. Por isso, foi importante descrevermos e analisarmos os fatos que ocorreram no ambiente investigado, visto que esses dados subsidiariam nossa intervenção em um momento posterior, bem como nos auxiliaria na elaboração de nosso produto didático.

As descrições primaram por um caráter reflexivo, consideramos toda a dinâmica que envolvia a sala de aula e os participantes. Desconsiderando qualquer tipo de análise descritiva estática e a-crítica. Conforme preconizam Prodanov e Freitas (2013), em uma pesquisa descritiva procura-se classificar e explicar como os fatos ocorreram de uma maneira interpretativista. “Uma das características mais significativas das pesquisas descritivas é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, como o questionário e a observação sistemática” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 53). Esses dois métodos foram fundamentais para nos fornecer os dados para o desenvolvimento das demais etapas que foram realizadas. Às

descrições, foi conferido um olhar analítico interpretativista porque, como a teoria que orientou a pesquisa foi a AD, não poderíamos empregar um olhar apenas descritivo, desconsiderando a discursividade que essa vertente teórica proporciona ao olhar/analisar um contexto social que lida com a linguagem, sujeitos, história e produz, conseqüentemente, discursos. Quando lidamos com essa ciência interpretativista, é necessário considerar todas as condições de produção de um discurso, seja no ambiente escolar, enquanto professor regente, ou enquanto professor pesquisador e observador. Almeida (2008) afirma que esse olhar lançado, considerando essas perspectivas, é importante no contexto investigativo.

Funciona como um princípio de base a nortear o modo como olhamos o objeto-alvo de nosso estudo. Tratar de questões relativas ao sujeito, em qualquer campo do conhecimento, na contemporaneidade, é desafiador, porque não pode mais deixar de ser visto na sua perspectiva sócio-histórica. E, no contexto do ensino da produção escrita, ainda é mais desafiador, uma vez que vai sempre questionar uma visão estabelecida que se tem de linguagem como instrumento e do sujeito como usuário, considerados em um espaço (a escola), cuja relação de poder circunscreve, contraditoriamente, linguagem e homem numa relação sempre marcada por uma distinção rígida de lugares. Essa relação, por si só, é limitadora e fechada ao fenômeno complexo e rico em potencialidades da construção identitária que a linguagem pode representar para o homem na sociedade de hoje (ALMEIDA, 2008, p. 53-54).

O olhar lançado sobre as informações geradas teve um tratamento qualitativo, porque:

Se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 2000, p. 15).

De posse dos dados coletados, empregamos um tratamento qualitativo, porque o interesse maior não residiu em quantificar os elementos gerados, nem tão pouco o universo de amostra dos colaboradores participantes da investigação. Salvo os casos da necessidade de apresentar gráficos e/ou tabelas que oferecessem uma melhor leitura e visualização de fatores necessários ao entendimento deste estudo, casos como os que veremos nos tópicos seguintes.

3.2 CAMPO E PERFIL DOS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

Quanto à caracterização do campo de pesquisa e de acordo com o Censo Escolar/INEP do ano de 2017⁵, a instituição escolar conta com uma estrutura razoável. O ambiente dispõe de

⁵ Dados obtidos no site: <<http://www.qedu.org.br/escola/78667-eeef-vasconcelos-brandao/censo-escolar>>. Acesso em: 04/nov./2018.

7 salas de aulas; 41 funcionários; 1 Sala de diretoria; 1 Cozinha; 1 Sala de leitura; 2 banheiros dentro do prédio; 1 Sala de secretaria; 1 despensa; 1 Pátio coberto; 1 Pátio descoberto;

Quanto aos equipamentos utilizados para fins pedagógicos, a escola possui 4 Computadores administrativos; 3 Computadores para alunos (sem acesso à internet); TV; DVD; Aparelho de som; Projetor multimídia (Datashow) e 1 Câmera fotográfica/filmadora.

A escola conta com cerca de 307 alunos. Deste total, há 111 matriculados em toda a EJA. Os participantes desse estudo foram os alunos do 8º e 9º ano da EJA (Ciclo IV). A turma contava, no início do ano letivo, com 28 alunos, contudo, em menos de um mês de aula, esse quantitativo foi paulatinamente decrescendo.

Os dados para a pesquisa passaram a ser considerados desde o momento em que passamos a observar as aulas. Esse primeiro contato ocorreu na Escola Estadual Vasconcelos Brandão. O estabelecimento de ensino contempla as seguintes etapas de ensino: Educação de Jovens e Adultos, oferecido somente no turno noturno; e o segundo segmento do Ensino Fundamental, ofertado durante os turnos manhã e tarde.

Para a intervenção e aplicação da pesquisa, optamos pelo Ciclo IV da EJA. Vale ressaltar que, conforme as Diretrizes Operacionais do Ensino da Rede Estadual da Paraíba, esse ciclo pertence ao 2º Segmento do Ensino Fundamental e compreende o 8º e 9º anos. As aulas ocorriam no turno da noite, às quartas e sextas-feiras, perfazendo um total de cinco aulas semanais.

Traçamos um perfil do alunado participante. Para tanto, utilizamos o questionário como forma de obter informações. Dos 28 alunos matriculados na turma, 22 estiveram presentes e responderam a esse instrumento de coleta. O questionário foi aplicado no 4º encontro de observação às aulas da professora titular e/ou regente da turma, no entanto, para fins didáticos/organizacionais, optamos por colocar as informações provenientes do instrumento de coleta neste item. Para uma melhor visualização e entendimento, apresentaremos as informações em formato de quadro e gráfico.

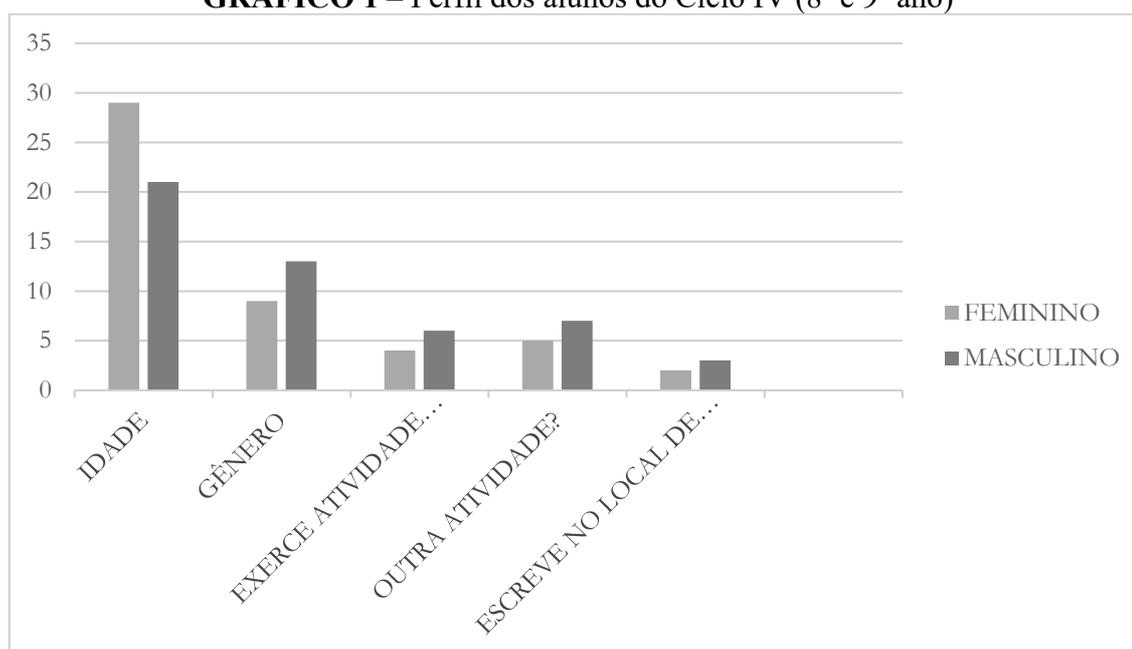
QUADRO 3 – Perfil dos alunos do Ciclo IV (8º e 9º ano)

	FEMININO	MASCULINO
Idade	Entre 17 a 29 anos	Entre 16 a 21 anos
Exerce atividade remunerada?	4 alunas responderam que sim, e suas atividades incluem: Doméstica (no próprio lar ou em casas de outras famílias); Diarista;	6 alunos responderam que sim, suas atividades incluem: Estofador; Carregador de lenha; servente de pedreiro; Serviços em computadores; Lanternagem e mecânica; Oficina de moto;

	Vendedora de salgados; Manicure;	
Outra atividade?	5 alunas manifestaram ser estudantes.	7 alunos manifestaram ser estudantes.
Escreve em seu local de trabalho?	2 alunas disseram usar a escrita quando precisam produzir uma receita culinária e ajudar na realização das tarefas escolares dos filhos.	4 alunos alegaram usar a escrita em seu local de trabalho para: realizar anotações de falta ou de inclusão de novas mercadorias; identificar ou solicitar materiais para o trabalho de pedreiro; discriminar e calcular valores de mercadorias;
Total de alunos que responderam ao questionário por gênero	9 alunas.	13 alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

GRÁFICO 1 – Perfil dos alunos do Ciclo IV (8º e 9º ano)



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

É certo que o gráfico oferece-nos a possibilidade de obtermos uma visão quantitativa da turma em questão, todavia, os dados nos ofereceram a possibilidade de refletir acerca de alguns pontos. Primeiro: observamos que, apesar de o público feminino dispor de idade mais avançada em relação ao gênero masculino e de algumas alunas serem donas de casa e mães de família, o grupo exerce uma menor atividade remunerada, dedicando-se mais às tarefas de casa e utilizando-se pouco da escrita em seu universo de atuação social. Em contrapartida, observamos que os alunos, alguns até menores de idade, exercem um maior número de atividades

remuneradas diversas e utilizam-se da escrita com maior frequência. E no que se refere à “outra atividade”, ambos os grupos têm na atividade discente sua outra forma de ocupação. Com isso, percebemos que a escrita para os dois gêneros, em sua maioria, acaba sendo praticada mais no ambiente escolar. O desafio posto é saber como esta ocorre e com qual função.

3.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DOS DADOS

Os instrumentos escolhidos que colaboraram com a coleta dos dados consistiram em: caderno de campo (ou diário de pesquisa); questionário (respondido pelos alunos); textos produzidos em sala pelos discentes durante nossa intervenção didática.

Escolhemos o questionário pelo fato de ser um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 100). Além desse instrumento ter otimizado nosso tempo, também nos forneceu informações qualitativas nas duas questões subjetivas, as quais investigavam a importância da escrita na vida social daqueles alunos. O instrumento serviu para a obtenção do perfil dos alunos e nos auxiliou, inclusive, a pensarmos qual o gênero iríamos trabalhar a escrita na turma a partir da sequência didática.

3.4 OBSERVAÇÃO

Essa etapa foi composta pelo estabelecimento de contato com a instituição escolar que nos acolheu para a realização de nossa investigação e, posterior, intervenção. Destacamos que a pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil e submetida ao Comitê de Ética do Centro de Ensino Superior e Desenvolvimento-CESED/Unifacisa. O trabalho recebeu parecer favorável à realização, conforme registro: **3.081.818**⁶ (ANEXO 8).

Realizados esses procedimentos éticos, a pesquisa teve como próxima etapa a observação de 7 aulas na turma do Ciclo IV da EJA. A observação foi necessária, pois precisávamos conhecer a turma, a metodologia da professora titular e a maneira como ocorriam as aulas e/ou propostas de escrita, ou seja, quais eram as condições de produção oferecidas aos alunos para construir seus textos e quais gêneros eles já tinham visto em sala. Isso foi importante para que pudéssemos delinear nossa proposta didática, a fim de contribuímos e para

⁶ “Após análise verifica-se que o(a) pesquisador(a) atendeu às pendências éticas vigentes no Brasil: A Resolução 466/12, 510/16 e a norma operacional 0001/13 do C.N.S. que regem as pesquisas que envolvem seres humanos de forma direta e/ou indireta. Dessa forma, somos do parecer APROVADO. Ao término do estudo, deverá ENVIAR RELATÓRIO FINAL através de notificação (via Plataforma Brasil) da pesquisa para o CEP – CESED”.

não incorreremos no risco de levar uma propositura de trabalho com a escrita, a qual eles já tivessem realizado.

A seguir, apresentaremos uma breve descrição de como ocorreu nossa observação às aulas da professora regente. Acreditamos ser importante esse momento pelo fato de não sermos a professora titular. Assim, tivemos a oportunidade de conhecer a dinâmica da turma e do processo de ensino para poder, posteriormente, intervir.

3.4.1 Breve descrição da observação

Quarta-feira, 20 de fevereiro de 2019

Esse primeiro dia de observação compôs-se de duas aulas, contudo, a aula que deveria iniciar às 19:00h, só iniciou às 19:30h e durou até às 19:55h. A professora titular da turma nos recebeu de maneira acolhedora, fez nossa apresentação e convidou-nos a falar um pouco sobre a pesquisa.

Em seguida, a professora regente deu continuidade ao momento e entregou o texto “Um apólogo”, de Machado de Assis (ANEXO 1). Ela começou instigando os alunos acerca da palavra expressa no título, indagou se os alunos conheciam o significado do vocábulo, todos responderam que não. Ela forneceu informações e prosseguiu com explicações acerca do tipo e do gênero textual, inclusive investigando aqueles que os alunos conheciam. Em meio aos indicados, os alunos mencionaram o conto.

A docente aproveitou para saber se os alunos já tinham lido algum conto e pelo menos três alunos disseram já terem lido “conto de fadas”. A professora prosseguiu com questões abordando o plano narrativo, leitura compartilhada e uma reflexão sobre o ensinamento que os discentes puderam obter com aquela leitura. Eles expuseram seus pontos de vista e a aula prosseguiu com a atividade de estudo do texto. Os alunos responderam às questões e a professora esclareceu dúvidas com relação ao significado de algumas palavras desconhecidas do texto e da atividade, visto que alguns não conseguiram realizar a proposta.

Com relação ao tratamento dado à leitura e ao estudo do texto, percebemos que esses aspectos sofreram uma abordagem ainda tímida, talvez pelo fato de os alunos não se sentirem à vontade com nossa presença e por isso preferiram não se posicionar, posto que a docente insistisse em extrair dos discentes, ainda que superficialmente, outras reflexões acerca do texto. A aula transcorreu e a atividade de interpretação e produção se resumiu ao estudo das informações já dadas pelo texto.

Se observarmos a proposta de atividade de estudo do texto, trazida pelo livro didático, veremos como as questões são elaboradas de forma a não permitir que o aluno vá além do que está posto. Ele não precisa levantar inferências, os efeitos de sentidos não são produzidos, porque as questões sobre o texto não possibilitam essa abertura para a instauração de sentidos (ver ANEXO 1). E isso é um perigo quando o professor restringe a atividade de leitura ou escrita, somente, ao que o livro traz, sem recorrer a uma perspectiva discursiva que ofereça ao aluno algo além do que “já dado” no material.

Sexta-feira, 22 de fevereiro

Seria nosso segundo dia de observação, porém, ao chegarmos à escola fomos surpreendidos de que o horário da turma havia sofrido uma mudança, o que impossibilitou a professora ministrar as três aulas restantes que compõem a carga horária semanal da disciplina na turma. Com isso, os alunos ficaram com apenas duas aulas nessa semana.

Terça-feira, 26 de fevereiro

Com a mudança de horário, a aulas da quarta-feira migraram para a terça. Assim, para esse dia, tivemos três aulas, e a professora titular trouxe uma proposta de produção com o gênero conto. A proposta consistia em criar personagens, utilizando o narrador em 1ª ou 3ª, e, em seguida, os alunos deveriam dar um título. Como mote para os alunos iniciarem a produção, foi disposta a seguinte condição: “o personagem principal vive um drama de um conflito pessoal e surge a oportunidade para ele se organizar na vida...” Mediante isso, 23 dos 25 alunos presentes, realizaram a produção. Ao coletarmos as produções disponibilizadas pela docente, percebemos que os alunos não atenderam à estrutura do gênero, no entanto, percebemos que muitos deles conseguiram se deslocar no texto, ora como narrador-personagem, ora narrador-observador. Percebemos muitos resgates de memórias de episódios vivenciados por eles e uma tentativa de inseri-los sutilmente no discurso, ainda que mantivessem o traço distinto da escrita ficcional.

Sexta-feira, 01 de março

Para esse encontro de duas aulas, a fim de nortear a elaboração de nossa proposta, solicitamos à professora regente a autorização para aplicarmos o questionário (APÊNDICE 1). O intuito foi o de traçar um perfil sociocultural dos estudantes do Ciclo IV da EJA. Dos 28 alunos matriculados nessa turma, 22 estiveram presentes e responderam a esse instrumento de coleta. Desses 22, alguns não quiseram responder todas as questões e optaram por entregá-lo

rapidamente, pois queriam sair da sala a fim de permanecerem no pátio da escola. Após esse procedimento, a professora deu continuidade a aula com um conteúdo gramatical. Encerramos esse momento da investigação a partir da observação às aulas, com um total de 7 aulas observadas, visto que as três aulas do dia 22 de fevereiro não foram ministradas.

A despeito do pouco espaço de tempo destinado à observação, obtivemos um panorama da turma, da didática empregada pela docente em suas aulas e do perfil do alunado. Tivemos a oportunidade de aplicar o questionário, cujo instrumento nos ofereceu subsídio para pensar em como e qual gênero poderíamos levar para trabalhar com esse público e, também, pudemos refletir qual papel a escrita assumia na vida social desses alunos. Um fato nos deixou bastante preocupados: a questão do tempo. As aulas que, em tese, têm 30 minutos no turno da noite nessa escola, não ocorrem de forma coerente, pois os alunos não cumprem com o horário de chegada. A maioria deles só chega à sala por volta de 19:30h, assim, a primeira aula praticamente não é acompanhada por grande parte, e isso inviabiliza qualquer trabalho que o docente pretenda desenvolver. Essa questão serviu para pensarmos em otimizar ao máximo o tempo de que disporíamos no momento de intervenção, para que obtivéssemos maior aproveitamento do trabalho.

3.5 USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO ESCRITA NA EJA

O ensino de língua deve partir de uma concepção ou proposta que valorize seu uso efetivo de maneira significativa. Para que isso ocorra, é necessário propor um ensino que apresente a língua em diferentes situações ou contextos sociais, incluindo sua diversidade e função. É importante que esse processo que se organiza em torno do uso, privilegie a reflexão dos alunos sobre a manifestação discursiva da linguagem pelos sujeitos. Desse modo, as práticas linguísticas que privilegiam a tradição de ensino apenas transmissiva e pautada em oferecer ao aluno conceitos e regras prontas ou reproduções mecânicas devem ser revistas e ressignificadas.

Todo texto por mais “simples” que seja é produzido para atender a uma necessidade que o indivíduo apresenta para se expressar. Nossas necessidades sociais de comunicação nos impulsionam à produção de textos (de qualquer modalidade) que as atendam. Quando o trabalho em sala de aula elege o texto instrumento de ensino e aprendizagem e utiliza-o para atender a essas necessidades, ele passa a exercer uma função social. Os seus produtores passam de usuários da língua a sujeitos produtores de textos, cujos enunciados estão velados por vozes de

diversas FD, ou seja, os discursos que nascem em cada FI, que são os lugares sociais como a escola, a família, a igreja, entre outros (ORLANDI, 2006).

Acreditamos que é imperativo realçar para o aluno a importância de usar efetivamente a língua, para que este seja capaz de utilizá-la nas mais diversas formas, ao produzir e se expressar por meio desta, reconhecendo, inclusive, os discursos que são produzidos e materializados ideologicamente nos textos.

Pensando essas questões, nossa proposta buscou promover esse olhar crítico do aluno da EJA sobre o texto, seja ele oral, escrito ou imagético. Vislumbramos o desenvolvimento das capacidades linguísticas e discursivas dos discentes por meio da leitura de vários textos, especialmente, do artigo de opinião. Na produção de seus textos, os discentes deveriam se colocar criticamente mediante as condições de produção criadas, refletindo acerca da temática eleita para nossas discussões a partir dos textos apresentados.

Desse modo, com nossa proposta de intervenção, almejamos criar condições para que os alunos conhecessem o gênero artigo de opinião, desenvolvessem as capacidades discursivas e argumentativas e assumissem a posição de autoria na escrita de seu texto, se instituindo como sujeitos de seu dizer.

Tendo em vista essas questões, precisaríamos dispor de um material que nos auxiliasse a desempenhar essas estratégias, foi então que pensamos na sequência didática como meio para atingirmos nossos objetivos. Antes de falarmos, especificamente, do trabalho com a sequência, convém destacarmos a importância que os materiais pedagógicos têm para o exercício da língua nessa dimensão que privilegie seu uso, oferecendo aos alunos a oportunidade de serem sujeitos do conhecimento produzido.

Silva et al (2014) caracterizam a linguagem enquanto prática interativa e socialmente construída e abordam a importância que têm os materiais didáticos (MD) nessa construção do conhecimento pelo uso reflexivo da língua. Para os referidos autores, no tocante aos materiais didáticos, eles são fundamentais nesse contexto, porque atuam em duas frentes: para o ensino, quando construídos pelo próprio professor, eles garantem a autonomia do trabalho docente; já no que concerne à aprendizagem pelo discente, os MD permitem que cenários específicos de construção do conhecimento sejam promovidos.

Leffa (2007) discorre que, atualmente, o docente dispõe de uma vasta possibilidade de obter informações e recursos que, outrora, seriam impossíveis. Para o autor, o trabalho do professor na sala de aula é mediado por artefatos culturais, e é nesse sentido que estes entram como recursos auxiliares de sua prática pedagógica. Ao se configurarem como artefatos que são incorporados ao trabalho do professor, auxiliando-o no contexto escolar, o êxito (ou não)

da utilização de determinado MD depende da intencionalidade de quem o produz ou utiliza Leffa (2007).

Se o trabalho docente é mediado por esses artefatos, qualquer recurso disponível pode ser tomado como objeto auxiliador do processo de aprendizagem. Contudo, para isso, é necessário que o educador tenha claros os objetivos que deseja atingir e qual metodologia adotará para alcançá-los. Do contrário, não importa qual recurso com fins didáticos utilize, o resultado final poderá não ser o esperado. Diante disso, desperta a atenção a importância de o professor escolher o material, delimitar um ou mais eixos da língua para serem explorados, elencar um gênero, caso seja objeto de ensino, para então, planejar metodicamente cada atividade que servirá para o alcance das metas desejadas.

Nas discussões aqui apresentadas, temos falado em material didático e também em “recurso”. Vale destacar que há uma diferença entre ambos. A título de esclarecimento, Silva et al (2014) vão dizer que o “material didático” se configura como um instrumento de trabalho em sala de aula, que motiva e induz à reflexão, sintetizando os conhecimentos. São de uso exclusivo do ambiente escolar. Eles inclusive são assim categorizados pelos próprios PCN (BRASIL, 1998). Já os “recursos didáticos”, têm um caráter mais abrangente, pois não foram originalmente pensados (ou elaborados) para fins didáticos, contudo, nada impede de serem mobilizados para tal finalidade.

Um exemplo de um material didático muito conhecido na cultura escolar, pela sua tradição centenária, é o livro didático. Contudo, atualmente existem vários produtos que atuam como instrumentos mediadores e facilitadores da aprendizagem e do desenvolvimento discente. Um ganho para a comunidade acadêmica e escolar são os protótipos de ensino que os alunos de alguns cursos de pós-graduação em formação docente produzem⁷. Além de atuarem como um instrumento de verificação de uma prática de ensino, eles auxiliam outros professores, que adaptam esses materiais, utilizando-os em seus contextos de ensino. No entanto, vale destacar que alguns procedimentos precisam ser adotados para que esses produtos sejam elaborados e possam agir como auxiliares do professor dentro da sala de aula. Sobre a elaboração de MD Leffa (2007) pondera que sua composição

[...] atende a dois objetivos principais que se complementam: de um lado, visa tornar o professor mais presente no seu trabalho pedagógico; de outro, tem o objetivo de assistir o desempenho do aluno na aquisição das competências desejadas. A idéia é de que, pela mediação do material produzido, a interação

⁷ Destacamos o Mestrado Profissional em Formação de Professores pela UEPB. Nesse Programa, o mestrando, ao término do curso, deve apresentar, além do Trabalho de Dissertação, um Produto Didático.

entre professor e o aluno fique mais intensa e produza melhores resultados em termos de aprendizagem (LEFFA, 2007, p.11).

De acordo com o autor, os materiais didáticos correspondem a um seguimento de atividades que são elaboradas pelo docente a fim de atingir determinada competência por meio de uma aprendizagem real e significativa. Para Leffa (2007), um dado a ser levado em consideração é que as etapas e a extensão de duração de um material são variáveis, logo, isso vai depender, basicamente, da realidade para qual foi pensado.

Segundo o autor, é singular que o docente considere pelo menos quatro importantes processos: 1) **a análise** - visa observar a necessidade dos alunos; 2) **o desenvolvimento** - procura definir os objetivos, a fim de direcionar as atividades que serão desenvolvidas a partir do uso do material; 3) **a implementação** - define como será a utilização do material, ou seja, para quem e por que será usado. A qual público ele será destinado prioritariamente, somente aos alunos? Aluno com a mediação do professor? Ou o material será utilizado por outros professores?; 4) **a avaliação** - cuja prática vai depender de quem usará o material, dado que, para cada público, haverá um tipo de processo avaliativo.

Conforme já mencionado anteriormente, o principal ponto é focalizar o trabalho a partir de objetivos bem definidos e qual percurso metodológico será necessário para atingi-los. É necessário que o professor tenha uma concepção clara sobre os processos de aprendizagem. Ter ciência dos procedimentos e qual competência deseja que o aluno adquira com determinada aplicação didática, pode ditar o comportamento diário do professor de língua em sala de aula para que o ensino se torne mais profícuo.

Considerando a importância de o professor desenvolver MD que auxilie sua prática de ensino, decidimos elaborar um produto que colaborasse com o ensino da escrita, de modo que as atividades desenvolvidas ocorressem de maneira significativa, conduzindo os alunos ao reconhecimento dos discursos, dos efeitos de sentidos produzidos nos textos, desenvolvimento da criticidade e tomada de posição frente ao tema discutido e da assunção da autoria.

Para desenvolvermos nossa sequência didática, buscamos observar os quatro processos que Leffa (2007) apresenta. Isso nos serviu como caminho que nos orientou pensar a elaboração, execução e avaliação das atividades que pretendíamos desenvolver com os alunos da EJA. Assim, considerando a fase da **análise**, escolhemos o gênero artigo de opinião para a elaboração da sequência didática, porque reconhecemos a importância de trabalhar com os gêneros do discurso nas aulas de LP.

Sob esse aspecto, vale destacar o papel fundamental que os gêneros discursivos (orais ou escritos) exercem diretamente sobre todo esse processo. Conforme Bakhtin (2010), em todos

os campos que a atividade humana atua, há intimamente a ligação do uso da linguagem, seja ela oral ou escrita, se utilizando de gêneros do discurso primário ou secundário. O fato é que inexistente comunicação sem que ela seja mediada pelo uso de gêneros. Para que a comunicação ocorra, os usuários da língua se utilizam dos mais variados “tipos relativamente estáveis de enunciados os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2010, p. 261). Estes possuem riqueza e diversidade infinda, dada a variabilidade das atividades humanas.

Na fase do **desenvolvimento**, optamos pelo artigo de opinião para desenvolvermos práticas de produção de textos. Para tanto, elaboramos uma sequência didática. A fase de **implementação** consistiu na aplicação dessa sequência. Todo o trabalho foi pensado a partir do levantamento de subsídios que viessem auxiliar a nossa prática em sala, com fins a levar uma proposta de produção escrita, na qual:

[...] o aluno é visto como um sujeito que tem o que dizer, mas para que se expresse com adequação, é necessário que ele se envolva com os textos que produz, assumindo a autoria da escrita, que manifesta sua visão de mundo. De tal maneira que, ao escrever, o indivíduo coloca sua voz no texto, posicionando-se nas práticas de linguagem como produtor de textos (VIEIRA, 2014, p. 6).

É tarefa do professor pensar em como uma proposta de ensino lhe auxiliará em sua prática, a fim dos alunos atingirem os objetivos de aprendizagem. E no caso de uma proposta que esteja amparada em uma abordagem discursiva, para que os alunos se tornem sujeitos do dizer e se coloquem na escrita, o professor precisa estar ciente de como fará os discentes chegarem a ocupar essa posição. Caberá aos educandos a tarefa de navegarem firmes, de maneira autônoma, a fim de chegarem ao destino final: o terreno do conhecimento e da aprendizagem por meio de suas produções escritas.

Na fase de **avaliação**, nosso maior foco foi observar como o aluno conseguiria se colocar como sujeito-autor por meio da escrita, atuando sobre ela de modo reflexivo. Isso foi avaliado de maneira contínua e formativa, quando os alunos tiveram que autoanalisar suas produções, escolher estratégias linguísticas e discursivas, reescrevendo o texto, mediante as condições de produção criadas.

3.6 DEFINIÇÃO DA TEMÁTICA – O *BULLYING* E A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Antes de expor a estruturação de nossa SD, julgamos relevante trazer considerações a respeito da temática que foi pensada. Isso porque precisaríamos desenvolver a SD em torno de um assunto, para que pudesse ser explorado e assim culminasse na produção escrita. Na

definição temática da SD, escolhemos trabalhar o *bullying* e a violência nas escolas e para este estudo julgamos interessante trazer um pouco da história envolvendo esse assunto.

Literalmente, o vocábulo “*bull*” *provém* do inglês e significa “touro”. Traduzindo, o vocábulo teria como significado “as ações do touro”. Porém, na área das Ciências Humanas, a palavra adquire outra conotação e passa a significar um indivíduo valentão, mandão ou briguento (KOURYH, 2018).

Ao investigar as causas da violência dentro das escolas envolvendo casos de suicídio, o professor da Universidade de Bergen/Noruega, Dan Olweus, desenvolveu um trabalho de pesquisa, no início da década de 1970, investigando o que teria motivado o suicídio de três crianças e adolescentes. Foi a partir desse ocorrido que as instituições escolares daquele país passaram a despertar e abordar o assunto. Isso envolveu vários países da Europa que chegaram a realizar a Conferência Europeia sobre Iniciativas para combater o *bullying*. “A partir daí, cada um dos países passou a promover estudos sobre os casos de *bullying* em seu próprio território e estabelecer, via instituições escolares, medidas coibitivas que caracterizam o *bullying*” (KOURYH, 2018, p. 10).

De acordo com Kouryh (2018), há pelo menos quatro tipos de *bullying*: **verbal** (caracterizado por insultos constantes falados ou escritos que têm o objetivo de ofender, intimidar, caluniar, etc.); **físico** (violência física envolvendo empurrões, pontapés, beliscões, etc.); **emocional** (ações que interferem diretamente no equilíbrio psicológico, envolvem isolar a vítima dos demais, com fins a ridicularizá-la, ameaçá-la e chantageá-la); **cyberbullying** (o agressor se utiliza dos meios digitais para propagar notícias falsas sobre a vítima e expô-la virtual e socialmente ao ridículo de maneira bastante hostil).

Segundo Kouryh (2018), compõem o cenário do *bullying* três personagens: **o agressor (bully - touro)**, que:

Geralmente é uma criança com problemas emocionais, é impulsivo e no contexto escolar é dominador, e não tolera a frustração. São jovens que não toleram regras de conduta e que respondem com violência a qualquer chamada. Na maioria das vezes, sofrem violência no seio parental e familiar (KOURYH, 2018, p. 20).

A vítima – “Em geral, têm um perfil de baixa estima e com tendência ao isolamento, o que favorece a diminuição dos laços afetivos com grupos de colegas na sala de aula, tendo ou não algum fator que os tornem alvo das agressões [...]” (KOURYH, 2018, p. 22).

A testemunha e/ou espectador – “Ficam chocadas com a situação, mas não conseguem agir, e por vezes sentem-se mesmo culpadas por não terem feito nada” (KOURYH, 2018, p. 23).

A ação do *bullying* envolve vários personagens e uma série de fatores que podem trazer consequências para todos os envolvidos, especialmente, vítima e agressor. Não se trata de um assunto isolado, que deva ser tratado em segundo plano pela escola. Se na década de 70 já existiram mobilizações de países para prevenir e combater tal prática, cremos que há uma necessidade ainda maior e latente disso ser feito nas escolas atuais. Kouryh (2018, p. 28) destaca que “para combater o *bullying* nas escolas, é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar, isto é, direção, professores, funcionários, alunos e pais e/ou responsáveis. É uma luta de todos”!

É por reconhecer essa necessidade que os órgãos reguladores e normativos da Educação no Brasil têm procurado fomentar ações que sejam desenvolvidas nas escolas, com fins à prevenção e coibição da prática do *bullying*. Um exemplo disso são as novas alterações sofridas pela LDB (BRASIL, 1996), atentando os sistemas de ensino para o enfrentamento dessa problemática pela escola. Entre as recentes atualizações pelas quais a LDB (9.394/96) passou, evidencia-se a inclusão, em seu Artigo 12, de mais dois incisos.

A Lei nº 13.663, de 2018, conhecida como “Lei Antibullying”, passou a integrar-se à LDB com os incisos IX e X, os quais incubem os estabelecimentos de ensino a tarefa de: “IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas; X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas” (BRASIL, 1996, s/p).

A “Lei Antibullying” foi criada a partir da necessidade de todos os estabelecimentos de ensino, público ou privado, criarem mecanismos de prevenção e combate a quaisquer formas de violência sistemática. As escolas precisam considerar que seu ambiente é permeado por múltiplas possibilidades de convivências entre sujeitos, e que, nem sempre, podem ocorrer pacificamente, visto que somos heterogêneos, cada sujeito possui uma história, uma cultura, um modo de agir. E alguns podem não compreender a importância de aceitar o outro com todas as suas diferenças.

Ensinar nossos alunos a importância de respeitar as diferenças existentes dentro do ambiente escolar, parece-nos, *a priori*, uma tarefa fácil, no entanto, constitui um grande desafio. Lidamos no cotidiano escolar com sujeitos multifacetados, e cada um possui uma formação cultural, pertence a uma determinada classe social ou provém de uma família em que, nem sempre, ocorre um diálogo no sentido de construir atitudes de respeito para com os demais fora do ambiente familiar.

Candau e Sacavino (2015) pontuam que, em uma sociedade em que as diferenças estão cada vez mais evidentes, estabelecer um diálogo na educação, o qual trabalhe essas questões, é

cada vez mais urgente. Em nossa prática de sala de aula, podemos nos deparar com situações conflituosas entre alunos que não conseguem estabelecer relações de respeito com aqueles que lhes são diferentes.

Oliveira (2018) apresenta uma conceituação para situar a ação do *bullying* no domínio discursivo. Segundo a autora:

Podemos situar o *bullying* escolar como um discurso gerado nas formações discursivas e nas formações ideológicas, expressando um comportamento cruel, por meio de brincadeiras que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar o outro, por não se enquadrar em padrões estabelecidos, agindo sobre o interlocutor abalando a sua autoimagem e a sua autoconfiança, causando sofrimento, de forma que a vítima passa a ter aversão à escola e desinteresse pelos conteúdos escolares, afetando as possibilidades de aprendizagem (OLIVEIRA, 2018, p. 28).

Os vitimados são socialmente excluídos. Sujeitos “assujeitados” ao discurso e à coerção do mais forte, daquele que detém a relação de poder sobre ele. E esse processo de “assujeitamento” advém, muitas das vezes, apenas porque o sujeito não se enquadra nos estereótipos socialmente convencionados; outros sofrem por não pertencer a mesma classe socialmente prestigiada ou porque pertencem a uma formação etno-racial diferente.

Não respeitar o outro, tratá-lo com indiferença já são indícios de um discurso que provém de uma formação discursiva preconceituosa, que caso não seja identificada e trabalhada por meio da conscientização e do aconselhamento por parte da escola, pode ser um fator desencadeador de um futuro ato violento, por parte da vítima, que tentar retaliar a ação negativa contra ela, transformando-se em um agressor.

Lopes Neto (2005, p. 164) afirma que o aumento dos índices de violência, especialmente entre adolescentes e jovens, tem se transformado em “um problema de saúde pública importante e crescente no mundo, com sérias conseqüências individuais e sociais, particularmente para os jovens, que aparecem nas estatísticas como os que mais morrem e os que mais matam”.

Um recente fato de violência na escola ocorreu na cidade paulista de Suzano, na escola Raul Brasil. O ocorrido que gerou repercussão, inclusive, internacional⁸, deixou 10 mortos, incluindo os 2 jovens que planejaram o atentado, e mais 11 feridos. As linhas de investigação apontam que um desses dois jovens era ex-aluno da escola e havia deixado de frequentar a instituição há dois anos, porque era vítima de *bullying* e a escola não havia tomado iniciativa frente à situação. Portanto, diante desses e de vários outros fatos, percebemos a necessidade de

⁸ Para saber mais, cf.:

http://portalimprensa.com.br/noticias/ultimas_noticias/81774/imprensa+internacional+repercute+massacre+em+escola+de+suzano. Acesso em: 16 maio 2019.

a escola trabalhar essas questões de modo conscientizador e reflexivo, com ações práticas, a exemplo do desenvolvimento de projetos nesse sentido, promoção de palestras, círculos de leitura com discussão e manutenção de diálogo com a família e até o acompanhamento com psicólogo para os alunos, nos casos em que a escola necessitar a ele recorrer.

A respeito da inserção dessas temáticas na escola, Candau e Sacavino (2015, p. 88) pontuam que “estes são temas que estamos desafiados a trabalhar nas relações sociais e, particularmente na educação”. A autora defende que é preciso incluir a educação em direitos humanos que atue na formação de sujeitos de direito, que reconheçam os seus, mas também os direitos do outro, ou seja, é imperativo trabalharmos bases dialógicas que caminhem na direção de atitudes respeitadas.

Quanto às vítimas de indiferença, é necessário favorecermos, como professores, processos de empoderamento. Estes processos incluem a formação de uma consciência mais crítica e autônoma, livre da sujeição às estruturas de poder dominante, as quais desfavorecem os grupos sociais minoritários e marginalizados. A escola precisa estar ciente de sua atuação social frente a essas questões. Precisa incluir, em seu currículo de ensino, projetos que não só discutam essas temáticas, mas também proporcionem o diálogo e a participação efetiva com a família e a sociedade. Cabe à escola a função de promover esses diálogos, ampliando à sociedade o conhecimento acerca da importância de aprender a respeitar e a conviver com as diferenças.

A partir dessas reflexões, verificamos a necessidade de trabalhar um tema que fosse realmente considerável para os discentes da EJA. Seria um pensamento ínfimo refletir sobre as teorias que nos auxiliam na prática de sala, a fim de desenvolver um trabalho significativo no ensino de língua, se resumisse esta investigação a discutir textos fora da nossa realidade social, e ainda mais propor uma produção textual neste mesmo sentido, totalmente vazia de significado, de sentido, a-histórica e a-social.

Uma questão que nos intrigava, ainda na fase da observação às aulas da professora regente, era qual gênero textual trabalhar e qual temática poderíamos abordar quando retornássemos à sala de aula para realizar, de fato, nossa intervenção didática. Isso porque, ao ingressarmos no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, por se tratar de um mestrado profissional, precisaríamos desenvolver (e apresentar neste trabalho de dissertação) um produto, fruto de nossa experiência em sala de aula. E como, na época, não estávamos efetivamente nesse ambiente, foi necessário conseguir estabelecer contato com uma instituição escolar e dialogar com professores de Língua Portuguesa, a fim de conseguirmos que algum

deles nos cedesse seu espaço de sala de aula, para que pudéssemos observar e, posteriormente, intervir diretamente na realidade constatada.

Desse modo, durante as aulas observadas, ao conversarmos com pessoas ligadas à gestão escolar e alguns docentes fomos informados de que, quando surgia alguma situação incomum e que a escola não conseguia mais intervir, policiais militares, que atuam na cidade, eram acionados para a realização de rondas nas imediações da escola e, às vezes, em seu espaço interno. E isso ocorria a pedidos, a fim de prevenir (e apaziguar) casos de agressões verbais e/ou brigas (já ocorridas) entre alunos; e também porque havia algumas incidências de uso de drogas e outros conflitos entre os jovens, os quais, nem sempre, somente a escola poderia resolver. Outro fato é que, nesse mesmo período, tivemos, infelizmente, o massacre ocorrido na Escola Raul Brasil, em Suzano/SP. Diante desses fatores, tínhamos situações sociais ligadas diretamente ao âmbito escolar que envolviam casos de violências, uso de drogas e prática do *bullying*, que nos auxiliaram a pensar por onde e como trabalhar com aqueles alunos.

Foi diante dessas constatações e refletindo sobre elas que decidimos discutir a partir da temática do *bullying* e da violência nas escolas. Tínhamos também como fator de discussão os altos índices do aumento da violência em escolas do país, incluindo o ataque a professores⁹; e relatos de ataques em escolas, que tinham, na sua origem, alguma ligação com a prática de *bullying*, sofrida pelas vítimas, que se transformaram em agressores vingativos.

Oliveira (2018) contribui com a discussão sobre essa temática, quando afirma que:

Trabalhar a produção de texto, a partir da temática *bullying* com base nos pressupostos da Análise do Discurso, é dar espaço para que o aluno direcione a sua construção discursiva de várias maneiras possíveis, as quais demonstram seu conhecimento daquilo que conhece de perto, que faz parte de suas vivências, uma vez que de forma intencional ou não, o aluno pode utilizar-se do texto como uma maneira de desabafar alguma situação de *bullying* vivenciada na escola e até mesmo como uma forma de refletir sobre as experiências de conviver com as diferenças, contribuindo para que o espaço escolar seja um espaço mais acolhedor e integrador de diferenças (OLIVEIRA, 2018, p. 19).

A autora expõe a contribuição que a AD oferece ao professor que opte por trabalhar a produção textual sob a ótica discursiva, já que a prática de ensino da escrita nessa perspectiva cria a oportunidade de os alunos se construírem discursivamente por meio de seus textos, uma vez que eles poderão falar sobre aquilo que vivenciam em suas realidades. Assim, ao definirmos

⁹ Cf.: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-e-1-no-ranking-da-violencia-contraprofessores-entenda-os-dados-e-o-que-se-sabe-sobre-o-tema.ghtml>. Acesso em 15 maio 2019.

trabalhar sobre a temática do *bullying* e da violência, estaríamos oportunizando esse espaço de discussão, mas para isso, precisaríamos definir qual o tipo de texto subsidiaria essa produção.

Ao decidirmos pela escrita do artigo de opinião, fomos buscar subsídios teóricos que auxiliassem nossa prática, já que para pedir que os alunos produzissem esse tipo de texto, enquanto professores, precisaríamos conhecer as particularidades funcionais e discursivas desse gênero.

Por isso, respaldamo-nos em Casseb-Galvão e Duarte (2018), que apresentam uma proposta de leitura e produção desse gênero, a partir de uma sequência didática funcionalista para o desenvolvimento das competências discursivo-textuais envolvendo o artigo de opinião. As autoras apresentam subsídios teóricos para o desenvolvimento metodológico de protótipos de ensino a partir dos PCN (BRASIL, 1997); Rojo (2000); Zabala (1998); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)¹⁰.

Bakhtin (2010) postula que para o domínio da linguagem é necessário reconhecer a importância dos gêneros discursivos, já que qualquer ato comunicativo só ocorre por meio de gêneros do discurso, sejam eles primários (mais simples, ligados ao cotidiano) ou secundários (gêneros de caráter mais complexo).

O artigo de opinião, um tipo de gênero discursivo secundário, faz parte da esfera jornalística, seja o jornal impresso ou virtual; e apesar de pertencer a esse campo de produção, tem ganhado espaço também na esfera escolar, pois tem sido comumente produzido nas aulas destinadas à produção de textos. Esse gênero discursivo tem se estabelecido como texto argumentativo.

Entre as principais finalidades do artigo, está a necessidade de o produtor ter que formar uma opinião a partir de seu ponto de vista acerca de determinado assunto. “Os autores dos artigos de opinião cumprem papéis sociais básicos, a saber: informar, colocar em discussão, criticar, polemizar, denunciar ou despertar questionamentos” (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 38).

Quanto à posição social que o produtor desse tipo de texto assume, temos o articulista. Este pode ser uma “voz” que pertença à esfera jornalística ou pode ser uma “voz externa”, que atua em regime de escritor colaborador do jornal. No que diz respeito ao estilo desse gênero, tem-se a argumentação como uma das macrocompetências (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018). Segundo as autoras, essas macrocompetências devem ser desenvolvidas no percurso escolar do aluno, já que dizem respeito à capacidade de o aluno conseguir se posicionar

¹⁰ Para mais esclarecimentos, vide Casseb-Galvão e Duarte (2018) nas referências.

discursivamente como autor de sua escrita, construindo imagens de seus possíveis leitores, incluindo seus pontos de vista.

Quanto a sua construção composicional (forma ou tipo), Casseb-Galvão e Duarte (2018) afirmam que no artigo de opinião pode haver o predomínio de não só sequências textuais argumentativas, mas também “fragmentos de outros tipos de gêneros, os quais se instanciam a partir de sequências narrativas, explicativas descritivas ou dialogais” (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 40).

Com relação ao conteúdo temático do artigo de opinião, temos os propósitos comunicativos de que lançamos mão para tratar do assunto do *bullying* e da violência nas escolas. Esse conteúdo que é constitutivo dos gêneros discursivos diz respeito ao enunciado que foi produzido em determinado momento histórico da produção do gênero opinativo.

Observamos a importância de o professor de língua atuar como mediador nessa situação de produção, visto que o aluno precisa ter a noção de que, ao produzir um texto, ele precisa saber de onde fala, para quem fala, o que e como fala. Sem o conhecimento básico dessas condições prévias de produção, cremos que se inviabiliza um trabalho discursivo de produção escrita amparada em qualquer gênero do discurso.

Portanto, acreditamos que se o ensino de língua visa ser instrumento de mudança para confrontar os discursos de qualquer formação ideológica e discursiva que aliene e assujeite os indivíduos, a prática de produção escrita, com funcionalidade social e engajada na formação crítica dos nossos alunos, é a alternativa mais viável para o enfrentamento dessas questões.

3.6.1 Apresentação do produto didático¹¹

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO		
Objetivo	Textos	Encaminhamento metodológico
<p>Desenvolver estratégias de leitura de vários textos que estejam correlacionados à temática da violência e da prática do <i>bullying</i> nas escolas, refletindo acerca dos sentidos produzidos por meio dos textos que discutem o assunto.</p> <p>Promover um contato com o gênero artigo de opinião.</p> <p>Conhecer a organização do texto opinativo e sua discursividade.</p> <p>Identificar a construção de argumentos no texto e marcadores valorativos.</p> <p>Identificar marcas autorais no texto opinativo.</p>	<p>Respeito às diferenças (Dinâmica).</p> <p><i>Bullying</i> é pra vida toda (Imagem).</p> <p><i>Bullying</i> e violência na escola (Vídeo).</p> <p>Quando não se acha o culpado (Artigo de opinião).</p>	<p>Trabalhar a dinâmica “Respeito às diferenças” proporcionando reflexões aos alunos, motivando-os a entender que cada sujeito é único.</p> <p>Leitura a partir da imagem “<i>Bullying</i> é pra vida toda”, com a pretensão de incluir também o trabalho com a oralidade e levá-los a se colocarem formalmente por meio da fala.</p> <p>Reprodução do vídeo “<i>Bullying</i> e violência na escola”, a fim de questionar os alunos acerca da temática e como está sendo retratada no material audiovisual.</p> <p>Realização de pesquisas nas mídias digitais sobre o tema. Cada grupo ficará responsável por pesquisar sobre o assunto em um canal de acesso digital.</p> <p>Leitura do texto opinativo “Quando não se acha o culpado” e discussão das condições em que o mesmo foi produzido.</p> <p>Realização da atividade reflexiva acerca do texto lido.</p>

MÓDULO I – PRODUÇÃO INICIAL		
Objetivo	Textos	Encaminhamento metodológico
<p>Provocar reflexões críticas, fazendo com que os alunos levantem inferências que os auxiliem na formulação de opiniões.</p> <p>Produzir um artigo de opinião, considerando as condições de produção apresentadas.</p>	<p>Mapa da violência (Charge);</p> <p>Proposta para a produção textual.</p>	<p>Discussão coletiva sobre a crítica política e social apresentada na charge, e como os fatores apresentados constituem o cenário da violência no país, e como essa violência também acaba sendo reproduzida na escola por meio do <i>bullying</i>, o qual, muitas das vezes, está ligado a fatores de desestruturação familiar, de preconceitos, exclusão, entre outros.</p>

¹¹ A SD com o detalhamento de todos os procedimentos e atividades realizadas, encontra-se nos Apêndices deste trabalho.

MÓDULO II – Estratégias de reescrita: assumindo a autoria		
Objetivo	Textos	Encaminhamento metodológico
<p>Adequar a escrita aos modos de dizer constitutivos do gênero artigo de opinião, utilizando-se de mecanismos linguísticos e discursivos.</p> <p>Expor um ponto de vista acerca da temática e sustentá-lo com argumentos.</p>	Produção inicial.	<p>Operações de finalização e ajustamentos no texto: acréscimos, substituições, apagamento ou deslocamento de informações, que produzam novos efeitos, e assim observar que sentidos surgirão a partir da escolha dessas estratégias linguísticas.</p> <p>Análise e reflexão sobre o uso da língua para atender as suas finalidades comunicativas, especialmente, do artigo de opinião.</p>

MÓDULO III – PRODUÇÃO FINAL		
Objetivo	Textos	Encaminhamento metodológico
<p>Reescrever o texto, considerando os aspectos linguísticos e discursivos para a produção de sentidos, para que o texto atinja seu propósito comunicativo.</p> <p>Imprimir sua opinião acerca do assunto tratado.</p> <p>Conferir sua marca autoral no texto.</p>	Produção final.	<p>1º momento: Reescrita do texto, considerando as condições de produção criadas.</p> <p>2º momento: Socialização da produção, abrindo espaço para os alunos se colocarem, manifestando o que puderam aprender com essa experiência de leitura e escrita.</p> <p>Avaliação da experiência de escrita do gênero artigo de opinião.</p> <p>Divulgação do texto final em um portal online e no mural da escola, junto com um cartaz produzido em sala pelos alunos da EJA.</p>

Essa SD foi elaborada conforme a necessidade identificada no contexto da EJA. Isto se deu mediante as nossas observações às aulas da professora titular. Vimos que os alunos ainda não conheciam o gênero artigo de opinião, por isso enxergamos a oportunidade de desenvolver um trabalho com a escrita desse tipo de texto. Também identificamos a necessidade de abordar a temática do *bullying* e de casos de violência praticados no ambiente escolar, por conta de alguns episódios já mencionados neste trabalho. As ações didáticas desenvolvidas a partir da aplicação dessa SD estão descritas no próximo capítulo. Neste trataremos a análise de nossa intervenção didática a partir da aplicação dessa SD, e de como a questão da autoria pôde ser evidenciada nos textos que os alunos do Ciclo IV produziram.

CAPÍTULO IV

4 ESCRITA E AUTORIA NA EJA

Este capítulo traz dois momentos de análise. O primeiro, constitui o relato e análise detalhada de nossa experiência em sala, a partir da implementação da SD. O segundo momento constitui a análise discursiva dos textos que foram produzidos. Destacamos que esse segundo momento contribui para a análise de nosso objeto de estudo, defendido ao longo deste trabalho: a constituição da autoria a partir da escrita de textos pelos alunos da EJA. Para tanto, recorreremos às produções dos alunos da EJA (Ciclo IV). Vale destacar que de uma turma de 28 alunos, inicialmente, foram obtidos apenas 10 textos (com suas respectivas versões reescritas) ao final da intervenção.

Nas descrições de nossa intervenção, destacaremos os motivos pelos quais muitos alunos faltavam às aulas. No dia do último encontro, por exemplo, somente 13 alunos estiveram presentes, sendo que 10 deles participaram desde os primeiros encontros, enquanto 3 alunos não quiseram realizar a atividade. Assim, estamos esclarecendo porque só obtivemos esse quantitativo de textos produzidos.

Convém mencionar que também investigamos com a professora regente e com outro educador o porquê da evasão escolar no primeiro semestre, por que de uma turma de 28 alunos só restavam 13. As pessoas entrevistadas nos relataram que os motivos são diversos: muitos alunos trabalham e não têm mais disposição de vir à aula à noite; outras alunas são donas de casa e têm obrigações ou não têm com quem deixar os filhos; e outros não têm, realmente, nenhuma perspectiva de vida e ascensão social por meio dos estudos e desistem no meio do caminho, porque não acreditam que podem mudar de vida através da instrução, do conhecimento, enfim, da educação.

Cientes desses fatores, continuamos com o trabalho na turma, sabendo que uma semente ficaria plantada e que as discussões levantadas ali não seriam em vão, pois estávamos lidando com pessoas jovens e adultas, que tinham consciência de que casos de violência e agressões físicas, verbais e psicológicas podem ocorrer em qualquer instância social; por isso, viam a temática como pertinente à discussão para melhor enfrentamento e prevenção de ações nesse sentido.

A seguir, apresentamos a descrição e análise de como executamos a SD. Também teceremos algumas considerações sobre como a teoria da AD nos auxiliou a trabalhar o texto em uma perspectiva discursiva com os alunos da EJA.

4.1 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Neste item, destacamos a etapa da pesquisa a qual consistiu na prática interventiva. Estivemos em sala aplicando o protótipo que desenvolvemos. Conforme já mencionado, a sequência didática foi desenvolvida com base dos estudos do grupo de Genebra para a produção de gêneros, sejam eles orais ou escritos.

Com base nas considerações de Almeida (2008) acerca do procedimento de análise e/ou tratamento dos dados, convém ressaltarmos que, em muitos momentos da descrição das fases de aplicação da SD, nos deslocaremos entre as pessoas do discurso. Assim, a depender do que estiver sendo apresentado, traremos o discurso marcado na primeira pessoa do plural, mantendo o rigor da escrita acadêmica, ou nos colocaremos gramaticalmente na primeira pessoa do singular, especialmente, nas interlocuções com os alunos da EJA, para isso, respaldamo-nos nas considerações de Almeida (2008) ao afirmar que:

Constituir-se sujeito da/na pesquisa é uma posição, de certa forma, híbrida, muitas vezes ambígua, condição decorrente da natureza da pesquisa, dos seus objetivos e perspectiva teórica que a fundamenta. Muito mais complexo é distanciar-se desse processo e falar do sujeito (social/função-professor), relatando dados da sua vida profissional (mas pessoal) (ALMEIDA, 2008, p.62).

Nas descrições dos momentos interlocutivos em sala, procuramos manter fidedignidade às falas dos alunos quando se expressaram oralmente. Portanto, foram preservados os atos de fala que denotam gírias, vocabulário comum à faixa etária, realidade social e cultural, por isso, suas “falas” não foram consideradas “desvios” da língua-padrão¹².

4.1.1 Apresentação da situação

Nosso primeiro contato direto com a turma ocorreu numa quarta-feira e compreendeu duas aulas. Conforme registramos nas aulas de observação, no percurso metodológico desta

¹² Consideraremos, na transcrição, as palavras pronunciadas de modo diferente do padrão. Isto inclui eliminação de morfemas finais, truncamentos ou uso de palavras convencionadas por determinado grupo social e/ou faixa etária.

pesquisa, o horário era bastante reduzido, as aulas tinham apenas 30 minutos de duração, e muitos alunos não chegavam a participar nem 20 minutos. Nesse dia, chegamos antes do horário de início da 1ª aula para agilizar a instalação e ligação dos equipamentos que seriam utilizados. Tudo isso para já ganhar tempo, uma vez que, além desse horário compactado, os alunos raramente chegavam todos às 19:00h.

Ajustados os recursos tecnológicos, a aula foi iniciada por volta das 19:15h. Otimizamos o tempo, a fim de conseguirmos realizar tudo o que havia sido planejado para esse primeiro dia, já que a aula se encerraria às 20:00h. Apresentamos a pesquisa, falamos do objetivo e do tipo de texto (gênero) que iríamos trabalhar.

Conscientizamos os alunos do tipo de situação comunicativa sobre a qual agiriam: falamos do gênero que seria produzido; para quem seria direcionado; que papel social o autor assumiria; para quem seria destinado o texto; o(s) suporte(s) e local(is) de socialização da escrita. Em seguida, realizamos as demais atividades planejadas para esse primeiro contato com a turma. Assim, traremos alguns recortes de como ocorreu esse primeiro contato.

Professora pesquisadora (doravante Pp)¹³: Gente, boa noite. Hoje nós estamos aqui na condição de professor regente e gostaria de contar com a participação de vocês. Vocês e tudo o que a gente vai trabalhar aqui vão ser muito importantes para a pesquisa que estou desenvolvendo no mestrado [...]. Então, agora eu queria perguntar uma coisa: quem aqui conhece um texto chamado artigo de opinião? (Aguardamos, mas os alunos não souberam responder). Então, olhem só, esse tipo de texto ele vem marcado por um posicionamento, uma opinião. E isso a gente faz todo dia, só que de outro modo, menos formal. Por exemplo: se alguém pergunta se você gosta de determinada comida; de determinada pessoa; ou por exemplo, se nos perguntam o que estamos achando da atual gestão municipal. Pra cada pergunta dessa, que alguém nos fizer, a gente vai ter que se posicionar, não é verdade? Vamos ter que emitir uma opinião. E isso na fala, às vezes, dependendo da situação, pode ser bem fácil de fazer. Mas quando parte para a gente ter que escrever isso em um texto, parece ser mais complicado, né? Então, a gente vai, no decorrer de nossos encontros, tentar ver como a gente pode construir argumentos de opinião, como a gente pode se colocar, se posicionar em um texto escrito. Eu falando assim, parece ser uma coisa do outro mundo, né? Mas não. Com o decorrer das situações que a gente for vendo, dos textos que a gente for lendo, vamos conseguir fazer isso ao final, certo?

AA: Ah, professora, aff, a gente vai ter que escrever mais textos? Vige...

Pq: Gente, não vamos criar um fantasma disso, garanto que vocês vão aprender muito com o que vamos apresentar e discutir aqui. Vamos fazer isso de uma forma bacana, no final, vocês vão perceber que vão estar escrevendo sem essa coisa de cobrança, que tem que fazer porque é o que o professor pediu e tal, certo?

¹³ Quanto às falas dos alunos e da professora pesquisadora, utilizaremos as seguintes siglas: A – aluno(a); AA – alunos(as); A1, A2... – alunos(as) diferentes; Pq – professora pesquisadora.

Nessa situação inicial, percebemos que os alunos demonstraram certa “aversão” ao ato de escrever. Para eles, a atividade de escrita ocorre de modo “impositivo”. Eles “precisam escrever, porque é assim que tem que ser feito na escola”. Percebemos que a prática da escrita ainda é muito restrita ao aspecto avaliativo, há, nos discursos dos alunos, marcas de uma certa resistência ao discurso pedagógico que impera em nossas escolas: o aluno precisa “obedecer” ao que o professor pede como atividade. Ele precisa ser avaliado pelo professor, e, no caso de uma atividade que envolve a escrita, o professor só consegue avaliar, se o aluno escrever. Mas refletimos acerca disso: o que exatamente e como esses alunos escrevem? Qual papel, realmente, a escrita assume nesse tipo de situação? Serve somente como instrumento de verificação da qualidade da aprendizagem pelo aluno? São questões que nós, enquanto professores de língua, precisamos refletir na nossa prática de ensino.

Dando continuidade à análise desse primeiro contato com a turma, lançamos a seguinte questão: Pq: “Pessoal, eu queria saber para quê (e quem) vocês escrevem quando estão aqui na escola?” Diante dessa indagação, 4 dos 15 alunos presentes se manifestaram:

Aluno1 (doravante A1, A2...): Ah, professora, a gente escreve para fazê as tarefa e pra professora vê que a gente fez.

Pq: Certo, mas só pra isso ou escrevem pra algo mais?

A1: Não, pra mim, acho que só pra isso.

Outro aluno respondeu:

A2: Pois eu já acho que é pra se comunicá.

A3: Pois é, fazê as tarefa e se comunicá.

Nesse momento, enquanto ouvíamos, uma aluna interveio e disse:

A4: Olhe, professora, escrevê na escola pode servir pra gente emocioná alguém com o que a gente escreve, serve também pra dá nossa opinião sobre alguma coisa, pra algo que precise...

À medida que os alunos foram se colocando, consideramos todas as suas manifestações, e destacamos uma diferença entre escrever “na” e “para” a escola:

Pq: Muito bem, pessoal! Tem mais alguém que queira falar o que acha? Não? Então, gente, escrever é isso, porém, é muito mais. E olhem só, há uma diferença quando escrevemos PARA a escola (que são esses exemplos que vocês apontaram), e quando escrevemos NA escola. Quando eu escrevo só por que preciso fazer as tarefas, estou escrevendo somente PARA a escola. Mas, se eu escrevo para “emocionar”, como disse nossa colega, dependendo da

finalidade comunicativa e do tipo de texto, ou se escrevo para emitir ou formar uma opinião pública (como é o caso de um texto de caráter opinativo que iremos conhecer) estou escrevendo NA escola. Então, a gente vai entender com isso funciona no decorrer dos nossos encontros, certo?

É óbvio que não entenderam a colocação, no entanto, ressaltamos que à proporção que fossem conhecendo mais do texto, de sua história, discursividade e situacionalidade, eles iriam conhecer em que aspectos esses termos se diferenciavam quanto ao papel da escrita realizada em sala. Refletindo sobre esse momento, observamos que os alunos citaram vários exemplos de como e para que escreviam na escola. Como vimos, entre os exemplos, eles expuseram que escreviam porque a professora regente pedia e porque precisavam mostrar que estavam realizando as atividades solicitadas. Vejamos que outros alunos falaram que escreviam para se comunicar, emocionar, opinar, entre outros.

Percebemos que, nessas condições, a atividade de escrita está mais ligada a uma prática isolada com caráter puramente avaliativo e conteudístico. Diante dessas condições que a escola e o ensino de língua proporciona, quando lida com a prática de escritura de textos, vemos que tal atividade não permite que o sujeito construa sua identidade, “através da memória e das relações de identificação com o outro, num constante movimento entre a singularidade e a alteridade” (AGUSTINI; GRIGOLETTO, 2008, p. 146).

Quando perguntamos ao alunos acerca da questão: “para quê (e quem) vocês escrevem quando estão aqui na escola?”, nosso posicionamento encontrou respaldo em Geraldi (1997), quando o autor defende a produção de textos (orais ou escritos) como ponto de partida e de chegada em todo o processo de ensino e aprendizagem da língua. O texto é o lugar onde a língua revela sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas, quer enquanto discurso, já que, ao enunciarmos, articulamos pontos de vista sobre o mundo, sobre nossa subjetividade e sobre a história; e essa articulação não se dá de modo mecânico, reprodutivo, pois se assim o fosse, todos os discursos seriam sempre idênticos, não haveria sentidos outros.

A partir desta “articulação, a novidade de cada discurso, e do texto dele decorrente [...] que estabeleço, no interior das atividades escolares, uma distinção entre *produção de textos* e *redação*. Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola” (GERALDI, 1997, p. 136 – grifos do autor).

Geraldi (1997), assim como a teoria da AD, ofereceu-nos subsídios para pensar maneiras de explorar o texto em sala, a fim de que ele não fosse “(re)produzido” como as leituras que se fazem, em que só se exploram os já ditos, as informações explícitas em que se dispensam a formação de redes de sentidos e os traços de polissemia do texto; ou como se a

escrita, posteriormente, se resumisse às conhecidas redações escolares que, por vezes, observamos no cotidiano de sala de aula.

A AD nos fez enxergar que era necessário criar condições de produção suficientes para que os alunos tivessem o que dizer, uma razão para dizer, para quem dizer, se instituíssem enquanto sujeitos autores e locutores, e escolhessem estratégias linguístico discursivas para realizar esse dizer. Agustini e Grigoletto (2008, p. 147) afirmam que é necessário que o trabalho com a produção em sala funcione com um espaço discursivo que articule “língua, história, discurso e sujeito”.

Para o desenvolvimento de nossa SD, ao observarmos algumas aulas da professora regente, o contexto escolar e as condições sociais, históricas e psicológicas que atravessavam os alunos da EJA, refletimos e decidimos trabalhar com o artigo de opinião. Desse modo, ao retornarmos à sala de aula para intervir e aplicar a SD, a fim de criarmos um ambiente propício à produção escrita posteriormente, vimos que não seria interessante, ainda nesse primeiro contato com a turma, expor um determinado texto desse gênero; fazer uma leitura superficial; mostrar (ou indagar) aos alunos como a opinião estava sendo manifestada; fornecer pistas da organização estrutural desse tipo de texto e pedir que os alunos já começassem a produção.

Primeiro, queríamos fazer com que esses alunos “falassem”, pois os discentes tinham receio de se posicionar ante os demais. Sentiam “vergonha” de expor suas opiniões, com medo de um olhar negativo frente ao que expunham. Assim, percebemos que não adiantaria eles tentarem formar uma opinião escrita, se não tinham coragem de se colocar socialmente diante de situações outras comunicativas, especialmente a oral.

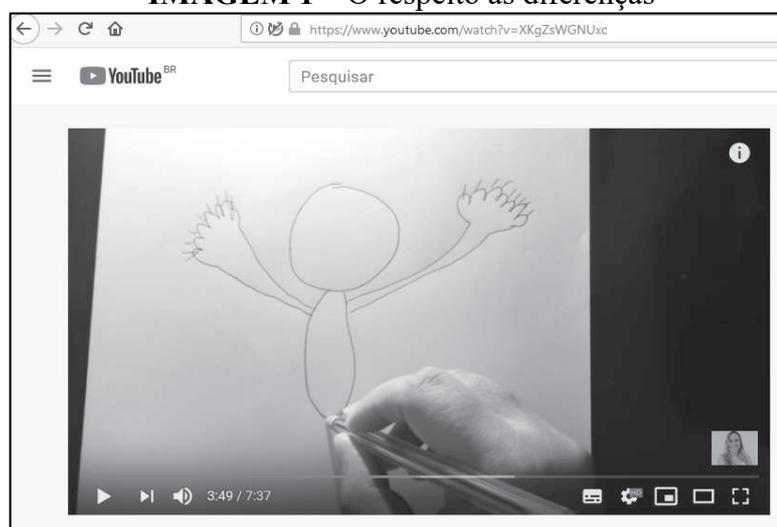
Quando observamos os questionários, vimos que poucos se utilizavam da escrita, propriamente dita, em seu local de trabalho e até em outras situações cotidianas. Assim, como já colocamos, tivemos dois desafios: primeiro, foi trabalhar a oralidade no nível mais formal com aqueles alunos; e segundo, ensiná-los a se colocarem na escrita, desenvolvendo capacidades não só linguísticas, mas também, e sobretudo, discursivas.

Refletindo acerca dessas questões, percebemos que esta fase da SD – a apresentação da situação – seria fundamental para oferecer uma base de leitura, reconhecimento dos discursos e da produção de sentidos aos alunos. Assim, não nos preocupamos com o número de aulas que demandaria esta primeira etapa, nossa preocupação residia em mostrar para os alunos que a escrita tem uma finalidade, que não se resume às atividades avaliativas ou a prestação de contas das atividades solicitadas pelo professor.

Então, depois desse primeiro momento de “confronto” com a turma e primeiras constatações, partimos para o segundo momento. Esclarecemos para os alunos que para

“quebrar o gelo” e não começar já com a conhecida “leitura do texto”, iríamos trabalhar a partir de uma dinâmica: Pq: “Gente, agora, eu gostaria de realizar uma dinâmica com vocês, antes de qualquer outra coisa”.

IMAGEM 1 – O respeito às diferenças



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XKgZsWGnUxc>.
Acesso em 20 de março de 2019.

Entregamos aos 15 alunos uma folha e solicitamos que eles seguissem, exatamente, nossos comandos. Explicamos que, apesar de parecer uma “brincadeira infantil”, a qual envolve o ato de desenhar, há uma finalidade importante. Contudo, não esclarecemos os objetivos dessa dinâmica. Primeiro, queríamos ver se eles conseguiriam, ao final, identificá-la. Todos os alunos participaram da dinâmica, porém, no auge do 2º comando, um aluno manifestou uma atitude ríspida e disse que não iria continuar com isso, e pronunciou até uma palavra rude. Contudo, deixamos claro que o intuito não era expor ao ridículo o desenho de ninguém e que aquela não era uma simples e desconexa brincadeira, havia algo que iríamos aprender. Mesmo assim, o aluno se absteve de participar.

A priori, foi um momento de descontração, à medida que dávamos o comando, os alunos iam percebendo que o “desenho” estava ficando estranho, diferente. Ao terminar os comandos, pedimos que cada um olhasse para seu desenho por 30 segundos e escolhesse um colega para trocá-lo. Feito isso, perguntamos:

Pq: “Gente, o desenho do colega está igual ao seu?” Prontamente, todos responderam que não. Então, indagamos o seguinte: Pq: “Mas por que não está igual, se todos nesta sala receberam os mesmos comandos e tiveram as mesmas condições para fazerem exatamente o mesmo?” Os alunos se manifestaram dizendo:

AA: Porque, professora, cada um aqui é diferente, cada um tem uma ideia na cabeça e vê as coisas de um jeito diferente...

Pq: Muito bem, pessoal, é exatamente isso. O nome dessa dinâmica é “O respeito às diferenças” (ANEXO 2). Esse é o objetivo dessa “brincadeira”.

Esclarecemos para os alunos a razão de trazermos essa dinâmica e que ela serviu para iniciarmos a inserção da temática que iria ser trabalhada com eles: “O *bullying* e a violência na escola”. Refletimos mostrando para os alunos que grande parte das situações escolares envolvendo essa temática se dá, exatamente, pelo não-respeito às diferenças e pela intolerância demonstrada frente àqueles que nos é “diferente”:

Pq: Então, pessoal, a gente trouxe essa dinâmica para já começarmos a falar um pouco do que vai ser trabalhado com vocês. Sei que vocês já são pessoas adultas, pais, mães de família..., e essa “brincadeira” que trouxemos aqui, não é porque quero tratar vocês como crianças, não! O objetivo é justamente esse que vocês colocaram, que cada um é diferente, tem uma ideia de mundo, tem uma história, uma vivência fora dessa sala. E quando chegamos aqui, precisamos aprender a conviver com todas essas pessoas que são diferentes da gente, seja no modo de se vestir, de falar, seja com relação à religião, à orientação sexual... ou seja, a qualquer fator de diferença. Precisamos respeitar e conviver de maneira harmoniosa com todas essas pessoas, entendem? Então, a gente vai ver outro tipo de texto, porque essa dinâmica não deixa de ser um texto, certo? Mas agora vamos observar outro texto, um texto não-verbal, ou seja, uma imagem. A gente vai ver que não há “palavras”, mas eu quero que a gente faça uma “leitura” do que tá projetado nela, certo? Do que podemos entender a partir dessa imagem.

Após essas reflexões, entregamos cópias impressas com a Imagem 2.

IMAGEM 2 – “*Bullying* é pra vida toda”



Fonte: Nepomuceno (2017).

Propositadamente, retiramos o título para não induzir explicitamente ao que estava sendo discutido. Preferimos observar como eles levantariam inferências e produziram sentidos a partir de suas “leituras” e vivências, ou seja, como a memória discursiva desses sujeitos e as representações acerca dessa imagem produziram sentidos e uma regularidade discursiva para

eles. Obviamente, não falamos desses termos teóricos para os alunos. Estávamos incumbidos de levá-los a enxergar o texto de modo singular. Nossa tarefa residia em conduzir os alunos a produzirem significados a partir da historicidade dessa imagem.

Outra pretensão foi a de trabalhar a oralidade, pois observamos que a turma era bastante tímida, os alunos tinham receio de se expressarem diante dos colegas, visto que não queriam sofrer pré-julgamentos, mediante seus posicionamentos. Isso foi percebido quando estávamos na condição de professor observador das aulas da professora regente. Tínhamos dois desafios: além de desenvolver o trabalho com a escrita em uma perspectiva discursiva, em busca da assunção da autoria por parte do aluno-escritor, precisaríamos fazê-los falar, posicionarem-se frente a determinados assuntos; e ao trabalharmos a dinâmica, já percebemos tímidos avanços nesse sentido. Ao projetarmos a imagem, indagamos o seguinte:

Pq: Pessoal, que leituras a gente pode fazer do texto não verbal e que “mensagem” ou “história” esse texto está transmitindo para nós?

A1: Tem umas sombra, professora de umas pessoa.

Pq: Certo, A1, mas o que será que essas “sombrias” estão significando nessa imagem? O que elas representam?

A1: Eu acho que elas tão zuanos, ou falano mal desse homem, porque ele é rico, tem uma bolsa.

A2: Pois eu já acho que elas tão apontano pra algo que ele fez.

A3: Mas aí parece que ele tá triste, com a cabeça baixa e os outro tirano onda com a cara dele, pode ser porque ele tá bem arrumado.

Pq: Muito bem, pessoal, alguém tem mais outra “leitura” desse texto? (Aguardamos, mas ninguém mais se dispõe a falar).

Pq: Gente, é isso mesmo que vocês falaram, percebam como um texto, uma mesma imagem e sem “palavras, textos escritos” pôde fazer com que cada um tivesse uma visão, uma leitura. E sabem por que isso ocorre? Porque cada um tem uma história, uma vivência, um conhecimento de mundo. Então, cada um de nós vai ler um texto e empregar nele a nossa leitura, a nossa percepção. Entendem?

Após os alunos expressarem oralmente suas impressões acerca desse texto, expusemos no quadro o título original da imagem e pedimos que eles anotassem no verso do papel que lhes fora entregue essas impressões que cada um realizou. E, então, “confrontamos” os alunos:

Pq: Gente, olhem só, o título dessa imagem é o “*Bullying* é pra vida toda”. Diante desse título e do que vocês pensaram e falaram, há alguma relação com tudo que a gente colocou aqui?

A3: Tem sim, por isso que ele tá triste e com a cabeça baixa, porque ele tá sofrendo *bullying*.

Pq: Isso mesmo A3, esse homem aparentemente bem vestido e arrumado é uma vítima de *bullying*. Agora eu quero que vocês pensem comigo o seguinte: vejam o título, o que diz?

AA: Que o *bullying* é pra vida toda!

Pq: Certo, o que significa algo que dura “a vida toda”?

A1: Oxe, que acontece sempre.

Pq: Certo, pessoal, perfeito. Agora vamos observar as “sombras” e a imagem que essas “sombras” estão projetando. Quero que vocês me digam se essas sombras estão iguais às imagens das pessoas que elas estão representando? Vamos olhar...

AA: Elas tão um pouco diferentes.

Pq: Diferentes como?

A1: Por que no chão a sombra é como se fosse uma pessoa mais nova e pelos pés das pessoa a gente vê que são outras.

Pq: Certo, A1, essas “outras pessoas” são parecidas com alguém da imagem, já que não são as mesmas das “sombras” que estamos vendo?

A1: Os pés e a roupa parece com a desse homem que tá com a mala.

Pq: Certo, alguém tem mais outra leitura para ajudar no que A1 está colocando? Einh, gente? Por que vocês acham que as sombras estão diferentes das pessoas que elas estão projetando e as pessoas que estão de costas para o personagem principal parecem com ele? Será que isso tudo tem alguma relação com esse título da imagem que a gente anotou no quadro? Vamos ler refletindo sobre esse título e pensando em tudo que a gente já conseguiu “ver e ler” nessa imagem, vamos lá: o “*bullying* é pra vida toda”!

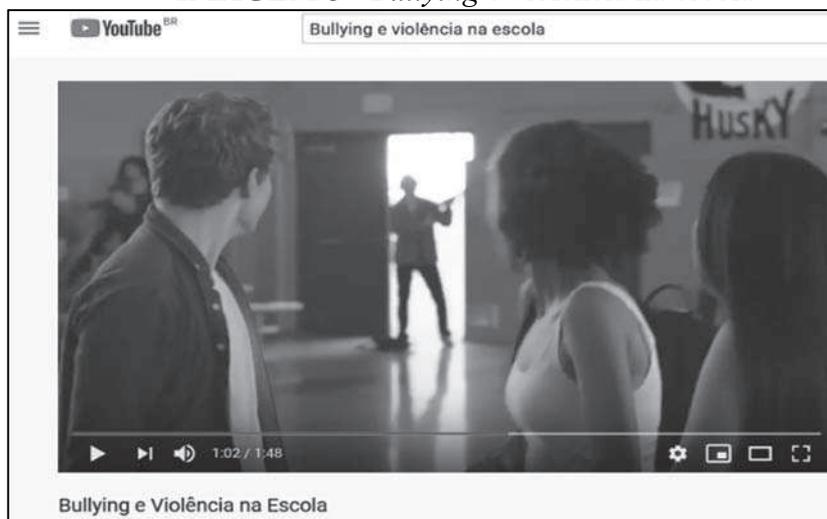
A3: Ah, professora, se o *bullying* é pra vida toda, então ele sofre isso desde criança e por isso ele tá triste agora como adulto, porque isso ainda dói nele, né? Essas sombra parece sê de quando ele era jovem, agora ele tá adulto e ainda sofre com isso do passado.

Pq: Muito bem, A3, é isso mesmo! Na verdade, é tudo o que vocês colocaram de leituras. Cada um teve uma visão, uma leitura dessa imagem a partir da história de cada um, por isso que não existe essa leitura mais certa, cada um disse aquilo que faz parte de sua realidade.

Pq: Então, vocês estão vendo que há uma relação temática entre esses tipos de textos que a gente tá mostrando pra vocês? Vamos ver outro tipo de texto. Agora, não é uma imagem, mas também é um texto, só que audiovisual.

Assim, trouxemos um pequeno vídeo que fez parte da “Campanha 7 de abril – Dia Nacional de Combate ao *Bullying* à violência da Escola”, criada a partir da Lei 13.277, de 29 de abril de 2016. (ANEXO 3).

IMAGEM 3 - *Bullying* e violência na escola



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FDOxruDcIIE>.

Acesso em: 20 mar. 2019.

O material audiovisual representa uma situação do cotidiano escolar, envolvendo dois jovens: um que estava entediado e isolado, mas que buscou ajuda de amigos; e outro que, por conta do *bullying* que sofria, preferiu o isolamento social e posteriormente a retaliação das ações contra ele praticadas. Após a visualização do material, refletimos como a temática se encaixava dentro dos três textos trabalhados e chamamos a atenção para o fato de que eles, enquanto alunos da EJA, iriam produzir um texto opinativo abordando essa questão.

Deixamos claro para os alunos que o texto a ser produzido, os impulsionaria a manifestar um posicionamento diante de uma situação discursiva envolvendo essa temática. Por isso, todos os textos que eles tiveram contato, ofereceram-lhes subsídios para informá-los e orientá-los quando chegasse o momento em que precisariam escrever tendo em vista um interlocutor.

Tudo isso foi necessário para que se fossem oferecidas aos alunos condições para que pudessem formular sentidos, subjetivando e trazendo dados de suas experiências vividas ou conhecidas a respeito do que estávamos retratando naquele ambiente.

Considerando que “a ideologia materializa-se no discurso que, por sua vez, é materializado pela linguagem em forma de texto; e/ou pela linguagem não-verbal, em forma de imagens” (FERNANDES, 2008, p. 15), a cada novo texto (verbal, não verbal e multissemiótico), os alunos iam sendo “sensibilizados” a falar, a expor o que pensavam acerca do assunto. E desse modo, os sentidos iam sendo produzidos “face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução” (FERNANDES, 2008, p. 15).

Para finalizar esse primeiro encontro, dividimos a turma em 3 grupos de 5 alunos e solicitamos que realizassem uma pesquisa, a fim de que obtivessem mais informações acerca da prática nociva do *bullying* nas escolas. O 1º grupo ficou encarregado de pesquisar sobre o conceito de *bullying* e quais os tipos de práticas que o envolvem; o 2º grupo foi encarregado de coletar um depoimento de uma autoridade (psicólogo, assistente social, diretor escolar, etc.) falando a respeito disso; e solicitamos ao 3º grupo que levantassem informações com a direção escolar, a fim de investigar se já houve casos de prática do *bullying* ou de outros tipos de violência, e como a escola lidou com essa problemática.

Para o segundo encontro, dispusemos de três aulas. Como estávamos em um período chuvoso na região, e muitos alunos vêm da zona rural, grande parte dos discentes não compareceu à aula nessa noite. Também havia falecido a mãe de um dos professores e, pelo desencontro de informações, muitos alunos da zona urbana acabaram não vindo à escola.

De uma turma de 25 alunos (porque 3 haviam desistido), somente 8 estiveram presentes. Diante de tantos eventos incontrolláveis, precisaríamos seguir com a pesquisa. De início, ficamos apreensivos, pois esse encontro era um dos mais importantes, porque trabalharíamos especificamente artigo de opinião, considerando a escrita desse tipo de texto, principalmente, a partir de sua discursividade histórica e social, incluindo, também, a arquitetura do gênero. Mesmo ansiando pela presença de todos os alunos, procuramos realizar o trabalho da melhor maneira possível com esse quantitativo mínimo de discentes.

Com o número reduzido de alunos, ficou inviável a discussão e apresentação das pesquisas que os grupos fariam. No entanto, alguns alunos trouxeram informações acerca da definição e dos tipos de *bullying* existentes; uma aluna trouxe um depoimento de um caso sério de *bullying* ocorrido na escola. Realizamos a socialização das pesquisas que os alunos fizeram acerca da temática do *bullying* e dos tipos existentes e ficamos satisfeitos, porque eles estavam se manifestando e se posicionando a respeito de determinado assunto. Esse momento também foi oportuno para falarmos mais acerca de como se daria o processo de escrita e circulação do texto que seria produzido.

Aproveitamos para falar sobre o convite que um dos jornalistas da cidade havia feito para concedermos uma entrevista, a fim de tornar o projeto e o texto conhecidos do público não apenas discente. Reforçamos para os alunos acerca do papel social que eles estariam desempenhando naquela situação: atuariam como conscientizadores dos alunos do ensino regular (crianças e adolescentes da escola), bem como da comunidade em geral, visto que o texto que seria produzido na escola serviria como instrumento de reflexão para a proibição a qualquer ato de violência ou *bullying* que, porventura, estivesse sendo praticado na escola. Muitos deles se mostraram entusiasmados com o fato de poder escrever algo que pudesse ser lido fora da escola.

Terminado esse momento, foi trazida a leitura de um artigo de opinião intitulado: “Quando não se acha o culpado” (ANEXO 4). Realizamos a leitura de reconhecimento do texto e procedemos às discussões. O primeiro passo foi abordar a discursividade presente no título, especialmente em torno do vocábulo “culpado”. Iniciamos com a seguinte indagação: o que vem à memória de vocês quando leem ou ouvem essa palavra? Em que contexto empregamos ou vemos esse termo ser utilizado?

Dos 8 alunos presentes, 4 deles se manifestaram quanto a essa questão. Um aluno afirmou que, para ele, essa palavra não existia em seu dicionário, “nem mesmo quando eu uso um baseado, a culpa até sai quando tô nessa...”. Uma aluna também se manifestou e afirmou já ter se sentido culpada por se vingar do namorado e depois descobriu que ele não era “culpado”.

Já outro discente, contextualizou o vocábulo na esfera religiosa e disse: “Jesus foi acusado de culpa, mesmo sendo inocente, né professora?”

Outra aluna atribuiu o significado à palavra conforme o texto e falou que só se referia aos causadores da tragédia na escola Raul Brasil em Suzano/SP. Esse momento foi interessante porque nos oportunizou, por meio de uma só palavra, criar várias redes de sentidos, visto que cada aluno trouxe representação de uma formação ideológica, criando redes de sentidos somente a partir do título. Prosseguindo com a discussão, lançamos as seguintes questões:

- Sobre que contexto histórico e social esse artigo foi produzido?
- O autor, no final do primeiro parágrafo, afirma que a sociedade é a culpada pela tragédia em Suzano/SP e por tantas outras, mas, contrariamente, ele intitula o texto alegando não existir um culpado. Considerando que o texto foi publicado em um jornal, que sentidos isso provoca no leitor com essa aparente contradição? Que tipo de “opinião pública” o autor deseja formar em quem lê esse artigo?
- Considerando o papel social que o autor do texto ocupa, vemos que ele tem certa autoridade para falar desse assunto. Como ele se posiciona, enquanto jornalista, para expor seus argumentos?
- Na sua opinião, com que sentido o autor recorre ao exemplo da “moeda” para iniciar e concluir seu texto?
- Quanto à construção interna (linguística) do texto, observe o 2º parágrafo e veja como a escrita nos revela que se trata de um artigo de opinião. Neste tipo de texto, predomina a existência de um posicionamento (uma opinião) a respeito de um determinado assunto que geralmente envolve temas polêmicos. Vamos voltar ao texto e fazer essa leitura mais atenta para observar como esse ponto de vista é apresentado?

À medida que as questões foram sendo postas, os alunos se manifestavam criando redes de sentidos e estabelecendo um processo discursivo, principalmente com suas realidades. Em alguns momentos desse processo, um aluno começou a relatar o que já havia experienciado com relação à prática do *bullying*, enquanto vítima e depois como agressor, já que foi a maneira encontrada por ele para superar (ou revidar) o que estava vivendo em seu contexto social.

A1: Professora, eu concordo quando o texto diz que existe os dois lados da moeda que precisa ser observado. Por que tudo tem as duas história, né? Esse rapaz que planejou esse massacre, não tô justificano, mas entendo o que ele fez, sabe? Eu já fui um agressor também, porque já sofri bullying e como ninguém ligô, nem fez nada pra me ajudá, aí tentei resolvê sozinho. A pessoa passa por tanta coisa, aguenta, entra em depressão, tenta se matá, é um negócio

ruim demais. Por isso que muita gente que passa por isso procura as droga, que é pra vê se alivia.

No relato oral de A1 percebemos um discurso marcado por uma miscelânea de sentimentos. Primeiro, A1 tem uma atitude de reconhecimento de que a tragédia ocorrida em Suzano não pode ser justificada, ante o ato cruel de exterminar vidas inocentes, incluindo, também, as dos adolescentes suicidas. Em seguida, ele apresenta um argumento que não justifica, contudo, entende os motivos pelos quais os idealizadores do massacre executaram tal ação. E esse possível entendimento ocorre porque A1 experienciou algo nesse sentido.

Ele se reconhece enquanto vítima de uma sociedade que, mesmo supostamente sabendo que ele sofria a prática violenta do *bullying*, não tomou nenhuma atitude no sentido de coibir os seus agressores. Há em seu discurso um traço de denúncia social, quando ele diz: “[...] e como ninguém ligô, nem fez nada pra me ajudá [...]”.

A1 não deixa claro quem, de fato, agiu indiferente ao que ele estava vivenciando. O sujeito deixa transparecer as vozes entrelaçadas de vítima e agressor ao mesmo tempo. É o sujeito que se sente vitimado, e por isso carrega traumas, mas também é o sujeito que se tornou agressor e por isso, entende os motivos que levaram os jovens, em Suzano/SP, a agirem daquela forma.

Seu discurso denuncia que “ninguém ligô”. Ao utilizar o pronome “ninguém” como traço indefinidor, A1 não acusa explicitamente um agente, mas nos faz perceber que todos a sua volta poderiam ter feito algo: escola, família, amigos, colegas de sala. No entanto, esses “ninguéns” preferiam se omitir, “fazer vistas grossas”. E por isso, A1 resolveu “agir por conta própria”, e o método mais rápido e mais eficaz encontrado foi do não-diálogo, do não-enfrentamento, da atitude violenta – tornou-se um agressor.

Agindo assim, ele se sentiria “vingado”, a justiça (ainda que com as próprias mãos) fora feita. Percebemos os deslocamentos de posição ideológica que A1 assume dentro desse contexto: de vítima a agressor, e de agressor a vítima. Porém, neste último caso, A1 torna-se vítima de suas próprias escolhas.

A1 percebeu que, mesmo se tornando agressor, o trauma ainda persistia. A situação não foi enfrentada de fato como deveria: por meio do diálogo, da reflexão e da ressignificação. Por isso, A1 continuou, agora, vítima de uma sociedade indiferente e vítima de si, ante as escolhas que precisou fazer.

O discurso de A1 nos permite observar que ele continuou integrante do ciclo de violência, passou a ser vítima da depressão, das drogas e do desejo suicida. A partir de uma situação aparentemente irrelevante ou de uma “simples brincadeira” – a prática do *bullying*,

sofrida pelo aluno, A1 passa a carregar traumas e a viver experiências traumáticas que, mesmo após certo tempo, ainda o constroem. Enquanto ouvíamos o relato de A1, uma aluna interveio e disse:

A2: Pois é, professora, a pessoa passa cada coisa. Tem tanto problema fora daqui e quando chega aqui tem que aguentá ser chamada de burra, de gorda, por isso que tem gente que não aguenta e explode.

Outro aluno também se manifestou:

A3: Pois é, eu sei o que passo e sofro de *bullying* por ser da “diversidade” (ênfase) (Ele ri e os demais também).

Mediante os posicionamentos dos alunos, colocamo-nos acerca da questão trazida pelo A1 e afirmamos que sim, existem não apenas dois lados de uma moeda como ele bem colocou, porém, muitos outros! E isto depende do ponto de vista, da história de cada sujeito. Quando se lida com a historicidade e com o discurso, não há como precisar qual e quantos lados “uma moeda” pode apresentar. Precisamos observar os vários lados da história e, principalmente, os fatores sociais, psicológicos, afetivos, familiares e escolares dos envolvidos no ato de planejar o massacre. Só assim poderemos buscar, não justificar, mas entender os motivos que os levaram a cometer tamanho atentado contra os seus colegas.

Quanto aos posicionamentos dos alunos A2 e A3, retomamos o que discutimos no primeiro dia, quando apresentamos a dinâmica “O respeito às diferenças”. Salientamos que não respeitar e ser intolerante com quem é diferente de nós, seja por uma característica física, psicológica, social ou identitária, é uma forma de opressão e agressão que, se ocorrer de maneira recorrente, configura prática de *bullying*, podendo desencadear um ato violento, a exemplo do que se viu em Suzano/SP e em outras escolas no país e no mundo.

4.1.2 Módulo I – Produção inicial

Dedicamos duas aulas desse encontro à produção do artigo de opinião, mas antes, disponibilizamos cópias coloridas da charge intitulada “O mapa da violência”:

IMAGEM 4 – O mapa da violência



Disponível em: <https://medium.com/revista-krinos/viol%C3%Aancia-e-desagrega%C3%A7%C3%A3o-social-80b72c8bb915>. Acesso em: 20 mar 2019.

Após os alunos observarem a charge, trouxemos as seguintes questões para discussões orais:

- Considerando uma leitura imediata, como descreveríamos essa charge?
- Em seu ponto de vista, por que “O mapa da violência” está sendo representado, no texto não verbal, dessa forma?
- Em um sentido mais amplo, como podemos interpretar o contexto histórico, político e social aos quais a charge faz referência? E como esse contexto motiva a violência também nas escolas?

Ao mostrarmos essa charge, tivemos o intuito de provocar reflexões críticas, fazendo-os levantar inferências, para auxiliá-los na capacidade de formular opiniões, visto que, em seguida, pediríamos a produção escrita. Vários alunos se posicionaram acerca do texto não verbal, percebendo que todos os temas apresentados na charge podem desencadear atos de violência de qualquer espécie. Um dos alunos esboçou o seguinte posicionamento:

A1: Professora, eu acho que é porque esses assunto aí funciona como se fosse esses gatilho que a gente vê, e eles acaba provocano a violência. Porque se tem droga, desemprego, vai ter problema na família e isso vai gerano vários tipo de violência, e tudo isso é violência dentu da escola, né? Porque tá tudo ligado.

Pq: Perfeitamente, A1, como você bem falou, todos esses fatores contribuem sim com a violência escolar, porque ela vai acabar refletindo, muitas das vezes, o que ocorre lá fora. E como somos seres sociais que vivenciamos outros papéis sociais também fora daqui, consequentemente, podemos ser atingidos por alguns desses fatores, não é? Infelizmente.

As discussões continuaram no plano discursivo, ideológico, político e social do texto. Também despertamos a atenção dos alunos para o fato de que a charge estabelecia um diálogo com dois trechos apontados por dois educadores. E esses trechos estavam presentes na proposta da produção escrita que foi entregue (APÊNDICE 4).

No decorrer da atividade, alguns alunos precisaram de ajuda para esclarecer melhor acerca de como deveriam proceder, ou seja, perguntaram como começar a escrever? Percebemos que a maioria dos alunos sentiram dificuldades em assumir uma posição social (a de articulista) para escreverem, visto que tinham por hábito produzirem textos somente na função de alunos e tendo em vista apenas o professor como seu leitor/interlocutor final.

Tivemos três alunos que se recusaram a executar a atividade, falaram que estava muito difícil e saíram da sala repentinamente. Esses alunos, durante a fase de observação, sempre apresentaram um comportamento atípico e, por vezes, hostil. Em alguns momentos, estavam calmos, participavam das discussões, todavia, em outros, eles sequer entravam na sala. E como a direção, o corpo docente e demais funcionários já conheciam o histórico desses alunos, preferimos não os contrariar, a fim de evitarmos possíveis conflitos de ordem verbal e qualquer desacato.

Prosseguindo com a atividade, aguardamos os outros 10 alunos realizarem a produção. Uns, em razão da dificuldade manifestada em escrever esse tipo de texto, necessitaram de nossa intervenção; já outros, fizeram de maneira autônoma. Após os 10 alunos concluírem sua primeira versão escrita, concluímos a aula.

4.1.3 Módulo II – Estratégias de reescrita: assumindo a autoria

Para essas fases da SD, dispomos de duas aulas. A título de esclarecimento, convém ressaltar que, conforme já mencionado acerca do trabalho com SD, a proposta do Grupo de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) envolve, em uma de suas etapas, os módulos. Esses são constituídos de várias atividades, as quais são desenvolvidas de acordo com as dificuldades encontradas pelo professor na produção inicial. Essas dificuldades devem ser trabalhadas de forma sistemática e aprofundada dentro dos módulos, a fim de que os alunos passem a exercer o domínio das habilidades referentes ao gênero que está sendo produzido. Lima (2014) afirma que:

Cabe ao professor, diante das dificuldades apresentadas, selecionar quais aspectos linguísticos, discursivos ou linguístico-discursivos irão ser

abordados em cada módulo, de modo a possibilitar que os alunos reflitam sobre a organização da estrutura textual de modo global e vão fazendo os ajustes necessários até chegarem a uma produção final. Esses módulos fornecem instrumentos para uma reflexão linguística acerca do gênero estudado (LIMA, 2014, p. 22).

Na produção dos alunos da EJA foram encontradas várias dificuldades, e não nos referimos aos aspectos normativos da língua, mas sim à própria constituição do texto. Detectamos problemas de conteúdo composicional, da forma do gênero e estilo do texto. Devido ao tempo escasso que tínhamos, não foi possível desenvolver vários módulos para sanar essas dificuldades, haja vista que não éramos o docente titular da turma, e a professora regente só pôde nos ceder 12 aulas, pois ela estava ainda na condição de professor em estágio probatório e teve receio de surgir algum contratempo, caso permanecesse muito dias sem ministrar o “conteúdo específico” destinado àquele segmento de ensino.

A escola também estava recebendo uma nova gestão, e todo o corpo docente estava em processo de adaptação às “novas exigências”, por isso, usando do bom senso, preferimos realizar nosso trabalho de maneira coerente com o tempo que nos foi cedido, a fim de evitarmos qualquer situação desagradável que viesse prejudicar, especialmente, a professora regente, visto que ela era recém-chegada na escola.

Desse modo, o módulo II ocorreu em uma aula. Nele procuramos sanar essas dificuldades e, na aula seguinte, já trabalhamos o módulo III com a produção final. Como esses fatores apresentados pesavam, otimizamos o tempo para garantir um melhor aproveitamento em sala. Assim, procedemos da seguinte forma: após uma leitura minuciosa de cada um dos 10 textos produzidos, escolhemos aquele que mais se adequou às condições de produção oferecidas na proposta apresentada. Esse foi o critério de escolha para trabalhar a produção final dentro desses dois últimos módulos.

Realizamos a digitação do texto, omitindo o nome do autor. Entregamos cópias para todos os alunos presentes e explicamos o procedimento. Salientamos para os discentes que o maior objetivo desse procedimento era orientá-los como “olhar” para o texto e perceber em quais aspectos linguísticos e discursivos ele poderia (e deveria) sofrer alterações, a fim de atender à situação social de comunicação.

A partir do “texto modelo”, separamos três partes para serem desenvolvidas à luz dos propósitos comunicativos e do gênero em questão. Convém ressaltar que essa divisão não ocorreu a fim de seguir o modelo tradicional das redações escolares, compostas basicamente da conhecida estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão. Pelo contrário, essa organização

foi adotada mais como uma estratégia didática para viabilizar o trabalho de reescrita em sala pelos alunos.

Enfatizamos que aqueles que tivessem maior autonomia quanto ao processo de (re)escrita poderiam ficar à vontade para seguir (ou não) a estratégia adotada. Reforçamos o propósito de reescrever um texto, ressaltando que a finalidade não era olhar para os “erros” gramaticais. Essa seria uma tarefa que deveria ocorrer naturalmente, à medida em que fosse preciso adequar o discurso do texto às condições de produção; nesse momento, seria preciso recorrer ao aspecto linguístico para produzir efeitos de sentidos.

Ao ser entregue o texto a cada aluno, uma aluna nos questionou da seguinte forma: “por que precisamos escrever de novo esse texto? A gente num já escreveu sobre esse tema?” Diante desse questionamento, percebemos duas situações: a primeira é que os alunos desconhecem totalmente o significado e com que objetivo se trabalha a reescrita textual, embora isso tenha sido exposto; e a segunda questão percebida, é que os alunos acreditam que essa tarefa se resume a “escrever o texto de novo”, ou seja, do mesmo modo.

Enfatizamos que o processo de reescrita não consistia em “corrigir erros de gramática”, mas sim em refletir sobre o que se escreveu, a fim de analisar em que aspectos discursivos e linguísticos o texto necessita de uma reelaboração. Deixamos claro para os alunos que, como não dispúnhamos de tempo suficiente, não poderíamos trabalhar a reescrita de cada um dos 10 textos. Por isso, elegemos apenas 1 texto como base, a fim de que eles próprios aprendessem a autoanalisar sua escrita e passassem a refletir sobre ela em outros tipos de gêneros textuais. Procedemos a reescrita coletiva do artigo de opinião, contudo, cada um conferia seu estilo de escrita ao texto. Nosso objetivo era direcionar para a reescrita, já que, segundo eles, nunca haviam feito isso em sala. Temos um panorama de como ocorreu a interlocução com a turma nessa etapa de reescrita textual:

Pq: Então, gente, já falamos um pouco pra que serve a etapa de reescrita, não é? Pois bem, vamos olhar para esse texto e observar como poderíamos reescrevê-lo para que ele atinja nossa finalidade comunicativa? Afinal, assumimos a posição de articulista, aquela pessoa que escreve artigos de opinião para jornais, revistas, enfim... e queremos apresentar e falar a respeito do tema do bullying e da violência. Então, gente, a partir dessa temática, mediante tudo o que já vimos de leituras e discussões, vídeos e tudo mais, chegou então a hora de nos posicionar, né isso? Então vamos ver como fazer isso, ok? O texto começa assim: “Um assunto já existente a muito tempo...” Pessoal, que assunto é esse de que o autor fala? O texto já começa falando sem trazer esclarecimento sobre do que se trata. E continua. Aí lá no final do período temos a palavra “bullying” isolada por ponto final, como se ela estivesse sido colocada sem ligação com o texto inicial. O que a gente pode fazer para corrigir isso? Produzir outro sentido que não seja esse?

A1: Professora, que tal se essa palavra “bullying” vier para o início? Por que já começamos falando sobre esse assunto.

Pq: Ok, A1, vamos ver então como fica.

À medida que o texto foi avançando, a turma foi interagindo e contribuindo com o processo de reescrita do texto. Com relação à questão microlinguística, identificamos alguns pontos necessários de adequação:

Pq: Gente, agora no plano da língua, da norma gramatical mesmo, temos aí o seguinte trecho: “a muito tempo”. Vou colocar aqui dois exemplos pra gente analisar e depois vocês me dizem se esse trecho precisa de ajuste, certo?

Nesse momento, foram expostos exemplos com enunciados construídos com o “a” funcionando como artigo; depois como preposição; e um enunciado com o “há” do verbo haver. Em seguida, pedimos que os alunos observassem qual das ocorrências era a mais adequada ao contexto, já que no texto se tratava de uma expressão que indicava tempo passado, decorrido. Então, um dos alunos interveio e disse:

A1: Professora, nesse caso do texto aqui, a gente precisa trocar o “a” pelo “há”, porque tá indicano um tempo que já passou, né?

Pq: Muito bem, A1, é isso mesmo! Então, pessoal, vamos então. Olhem só, vocês lembram daquele vídeo que assistimos nos primeiros encontros?

AA: Anham.

Pq: Então, o autor (ou autora) desse texto diz que o *bullying* é visto como uma “frescura”. E naquele vídeo, como também na imagem que vimos “O bullying é pra vida toda”, essa prática era vista de que forma pelas outras pessoas?

A1: Professora, muitos achava que era só brincadêra, né? Ou então briga de aluno só.

Pq: Muito bem, A1, é isso. Então como a gente pode colocar aqui? Mas antes de vocês escreverem, tenho uma pergunta, gente: Por que vocês acham que a pessoa que escreveu esse texto usou as aspas na palavra frescura? Será que isso tem algum sentido, ou ela só usou por usar?

A2: Acho que foi pra chamá atenção, porque muitos aluno acha uma “frescura”, uma coisa sem importância. É tipo uma crítica, num é?

À proporção que os alunos foram colocando sugestões, fomos reescrevendo no quadro o “novo” texto. Alguns demonstraram muita dificuldade nesse processo de reescritura, pois nunca tinham vivenciado essa experiência. Eles simplesmente “copiavam” o que ia sendo disponibilizado na lousa. Falaram que era muito difícil escrever esse “tal de artigo articulista”. Compreendemos isso e não queríamos forçá-los a algo naquele momento, até por que entendemos que a tarefa de produção e reescrita textual compõe um processo muito maior e exige um trabalho contínuo e sistemático nesse sentido.

Não exigimos que todos os alunos compreendessem e se apropriassem desse procedimento, assim, de maneira tão repentina, haja vista que isso não fazia parte de sua rotina escolar, e especificamente no ensino de LP, ao qual estavam habituados aprender. Enquanto tínhamos esse grupo que apenas “reproduzia” as informações que iam recebendo dos demais, havia a outra parte da turma que participava dando sugestões de como o texto poderia se adequar às condições de produção para as quais ele estava sendo reescrito.

Após se apresentar o tema, definir um conceito sobre *bullying*, perguntamos aos alunos se seria interessante fundamentar o discurso que estava sendo produzido naquele texto em discursos já ditos, questionamos de que maneira se podia legitimar, dar autoridade ao que estávamos falando no artigo. Relembramos as leituras que haviam sido realizadas, a exemplo do texto “Quando não se acha o culpado”, e também as pesquisas que alguns alunos haviam apresentado acerca do assunto:

Pq: Então, gente, tudo o que a gente diz ou escreve, e principalmente quando escreve, a gente faz se baseando em leituras, em informações, por isso que é importante a etapa da leitura, de explorar toda a história de um texto. Por que quando for pedido pra gente escrever, se não tivermos essa carga de informação sobre um assunto, observar o que os estudiosos dizem sobre determinado tema, se a gente não tiver isso, a gente não consegue escrever, por que como eu vou falar de algo que eu não sei? Não tem como, não é?

Tínhamos várias autoridades falando sobre o assunto e, especificamente, três educadores, dois deles apontados na proposta de atividade, contudo, os alunos preferiram trazer o discurso da educadora Cleo Fante. E quando indagados sobre a escolha eles responderam: “tava mais fácil de entendê o que ela tava falanu” (AA).

O texto foi sendo (re)construído e sendo-lhe conferido novos sentidos. A autora do texto selecionado participava ativamente desse processo, oferecendo sugestões do que poderia ser inserido, deslocando ou suprimindo informação. Contudo, como foi solicitado no início desse encontro, ela não se identificou como a autora da produção, isso seria feito, porém, no momento oportuno. Em meio ao processo, uma aluna se manifestou e disse que estava gostando de escrever o texto de novo, só que de outro jeito, pois eles estavam aprendendo como podiam melhorar seus próprios textos.

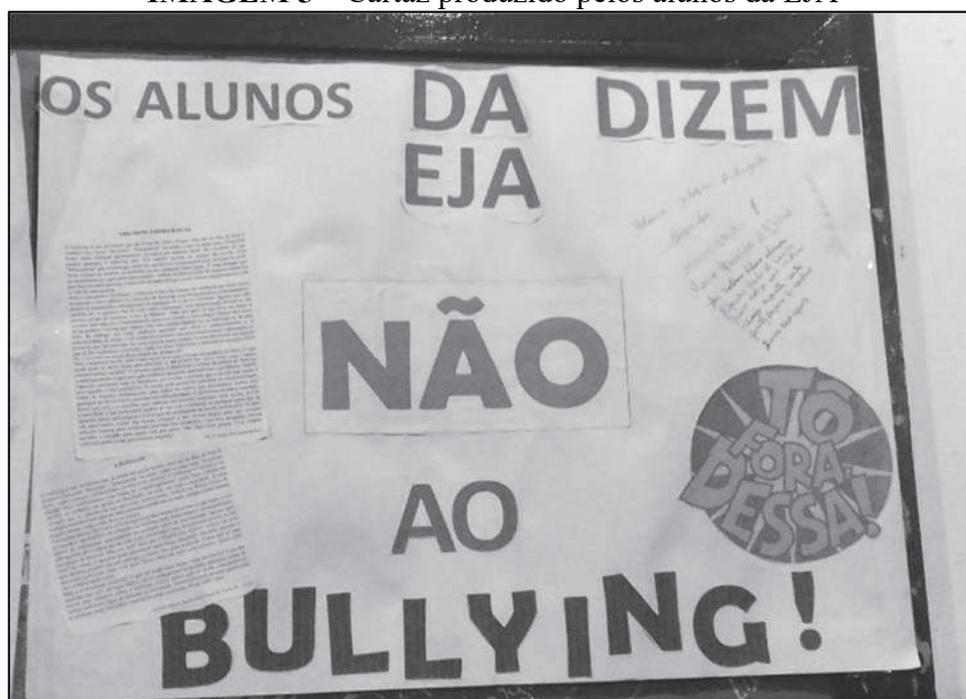
Percorremos por esse caminho até concluirmos toda a rescrita. À medida que isso ocorria, os alunos já estavam conseguindo lidar com as palavras e enunciados de maneira diferente, não olhando de imediato para os “erros” que haviam no texto, mas para como eles poderiam dizer o que estava dito, só que de outra maneira.

4.1.4 Módulo III - Produção final

Nessa última aula, pedimos que os alunos finalizassem seus textos tentando resgatar o que haviam escrito em suas primeiras produções, caso fosse possível. Isso foi uma forma de observar se eles iriam conseguir conferir identidade a seus textos, já que eles teriam que opinar e apresentar uma possível alternativa de solução (ou não) para o problema destacado no início. Deixamos claro que isso ficaria a critério de cada um, a depender do tipo de reação que pretendiam causar no leitor, se aceitação ou rejeição das ideias defendidas por eles.

Aproximavam-se os momentos finais desse 5º encontro, todavia, ainda precisaríamos preparar nosso cartaz, essa seria uma das formas de socialização do texto. Havíamos preparado o material de antemão (letras impressas e cortadas, cartolinas, tesoura, etc.) e pedimos aos alunos que já haviam concluído seus textos para montar o cartaz, enquanto isso, auxiliamos os alunos que ainda não haviam terminado a reescrita.

IMAGEM 5 – Cartaz produzido pelos alunos da EJA



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O professor da disciplina de Ciências, gentilmente, nos cedeu 20 minutos de seu horário para que pudéssemos concluir esse momento. E assim foi feito com a permissão dele, visto que ele iria apenas realizar a correção de uma atividade e liberaria a turma em seguida. Terminadas essas duas atividades, pedimos aos alunos que se manifestassem para falar sobre seu texto final

e sobre a experiência e importância de termos discutido a temática do *bullying* e da violência no espaço de sala de aula. Obtivemos os seguintes relatos:

A1: Eu achei bom falar sobre esse tema. A gente pensa que por já sê adulto, isso não acontece entre a gente, mas acontece sim. Eu já fui vítima de bullying e ainda sou. Chamam a pessoa de gorda, burra, só sabe quem passa...

A2: É, já que muitos não tem como falá em casa, se conversá e trabalhá essa questão na escola é melhó.

Nesse momento, um aluno interveio com a pergunta:

A3: Professora, será que o jornalista vai mermo lê o texto da gente? Pra o povu sabê o que a gente escreveu?

Pq: Claro que sim, A3. Por que não iria? Iremos à rádio falar do trabalho, conceder uma entrevista e socializar o texto final do autor, esse que a gente pegou como modelo para nossa reescrita. E os demais serão expostos aqui na sala, no cartaz. E quem quiser ir à rádio para falar sobre o que escreveu e aprendeu desse tema, já está convidado também.

Os alunos disseram não ter coragem e preferiram se abster de participar da entrevista à emissora de rádio¹⁴. Então, a professora pesquisadora se dispôs a ir à emissora, a fim de tornar público o trabalho que os alunos da EJA haviam realizado.

IMAGEM 6 – Entrevista à Rádio Serra Branca FM



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

¹⁴ Concessão de entrevista e socialização do texto na rádio Serra Branca FM, 103.3. Em: 17 de maio de 2019. Cf: <http://serrabrancaf.m.br/novo/>; <https://deolhonocariri.com.br/>.

Encerramos nosso 5º encontro agradecendo aos alunos pela colaboração com nossa pesquisa e também à comunidade escolar, nas pessoas da diretora e da professora regente, por ter nos facultado a oportunidade de realizar a pesquisa na instituição.

A teoria da AD nos auxiliou nesse sentido, porque, outrora, não víamos o texto com esse olhar, não o abordávamos considerando toda essa amplitude de possibilidades e polissemia que ele permite. Por mais que soubéssemos que o texto é carregado de subjetividade, de história, de discursos provenientes de várias formações discursivas e ideológicas, não tínhamos o conhecimento teórico e analítico de como interpretá-lo considerando esses aspectos. Destacamos a importante contribuição dessa corrente analítico-interpretativista para o nosso fazer pedagógico.

Convém destacar que toda a pesquisa nos fez repensar nossa prática, não só com relação ao público da EJA, mas a todo o contexto de atuação. Antes da professora pesquisadora ingressar no Programa de Formação de Professores, já atuava em sala de aula. Quando atuou no Fundamental I, a pesquisadora tinha que desempenhar o papel do “professor polivalente”, não só ministrando a disciplina específica de sua licenciatura – Língua Portuguesa, mas também outras. Já no segundo segmento do Ensino Fundamental, passou a atuar, especificamente, em sua área de formação.

Trouxemos essas informações para refletir sobre o seguinte: mesmo atuando em sua área de formação, a pesquisadora não havia pensando em trabalhar o texto considerando a perspectiva discursiva, como foi feito na EJA. E não é que ela não conhecesse a teoria, o fato é que quando a considerava em sua prática de ensino, fazia de modo superficial. Mostrava que o discurso existia, mas não instigava os seus alunos a mergulharem na interioridade do texto, para além do seu aspecto linguístico, para alcançarem sua exterioridade, sua história e as condições em que ele fora produzido. Com isso, a docente acabava “reproduzindo” aquilo que Geraldi (1997) já apontava, que muitas vezes o trabalho com a leitura e interpretação do texto é usado como pretexto para se chegar ao ensino da gramática.

Assim, mediante a aplicação dessa SD, foi possível refletir sobre a importância de o professor planejar sistematicamente suas ações em sala, conhecer a necessidade de sua(s) turma(s) e pensar em como ele pode contribuir para atender a essa necessidade. Vimos a importância de trabalhar a escrita a partir da criação de condições de leitura, para que os alunos soubessem o que dizer, como e para quem dizer, já que ninguém fala ou escreve sobre o que não sabe. Outro fator que vale destacarmos é como se torna mais significativo um trabalho de escrita a partir dos gêneros textuais, com práticas de escritas que estejam ligadas à realidade social dos alunos.

A fim de constatarmos a significação de um trabalho nesse sentido, no tópico seguinte, também trazemos reflexões. Nesse momento, tendo o texto escrito como unidade de análise, observamos, especificamente, nosso objeto de estudo: a constituição da autoria a partir da escrita de textos pelos alunos da EJA. Afinal, esse foi nosso foco quando pensamos no objetivo para a elaboração de nossa SD, o qual residiu em criarmos condições para que o aluno da EJA conhecesse o gênero artigo de opinião, desenvolvesse as capacidades discursivas e argumentativas e assumisse a posição de autoria na escrita de seu texto.

Assim, passemos a observar como as produções do texto opinativo ofereceram-nos possibilidades de análises interpretativas sob a ótica discursiva. Observaremos como os alunos se colocaram como sujeitos de seu dizer, se deslocando da posição social de alunos da EJA, para assumirem outras posições discursivas, colocando-se ora como alunos-vítimas, como agressores, como representantes da instituição de onde discursam, ora como articulistas ou como representantes da sociedade.

4.2 MARCAS DE SUBJETIVIDADE E CONSTITUIÇÃO DE AUTORIA: O QUE OS TEXTOS DOS ALUNOS DA EJA NOS REVELAM?

Neste tópico, analisamos as marcas de subjetividade do aluno da EJA, por meio do texto opinativo que foi produzido. A categoria analítica recai sobre a constituição da posição de autoria no material escrito. Para tanto, observamos como o sujeito-aluno se inscreve no seu dizer através de mecanismos linguístico-discursivos, os quais conduzem a marcação de um sujeito polifônico que traz para seu discurso outras vozes com representações de formações discursivas (FD) e ideológicas (FI) e aciona a memória discursiva (interdiscurso) para legitimar o seu dizer, produzindo vários efeitos de sentidos.

Antes de iniciarmos a análise do nosso objeto de estudo, gostaríamos de trazer alguns esclarecimentos e também reforçar nosso objetivo principal para o qual este trabalho se propôs: refletir acerca da prática da escrita e da autoria na EJA, elegendo o texto como instrumento de ensino e reflexão para trabalhar questões sociais e ideológicas que circundam o espaço de sala de aula.

Procuramos, no decorrer deste estudo, dissertar acerca de como o ensino da escrita deve ser ministrado nessa modalidade, a fim de que resulte em um aprendizado significativo, para além do aspecto conteudista e tecnicamente utilitário. Mostramos que o texto é um produto socialmente construído, portanto, não é um amontoado de informações a-históricas e a-críticas,

pelo contrário, é estrategicamente pensado para atingir determinado propósito comunicativo e ideológico.

Refletimos com os alunos que ninguém “fala por falar ou escreve por escrever”. Todo texto, por mais simples que seja, é composto de critérios, conhecidos como fatores da textualidade. Estes envolve: a intencionalidade (nenhum texto é neutro, desprovido de sentido); a situacionalidade (envolve a adequação da linguagem a cada situação discursiva); a intertextualidade (constitui o diálogo com outros textos); a informatividade (fornecimento de informações previstas e não-previsíveis); a aceitabilidade (adequação da linguagem à situação comunicativa) a coesão (nível da estrutura interna da língua) e a coerência (plano de sentidos do texto)¹⁵. Na corrente teórica que adotamos, esses critérios aplicados pela Linguística Textual são conhecidos como *condições de produção*, estas se dão desde o nível micro (estrutura interna ou linguística) até o nível macro (que envolve o social, o histórico, o psicológico e o ideológico) dos sujeitos que produzem o discurso.

Com relação ao quantitativo de textos eleitos para traçarmos nossa análise, vale mencionar que das 10 produções, selecionamos as produções escritas de três alunos. Adotamos este procedimento por quatro razões e/ou critérios: 1) pretendíamos observar se mesmo em um curto período de nossa intervenção, houve um progresso textual, linguístico e discursivo do aluno no que concerne à produção de textos, considerando sua dimensão para além da redação para a escola, vendo o texto enquanto prática social; 2) elegemos o(s) texto(s) que imprimia(m) uma situação de possível vivência da prática do *bullying*, que tinha o discurso de um sujeito enquanto vítima, ou agressor, ou espectador de alguma experiência nesse sentido; 3) elencamos pelo menos dois textos que apresentaram maiores dificuldades de escrita relacionadas aos aspectos linguísticos, mas que isso não impedisse o reconhecimento de produção de sentidos, marcas de subjetividade e de representações discursivas que ensejassem denúncias sociais e tomada de posicionamento crítico do sujeito-autor; 4) observamos a capacidade de o aluno ter contemplado os aspectos discursivos, textuais e linguísticos do gênero artigo de opinião e também ter conseguido garantir a efetivação da posição de sujeito-autor de seu dizer.

Para fins de preservação dos sujeitos-alunos, utilizamos apenas as iniciais dos(as) autores(as), para garantir que o sigilo e a ética, na pesquisa envolvendo seres humanos, fossem preservados. Assim, para a sugestão de produção do artigo de opinião, além das condições prévias de leitura e discussão criadas no decorrer de toda a intervenção, apresentamos a seguinte condição escrita:

¹⁵ Para saber mais, cf: BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1983; COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Leia essas afirmações abaixo:

“A violência nas escolas reproduz a violência na sociedade, não é um fenômeno intramuros isolado” (Marlova Noletto – coordenadora de Ciências Humanas e Sociais da Unesco no Brasil).

“O *bullying* não é uma responsabilidade só da escola, mas de toda a sociedade [...]. Afinal, a escola nada mais é do que reflexo da sociedade, ela é o laboratório da vida, e muitas vezes também sofre inúmeras situações degradantes advindas do meio social” (Bruno Marinelli – professor de filosofia da USP).

O que você acha dessas afirmações? Será que a prática do *bullying* (um dos tipos de violência) que ocorre dentro das escolas tem relação, realmente, com o que acontece na sociedade? A partir das falas desses educadores, ao escrever, tente se colocar na posição de um articulista do portal de notícias “De Olho no Cariri”. Mostre seu posicionamento a respeito desse tema, procurando estabelecer relações com sua realidade. Você também pode mencionar fatos históricos e sociais ocorridos em épocas e locais diferentes como exemplos para desenvolver seus argumentos e sustentar sua opinião. Ao final, pense em um título atrativo e instigante que chame atenção dos leitores à leitura de seu artigo.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Diante da condição apresentada para a produção textual, selecionamos três produções que estão analisadas a seguir.

TEXTO 1 – O *bullying* no Brasil

(Por: A.F.R.B)

O *bullying* aqui no Brasil ocorre muitas vezes por dia, tanto em escolas como fora dela. Por isso acontece muitas mortes e massacres no país. O que nós estamos fazendo? O ser humano é um ser muito estranho que joga com a própria espécie. E como podemos diminuir o *bullying* nas escolas? Podemos diminuir o *bullying* com atenção.

Todos nós temos que fazer isso. Enquanto tem um rindo em um lado da sala de aula, no outro tem um isolado chorando porque não consegue se enturmar.

As escolas prestam mais atenção em uma coisa que deixam outra passar batida. Por exemplo, quando tem uma pessoa sendo espancada na escola, não tem ninguém para ajudar, mas quando tem um aluno sem a farda escolar, só falta ser expulso. Precisamos mudar isso!!!

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

A.F.R.B inicia seu texto situando a prática do *bullying* no Brasil sem apresentar nenhuma explicação a respeito do termo. O sujeito parece não se preocupar em como (e para quem) está produzindo seu texto. Isso se percebe pela forma como ele dispõe a informação de maneira asseverativa, sem recorrer a uma contextualização do tema.

Em seguida, A.F.R.B insere a locução “por isso” como uma coordenativa de caráter consecutivo. Apesar de não desenvolver o período inicial de forma a situar o leitor a respeito do que é o *bullying*, como surge e o que pode provocar, o sujeito que escreve aciona, por meio da memória discursiva (ou interdiscurso), enunciados de outras formações ideológicas.

Percebemos que o aluno formula, já no início, um processo discursivo a partir da esfera jornalística, já que recorre ao artigo de opinião “Quando não se acha o culpado” e que foi

veiculado no Jornal “O Canadense”. Assim, A.F.R.B traz os dados e os relaciona remetendo à instância social onde está sendo produzida a FI, a escola. Ao utilizar o pronome pessoal “nós”, o enunciador se coloca como sujeito social que deveria lutar para que “mortes e massacres no país” não mais acontecessem. Quando A.F.R.B emprega o termo “nós”, percebemos que não é mais o aluno da EJA que está escrevendo um texto sem funcionalidade social, mas é um sujeito que quer ser ouvido e que deseja que “todos” (escola, família, outras instituições, etc.) façam algo.

Assim, todos são implicitamente “convocados” a agir, para que ações negativas provocadas pela prática do *bullying* não ocorram mais. É um sujeito que se coloca como agente de mudança, pois incita a comunidade escolar, a FI de onde enuncia, a adotar uma postura de mudança para prevenir que eventos como o ocorrido em Suzano/SP e em várias outras escolas do país, não aconteçam.

Ao analisar o discurso de A.F.R.B, pensamos no que Orlandi (2008, p. 13) afirma sobre quando interpretamos um texto, pois devemos “considerar não apenas o que é dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e o que está significando”. Se olharmos apenas para a dimensão linguística, veremos que o texto apresenta traços de inadequação quanto à sua construção e até a dimensão textual do gênero opinativo. Isso são aspectos que facilmente podem ser apreendidos com um trabalho sistemático e processual nesse sentido.

Com relação ao aspecto discursivo, observamos que mesmo com desafios a serem superados pelo aluno na ordem do sistema linguístico e da constituição do gênero, a discursividade e a produção de sentidos não foram impedidas de se efetivarem. No plano discursivo, o sujeito-aluno se coloca como parte do discurso quando enseja “convocar” a sociedade a contribuir com medidas preventivas contra a prática violenta do *bullying*: “Todos nós temos que fazer isso”.

Nesse excerto, percebe-se que o sujeito se utiliza de modalidades verbais de aspecto deôntico (imperativo - modalidade classificada como aquela em que se tem a interpretação de obrigação ou de permissão) para imprimir um enunciado convocativo. Em seguida, ele já justifica o porquê desse discurso marcado pela ordenação: “enquanto tem um rindo em um lado da sala de aula, no outro tem um isolado chorando porque não consegue se enturmar”.

A FD mostra que o sujeito transita, possivelmente, entre duas posições: a de alguém que já chorou e sentiu-se isolado, mas que agora venceu a antissocialidade; e a de alguém que ainda chora por permanecer isolado de uma turma que sorri e age indiferente àquele que é vítima de algum tipo de ação de *bullying*. O seu discurso e a heterogeneidade de outras vozes mostram que o sujeito discursivo pode já ter sido (ou ainda é) vítima do *bullying*. Contudo, apesar de se

inserir no processo discursivo, quando utiliza o “nós”, prefere manter-se distante quando evidencia um enunciado denunciativo, mostrando o que ocorre no ambiente de sala de aula.

Nesse excerto, o aluno não define o sujeito-vítima: “enquanto tem um [...], no outro tem um isolado [...]”. Assim, o sujeito que enuncia “não é um ser humano individualizado, [...] não se trata do indivíduo, da pessoa, como uma instância plena de individualidade” (FERNANDES, 2008, p. 24).

Segundo Fernandes (2008), esse sujeito discursivo não é único, é também um ser social, construído em um espaço coletivo (nesse caso, na sala de aula). Não é só um “eu” individualizado (o aluno) que sofre a ação do *bullying*, mas é, inclusive, um ser ideológico, coletivo que precisa vencer as atitudes de indiferença dos colegas frente às suas necessidades de aprovação social. Orlandi (2006) considera que o processo de autoria acontece quando o sujeito se desloca de sua posição/situação de experiência particular para se posicionar como sujeito social.

É necessário compreender as vozes heterogêneas que são produzidas por esse sujeito discursivo: é a voz da vítima isolada ou silenciada que agora “grita” no texto; ou é a voz do espectador que já presenciou alguma situação de *bullying* na sala, não teve a coragem de denunciar tal ação, mas que agora o faz por intermédio da escrita?

Pela instauração dessa polifonia de vozes, em que não se sabe quem é o “autor do discurso”, se vitimado ou espectador, temos o que Authier-Revuz (1990) denomina de heterogeneidade constituída. Esta se efetiva de dois modos: no primeiro modo, o sujeito-enunciador se utiliza de suas próprias palavras para traduzir o discurso do Outro (por meio de recortes, reproduções diretas, etc.); no segundo, assinala (por meio de aspeamento, remissões, etc.) as palavras do Outro em seu discurso. Fernandes (2008, p. 28) vai afirmar que a heterogeneidade constitutiva atua “como condição de existência dos discursos e dos sujeitos, uma vez que todo discurso resulta do entrelaçamento de diferentes discursos dispersos no meio social”.

No final de seu texto, A.F.R.B constrói um parágrafo com outra denúncia. Segundo afirma, “as escolas prestam mais atenção em uma coisa”. Novamente, o sujeito deixa o sentido implícito ao utilizar o signo “coisa”. Malgrado que ele mais adiante cite um exemplo dessa “coisa” que atrai mais a atenção da equipe escolar: o fato de o aluno estar dentro da escola sem o fardamento. O dizer desse sujeito evidencia uma situação de possível descaso diante de situações mais conflituosas. Seu discurso aponta que a escola tem dado mais atenção às questões de caráter burocrático e superficial, do que às de ordem social e constitutivas da formação crítica e cidadã do alunado.

Segundo aponta, a escola tem deixado que outras questões passem de forma “batida”. Pela FD, o sujeito deixa escapar, mais uma vez, o não dito: de que as situações envolvendo o *bullying* e outras questões de ordem social têm sido postas em segundo plano, mesmo que existam casos dessa prática na escola. O sujeito encerra seu texto deslocando-se, novamente, para a voz social, não individualizada. Enquanto seu discurso deixava antever que ele pode já ter sido expulso da escola por estar sem farda, ou ele pode ter sido espectador de alguma situação dessa natureza.

No final, mais uma vez, ele se coloca como representante da FI escolar, transita entre a posição de aluno e articulista. Nesta última, ainda que o autor não tenha seguido fielmente a constituição do gênero, ele parece considerar parte das condições de produção oferecidas para a elaboração do texto: colocar-se na posição de um articulista que escreve para o portal de notícias “De Olho no Cariri”; mostrar um posicionamento a respeito do tema e procurar estabelecer relações com sua realidade.

A despeito de não ter conseguido atender todos os aspectos textuais do gênero, o aluno consegue, ainda que inconsciente, se deslocar entre várias posições ideológicas. Em alguns trechos, ele escreve/enuncia representando a voz do aluno que deseja ser ouvido; em outros, ele representa um conjunto de vozes entrelaçadas (alunos, escola e sociedade). Em outros momentos, ainda que faça o uso de formas impessoais, o “eu” se insere no discurso. Todavia, é o “eu” mais o “nós” social que encerram o texto. É a voz que novamente parece “convocar” a sociedade escolar para a conscientização e a prevenção da prática do *bullying* no ambiente de ensino. O sujeito discursivo encerra seu texto em uma tentativa de “chamar a atenção” da escola para que não se esmere em cobrar dos alunos apenas o cumprimento das normas institucionais: o uso do fardamento.

Passemos agora a considerar mais uma produção escrita, observando como os discursos se construíram e se há marcas de subjetividade do enunciador.

TEXTO 2 – “A bondade”

(Por: M.A.D.L)

Sim, a sociedade hoje não pensa no próximo, as pessoas não entende, as vezes você tá triste e vai para escola, aí sempre têm aquele amiguinho que sempre fica com piada, fala gorda.

Eu mesmo fui um alto de *bullying*, mais sempre tentei ignorar, mais aquilo ficava na minha cabeça, eu penso que a escola tinha que ter solidariedade ao aluno, fala mais conversa porque as vezes aquele aluno que faz piadinha ele tem algum problema na casa dele porque as família tinha que fala mais conversa observa as atitude das suas crianças enfim seja uma pessoa humilde seja gentil com as pessoas pense mais sobre tudo beijo com carinho de uma pessoa gentil.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Assim como o primeiro texto analisado, M.A.D.L inicia sua produção escrita sem também situar a temática. Parece supor que o interlocutor já tenha um conhecimento prévio do que o texto irá abordar, simplesmente pela inserção do vocábulo: *bullying*. Quando ouvimos alguém falar ou quando presenciamos alguma situação que envolve qualquer ato de violência na escola, na vizinhança ou em outro espaço social, podemos comumente atribuir à ação do *bullying*. No entanto, é preciso diferenciar uma ação mais violenta, executada esporadicamente, e outra que ocorre repetidas vezes com o mesmo intuito para com um indivíduo ou grupo social. É esta última que se caracteriza como o ato de *bullying*.

No Texto 2, observamos que os aspectos textuais importantes para a escrita de um bom texto foram prejudicados, porém, ressaltamos: nada que um trabalho direcionado a isso não possa suprir tal necessidade. O Texto é iniciado com uma asseveração. Ao introduzir o advérbio afirmativo, o autor se posiciona considerando o contexto imediato de produção criado na aula. Há, nesse início, a manifestação do que Orlandi (2007c) chama de “repetição formal”, uma vez que é o sujeito, na posição de aluno, que atende apenas à situação comunicativa já dada pelo professor. Percebemos, por meio do uso do recurso mnemônico (ou repetição empírica), o reflexo de uma prática escolarizada de um ensino de língua que, por muito tempo, imperou no ambiente de aprendizagem: a técnica de produzir frases, textos ou realizar exercícios gramaticais que não conduzem à historicização por parte dos sujeitos.

Mas, logo em seguida, M.A.D.L “quebra” esse aparente paradigma de uma atitude “reprodutora” e mnemônica de uso da linguagem e aciona a memória discursiva por meio do que Orlandi (2007c) chama de repetição histórica. Não é mais a repetição empírica ou formal que o sujeito faz. O sujeito se utiliza do discurso proferido pelo professor de Filosofia da USP, quando o educador afirma que “o *bullying* não é uma responsabilidade só da escola [...], afinal, a escola nada mais é do que o reflexo da sociedade”¹⁶. M.A.D.L se posiciona e afirma que “a escola tinha que ter solidariedade ao aluno [...], porque as vezes [...] ele tem algum problema em casa”.

Na construção linguístico discursiva que o sujeito faz, vimos que ele articula a língua à historicidade e à polifonia para produzir efeitos de sentidos (ORLANDI, 2008), ou seja, o sujeito reproduz em seu discurso vozes de outras formações ideológicas, historiciza a partir de um dizer proferido por um educador para conferir legitimidade ao seu enunciado. Assim, além da manifestação da heterogeneidade constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 1990), temos também a

¹⁶ Esta foi uma das falas apresentadas na condição de produção posta para os alunos.

manifestação do interdiscurso (ORLANDI, 2006) ou do que Pêcheux (1975 *apud* ORLANDI, 2007b) conceitua de esquecimento de nº1, quando o sujeito tem a ilusão de ser a fonte do dizer, do sentido. “Ao falar, o sujeito se divide: as suas palavras são também as palavras dos outros” (PÊCHEUX, 1975, *apud* ORLANDI, 2007b, p. 78).

Nas palavras de Marlova Noletto (também expostas na condição de escrita), a educadora diz que a “escola reproduz a violência da sociedade [...]”. O professor Bruno Marinelli reitera afirmando que a instituição reflete a sociedade. Ao considerar essas falas, o sujeito M.A.D.L se posiciona e reafirma, ainda que de outro modo, como essa sociedade, em sua ótica, individualista é refletida dentro do ambiente escolar. Diante disso, M.A.D.L coloca uma situação de um sujeito que vivencia, dentro da escola, o preconceito que ainda perdura no ambiente social: “as pessoas não entende, as vezes você tá triste [...]. Eu mesmo fui alto de *bullying*”.

O signo linguístico escapa à vontade do sujeito. Em seu primeiro momento, ao relatar certa experiência da prática do *bullying*, o sujeito coloca-se na posição de distanciamento da situação vivenciada, ao utilizar o pronome “você”.

Nessa posição, ele é alguém que passa por um conflito fora da escola, aparentemente em casa; está triste [mas] vai à escola. Aqui o efeito de sentido é produzido e escapa inconscientemente à vontade do sujeito discursivo, quando revela a intenção que o indivíduo demonstra: é como se o enunciador procurasse a escola como um possível lugar de fuga, de refúgio; vejamos: “as vezes você tá triste e vai para escola”.

Pelo discurso, o sujeito demonstra a necessidade de sentir-se acolhido pela escola, pois espera que ela tome alguma atitude que possa lhe ajudar a superar os traumas vivenciados fora da instituição. Porém, o que ocorre é o contrário do que esse indivíduo espera, pois tem sempre “um amiguinho que faz piada”. O sujeito utiliza o grau do substantivo, mas não com sentido de afetividade, de apreço, mas sim, como um recurso de ironia, de insatisfação.

“A sociedade hoje não pensa no próximo [...]”. Quando o sujeito afirma isso, ele traz para a construção de seu texto a representação ideológica de uma sociedade individualista, na qual cada um procura viver sua vida sem se importar com quem está ao seu redor. É o discurso de uma sociedade de classes, em que só ganha (e sobrevive) quem se mostra forte, perspicaz, racional e menos emotivo, menos vitimado. A empatia não tem lugar nessa construção socialmente individualista e preconceituosa.

Essa experiência é trazida para a construção do texto por meio do uso do pronome “você”. Sabe-se que tal vocábulo se refere a segunda pessoa do discurso (o “tu” – com quem se fala). Aparentemente, é como se o sujeito estivesse estabelecendo um processo interlocutivo

com o “outro”. Há uma tentativa de fazer com que o interlocutor se identifique com sua experiência ao narrar os fatos utilizando-se do pronome “você” (o sujeito discursivo fala algo para alguém). No entanto, a seguir, ele “quebra” inconscientemente essa tentativa de se manter distante dessa situação experienciada e insere sua subjetividade explicitamente em seu discurso: ele se marca no dizer a partir do uso do pronome “eu” e relata uma experiência de prática do *bullying*, assim como havia feito na situação anterior, só que de modo implícito.

O sujeito “joga” com essas duas posições – o “você” (é o “outro” para quem ele fala) que parece ser o espectador que apenas observa alguém ser vítima dessa prática; e também insere o “eu” no discurso – a própria vítima da ação. O sujeito do discurso ocupa “diferentes posições no interior de um mesmo texto” (ALMEIDA, 2008, p.31). Mais uma vez, reiteramos o que Orlandi (2006) preconiza quanto à assunção de posição, visto que o processo de autoria acontece quando o sujeito se desloca de sua posição/situação de experiência individual para se posicionar e assumir uma identidade como sujeito social: “Eu mesmo fui um alto de bullying, [...] a escola tinha que ter solidariedade ao aluno”. Percebemos que o sujeito do Texto 2 não esclarece que esse “aluno” se refere unicamente a ele, já que teve uma experiência individual desse tipo. Ao utilizar o termo “ao aluno”, o sujeito “já-vítima” não requer a atenção da escola somente para a sua experiência, mas para a do “aluno”, ou seja, para o coletivo que, porventura, seja “a vítima da vez”.

“Dessa contradição, inerente à noção de sujeito (e de sentido), resulta uma relação particularmente dinâmica entre identidade e alteridade: um movimento ambíguo que distingue (separa) e ao mesmo tempo integra (liga), demarcando o sujeito em sua relação com o outro” (ORLANDI, 2007b, p. 78). Essa dinâmica, segundo aponta Orlandi (2007b), resulta em um processo de identificação, quando o sujeito se inscreve em determinada formação discursiva (o que pode e deve ser dito) para que suas palavras tenham sentido. Assim, M.A.D.L, ao produzir seu texto, enuncia de uma FD em que ocupa o lugar social de aluno, de integrante de uma sociedade e de uma vítima da prática do *bullying*.

Nesse aparente “jogo” inconsciente de breves relatos de experiência vivenciadas pelo sujeito do discurso, ele se constitui em seu dizer, enquanto o “eu” vítima constante da prática do *bullying*. Nesse movimento ele se constrói na sua relação com o “outro” (interlocutor) e com o Outro (do interdiscurso). Orlandi (2007b) afirma que a posição-autor se constitui mediante essa dupla relação, pois o “autor se produz pela possibilidade de um gesto de interpretação que lhe corresponde e que vem ‘de fora’. O lugar do autor é determinado pelo lugar da interpretação. O efeito-leitor representa, para o autor, sua exterioridade constitutiva (memória do dizer, repetição histórica)” (ORLANDI, 2007b, p. 75).

O autor somente se constitui se o seu dizer for interpretável. Ele precisa historicizar seu dizer por meio da assunção de uma posição ideológica. E isso se constrói por meio da relação discursiva com “o outro (interlocutor) e com o Outro (historicidade concebida sob a forma de interdiscurso)” (ORLANDI, 2007b, p.74).

Convém destacar que esse interdiscurso/historicidade (ou memória discursiva) também se apresenta no texto em análise por meio de um enunciado denunciativo que o sujeito faz ao mencionar as “vozes” de FI, que têm em sua constituição discursos de base ideológica preconceituosa e estereotipada. Vejamos esse trecho: “aí sempre tem aquele amiguinho que sempre fica com piada, fala gorda”. Neste trecho, também percebemos que M.A.D.L traz para seu texto a “reprodução” de discursos que comumente circulam socialmente nas instâncias ideológicas. E essa “reprodução”, nesse caso, não ocorre por meio da repetição mnemônica; é uma “reprodução” inconsciente que chama a atenção para o fato de que a escola “nada mais é do que o reflexo da sociedade”, como disse o professor Bruno Marinelli.

Quando M.A.D.L faz o resgate desse tipo de discurso ideológico, que já atravessou esse sujeito – sempre fica com piada, fala gorda –, percebemos que são os mesmos modos de dizer que ouvimos ecoar em FI como meios de comunicação, mídias sociais digitais, pseudodiscursos religiosos (velados de preconceitos) e outras instituições. Vejamos algumas manifestações dessa ideologia proferidas em outras situações discursivas:

- “Preferia nascer morto ou aleijado a nascer gay! Até nascia preto se precisasse, mas gay?!” (CARVALHO, 2013, p. 135-136).
- “A mina é tão gorda que acha que até os ministros devem ser temperados” (Danilo Gentili, em resposta a um Twitter da deputada Sâmia Bomfim)¹⁷.
- “O homem que casar com uma mulher gorda vai preferir trabalhar dobrado, ficar na rua, qualquer coisa, menos voltar para casa e encontrar uma mulher gorda” (Líder de uma instituição religiosa em um encontro de jovens entre 17 e 25 anos de idade)¹⁸.
- “Você tem o rosto tão bonito, por que não emagrece?” (Esfera do cotidiano).

Todos esses discursos são veiculados em várias FI (Literária, Política, Midiática, *Show Business*, Igreja, etc.). São construções discursivas carregadas de uma ideologia marcada pelo preconceito e pela estigmatização daquele que é “diferente” do padrão criado e imposto

¹⁷ Disponível em:

<https://f5.folha.uol.com.br/celebridades/2019/04/danilo-gentili-chama-deputada-samia-bomfim-de-gorda-e-ela-responde-nos-vemos-na-justica.shtml>. Acesso em: 30 jul. 2019.

¹⁸ Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2017/05/gordofobia-por-que-esse-preconceito-e-mais-grave-do-que-voce-pensa.html>. Acesso em: 30 jul. 2019.

socialmente. A ideologia nesse sentido é “um instrumento de dominação de classe, porque a classe dominante faz com que suas idéias passem a ser a idéia de todos” (BRANDÃO, 2004, p. 21). Logo, essa ideologia se efetiva nos discursos que são proferidos por meio de FD que atravessam os sujeitos e que acabam reproduzindo e assujeitando-se (de forma alienada) a esses modos de reprodução discursiva.

Na análise interpretativista da AD, o que interessa não é a constatação da reprodução de determinada ideologia, pois já sabemos que todo discurso é produzido sob um contexto e este contém uma dada formação ideológica. O que nos interessa é demonstrar como isso ocorre em um discurso dado, por exemplo, como o sujeito do Texto 2 traz esse discurso estereotipado do indivíduo “feio”, “gordo”, etc., e como isso acaba produzindo efeitos de sentidos e gestos de interpretação. O que vale destacar é o modo como o sujeito do Texto 2 traz isso à tona em seu discurso, não é a reprodução ideológica carregada de estigmas desses modos de dizer. O sujeito o faz porque quer chamar a atenção para situações dessa natureza que, infelizmente, ainda ocorrem nas instâncias sociais. E por mais que qualquer tipo de discurso preconceituoso seja combatido, ainda se percebe a frequência com que é reproduzido no meio social.

Assim como o Texto 1 apresenta uma denúncia frente à atitude que a escola deveria tomar para prevenir e combater os casos de violência envolvendo a prática do *bullying*, o Texto 2 também o faz. O sujeito deste texto também se posiciona a respeito desse assunto, quando afirma que a escola deveria tomar alguma atitude. Quanto a isso, o enunciador diz: “eu penso que a escola tinha que ter solidariedade ao aluno, fala mais conversa porque as vezes aquele aluno que faz piadinha ele tem algum problema na casa dele porque as família tinha que fala mais conversa observa as atitude das suas crianças”.

Apesar do aspecto linguístico comprometido em termo de adequação vocabular, concordância, pontuação, coesão e ortografia, o aspecto discursivo não é impedido de ser compreendido e o efeito de sentido é produzido. Mais uma vez, o sujeito se subjetiva e mantém a posição discursiva se utilizando da primeira pessoa gramatical – “eu”.

Ao enunciar, o sujeito faz uso da palavra “solidariedade”. Refletindo sobre isso, fomos buscar algumas representações desse vocábulo e vimos que ele apresenta pelo menos nove significações de acordo com o Dicionário Michaelis (versão on-line)¹⁹. Para nossas considerações, destacamos pelo menos três que coadunam com o que queremos refletir: 1) sentimento de amor ou compaixão pelos necessitados ou injustiçados, que impele o indivíduo a prestar-lhes ajuda moral ou material; 2) responsabilidade recíproca entre os membros de uma

¹⁹ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/solidariedade/>. Acesso em 30 jul. 2019.

comunidade, de uma classe ou de uma instituição; 3) apoio em favor de uma causa ou de um movimento.

Vejamos que quando o sujeito utiliza a construção: “a escola tinha que ter solidariedade ao aluno”, todos os significados acima atribuídos à palavra solidariedade são perfeitamente cabíveis. Em outras palavras, para esse sujeito, a escola não tem demonstrado sentimento de compaixão pelo aluno que tem sido psicologicamente, moral e materialmente injustiçado por alguma ação negativa provocada pelo agente do *bullying*.

A instituição tem falhado em demonstrar sua responsabilidade social em favor dos alunos que são vítimas dessa ação. E não apenas às vítimas, mas também aos agentes praticantes e até espectadores da prática. Para M.A.D.L, não são apenas as vítimas que necessitam dessa “solidariedade”, mas também os próprios causadores.

Segundo seu discurso, os que praticam a ação também merecem ser ouvidos, pois muitos agem dessa maneira, porque não sabem lidar com traumas, frustrações e dramas que vivenciam no ambiente familiar, e como não podem revidar (ou serem ouvidos em seus lares), encontram um meio de externar esses conflitos. Por isso, muitos veem no *bullying* esse mecanismo de fuga e autodefesa.

Se olhássemos para esse trecho produzido por esse sujeito com um olhar da Análise de Conteúdo clássica, tomaríamos o texto apenas como pretexto, atravessando-o para demonstrar uma situação discursiva já-dada *a priori*. E isso se daria porque na Análise de Conteúdo, “o texto aparece como um documento, que se toma só como a ilustração em que foi produzido, situação esta já constituída e caracterizada de antemão” (ORLANDI, 2006, p. 12). Contudo, a AD vai operar justamente no movimento contrário: ela vai considerar exatamente a exterioridade e a historicidade inscrita nesse texto, já que lida com a determinação histórica dos processos de significação, pois articula o linguístico com o social (ORLANDI, 2006; BRANDÃO, 2004). Quanto a isso, Brandão (2004) traz importante consideração, com base em Maingueneau (1987), quando discorre que é preciso considerar, ao analisar um discurso, pelo menos três dimensões: a da Linguagem; da História e das Instituições.

A dimensão da Linguagem considera:

[...] o espaço próprio que cada discurso configura para si mesmo no interior de um interdiscurso; [a dimensão da História observa como] os ‘embates históricos, sociais, etc. se cristalizam no discurso; [já a dimensão das Instituições, aponta] o quadro das instituições em que o discurso é produzido, as quais delimitam fortemente a enunciação’ (MAINGUENEAU, 1987, *apud* BRANDÃO, 2004, p. 17).

Trouxemos essas considerações teóricas para ratificar a necessidade de, ao analisar qualquer enunciado produzido, considerar o texto em todas as suas condições, para não incorrer no risco de reduzi-lo à análise conteudista ou à análise linguística descontextualizada e estritamente normativa. Por isso a importância de considerar a dimensão discursiva, ou seja, a materialidade linguística histórica do texto, pois o sujeito é atravessado pela língua e pela ideologia. E assim a interioridade (subjetividade) e a exterioridade (historicidade) desse sujeito são mostradas a partir do discurso materializado no texto.

No texto de M.A.D.L, observamos como esse sujeito moveu-se em posições discursivas para produzir seu discurso, a partir de um lugar de fala de uma dimensão institucional, ocupando determinada(s) posição(es) social(is). Também foi perceptível como ele inter-relacionou discursos de várias FI (sociedade, família, escola) para constituir seu dizer e conferir legitimidade ao mesmo. Trouxe representações de ideologias discursivas que ainda permanecem arraigadas na sociedade e que também acabam sendo reproduzidas na escola, já que esta “é o reflexo da sociedade”, conforme afirmou o professor de filosofia da USP, Bruno Marinelli.

Para encerrar seu texto, o sujeito parece “exigir” do interlocutor aquilo que cobra da instituição escolar: solidariedade. Para melhor entendermos, retomemos um dos três significados que expusemos anteriormente, segundo o Dicionário Michaelis: “Solidariedade é o sentimento de amor ou compaixão pelos necessitados ou injustiçados, que impele o indivíduo a prestar-lhes ajuda moral ou material”. Essa significação vai ao encontro do que expõe o sujeito no seguinte excerto: “seja uma pessoa humilde seja gentil com as pessoas pense mais sobre tudo [...]”.

A atitude que o sujeito requer da escola, em se solidarizar com alunos que são vítimas e também com os agressores, é a mesma que demonstra ao final do texto, ao requerer que seu interlocutor adote o mesmo procedimento. O sujeito, novamente, desloca-se de sua subjetividade, antes o “eu” que relatava sua experiência, para assumir uma posição social, não individualizada. Enseja ser uma voz de conscientização para que as relações interpessoais se deem de maneira mais saudável e acolhedora das diferenças, já que são estas que garantem a identidade dos sujeitos.

Talvez seja por isso que intitule seu texto de “A bondade”. E aqui compreendemos que o aspeamento em torno do vocábulo ocorre com o sentido de enfatizá-lo, chamar a atenção, e não para remeter a um discurso irônico, em que se deseja satirizar a situação relatada pelo sujeito, mas deseja que haja de fato o sentimento de solidariedade, de atitudes mais respeitadas

e bondosas não só diante daqueles que sofrem, mas também daqueles que praticam a ação do *bullying* contra colegas de sala, familiares, vizinhos ou qualquer outro cidadão.

A respeito do Texto 3, ressaltamos que analisamos a versão inicial e final, já que ele foi eleito para ser trabalhada e reescrita em sala, sobretudo pelo próprio autor. Outro ponto é que este foi o texto que circulou socialmente no mural da escola, na leitura em sala e na entrevista à Rádio Serra Branca FM 103.3. Na emissora, o projeto foi socializado, discutimos a temática trabalhada em sala e realizamos a leitura do referido texto. Pelo fato de o Texto 3 conseguir atender aos 4 critérios postos anteriormente, resolvemos trazê-lo na sua íntegra desde a sua produção inicial, para tecermos a nossa análise.

TEXTO 3 – (VERSÃO INICIAL)

(Por: E. J. S.)

Um assunto já existente a muito tempo, mas até os dias de hoje é tratado/visto como “frescura”.

*O *bullying*: Situação que se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por uma ou mais pessoas contra um ou mais colegas.

Não é difícil ver situações de *bullying* onde frequentamos, em maior parte, dentro de instituições educacionais (qualquer grau de escolaridade), ignora aqui, poem apelido ali, fazem de tudo para constranger uma determinada pessoa ou até mesmo grupo de pessoas, mas por que? Por que esse tipo de comportamento? Muitos dos casos, por falta de diálogo em casa, ausência parental, afeta o comportamento e a personalidade do aluno descontando seu descontentamento no primeiro que lhe convém.

Vamos cuidar das nossas crianças! Cuidar dos nossos pequenos para que cresçam sabendo separar seus problemas pessoais dos estudantis. Converse, pergunte, ofereça ouvidos e atenção para quem está por perto, não faça vista grossa. Uma simples conversa pode evitar uma enorme tragédia!

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Distintamente dos dois primeiros textos analisados, o sujeito que escreve o Texto 3, inicia situando a temática do *bullying* no contexto social, expondo para seu interlocutor um conceito dessa prática. Ao conceituá-lo como uma ideia, salienta que ainda é “tratado/visto como ‘frescura’”. Por meio da construção linguística desse período, nota-se que o sujeito tenta, ao mesmo tempo, situar o *bullying* enquanto o tema que precisa ser abordado e enquanto uma ação que certamente ocorre, mas que a sociedade ainda a vê e trata como uma situação irrelevante, em que não se dá a devida importância. E ainda mais: os vitimados não demonstram nada além do que uma “frescura”.

Observando como o sujeito, ao jogar com essa palavra, produz sentidos, mais uma vez, buscamos a significação lexical desse signo e encontramos os seguintes conceitos no Dicionário

Michaelis (versão on-line)²⁰: característica do que é fresco; vento fresco; descomedimento na linguagem; energia própria da juventude; comportamento que denota cinismo; atitude que demonstra excesso de moralismo; comportamento habitual de indivíduo afeminado. Ainda buscamos outra significação mais aproximada e encontramos a seguinte: “coisa supérflua, sem importância, exagero sem fundamento”²¹.

Das significações encontradas, observamos que o mesmo vocábulo apresenta diversos sentidos, a depender do contexto e de como esse vocábulo é utilizado pelo sujeito. Certamente, de todas essas significações, o sentido que o enunciador quis provocar foi o de ressaltar a maneira com que a sociedade lida com a questão do *bullying*: tudo não passa de uma “frescura”. Assim, o vocábulo adquire uma carga semântica negativa, pejorativa, com intenção de desprezar, já que se trata de algo que determinado indivíduo ou grupo pratica de maneira exagerada, descomedida e, portanto, não merece a nossa atenção e/ou reflexão.

No terceiro período, o sujeito traz uma conceitualização científica do que vem a ser o *bullying*. Percebemos como o sujeito, ao se apropriar de outros discursos proferidos em outras instâncias discursivas, resgata, através da memória discursiva, esse dizer legitimado em outra FI para conferir legalidade ao seu discurso. Assim, o sujeito se coloca como se fosse a fonte desse dizer, temos então o esquecimento de nº1 de Pêcheux (1975, *apud* ORLANDI, 2007b).

Essa informação legitimada, que o autor do texto traz, é fruto das condições de leitura e exploração de sentidos que foi realizada quando estávamos aplicando a sequência didática, em sua etapa inicial. Em um dos momentos, sugerimos que os alunos formassem grupos e pesquisassem acerca do assunto, porque, em um momento posterior, quando fossem produzir seus textos, precisariam desse conhecimento, já que ninguém fala/escreve sobre o que não sabe. Por isso, salientamos a importância da criação de condições de leitura para que, posteriormente, o processo de produção ocorresse de maneira significativa.

Geraldi (1996) fala de três práticas escolares reducionistas de leitura. Segundo aponta o autor, a leitura nunca deixou de estar presente na escola, em todas as disciplinas, sobretudo, em LP. O problema é que o texto tem sido transformado em um protótipo de “leitura modelo”. Ele apresenta esses três tipos de procedimentos em que o texto é tomado no momento de leitura: a) o texto é transformado em objeto de leitura, o qual serve ao propósito da oralização, com o objetivo do aluno “provar” para o professor que sabe lê; b) o texto serve como uma espécie de

²⁰ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/solidariedade/>. Acesso em 31 jul. 2019.

²¹ Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/usuario/id/8535/>. Acesso em 31 jul. 2019.

mimesis para a produção de outros textos, ou seja, serve como “modelo” a ser “reproduzido”, em outras palavras, pelo discente; c) o texto é transformado em objeto de fixação de sentidos “já dados” pelo professor ou por outro sujeito de posição privilegiada. Logo, o sentido “já dado” precisa ser também reconhecido pelo aluno.

Contrapondo-se a esses procedimentos de leitura, Geraldi (1996, p. 121-122) apresenta quatro alternativas em que o ensino de língua deve se apoiar para a formação de atitudes de leitura pelos alunos. Segundo ele, podemos ir ao texto para *perguntar* (embora este nem sempre me forneça as respostas que quero); para *escutá-lo* (mas não para retirar do texto uma questão que está me incomodando); para *usá-lo* (inspirando-me nele para construir argumentos com pretextos legítimos) e ir ao texto *desarmado* (sem qualquer pretensão de uso, apenas como *leitura-fruição*).

Com aporte em Geraldi (1996), observamos que E.J.S, recorreu, em sua memória, às leituras realizadas previamente como forma de usá-las para construir seus argumentos, sem necessariamente reproduzir o já dito. E isso se percebe pela maneira com que E.J.S recorre a situações de sua própria realidade para reafirmar e legitimar seu discurso, considerando, inclusive, as condições de escrita apresentadas na proposta de produção.

“Não é difícil ver situações de bullying onde frequentamos, em maior parte, dentro de instituições educacionais (qualquer grau de escolaridade), ignora aqui, poem apelido ali, fazem de tudo para constranger uma determinada pessoa ou até mesmo grupo de pessoas, mas por que?”. Esse trecho nos permite observar, mais uma vez, que os sujeitos-alunos evidenciam que existe sim a prática do *bullying* na instituição de onde eles produzem seus discursos. O sujeito E.J.S nos fornece informações dos tipos de prática de *bullying*, os quais não estão somente ligados a agressões físicas, mas também verbais e psicológicas. E por serem, aparentemente, “menos danosas e imperceptíveis”, não é dada a devida atenção por parte da instituição escolar e/ou da sociedade.

Com base em suas pesquisas acerca do aumento da violência envolvendo crianças, adolescentes e jovens, Lopes Neto (2005, p. 164)²² afirma que a violência entre esses indivíduos tem se tornado “um problema de saúde pública importante e crescente no mundo”, e isso tem gerando sérias consequências individuais e sociais. Para ele, esse tipo de situação tem gerado um problema universal e tem passado despercebido, muitas vezes, pois é tido como algo normal, que ocorre comumente entre adolescentes e jovens estudantes. Porém, pesquisas

²² Sócio Fundador da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA). Coordenador do Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes. Diretor da Diretoria dos Direitos da Criança da SOPERJ.

apontam o contrário: “as 2 últimas décadas demonstraram que a essa prática pode ter conseqüências negativas imediatas e tardias para todas as crianças e adolescentes direta ou indiretamente envolvidos” (LOPES NETO, 2005, p. 164).

Percebemos que o discurso de E.J.S coaduna com o que já asseverava o autor em seus estudos acerca dessa temática. Ele reforça que “a adoção de programas preventivos continuados em escolas de educação infantil e de ensino fundamental tem demonstrado ser uma das medidas mais efetivas na prevenção do consumo de álcool e drogas e na redução da violência social” (LOPES NETO, 2005, p. 164). Consensualmente, os discursos dos alunos convergem para a necessidade de a escola trabalhar o assunto em seu ambiente, no sentido de não apenas coibir, mas, principalmente, prevenir e estabelecer diálogo tanto com as vítimas identificadas como também com os agressores, uma vez que estes também passam por conflitos, por vezes, fora do ambiente escolar e acabam espelhando isso dentro da instituição, com demonstração de ataques físicos, morais e psicológicos contra aqueles mais “vulneráveis” ou “diferentes”, por questões sociais, financeiras, físicas, psicológicas, étnicas ou de gênero.

Esse comportamento peculiar por parte do aluno-agressor é evidenciado no discurso de E.J.S: “Por que esse tipo de comportamento? Muitos dos casos, por falta de diálogo em casa, ausência parental, afeta o comportamento e a personalidade do aluno descontando seu descontentamento no primeiro que lhe convém”.

Assim como o Texto 2 analisado, este texto apresenta um fator comum que pode também ser decisivo para a formação de alunos-agressores: a falta de atenção e diálogo por parte da família, cujo núcleo não deixa de ser um organismo social. Ambos os textos evidenciam a necessidade de a família estreitar mais seus vínculos com crianças e adolescentes, no sentido de sempre procurar conversar, entender e auxiliar seus filhos no enfrentamento de conflitos. Quando isso não acontece, muitos dos adolescentes e jovens acabam levando os conflitos para um ambiente que, muitas das vezes, não é o real causador de seus problemas emocionais, pessoais e/ou familiares.

A questão é que muitas famílias têm delegado, por vezes, uma obrigação à escola que compete inicialmente a elas. O artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) já assevera que a Educação, em sentido lato, “abrange os processos formativos que se desenvolvem [primeiramente] na vida familiar [...]” (BRASIL, 1996, s/p). Ao falar dos Princípios que regem a Educação, o documento também afirma, em seu Artigo 2º, que “a Educação é dever [outra vez primeiramente] da família [...]” (BRASIL, 1996, s/p).

Não é raro encontrar relatos de professores e gestão escolar falando acerca da necessidade de a família estar presente na escola, ajudar a instituição cumprindo com o seu

papel em casa, procurando conversar com seus filhos, a fim de entender certas atitudes indiferentes e violentas que muitos demonstram ao chegar no espaço escolar. O problema é que muitas dessas famílias, por inúmeros fatores que não nos convém abordar aqui, têm delegado somente à escola o papel de estabelecer o diálogo, de buscar compreender os alunos, de prestar-lhes assistência psicológica e, às vezes, até afetiva, em alguns casos.

Entendemos que se a questão do *bullying* e do aumento da violência entre adolescentes e jovens é uma questão de saúde pública, como bem assinalou o pesquisador Lopes Neto (2005), a sociedade precisa trabalhar de forma coesa, integrada em promover ações sociais com o intuito de diminuir e, se possível, erradicar a prática do *bullying*.

Diante dessas considerações, percebemos que E.J.S constrói seu discurso mobilizando FD de várias FI para constituir seu dizer, assim, tece seu texto com vozes da instância familiar, escolar e social e denuncia problemas que, muitas das vezes, a escola deixa “*passar batida*”, como afirmou o sujeito do texto 1, A.F.R.B.

Nos períodos finais de seu texto, E.J.S tece uma espécie de “convocação”, de “chamamento” ao cumprimento do dever, que nos leva a interpretar como uma intenção de incumbir tanto a escola quanto a família, e a sociedade como um todo, a atentar para a questão da prevenção de ações nocivas à vida social e psicológica de nossas crianças, adolescentes e jovens: “Vamos cuidar das nossas crianças! Cuidar dos nossos pequenos para que cresçam sabendo separar seus problemas pessoais dos estudantis. Converse, pergunte, ofereça ouvidos e atenção para quem está por perto, não faça vista grossa. Uma simples conversa pode evitar uma enorme tragédia!”

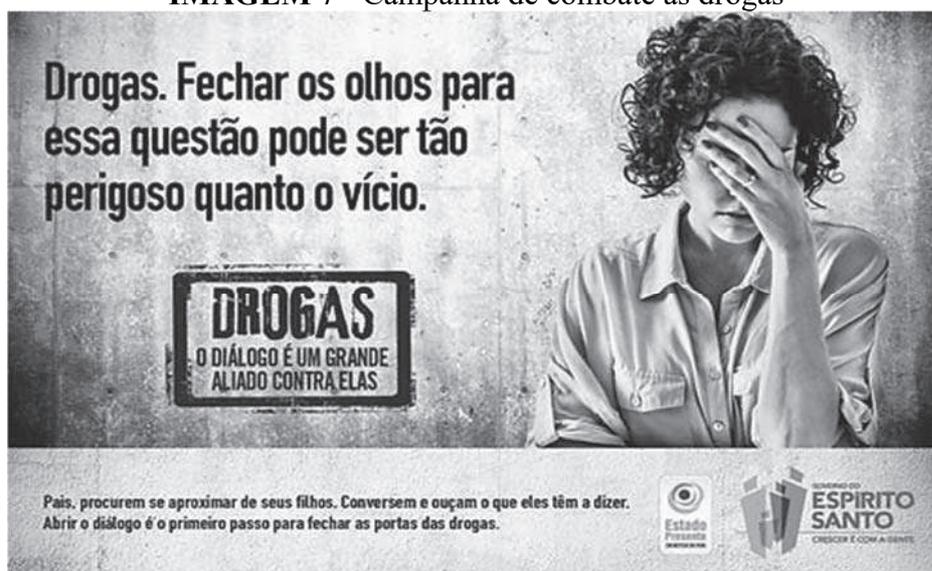
Percebemos que o autor faz uso dos verbos no imperativo (de modalidade deôntica) para conferir ao seu discurso um sentido de cunho obrigatório. O sujeito também se coloca como um indivíduo que é parte da sociedade para o cumprimento desse dever, quando diz: “vamos cuidar”. Enxergamos as movências de posição que transitam de sujeito-aluno não-vítima, mas sim, espectador, para um sujeito-autor enquanto ser social, que se coloca na posição de um articulista, que expõe e defende um ponto de vista, e além de tecer considerações com um posicionamento crítico, também produz um discurso de cunho social.

Assim, na construção de seu discurso, o sujeito E.J.S **denuncia** o que acontece no ambiente escolar: “Não é difícil ver situações de *bullying* onde frequentamos, em maior parte, dentro de instituições educacionais (qualquer grau de escolaridade), ignora aqui, poem apelido ali, fazem de tudo para constranger uma determinada pessoa ou até mesmo grupo de pessoas”; **opina** e **critica** a FI “família”, por não está também cumprindo com algumas de suas obrigações: “Muitos dos casos, por falta de diálogo em casa, ausência parental, afeta o

comportamento e a personalidade do aluno”; e **convoca/convida/solicita** a sociedade familiar e escolar (e outros possíveis interlocutores) à prática de ações sociais preventivas contra à violência e à prática do *bullying*: “Vamos cuidar das nossas crianças! Cuidar dos nossos pequenos para que cresçam sabendo separar seus problemas pessoais dos estudantis. Converse, pergunte, ofereça ouvidos e atenção para quem está por perto, não faça vista grossa. Uma simples conversa pode evitar uma enorme tragédia!”.

E.J.S parece finalizar seu texto com a representação de vozes (interdiscurso) da esfera da propaganda (institucional), como muitos anúncios institucionais que circulam na esfera midiática, os quais convidam/convocam a população a adotar certo posicionamento, tomar determinada atitude para evitar o uso e/ou certa prática considerada inadequada. Vejamos um anúncio do Governo do estado do Espírito Santo, em que a construção linguística e o uso dos verbos na modalidade deôntica apresentam a mesma intenção utilizada pelo sujeito E.J.S na construção final de seu texto.

IMAGEM 7 - Campanha de combate às drogas



Fonte: Folha Vitória (2012).

Observando o anúncio acima, notamos que o sujeito que produz o Texto 3 posiciona-se, linguisticamente, de forma similar quando faz uso dos verbos no imperativo, típico desse gênero textual e da tipologia de texto injuntivo: (Converse, pergunte, ofereça ouvidos e atenção para quem está por perto, não faça vista grossa); em outro fragmento observa-se também a mesma intenção na construção do discurso, pelo autor, quando este diz: “uma simples conversa pode evitar uma enorme tragédia!”. Ao empregar apenas o vocábulo “tragédia” e ainda o intensificar por meio do adjetivo “enorme”, verifica-se que o sujeito constrói uma sentença que visa causar maior impacto reflexivo e sensibilidade no interlocutor.

Nessa construção linguística, o sujeito E.J.S traz para seu texto fatos que ocorreram em escolas do país e que foram motivados por questões relacionadas à prática constante do *bullying*. O sujeito recorre ao intradiscurso (movimento e formulação de sentidos que sofrem interferência da ideologia e da memória) para tentar persuadir ainda mais o seu interlocutor, para que este acione a sua memória e lembre acontecimentos passados e seja sensibilizado a tomar alguma atitude para evitar que outros eventos semelhantes ocorram em seu espaço social.

Diante dessas considerações, passemos a observar agora como o texto foi reescrito e quais modificações apresentou nesse processo. Vale destacar, novamente, que o Texto 3 foi tomado como protótipo para nossa atividade final da sequência didática que compunha a reescrita por todos os alunos.

Não dispúnhamos de muito tempo com a turma, porque não éramos o professor titular. Assim, por este e outros motivos alheios à nossa vontade, tivemos que otimizar o máximo de tempo para aproveitá-lo com qualidade. O Texto 3 atendia aos quatro critérios de análise que foram estabelecidos no início deste capítulo, por isso elegemos o mesmo como subsídio para a realização da reescrita. Omitimos a identidade do autor do texto e entregamos cópias da primeira versão para todos os que estavam presentes na sala no dia da execução dessa atividade. Esclarecemos para todos os alunos que haviam produzido a primeira versão, que se escolheu este texto porque ele se aproximou mais daquilo que havia sido pedido na condição de produção que foi oferecida.

Salientamos ainda que todos os demais textos também eram dignos de circulação social (após a reescrita) mas, pela questão do tempo, não conseguiríamos fazer isso com cada um dos demais materiais escritos. Portanto, mostramos para os discentes da EJA que todos deveriam observar como se realizava o processo de reescrita e com qual finalidade, pois isso serviria para eles em outras etapas de produção de quaisquer outros tipos de gênero textual. A ideia era que eles aprendessem a olhar para seus textos, refletissem sobre sua produção e ainda mais sobre a reescritura do mesmo para o que texto atingisse seu propósito social.

Esclarecemos para os discentes como era o procedimento de reescrita de um texto. Fato indagado por alguns de “o porquê tinham que escrever o mesmo texto de novo?”. Tornamos os alunos cientes de que a atividade de reescritura não se constitui de “escrever de novo o mesmo texto, porque não se trata de reproduzir uma cópia”, mas sim de refletir sobre o que se escreveu *a priori*, em seguida, olhar para o texto e refletir sobre a escrita para fazer as adequações linguísticas, textuais e discursivas cabíveis, a fim de tornar o texto um instrumento de comunicação e circulação social mais adequado à situação exigida.

Não nos convém discorrer novamente sobre o processo interventivo para a reescrita, porque isso já foi exposto na descrição do nosso 5º encontro, realizado em 15 de abril. Vale destacar que o autor do Texto 3 demonstrou maior autonomia diante dessa etapa. À medida que a interlocução acontecia com toda a turma, E.J.S também participava ativamente e recorria à nossa mediação mais direta para saber como poderia adequar seu texto à situação comunicativa pretendida, a fim de aprimorar sua escrita final.

Alguns alunos necessitaram de maior atenção no momento da reescrita, pois como não tinham o hábito de exercer a reescritura textual, acreditavam que deveriam “copiar” a mesma informação dos demais e/ou reproduzir o texto eleito da reescrita, acrescentando-o ao seu próprio texto. Assim, essas ocorrências necessitaram de nossa mediação mais direcionada.

A seguir, temos a versão final do Texto 3, nele constam as modificações que o sujeito E.J.S realizou, a fim de atender aos propósitos solicitados pela condição de escrita.

TEXTO 3 – UMA BRINCADEIRA ILEGAL (VERSÃO REESCRITA)

(Por: E. J. S.)

O *bullying* é um problema que já existe há muito tempo, mas até os dias de hoje é tratado/visto como “frescura”, “brincadeira” ou então como só mais uma “briguinha boba” entre crianças, adolescentes, jovens e até adultos. Será? Ao contrário do que muitos pensam, o *bullying* não fica restrito apenas ao espaço da escola. Essa “brincadeira” que constrange, intimida, agride psicologicamente e/ou fisicamente pode fazer vítimas na família, no trabalho ou em qualquer outro lugar. É uma situação que se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas feitas de maneira repetitiva por uma ou mais pessoas, contra um ou mais colegas e pode marcar negativamente toda a vida de uma pessoa.

Para a educadora Cleo Fante, o *bullying* é uma das formas de violência que mais cresce no mundo e não é difícil ver situações de *bullying* onde frequentamos, principalmente, dentro de instituições educacionais de qualquer nível de escolaridade. Ignora aqui, põe apelido ali, o agressor faz de tudo para constranger uma determinada pessoa ou até mesmo grupo de pessoas como já falamos. Mas por quê? O que leva um aluno a assumir esse tipo de comportamento agressivo contra o seu colega? Muitos dos casos dessa prática violenta que temos visto nas mídias digitais ou na televisão se dá pela falta de diálogo em casa, ausência parental que afeta o comportamento e a personalidade do aluno, e ele acaba descontando seu descontentamento e frustração no primeiro que lhe convém. Às vezes para se sentir notado ou para dá o troco em alguém que já lhe maltratou, violentou e nada foi feito. Um triste e lamentável exemplo disso foi o ocorrido na escola Raul Brasil em Suzano-SP.

Mas e quanto à escola, qual o seu papel nisso tudo? O que ela poderia ter feito e o que ainda pode e deve fazer para prevenir e até evitar que casos como esse e tantos outros venham ocorrer? O primeiro passo é identificar a vítima da prática do *bullying* e principalmente o agressor para conhecer as causas que motivam o problema. Depois, é preciso conversar com os familiares envolvidos e mostrar que a escola está atenta a essa questão e irá combatê-la! A escola pode promover palestras de conscientização, rodas de leituras, esclarecendo para todos os alunos que precisamos acabar com qualquer ato de violência, preconceito e discriminação se quisermos mudar a sociedade. Penso que esse é o caminho, pois somente um trabalho conjunto, entre escola, família e sociedade é que poderemos acabar de vez com o *bullying* ou qualquer outro tipo de agressão física, psicológica e verbal que são propagadas na escola ou fora dela. Precisamos cuidar das nossas crianças e dos nossos alunos para que cresçam sabendo separar seus problemas pessoais dos estudantis. Converse, pergunte, ofereça ouvidos e atenção para quem está por perto. Não faça vista grossa. Uma simples conversa pode evitar uma enorme tragédia!

Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

A versão final do Texto 3 oferece uma visão do progresso linguístico, textual e discursivo que E.J.S. realizou em sua produção. Percebemos que, ao mover linguística e estruturalmente o trecho que conceitua o *bullying*, o autor já direciona a atenção do leitor, inicialmente, para o assunto de que será tratado.

Ao contrário da primeira versão que parecia ter uma incoerência na construção do período inicial, denotando uma ideia de vagueza, essa segunda versão apresenta maior clareza e adequação linguística.

Percebemos uma tentativa de estabelecer uma interação com o leitor. O sujeito fornece informações iniciais, expõe uma opinião e, ao mesmo tempo, parece requerer uma opinião imediata por parte do interlocutor quando faz uso da expressão verbal “será?”, e isso produz um efeito de dúvida diante do fato mencionado. Isso parece surgir como uma tentativa de tirar o leitor de uma possível zona de conforto com relação ao assunto, para colocá-lo em uma posição de inquietude, ou seja, de reflexão crítica acerca da temática.

O sujeito “joga” com os sentidos e generaliza os indivíduos ao fazer uso do pronome indefinido “muitos”, com função adjetiva. Enxerga-se uma tentativa de não evidenciar quem são os sujeitos sociais que acreditam que o *bullying* só ocorre dentro do ambiente escolar. Também poderíamos ir mais além em argumentar que o sujeito que escreve pode não conseguir precisar quem realmente acredita nessa ideia e por isso preferiu indefini-los.

Há uma movência de sentidos também no vocábulo “brincadeira”. Na primeira ocorrência, ao utilizar o signo, o sujeito emprega-o com o sentido literal: muitos creem que o *bullying* não passa de uma brincadeira, em que não há a intenção de prejudicar o outro. Já na segunda ocorrência, apesar do aspeamento no vocábulo ser idêntico à primeira versão, o sentido é outro: não se trata mais de uma simples brincadeira infantil sem malícia, mas, trata-se de uma prática maldosa, cuja intenção reside em constranger, intimidar e agredir o outro de maneiras psicológica e física.

Esse jogo, provocado pelo uso do mesmo vocábulo “brincadeira”, corresponde ao que Orlandi (2006, p. 27) comenta: “as palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra. Assim, não são somente as intenções que determinam o dizer. Há uma articulação entre intenção e convenções sociais”.

Se o que o sujeito diz só tem sentido se for interpretável (ORLANDI, 2007c), o sentido se instaura quando observamos como a linguagem se articula com a história e com a ideologia para atravessar os sujeitos, autor e interlocutor. Esse jogo de ideias permite desnudar quais intenções o sujeito do discurso, inconscientemente, quis provocar ao fazer uso dessas construções.

A significação/interpretação nasce quando “alguém diz algo de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade” (ORLANDI, 2006, p. 26). A articulação do discurso por meio da linguagem se revela nesse jogo com as palavras; a história se mostra quando o sujeito resgata do universo infantil um vocábulo, que tem um sentido já dado, para inseri-lo, por meio de uma FD, em uma FI – o universo de jovens e adolescentes-agressores, praticantes de uma ação perversa. Há, portanto, a produção de um sentido que não está ali, que não é dado *a priori*, mas que se constrói; já a ideologia, provém, justamente, das construções discursivas que são propagadas por e/ou dentro dessas formações ideológicas (família, escola, trabalho e sociedade em geral).

Outro aspecto não evidenciado no primeiro texto, mas que aparece nessa nova versão reescrita é a questão de que o sujeito-autor traz para seu texto discursos de autoridades no assunto para conferir maior legitimidade ao seu dizer. Embora não faça uso do discurso direto para marcar o dizer do “outro” em seu texto, E.J.S resgata a voz de uma pesquisadora do assunto, Cleo Fante, para se posicionar mediante a fala da mesma: “para a educadora Cléo Fante, o bullying é uma das formas de violência que mais cresce no mundo “e não é difícil ver situações de bullying onde frequentamos, principalmente, dentro de instituições educacionais de qualquer nível de escolaridade” (construção de argumento).

A justificativa de inserir em seu texto a afirmação da educadora foi evidenciada em um de nossos momentos de intervenção (5º encontro). Segundo os alunos, a fala da educadora pôde ser melhor compreendida por eles, a julgar por outros textos pesquisados pelos alunos que possuíam uma linguagem mais complexa e com termos do âmbito jurídico²³, já que existe lei que criminaliza a prática do *bullying* no país (Lei 13.663/2018)²⁴ e que foi destacada durante nossas discussões.

O autor do Texto 3 também chama a atenção da instituição escolar para cumprir com sua função formativa e social do indivíduo. Ao fazer uso da construção linguística com a forma verbal no futuro do pretérito (poderia + ter - infinitivo + fazer - particípio), o sujeito confere um sentido a situação da qual está tratando. Podemos interpretar que se refere à escola Raul Brasil, a qual deveria ter tomado alguma atitude que, possivelmente, teria evitado a tragédia em Suzano/SP. Vemos que o uso, pelo sujeito-autor, da construção verbal (o que a escola poderia ter feito) tem sentido de algo condicionado, e é consequência de outra situação passada: os

²³ <https://www.lfg.com.br/conteudos/artigos/geral/quais-as-leis-sobre-bullying-e-as-penalidades>. Acesso em: 04 ago. 2019.

²⁴ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm. Acesso em: 04 ago. 2019.

casos de *bullying* que ocorriam com os jovens e os conflitos familiares vivenciados por esses. Tudo isso atuou como um pivô para culminar no triste episódio em março de 2019.

Em seguida, E.J.S “joga” com outras construções verbais de caráter afirmativos e doentios: “e o que ainda pode (e deve) fazer para prevenir (e até evitar)”. Esses sentidos são intensificados pelo uso da conjunção aditiva “e”; dos advérbios de tempo e inclusão: “ainda” e “até”, respectivamente.

Percebemos que quando o sujeito utiliza a seguinte construção: “Mas e quanto à escola, qual o seu papel nisso tudo?”, ele se refere não apenas à escola Raul Brasil, mas a todas as instituições de ensino. Já na construção: “O que ela poderia ter feito”, há uma referência direta à escola em Suzano/SP.

Ao continuar a construção: “e o que ainda pode (e deve) fazer para prevenir (e até evitar) que casos como esse e tantos outros venham ocorrer?”, percebemos também que a referência não é apenas à escola Raul Brasil, mas a quaisquer escolas. Vemos que, apesar do sujeito fazer referência a uma mesma FI institucionalizada (a Escola), seu discurso difunde-se, não faz referência a apenas uma escola, enquanto um lugar fixo (Escola Raul Brasil), mas a todas as escolas, já que a prática no *bullying* não está, infelizmente, restrita a escola de Suzano/SP.

O enunciador do texto continua nessa versão reescrita com o argumento de que as famílias precisam trabalhar em conjunto com a instituição educacional: “O primeiro passo é identificar a vítima da prática do bullying e principalmente o agressor para conhecer as causas que motivam o problema. Depois, é preciso conversar com os familiares envolvidos e mostrar que a escola está atenta a essa questão e irá combatê-la!”.

Ao construir esse argumento, o sujeito do discurso apresenta uma sentença de caráter enumerativo, o que confere a ideia de progressão. Ele faz isso apesar de recorrer a classes gramaticais distintas: “O primeiro passo”; “para conhecer”; “depois”, cabendo aqui a ideia de: para (depois /em segundo lugar/ em seguida) conhecer; já o uso do advérbio “depois”, adquire, nesse contexto, não só sentido de tempo, mas também um caráter enumerativo que o enunciador do texto vem dando à sua construção argumentativa, podendo ser entendido como: “e por último”. A finalidade para a qual destina suas ideias é explicitada no final da sentença quando o sujeito expõe: “e mostrar que a escola está atenta a essa questão e irá combatê-la!”. O uso da conjunção “e” não atua com sentido aditivo, mas tem um sentido de finalidade: “e = para”. Percebemos que, inconscientemente, o sujeito está “jogando” com a polissemia do sistema linguístico e construindo novos significados para marcar seu posicionamento e sua sugestão de possível tomada de atitude por parte da escola.

Por meio de operadores argumentativos, o autor sugere a necessidade de identificar as reais causas que levam um aluno a desenvolver um comportamento atípico e violento na escola, tornando-se um agressor, pois, em muitos casos, isso pode ter raízes no seio familiar e o discente pode acabar reproduzindo isso, não somente dentro da escola, mas em outros espaços sociais em que ele esteja inserido. Tais lugares podem fazer com que o adolescente ou jovem se sinta ameaçado por outros indivíduos e por não ter estrutura psicológica para lidar com esse conflito, quando não fica assujeitado à condição de vítima, pode, como represália, desenvolver um comportamento agressivo.

A escola pode promover palestras de conscientização, rodas de leituras, esclarecendo para todos os alunos que precisamos acabar com qualquer ato de violência, preconceito e discriminação se quisermos mudar a sociedade. Penso que esse é o caminho, pois somente um trabalho conjunto, entre escola, família e sociedade é que poderemos acabar de vez com o bullying ou qualquer outro tipo de agressão física, psicológica e verbal que são propagadas na escola ou fora dela (E.J.S).

Pelo uso dos verbos destacados, observamos que o sentido se constrói de várias maneiras: imediata e afirmativa (*a escola pode*); contínua/progressiva (*esclarecendo*); imperativa/de ordem/convocação (*precisamos acabar*); condicional e futura (*se quisermos mudar a sociedade*); convicção/posicionamento (*penso*);

O aspecto linguístico oferece a condição de observar como a discursividade é construída no texto pelo sujeito. O uso das formas verbais no indicativo, evidencia as marcas intencionais do autor. Em outro trecho, o sujeito aponta possíveis caminhos para o enfrentamento da questão da violência e da prática do *bullying* no ambiente escolar: “promover palestras de conscientização, rodas de leituras”. Para isso, faz uso do verbo “poder”, com o sentido de mostrar à instituição que ela tem várias “possibilidades”, mas também a obrigatoriedade de lidar com o assunto. Portanto, a escola pode (e deve) agir.

O sujeito do discurso agora representa, não a voz do aluno que apenas é espectador de situações conflituosas dentro da escola, mas é a voz social que requer da escola uma nova postura: de conscientizadora, promotora de formação crítica e cidadã, e não apenas da propagação dos saberes científicos de conteúdos desvencilhados da realidade social, mas lugar de impulsionar mudanças de mentes e de comportamentos que são intolerantes aos diferentes, àqueles que não estão dentro do padrão sócio, cultural e ideologicamente estabelecido e por isso, devem ser tratados com indiferença, intolerância ou com violência física, moral e psicológica.

Fazendo uma análise conjunta dos três textos analisados, vimos que eles dialogam entre si e atendem ao 2º critério, dos quatro que apontamos, quando manifestam em seu discurso uma situação de vivência da prática do *bullying*, sejam os sujeitos vítimas, agressores ou espectadores. Os dois primeiros textos atendem ao 3º critério, e apesar de apresentarem dificuldades de escrita com relação aos aspectos linguísticos internos para uma construção coesa do texto, a discursividade não é interrompida e ainda menos a produção de sentidos, as marcas de subjetividade e nem as representações discursivas que os sujeitos produzem, as quais evidenciam denúncias sociais e tomadas de posição crítica. Os Textos 1 e 2 também atendem, ainda que parcialmente, ao 1º critério estabelecido, uma vez que se constata acentuado progresso discursivo por parte desses alunos, já que estes produziram textos não *para* a escola, mas *na* escola, com fins a uma escrita enquanto prática social.

O Texto 3 atende, em sua amplitude, às quatro razões levantadas. E ainda que o aspecto linguístico necessite de reflexões, os demais não foram afetados. Isso mostra que o autor conseguiu contemplá-los em sua maioria e também conseguiu garantir, com maior autonomia na escrita, a efetivação da posição de autoria, constituindo-se enquanto sujeito de seu dizer.

Observamos também que os três textos analisados se apresentam como uma “peça de linguagem” (INDURSKY, 2006) ou do que Orlandi (1983, *apud* INDURSKY, 2006) denominou de “efeito de completude”. Esses dois conceitos, tratados pelas autoras, referem-se a mesma situação discursiva: quando o sujeito, ao produzir seu texto, tem a ilusão, que é necessária nessa situação, de que produziu o efeito-texto. Ou seja, seu texto está dotado de começo, meio e fim.

Indursky (2006, p. 73) vai afirmar que esse efeito se apresenta “como uma peça de linguagem completa, acabada, fechada. E o sujeito-autor necessita dessas duas ilusões – completude e fechamento”. Vimos nos textos analisados, que os sujeitos mantêm alimentada inconscientemente essa ilusão de que “tudo o que devia ser dito foi dito, nada faltando e nada sobrando” (INDURSKY, 2006, p. 73).

No decorrer de nossa análise, enxergamos que os textos produzidos pelos alunos da EJA apresentaram um “efeito de homogeneidade” (INDURSKY, 2006). E é essa ação nos textos que possibilita que o sujeito-autor se constitua como tal, uma vez que, ao constatar que tudo foi dito e que o texto apresenta esse resultado e/ou essa sensação de completude e fechamento, a posição enunciativa de autoria se efetiva.

Ao longo da aplicação da SD, mostramos, especialmente na fase da apresentação da situação, que foi preciso criar e oferecer condições de produção para que os alunos pudessem, posteriormente, produzir seus textos. Por meio das produções, vimos como eles articularam

seus discursos no âmbito da exterioridade: estabeleceram conexões interdiscursivas com outros discursos, de outras FD e FI. Essa exterioridade diz respeito ao que está além da materialidade linguística. Nessa perspectiva, o texto se insere em um espaço discursivo “não fechado em si mesmo, pois ele estabelece relações não só com o *contexto* [situação considerada no momento da análise pela Linguística Textual], mas também com *outros textos* e com outros discursos” (INDURSKY, 2006, p. 69 – grifos da autora).

Em outros momentos de nossa análise, observamos o movimento inverso: os alunos se relacionaram com a condição imediata criada na sala de aula, mediante a proposta de escrita que ofertamos: estabeleceram relações interpretativas com a interioridade do texto, ou seja, com as “*relações textuais* produzidas no interior do texto e que são resultantes do *trabalho de textualização*” (INDURSKY, 2006, p. 70 – grifos da autora). Um exemplo dessa consideração pôde ser visto quando o sujeito do Texto 2 o iniciou com o advérbio de afirmação: “Sim, a sociedade hoje não pensa no próximo”. Nesse trecho, constatamos que o sujeito estava relacionando o início de sua construção discursiva ao contexto imediato da sala de aula.

Destacamos que apesar de os sujeitos, em alguns momentos, direcionarem seus discursos à condição de produção imediata, estabelecendo essa relação contextual, isso não foi obstáculo a não-efetivação da constituição da posição discursiva de autoria, pelo contrário, isso mostra como os sujeitos conseguiram produzir inconscientemente esse “duplo jogo de relações concomitantes no movimento da constituição do texto e que apontam para o modo como o sujeito-autor ‘construa’ e internaliza as cadeias discursivas” (INDURSKY, 2006, p. 71), a fim de garantirem ilusoriamente a completude dessa “peça da linguagem” e se constituírem como sujeitos do dizer.

Diante dessas constatações e considerações analítico-interpretativas, observamos como o material simbólico nos forneceu pistas para traçarmos nossa interpretação, já que esta constitui o cerne da teoria da AD, pois sua característica consiste em analisar para colocar o “dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em algum lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras” (ORLANDI, 2007a, p. 59).

Destacamos que o trabalho da AD não é procurar “o sentido ‘verdadeiro’, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica” (ORLANDI, 2007a, p. 59). Por isso, vimos afirmando (e expondo) como os sujeitos “jogaram” inconscientemente com os enunciados por meio de construções linguísticas e discursivas. Um mesmo texto, se analisado por outro sujeito

em outra circunstância social e histórica, pode produzir sentidos diferentes dos que enxergamos nos textos analisados.

Cada sujeito tem sua história, sua subjetividade e por isso o(s) sentido(s) sempre pode(m) ser outros(s), porque não há como o sujeito controlar o inconsciente, nem o seu, nem de quem produz o discurso. Assim, todo enunciado é linguisticamente suscetível de se tornar outro (ORLANDI, 2007a). E “esse lugar do outro enunciado é o lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos” (ORLANDI, 2007a, p. 59).

Refletindo mais especificamente sobre nossa prática em sala a partir da aplicação da SD, vimos que os textos orais, produzidos pelos alunos nos momentos interlocutivos, e os escritos que foram produzidos durante o percurso desta investigação nos ofereceram, não apenas material para uma análise discursiva, mas, principalmente, a oportunidade de conhecermos um pouco o aluno da EJA que participou desta investigação.

Vimos como as histórias, os conflitos pessoais e sociais e a subjetividade de cada sujeito foram trazidas para as discussões, ainda que inconscientemente. Isso só veio confirmar o que já defendíamos no decorrer deste estudo: que a linguagem, a ideologia e os sentidos não podem ser controlados, pois cada indivíduo tem sua história, memórias e formação social, e isso acaba se revelando quando produzimos qualquer texto. A constatação desta afirmação pôde ser comprovada quando estávamos executando a fase inicial de nossa SD e realizávamos a leitura do artigo intitulado “Quando não se acha o culpado”. Ao iniciarmos a leitura trabalhando logo a discursividade e a historicidade em torno do vocábulo “culpado”, presente no título, um aluno prontamente se manifestou e disse que tal palavra não existia em seu dicionário. Ou seja, a palavra “culpado” para ele não surtia o efeito que comumente conhecemos e que é atribuído a quem faz algo errado, a quem burla, quebra ou infringe a lei e a ordem estabelecida. Vimos o seu relato oral ao afirmar que “nem mesmo quando eu uso um baseado, a culpa até sai quando tô nessa”. Também outra aluna se manifestou e afirmou já ter se sentido culpada por se vingar do namorado e depois descobriu que ele não era “culpado”. Enquanto que outro discente, contextualizou o vocábulo na esfera religiosa e disse: “Jesus foi acusado de culpa, mesmo sendo inocente, né professora?”.

Todos esses momentos nos levaram a refletir a importância de proporcionar leituras que incitem os alunos, que os “tirem da zona de conforto” e os coloquem, por meio do uso da linguagem, em “confronto” com a sua história, com os discursos. Fazendo-os refletir sobre suas ações e as ações dos demais indivíduos no meio social em que vivem. A leitura e a produção de textos amparadas na discursividade podem conduzir nossos alunos a enxergarem a

construção discursiva e a entenderem como se estabelece a relação entre os sujeitos e a sociedade e poderão, a partir da observância e do entendimento consciente e crítico dessas relações, provocar mudanças em seu espaço, seja ele escolar, familiar, religioso, etc.

Constatamos que os resultados de nossa análise e a avaliação de nossa experiência na EJA apontam para duas direções. A primeira, para o plano pedagógico do fazer docente no ensino de língua: mostra a possibilidade de um trabalho com práticas de leitura e escritura de textos, as quais atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos da EJA; a segunda, aponta que é possível desenvolver uma prática discursiva de trabalho com o texto: os alunos conseguiram se assumir enquanto sujeitos do dizer, subjetivando-se através de seus discursos.

Nesta última direção, constatou-se na análise das produções dos alunos um movimento tenso de posição discursiva que transitou entre identidade-alteridade do sujeito que assume uma posição individual (a de aluno), mas também a de um sujeito coletivo, que traz a exterioridade para seu texto e atravessa-o com discursos de várias formações ideológicas: família, escola, sociedade. Assim, ele “fala” e ecoa a voz social que deseja ser ouvida, mas também é o sujeito individual, que é vítima e por isso “grita” em seu texto. Deseja ser ouvido pela instituição escolar, para que esta tome iniciativa frente a essa e outras questões, a fim de prevenir e evitar que ações de *bullying* e de qualquer outro ato de violência e preconceito ocorram na escola e fora desta.

Também avaliamos que, enquanto professores em formação e na nossa prática de ensino, pudemos refletir e (re)aprender que no ensino da escrita não podemos superestimar os aspectos linguístico e normativo, em detrimento da discursividade, história e sentidos que os textos apresentam. Trabalhamos as atividades de leitura e da escrita do artigo, considerando todos esses fatores. E estes puderam ser evidenciados na maneira como os alunos produziram seus textos, posicionaram-se acerca da temática do *bullying* e demais tipos de preconceitos e violência que acometem também a escola, a família e todo o meio social em que estão inseridos.

Foi importante observar que o trabalho com a produção escrita não serviu como um instrumento avaliativo para averiguar se os alunos sabiam escrever conforme a norma padrão, ou se haviam prestado “atenção na aula” e aprendido o “conteúdo do dia”. Pelo contrário, a produção atuou como instrumento de conscientização e espaço dialógico, espaço este que, talvez, muitos dos alunos da EJA não tenham em suas casas, com suas famílias, na sala de aula, na presença dos demais colegas, ou na sociedade, para falarem abertamente do que vivenciam e de como se sentem.

Creemos que nosso objetivo foi atingido, uma vez que refletimos acerca da prática da escrita e da autoria na EJA, elegendo o texto como instrumento de ensino e reflexão para

trabalharmos questões sociais e ideológicas que circundam o espaço de sala de aula. Não trabalhamos a língua, enquanto código, sistema de regras, ou a forma da “escrita padrão”, conforme o cânone gramatical; e não que isso seja errado, o problema está em nos determos somente nisso, e margear a multiplicidade de sentidos e discursos que os sujeitos produzem através dessa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, esta investigação surgiu questionando como poderíamos desenvolver um trabalho de ensino da escrita na EJA, a fim de que o texto fosse tomado como instrumento de conscientização, reconhecimento dos discursos, produção de sentidos e construção da autoria. Com o intuito de responder a esse questionamento, este trabalho investigativo teve como objetivo geral refletir acerca da prática da escrita e da autoria na EJA, elegendo o texto como instrumento de ensino e reflexão, para trabalhar questões sociais e ideológicas que circundam o espaço de sala de aula.

Diante do questionamento e do objetivo geral, levantamos a hipótese de que o texto, como ponto de partida e de chegada no ensino da escrita, poderia resultar em práticas conscientes e significativas de uso da linguagem. Isso pôde ser comprovado por meio do trabalho que desenvolvemos em sala com os alunos participantes. Na condição de professores de LP, o presente estudo nos oportunizou refletir como a produção textual deve ser considerada, a partir de seus aspectos históricos, sociais e ideológicos. Foi considerando todas essas questões que definimos nosso objeto de estudo: a constituição da autoria. Para investigarmos esse conceito à luz da AD, elegemos como unidade de análise a escrita de textos pelos alunos do 8º e 9º ano, Ciclo IV, integrantes da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos – EJA.

Para conseguir alcançar nosso objetivo de estudo, antes, foi necessário um percurso que se constituiu desde a etapa de investigação, nas aulas de LP ministradas nesse ciclo da EJA, até a elaboração de um produto, para atender as necessidades identificadas no decorrer de nossas observações. A fase da observação foi necessária porque, na época, não estávamos atuando em sala de aula, por isso foi preciso estabelecer contato com uma instituição escolar e com um professor de língua, a fim de que nos fosse cedido um espaço para realizarmos, posteriormente, nossa intervenção didática.

Na fase da observação, indagamos qual o gênero e a temática seriam pertinentes para abordarmos em nossas aulas e nas produções escritas. Foi, então, que as observações nos possibilitaram conhecer situações incomuns, em que a escola não havia conseguido intervir e teve que recorrer a ajuda externa de policiais militares. E isso ocorreu a pedidos, a fim de prevenir (e apaziguar) casos de agressões verbais e/ou brigas (já ocorridas) entre alunos, incluindo outras situações, como o uso de drogas e conflitos entre os jovens. Diante desses fatores, vimos que havia condições sociais e históricas que nos permitiram refletir sobre como trabalhar com aqueles alunos.

Ao considerarmos esse contexto, refletimos em como poderíamos intervir de maneira que desenvolvêssemos um trabalho a partir de uma concepção do ensino de língua que não enxergasse o currículo destinados ao segmento da EJA como uma versão parca, empobrecida e de conteúdos mínimos a serem aprendidos. Desenvolvemos uma proposta de ensino, para essa modalidade, além da visão utilitária e mercadológica. Encontramos respaldo teórico nos estudos desenvolvidos por Ribeiro (2001) e nos pressupostos da educação popular de Freire (1989; 1996), o qual defende um ensino e uma aprendizagem crítica, conscientizadora, em que a leitura de mundo deve preceder a leitura da palavra, ou seja, é preciso considerar as experiências que esses alunos têm e como eles podem usar essas vivências em seus textos.

Tendo em vista esses e outros amparos teóricos, para alcançar nossa meta, desenvolvemos um plano de trabalho, o qual teve como adoção a proposta de produção textual escrita a partir do uso das sequências didáticas, preconizada pelo Grupo de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Ao optar por esse por essa proposta, foi preciso pensar também a atividade da escrita em uma perspectiva de texto como processo discursivo. Então, procuramos pautar nossas estratégias didático-pedagógicas com fins a culminar em atividades de produção *na* escola e não *para* (e somente) a escola (GERALDI, 1997). Nosso objetivo para a elaboração de nossa SD residiu em criar condições para que o aluno da EJA conhecesse o gênero artigo de opinião, desenvolvesse as capacidades discursivas e argumentativas e assumisse a posição de autoria na escrita de seu texto.

Vale destacar que tanto Geraldi (1997) quanto todas as leituras dos precursores e estudiosos da teoria da AD ofereceram subsídios teóricos para pensarmos maneiras de explorar o texto em sala, a fim de que ele não fosse “(re)produzido” como as leituras que se fazem, em que só se exploram os já ditos, as informações explícitas, em que se dispensam a formação de redes de sentidos e os traços de polissemia do texto. Buscamos respaldo para propormos uma abordagem discursiva e para entendermos os conceito de ideologia, de formação discursiva e ideológica, de constituição da autoria e de outros pressupostos da AD recorremos a Orlandi (2006; 2007a; 2007b; 2007c; 2008); Pêcheux (2008); Pêcheux e Fuchs (1997); Brandão (2004) e Fernandes (2008).

A teoria da AD nos auxiliou no entendimento de que era necessário criar condições de produção suficientes para que os alunos tivessem o que dizer, uma razão para dizer, para quem dizer, se instituíssem enquanto sujeitos desse dizer e escolhessem estratégias linguísticas e discursivas para realizar esse dizer. Consideramos que um dos gêneros que poderia ser produzido, dadas essas condições iniciais, era o opinativo, pois concederia aos alunos a oportunidade de eles se posicionarem diante dos fatos, conforme a sua realidade social e local

e também mediante o que estávamos vivenciando no contexto histórico. Decidimos, então, pela produção do gênero artigo de opinião.

Escolhemos o tema a ser trabalhado em sala, procurando desenvolver com os alunos estratégias de leitura de textos opinativos concernentes à temática da “violência e da prática do *bullying* nas escolas”. Nesse processo estratégico, mediávamos a atividade de leitura (com vários tipos de gêneros textuais), fomentando os alunos a entenderem como o discurso acerca do assunto se constituía, a partir de quais lugares sociais e por meio de quais sujeitos.

No decorrer de aplicação da SD, vimos que os discentes puderam atribuir sentidos aos textos que discutiam esse assunto, levando em consideração os fatores sociais, históricos e ideológicos que permeavam os diversos textos. Tudo isso foi, paulatinamente, nos oferecendo e criando condições de produção para a escrita dos textos opinativos pelos alunos. Nossas estratégias objetivavam que os alunos pudessem, no decorrer de aplicação da sequência didática e fase final de sua aplicação, demonstrar competência discursiva e argumentativa ao produzirem o artigo de opinião e se instituírem enquanto sujeitos do dizer, ocupando, portanto, a posição discursiva de sujeito-autor.

No início de nossa intervenção e aplicação da SD foi desafiador, pois percebemos, ainda durante as observações às aulas da professora regente, que os alunos tinham receio de se posicionar mediante uma atividade de leitura, por considerarem que sofreriam algum tipo de preconceito por parte dos demais colegas, caso falassem algo de sua vivência ou do que simplesmente “acharam do texto”. Muito disseram sentir “vergonha de falar”. Assim, antes de qualquer outro trabalho, tínhamos que vencer essa barreira, caso quiséssemos obter algum êxito com a nossa proposta.

À medida que discutíamos o assunto, os alunos se colocavam, expondo seus pontos de vista e estabelecendo ligações do tema com suas realidades. No momento de produção textual, percebemos que os discentes já tinham razões para dizer e conseguiam se colocar em seus textos. Foi desafiador porque eles nunca haviam produzido um artigo de opinião, nem trabalhado a reescrita textual de modo a refletir sobre sua produção. Para eles, reescrever era corrigir os “erros” ortográficos e sintáticos.

Diante de todos esses desafios, constatamos que houve um trabalho significativo, porque vimos os alunos se posicionarem, algo que tinham receio antes. Discutimos temas de relevância social e que estavam diretamente ligados àquela realidade. Trabalhamos o ensino de língua com foco na escrita em uma dimensão discursiva, considerando não apenas o linguístico como fator de aprendizagem, mas também o histórico, o social, o cultural e, portanto, o

ideológico, já que todos esses atuam na produção dos discursos que circulam socialmente e que materializam, por meio da língua, a(s) ideologia(s).

Por meio dos textos orais (as falas e posicionamentos dos alunos durante nossas aulas de leitura) e escritos (a produção do artigo), pudemos observar como eles construíram seu lugar de autoria. E isso se deu tanto por meio do uso de recursos linguísticos quanto discursivos. Evidenciamos tomadas de posição por parte dos discentes, mediante a exposição de fatos de sua realidade ou trazidos para a discussão em suas produções.

Acreditamos que este trabalho investigativo atingiu, além de seu objetivo geral, também os específicos, os quais residiram em: propor uma sequência didática que trabalhasse a leitura de textos de cunho reflexivo envolvendo temas sociais e que, ao final, culminasse na produção de um artigo de opinião; refletir sobre os momentos de intervenção na EJA com a aplicação da sequência didática; analisar em uma perspectiva discursiva, que considera a contribuição da Análise do Discurso para o trabalho com o texto em sala de aula, os processos de subjetividade e construção da autoria por meio dos textos produzidos pelos alunos da EJA.

Convém destacar que esta pesquisa nos fez repensar nossa prática, não só com relação ao público da EJA, mas a todo o contexto de atuação. Mesmo atuando na nossa área, não havíamos pensando em trabalhar o texto considerando a perspectiva discursiva, como fizemos na EJA. Mostrávamos que o discurso existia, mas não instigávamos os alunos a mergulharem na interioridade do texto, para além do seu aspecto linguístico e acabávamos “reproduzindo”. Assim, muitas vezes, o trabalho com a leitura e a interpretação do texto era usado como pretexto para se chegar ao ensino da gramática. Ações pedagógicas bastante frisadas (e combatidas) por Geraldi (1997).

As discussões apresentadas neste trabalho atuaram como objeto de reflexão para nós, professores em formação, pois nos levaram a ponderar como trabalhamos a produção de textos com os nossos alunos, a fim de que não a submetamos a um reducionismo pedagógico, o qual consiste somente em avaliar os erros e acertos dos alunos no que concerne à adequação às normas da língua; ou observar se a escrita atendeu a estrutura padrão de determinado gênero ou tipo textual.

Esperamos que esta pesquisa possa ter contribuído aos trabalhos já existentes e direcionados a modalidade da EJA. Que este estudo atue como um diferencial no que diz respeito às formas de abordagens do texto, tanto para atividades de leitura quanto de escrita com esse segmento de ensino. Como professores de LP, precisamos refletir e considerar como os fatores sociais, históricos e ideológicos podem (e devem) interferir no processo de produção escrita pelo aluno e na construção de seu lugar como sujeito-autor do discurso que produz.

Finalmente, reafirmamos que a prática da produção escrita, a exemplo do gênero artigo de opinião, deve proporcionar, no aluno, o desenvolvimento das competências discursiva e argumentativa, a fim de que ele possa se afirmar enquanto sujeito-autor, o qual se posiciona, critica e propõe alternativas de mudança da realidade social na qual está inserido.

REFERÊNCIAS

- AGUSTINI, Carmen. L. H.; GRIGOLETTO, E. Escrita, alteridade e autoria em Análise do Discurso. Rio de Janeiro: **Matraga**, v.15, n. 22, p.145-156, jan./jun., 2008. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga22/arqs/matraga22a08.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.
- ALMEIDA, Maria de L. L. **Discurso e Construção da Subjetividade**: os movimentos discursivos do aluno e do professor. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB /PROLING). – João Pessoa, 2008. 204 p.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). Tradução de Celene M. Cruz e João W. Geraldi. In: **Cad. Est. Lingüísticos**. Campinas, (19): 25-42, jul./dez. 1990. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/23757942/94562516-authier-revuz-jacqueline-heterogeneidade-s-enunciativa-s-in-caderno-de->. Acesso em: 20 maio 2019.
- BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; GAGNÉ, G.; STUBBS, M. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARTHES, Roland. **O rumor da Língua**. Prefácio: Leyla Perrone-Moisés; Tradução: Mário Laranjeira; Revisão de tradução: André Stahel M. da Silva. 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Roland Barthes).
- BENTES, Anna C.; REZENDE, R. C. Texto: conceitos, questões e fronteiras [con]textuais. In: SIGNORINI, Inês. **[Re]Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 19-46.
- BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. ver. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 03 set. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (Volume 2)**, Brasília, MEC/ SEF, 1997. 87 p.

CANDAU, Vera M.; SACAIVINO, Susana B. **Educação: Temas em Debate**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação em direitos humanos; v. 3).

CARVALHO, Edgard de A. Saberes Complexos e educação transdisciplinar. Curitiba: Editora UFPR, **Revista Educar**, nº32, p. 17-27, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a03.pdf>. Acesso em: 28 maio 2018.

CARVALHO, Bernardo. **Reprodução**. 1. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

CASSEB-GALVÃO, V. C.; DUARTE, M. da C. **Artigo de Opinião: Sequência didática funcionalista**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2008.

FERRAREZI JR., C.; CARVALHO, R. S. **Produzir textos na Educação Básica**. São Paulo: Parábola, 2015.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FOLHA VITÓRIA. 2012. **A quatro cria campanha pelo combate às drogas**. Disponível em: <https://www.folhavoria.com.br/geral/blogs/midiaemercado/2012/07/12/aquatro-cria-campanha-pelo-combate-as-drogas/>. Acesso em: 03 ago. 2019.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem).

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: LAGAZZY-RODRIGUES, S; ORLANDI, Eni P. (Orgs.) **Discurso e Textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2006, p. 33-80.

KOURYH, J. R. **Bullying**. 1. ed. Recife: Bagaço, 2018. (Coleção Conceitos sem preconceitos).

LAGAZZY-RODRIGUES, S. Texto e Autoria. In: LAGAZZY-RODRIGUES, S; ORLANDI, Eni P. (Orgs.) **Discurso e Textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2006, p. 81-103.

LEFFA, Vilson J. (Org.). **Produção de materiais no ensino: teoria e prática**. 2. ed. rev. Pelotas, RS: Educat, 2007.

LIMA, Maria I. S. de. **Sequência didática em uma turma do 2º ano do ensino fundamental no município de João Pessoa: uma proposta de intervenção**. 2014. Dissertação. (Mestrado em Linguística e Ensino). Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – UFPB. João Pessoa, 2014.

LOPES NETO, A. A. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**. (Rio RJ). 2005; 81(5 Supl): p. S164- S172. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

MACÁRIO, Rosely de O. **Práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos: a revista como possibilidade de formação do leitor crítico**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, 2014, 89p.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

NEPOMUCENO, T. 2017. Bullying é para a vida toda. **Saúde**. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/bullying-e-para-a-vida-toda/>. Acesso em: 21 ago. 2019.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras. São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 15-43.

OLIVEIRA, Maria A. de. **Produções de narrativas: fazendo movimentar os discursos sobre bullying em uma turma do 7º ano**. 2018. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores). Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Campina Grande, 2018.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007a.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio: nos movimentos dos sentidos**. 6. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007b.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007c.

ORLANDI, Eni P. **A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PARAÍBA, Governo da. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais**. SEE/PB, 2019. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes_operacionais_2019.pdf/@/@/download/file/DIRETRIZES_OPE_RACIONAIS_2019.pdf. Acesso em 20 jul. 2019.

PAULA, C. R. de; OLIVEIRA, C. de. **Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida**. Curitiba: Ibpx, 2011.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethânia Mariani et alii. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

PIRES, Vera L.; TAMANINI-ADAMES, Fátima A. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. São Paulo: **Revista Estudos Semióticos**. vol. 6, n° 2, p. 66 –76, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/esse/article/view/49272>. Acesso em: 20 maio 2018.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/Ebook%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.

RIBEIRO, Vera M. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Ação Educativa, 2001.

ROJO, Roxane H. R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Educação de adultos: identidades, cenários e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SERRANO, F. P. Pesquisar é uma aventura. In: SERRANO, F. P. **Pesquisar no labirinto: a tese, um desafio possível**. Tradução de Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola, 2011, p. 13-38.

SOARES, M. **Português: uma proposta para o letramento**. Manual do professor. São Paulo: Moderna, 1999.

SILVA, W. R. O que são materiais didáticos? Uma abordagem na Linguística Aplicada. In: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S. dos; MELO, M. A. de. (Orgs.). **Pesquisa em língua(gem) e Demandas do Ensino Básico**. São Paulo: Pontes, 2014, p. 75-97.

SCHNEUWLY, B & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. [et al]. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

SOUZA, Roberto A. de. **Um pouco de método nos estudos literários em particular com extensão às Humanidades em geral**. São Paulo: É Realizações, 2016.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e Alfabetização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v.47).

UNESCO. **Confitea VI: Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. Julho de 1997. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/onu12-3.html>. Acesso em: 17 mar. 2019.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos (I) e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (II)**. Jomtien, mar. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 17 mar. 2019.

VIEIRA, R. dos S. Uma proposta de sequência didática com o gênero “crônica” no ensino fundamental. Universidade Estadual do Norte do Paraná. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. **Cadernos PDE**. Vol. II, Versão Online ISBN 978-85-8015-079-7, Paraná, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_port_pdp_regiane_dos_santos_vieira.pdf. Acesso em: 03 set. 2019.

XAVIER, Antônio C. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**. [ciências humanas e sociais aplicadas: artigo, resumo, resenha, monografia, tese, dissertação, tcc, projeto, slide]. – Recife: Rêspel, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS DA EJA



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES – PPGFP**

Prezado(a) aluno(a),

Este questionário tem a finalidade de colher informações que configurarão na prática de uma pesquisa na área da educação com enfoque na temática:

A ESCRITA NA EJA: A CONSTRUÇÃO DA AUTORIA ATRAVÉS DO ARTIGO DE OPINIÃO.

Sua contribuição é de extrema importância para que possamos coletar informações a fim de construir as possíveis abordagens teórico-metodológicas deste trabalho.

Antecipadamente, agradecemos a atenção e disponibilidade em colaborar com a execução desta pesquisa.

1. QUESTÕES SOCIOCULTURAIS

1.1 Gênero: Feminino () Masculino ()

1.2 Idade: _____

1.3 Você trabalha? SIM () NÃO ()

1.3.1 Se você respondeu **SIM**, que função desempenha em seu local de trabalho?

1.3.2 Se respondeu que **NÃO** trabalha, que outra atividade você exerce?

1.4 Você gosta de seu trabalho? SIM () NÃO () NÃO TENHO TRABALHO ()

1.4.1 Gostaria de trabalhar em outra ocupação? SIM () NÃO ().

Por quê?

1.4.2 Você costuma **ESCREVER** em seu local de trabalho? SIM () NÃO ().

1.4.3 Se você marcou “SIM”, então responda como a **ESCRITA** ajuda em seu trabalho?

1.5 Para você, que importância tem a ESCRITA **fora** da escola? Em que sentido, ela lhe ajuda quando você **não** está na posição de aluno?

Agradecemos sua participação!!!

Atenciosamente,

Danielle Ribeiro Soares (Mestranda do Programa em Formação de Professores - UEPB).

APÊNDICE 2 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES-PPGFP**

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ARTIGO DE OPINIÃO: O *BULLYING* E A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Elaboração

Danielle Ribeiro Soares (Mestranda)

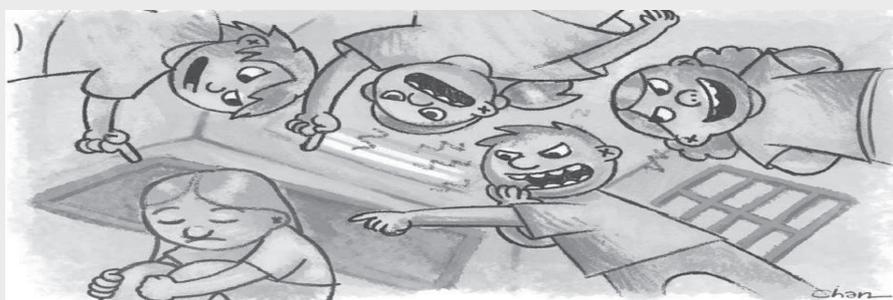
Professora orientadora

Dr^a Tânia Maria Augusto Pereira

**Campina Grande – PB
2019**

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA
GÊNERO TEXTUAL: ARTIGO DE OPINIÃO
MODALIDADE DE ENSINO: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA
TURMA: 8º E 9º ANO – CICLO IV

TEMA: BULLYING E A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS



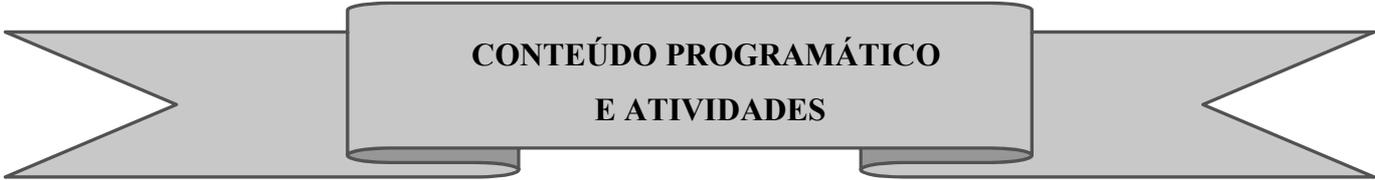
OBJETIVO GERAL:

- Criar condições para que o aluno conheça o gênero artigo de opinião, desenvolva as capacidades discursivas e argumentativas e assuma a posição de autoria na escrita de seu texto.

ESPECÍFICOS:

- Desenvolver estratégias discursivas de leitura, procurando atribuir sentidos aos textos, observando as condições em que são produzidos.
- Demonstrar competência discursiva e argumentativa ao produzir um artigo de opinião, construindo seu lugar de autoria, trabalhando, entre outras condições, recursos linguísticos que evidenciem tomadas de posição.
- Refletir sobre a produção escrita, observando a importância desse procedimento no processo de produção textual, considerando as condições de produção.

- Reelaborar a versão original, num processo de reescritura, realizando as alterações necessárias, sob o ponto de vista discursivo e linguístico.
- Fazer circular a produção escrita, a fim de que o texto seja tomado como objeto de conscientização e reflexão pela comunidade estudantil e por outros leitores virtuais.



**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
E ATIVIDADES**

DURAÇÃO: 5 ENCONTROS TOTALIZANDO 12H/A

I UNIDADE: *Bullying* e violência na escola (7 aulas)

- Apresentação da temática.
- Conceito e tipos de práticas de bullying.
- Os discursos e a argumentação na leitura sobre *bullying*.
- A atribuição, construção de sentidos e formação de opinião a partir da leitura e interpretação de gêneros textuais (charge e artigo de opinião).
- Particularidades do artigo de opinião: aspectos funcionais, esfera de circulação, recursos estilísticos, papel social.

II UNIDADE: *Bullying* e violência na escola (5 aulas).

- A produção escrita: os discursos e a argumentação em artigo de opinião.
- A construção da posição de autoria no artigo de opinião.
- Os recursos linguístico-discursivos no processo de reescritura



ATIVIDADES DE CADA ENCONTRO

1º ENCONTRO: (2 aulas)

- Dinâmica: “Respeito às diferenças”.
- Imagem: “*Bullying* é pra vida toda” (possíveis leituras do texto não verbal).
- Vídeo: “*Bullying* e violência na escola” (discussão em grupo, posicionamentos da turma).
- Pesquisa: *Bullying* e o aumento de violência nas escolas (os alunos deverão buscar informações sobre esses temas).

2º ENCONTRO: (3 aulas)

- Pesquisa nas mídias digitais (socialização da atividade realizada pelos grupos).
- Texto: “Quando não se acha o culpado” (leitura, análise e discussão das condições em que o texto foi produzido).
- Questões reflexivas (atividade colaborativa escrita).

3º ENCONTRO: (2 aulas)

- Charge: O mapa da violência (discussão coletiva).
- Produção textual (posição social do autor, temática e meio de circulação do texto).

4º ENCONTRO: (3 aulas)

- Um olhar sobre o texto do outro - discussão sobre um dos textos produzidos em sala;
- Estratégias de reescrita - assumindo a autoria.

5º ENCONTRO: (2 aulas)

- Socialização do texto final.
- Divulgação do texto final em um portal online de notícias da cidade.
- Agradecimentos.



AÇÕES METODOLÓGICAS

- Aulas expositivas e dialogadas.
- Estratégias discursivas de leitura de textos multissemióticos (uso de textos verbais e não verbais - textos e imagens impressas).
- Argumentação conforme a posição discursiva do aluno levando em conta a produção textual do gênero artigo de opinião.
- Reescritura.
- Socialização das produções escritas.

Recursos didáticos: Uso do notebook e Datashow para exposição de vídeo. Pesquisas na internet. Quadro. Pincel. Imagens coloridas impressas. Papel A4. Cartolina.



AVALIAÇÃO

A avaliação ocorrerá de forma contínua e levará em consideração:

- Participação nas discussões orais a partir da exposição do tema.
- Realização de atividades escritas (questões reflexivas sobre o texto).
- Produção textual.
- Participação coletiva e individual na atividade de reescrita.
- Divulgação do texto final em um portal de notícias; leitura e discussão em sala acerca das produções; socialização do texto no mural da escola, acompanhado da elaboração de um cartaz pela turma.

DESCRIÇÃO DAS AÇÕES DIDÁTICAS

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

1º ENCONTRO: (2 aulas)

Professor, inicie esse primeiro momento apresentando a proposta de ensino e o tema central que guiará as demais etapas dessa SD. Faça uma pequena sondagem com os alunos, a fim de investigar o que eles já sabem do tema. Aguarde os alunos se manifestarem. Em seguida, apresente a dinâmica “O respeito às diferenças” (ANEXO 2). Para tanto, entregue 1 folha A4 e 1 lápis grafite a cada aluno e peça que eles sigam, exatamente, os comandos dados por você²⁵.

O objetivo dessa atividade é proporcionar reflexões aos alunos, motivando-os a entender que, ainda que pertençamos a uma mesma realidade seja ela escolar, familiar ou social, cada sujeito é único. E por sermos únicos precisamos conviver com os diferentes de nós de uma maneira harmônica.

Proporcione reflexões a partir do desenho que os alunos apresentarem: Argumente que ninguém pode ser alvo de preconceito, sofrer qualquer tipo de violência e humilhações públicas constantes, por ter uma característica física, psicológica, cognitiva ou social diferente, pois isto constitui prática de bullying.

Terminada a apresentação da dinâmica, apresente a imagem “O bullying é pra vida”:



²⁵ Professor, o procedimento da dinâmica por ser encontrado no link disponibilizado no anexo 2.

A pretensão de trazer essa imagem é ir, gradativamente, inserindo a temática central e também incluir o trabalho com a oralidade, levando os alunos a se colocarem formalmente por meio de suas exposições orais. Para essa atividade, entregue uma cópia colorida impressa a cada aluno, omitindo o título da imagem. Se possível, projete a imagem ampliada no Datashow. Realize os seguintes questionamentos:

- Quais “leituras” podemos fazer do texto não verbal e que “mensagem” ou “história” esse texto está transmitindo para nós?
- Por que as pessoas estão posicionadas de costas para o personagem principal, mas há sombras voltando-se para ele?
- O que as “sombras” representam na vida de alguém que já sofreu a prática do bullying?
- As “sombras” estão iguais às imagens das pessoas que elas estão representando? Por quê?

Abra espaço para a fala dos estudantes e aguarde os posicionamentos, as leituras e os sentidos que cada um irá atribuir conforme sua historicidade. Em seguida, apresente o título no slide e peça que os alunos anotem no verso. A partir disso, questione:

- Qual a relação entre o título e o personagem principal da imagem?
- Por que vocês acham que o título é: “O *bullying* é pra vida toda?” O que significa algo que dura a vida toda? Será que há alguma relação com o personagem em destaque?
- O que vocês acham dos sujeitos que aparecem secundariamente na foto? Eles estão por acaso nessa imagem? Por quê?

Ao concluir essa atividade, traga mais um texto, desta feita, audiovisual. Reproduza o vídeo “*Bullying e violência na escola*” (ANEXO 3). Questione os alunos acerca da temática e como está sendo retratada no material audiovisual. Levante as seguintes questões para discussões orais:

- Por que o estudante Evan, o entediado, pôde ser ajudado a superar a crise pela qual estava passando, enquanto que o outro jovem, responsável pelo tiroteio, não teve essa mesma “atenção” por parte de seus colegas?
- Quais foram os “sinais” demonstrados por este que poderiam ter sido vistos e assim evitado o atentado?
- Como o contexto no qual o jovem estava inserido pode ter sido responsável por desencadear o comportamento agressivo e ameaçador do jovem?
- O que a escola poderia ter feito para ajudá-lo a fim de evitar que ele tomasse essa atitude extrema?

Para concluir esse primeiro encontro, solicite que os alunos realizem uma pesquisa online, cujo objetivo é levantar informações acerca da temática. Para isso, monte 5 grupos, o número de integrantes em cada grupo será de acordo com o quantitativo de alunos de sua turma. Distribua a atividade de pesquisa da seguinte forma:

1º grupo: buscar informações sobre o que é bullying e quais as formas de praticá-lo contra alguém.
2º grupo: pesquisar no Youtube um vídeo com um depoimento de uma autoridade (psicólogo, assistente social, juiz, etc.) falando como veem a prática do bullying.
3º grupo: pesquisar uma reportagem em algum jornal virtual sobre o aumento do índice de violência em escolas do país; escolas
4º grupo: pesquisar em Blogs se alunos já escreveram sobre o tema da prática do bullying ou da violência nas escolas do país.
5º grupo: conversar com o diretor da escola e trazer o seu depoimento acerca da prática do bullying em sua escola. Se já houve e como isso foi resolvido.

Professor, como nem todos os alunos têm impressora em suas casas, peça que eles levem os dados da pesquisa no celular em forma de prints de tela, e, no próximo encontro reproduza as imagens, textos e dados das pesquisas usando o Datashow.

2º ENCONTRO: (3 aulas)

Professor, comece perguntando aos alunos o que eles puderam pesquisar nas mídias digitais sobre os temas. Cada grupo deverá expor oralmente para a turma o resultado de sua pesquisa. Após uma discussão coletiva, faça estabeleça uma breve explanação das pesquisas trazidas e relacione-a com a temática que já foi apresentada no encontro anterior, mostrando como o assunto está relacionado. Reforce também a importância de os alunos aprenderem a se posicionar criticamente frente a essas questões.

Prossiga a aula, trazendo a leitura do artigo de opinião “Quando não se acha o culpado” (ANEXO 4). Distribua cópias a cada aluno, faça a leitura e, em seguida, discuta as condições em que o texto foi produzido. Tome como ponto de partida as seguintes questões:

- Qual a historicidade em torno do vocábulo “culpado”. O que vem à memória quando lemos ou ouvimos essa palavra? Em que contexto empregamos ou vemos esse termo ser utilizado?
- Sobre que contexto histórico e social esse texto foi produzido? Como esse contexto influenciou a escrita desse texto? Por quê?

- O autor, no final do primeiro parágrafo, afirma que a sociedade é a culpada pela tragédia em Suzano/SP e por tantas outras, mas, contrariamente, ele intitula o texto alegando não existir um culpado. Considerando que o texto foi publicado em um jornal, que sentidos isso provoca no leitor com essa aparente contradição? Que tipo de “opinião pública” o autor deseja formar em quem lê esse artigo?
- Considerando o papel social que o autor do texto ocupa, vemos que ele tem certa autoridade para falar desse assunto. Como ele se posiciona, enquanto jornalista, para expor seus argumentos?
- Na sua opinião, com que sentido o autor recorre ao exemplo da “**moeda**” para iniciar e concluir seu texto?
- Quanto à construção interna (linguística) do texto, observe o 2º parágrafo e veja como a escrita nos revela que se trata de um artigo de opinião. Neste tipo de texto, predomina a existência de um posicionamento (uma opinião) a respeito de um determinado assunto que geralmente envolve temas polêmicos. Vamos voltar ao texto e fazer essa leitura mais atenta para observar como esse ponto de vista é apresentado?
- Esse texto tem um estilo de escrita diferente de outros textos que vocês já conhecem? De que forma ele se diferencia? Por quê?
- Para quem se destina esse tipo de texto? Quais são os possíveis leitores que podemos apontar?

Após a discussão dessas questões, dê prosseguimento com a abordagem do artigo e apresente a atividade discursiva escrita (apêndice 3), a fim de ser respondida em dupla pelos alunos.

PRODUÇÃO INICIAL

3º ENCONTRO: (2 aulas)

No primeiro momento, distribua cópias coloridas da charge intitulada: “Mapa da violência” (ANEXO 5). Em seguida, discuta sobre a crítica política e social apresentada no texto, como os fatores apresentados constituem o cenário da violência no país e como essa violência acaba também sendo reproduzida na escola por meio do bullying, o qual, muitas das vezes, está ligado a fatores de desestruturação familiar, de preconceitos, exclusão, entre outros. Parta das seguintes questões para a discussão coletiva da charge:

- Considerando uma leitura imediata, como descreveríamos essa charge?

- Em seu ponto de vista, por que o “mapa da violência” está sendo representado (no texto não verbal) dessa forma?
- Em um sentido mais amplo, como podemos interpretar o contexto histórico, político e social a que a charge faz referência?
- Como esse contexto motiva a violência também nas escolas?

O objetivo de mostrar essa charge é provocar reflexões críticas, fazendo com que os alunos levantem inferências e os auxiliem na formulação de opiniões, visto que em seguida realizarão a produção do artigo.

Após essa atividade discursiva de leitura e produção de sentidos, para o segundo momento, entregue cópias com a condição de produção para a escrita do artigo, a mesma se encontra ao final deste trabalho (apêndice 4).

MÓDULO I – Estratégias de reescrita: assumindo a autoria

4º ENCONTRO: (1º momento: 2 aulas)

Professor, o objetivo dessa atividade é adequar a escrita aos modos de dizer constitutivos do gênero artigo de opinião, utilizando-se de mecanismos linguísticos e discursivos. Para isso, escolha um dos textos produzidos para realizar a reescritura coletiva. Faça a digitação e entregue cópias do mesmo aos alunos, tendo o cuidado de omitir o nome do autor da produção. Fale da importância de realizar essa atividade, uma vez que é nesse momento que o texto vai ganhar “forma” e passará por ajustes, a fim de que atenda ao seu propósito social.

Os alunos terão oportunidade de analisar umas das produções e aprenderão como realizar operações de finalização e ajustamentos no texto: acréscimos, substituições, apagamento ou deslocamento de informações produzindo novos efeitos, e assim observar que sentidos surgirão a partir da escolha dessas estratégias linguísticas. Mostre aos alunos a “nova cara” que o texto está ganhando, sem esquecer de considerar as condições de produção que foram dadas no início, para a primeira produção. Chame a atenção dos alunos para a importância deles se colocarem em seus textos, assumindo o papel de autores, responsáveis pelo que expõem e afirmam. Mostre a importância de eles formarem uma opinião a respeito do tema proposto, construindo argumentos para isso. E para que isso ocorra, é preciso usar os mecanismos linguísticos e discursivos para produzir efeitos de sentidos e a receptividade no leitor.

A importância dessa atividade é que os alunos poderão, em outras produções, também se tornarem autocorretores e autorreflexivos de seus textos, aprendendo que a produção textual faz parte de um processo que envolve a reescrita como atividade de análise e reflexão sobre o uso da língua para atender as suas finalidades comunicativas. E também quanto a apropriação do gênero em estudo: adequação à estrutura composicional, conteúdo temático e estilo.

PRODUÇÃO FINAL

4º ENCONTRO (2º momento: 1 aula)

Continuando com esse encontro, a partir da atividade de reflexão sobre a escrita trabalhada no módulo I, os alunos reescrevem a versão final de seus textos, sem esquecer das condições de produção criadas.

AVALIAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO

5º ENCONTRO: (2 aulas)

Reúna a turma em círculo e faça uma breve retomada da temática que desencadeou a produção final do artigo. Apresente a versão final do texto eleito para a reescrita e que agora irá circular em um espaço virtual: no portal de notícias; e também físico: na sala de aula e no mural da escola. Solicite que outros alunos socializem suas versões finais também.

Após a leitura dos textos, abra espaço para os alunos opinarem, manifestando o que puderam aprender com essa experiência de leitura e escrita e o que isso irá lhes acrescentar na vida fora do ambiente escolar. Para encerrar, divulgue o texto final no mural da escola, junto com o cartaz produzido pelos alunos da EJA, acompanhado de uma foto de toda a turma, se possível.

REFERÊNCIAS

BENTES, Anna C.; REZENDE, Renato C. Texto: conceitos, questões e fronteiras [con]textuais. In: SIGNORINI, Inês. **[Re]Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.19-46.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

GARCIA, Cíntia B.; SILVA, Flávia D. Sordi; FELÍCIO, R. de Paiva. Projet(o)Arte. In: ROJO, Roxane H. R; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p.123-146.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B., BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

ROJO, R. H. R. & MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida. N.; SILVINO, E. França M. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. Vitória da Conquista - BA. **Revista Práxis Educacional**, v. 4, n. 4, p. 83-102 jan./jun. 2008. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/328/361>. Acesso em: 09/abr./2018.

SITES CONSULTADOS

Bullying é pra vida toda. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/bullying-e-para-a-vida-toda>. Acesso em: 20 mar 2019.

Bullying e Violência na Escola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FDOxruDcIIe>. Acesso em: 20 mar 2019.

Dinâmica do quebra gelo e mostrar as diferenças pessoais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XKgZsWGnUxc>. Acesso em: 20 mar 2019.

O mapa da violência. Disponível em: <https://medium.com/revista-krinos/viol%C3%Aancia-e-desagrega%C3%A7%C3%A3o-social-80b72c8bb915>. Acesso em: 20 mar 2019

Quando não se acha o culpado. O Canadense. Disponível em: <http://ocanedense.com.br/artigo-de-opiniao-do-jornalista-dino-santos-sobre-o-massacre-na-escola-de-suzano/>. Acesso em: 20 mar 2019.

APÊNDICE 3 – ATIVIDADE DISCURSIVA DE LEITURA

ATIVIDADE REFLEXIVA

APÓS A LEITURA E DISCUSSÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO “QUANDO NÃO SE ACHA O CULPADO”, RESPONDA ÀS QUESTÕES REFLEXIVAS.

1- Observe a palavra “**culpado**”. O que vem a nossa memória quando lemos ou ouvimos essa palavra? Em que contexto empregamos ou vemos esse termo ser utilizado?

2- Sobre que contexto histórico e social esse artigo foi produzido?

3- O autor, no final do primeiro parágrafo, afirma que a sociedade é a culpada pela tragédia em Suzano/SP e por tantas outras, mas, contrariamente, ele intitula o texto alegando não existir um culpado. Considerando que o texto foi publicado em um jornal, que sentidos isso provoca no leitor com essa aparente contradição? Que tipo de “opinião pública” o autor deseja formar em quem lê esse artigo?

4- Considerando o papel social que o autor do texto ocupa, vemos que ele tem certa autoridade para falar desse assunto. Como ele se posiciona, enquanto jornalista, para expor seus argumentos?

5- Na sua opinião, por que o autor recorre ao exemplo da “**moeda**” para iniciar e concluir seu texto?

6- Quanto à construção interna (linguística) do texto, observe o 2º parágrafo e veja como a escrita nos revela que se trata de um artigo de opinião. Neste tipo de texto, predomina a existência de um posicionamento (uma opinião) a respeito de um determinado assunto que geralmente envolve temas polêmicos. Vamos voltar ao texto e fazer essa leitura mais atenta para observar como esse ponto de vista é apresentado?

APÊNDICE 4 – PRODUÇÃO TEXTUAL – ARTIGO DE OPINIÃO

Leia essas afirmações abaixo:

“A violência nas escolas reproduz a violência na sociedade, não é um fenômeno intramuros isolado” (Marlova Noleto – coordenadora de Ciências Humanas e Sociais da Unesco no Brasil).

“O *bullying* não é uma responsabilidade só da escola, mas de toda a sociedade [...]. Afinal, a escola nada mais é do que reflexo da sociedade, ela é o laboratório da vida, e muitas vezes também sofre inúmeras situações degradantes advindas do meio social” (Bruno Marinelli – professor da filosofia da USP).

O que você acha dessas afirmações? Será que a prática do *bullying* (um dos tipos de violência) que ocorre dentro das escolas tem relação, realmente, com o que acontece na sociedade?

A partir das falas desses educadores, ao escrever, tente se colocar na posição de um articulista do portal de notícias “De Olho no Cariri”. Mostre seu posicionamento a respeito desse tema, procurando estabelecer relações com sua realidade. Você também pode mencionar fatos históricos e sociais ocorridos em épocas e locais diferentes como exemplos para desenvolver seus argumentos e sustentar sua opinião. Ao final, pense em um título atrativo e instigante que chame a atenção dos seus leitores, convidando-os à leitura de seu artigo.

APÊNDICE 5 – CARTAZ PRODUZIDO PELOS ALUNOS DA EJA

ANEXOS

ANEXO 1 – TEXTO: UM APÓLOGO, DE MACHADO DE ASSIS

LINGUAGEM DAS NARRATIVAS

Leia este texto de Machado de Assis, um dos mais importantes escritores brasileiros.

Um apólogo

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha

Por que está com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

Deixe-me, senhora.

– Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça

– Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

– Mas você é orgulhosa.

Decerto que sou

Mas por quê?

É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

– Você? Esta agora é melhor! Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu, e muito eu?

Você fura o pano, nada mais. Eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados.

Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás, obedecendo ao que eu faço e mando

– Também os batedores vão adiante do imperador

Você imperador?

Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante: vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu que prendo, ligo, ajunto

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse se isto se passava em

casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana – para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha.

– Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima

A linha não respondia nada ia andando Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha, vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura. não se ouvia mais que o plic-plic-plic-plic da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte: continuou ainda nesse e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E enquanto compunha o vestido da bela dama e puxava a um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha para mofar da agulha, perguntou-lhe

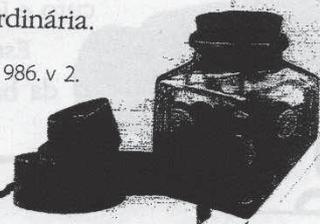
Ora, agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha. Anda, aprende, tola. Cansaste em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar a vida enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça

– Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária.

ASSIS, Machado de. Obras completas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986. v. 2.



GLOSSÁRIO

Dou feição aos babados: dou jeito, forma aos babados.

Modista ao pé de si: costureira perto de si.

Galgo: cão de pernas compridas, muito ágil e veloz.

Diana: na mitologia romana, a deusa da caça.

Mofar: zombar, troçar, escarnecer.

Mucama: escrava que auxiliava nos serviços domésticos.

PENSAR E PRODUZIR

1. Em sua opinião, quem está com a razão: a agulha ou a linha? Por quê?
Escreva, no caderno, um parágrafo justificando sua opinião.
2. Apólogo é um gênero textual literário. Com base na leitura do texto de Machado de Assis, pode-se afirmar que são características do apólogo:
 - () É uma narrativa breve.
 - () Expressa uma moral.
 - () Os personagens principais são seres inanimados.
 - () Os personagens são animais que transmitem lições de ética, respeito e sabedoria.
3. Faça, no caderno, a ficha do texto indicando: título, autor, gênero, personagens principais e personagens secundários.
4. Que características o alfinete e o professor têm em comum? Escreva-as no caderno.
5. No desfecho da narrativa, o professor foi convidado pelo narrador a mencionar a moral da história. Qual foi a conclusão dele? Detalhe-a no caderno.
6. O narrador chama o professor de “professor de melancolia”. Responda ao que se pede no caderno.
 - a) Que palavras você usaria como sinônimo de melancolia?
 - b) Como deve ser um professor de melancolia?

ANEXO 2 – DINÂMICA: “RESPEITO ÀS DIFERENÇAS”

← → ↻ 🏠 <https://www.youtube.com/watch?v=XKgZsWGNUxc>

☰ YouTube



Dinâmica de quebra gelo e mostrar diferenças pessoais

92.137 visualizações 👍 2,5 MIL 💬 61 ➦ COMPARTILHAR 📌 SALVAR ⋮

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XKgZsWGNUxc>. Acesso em 20 de março de 2019.

ANEXO 3 – IMAGEM DO VÍDEO: “*BULLYING* E VIOLÊNCIA NA ESCOLA”



The image shows a screenshot of a YouTube video player. At the top, the YouTube logo and a search bar labeled "Pesquisar" are visible. The video content is a black screen with white text that reads: "7 de Abril" in a large font, followed by "Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola" in a smaller font, all enclosed in a white rectangular frame. Below the video frame, the YouTube player controls are visible, including a play button, a progress bar showing 1:39 / 1:48, and icons for settings, full screen, and other options. Below the video player, the video title "Bullying e Violência na Escola" is displayed, along with the view count "13.931 visualizações". To the right of the view count are icons for likes (462), comments (2), share (COMPARTILHAR), save (SALVAR), and a menu icon (three dots).

Bullying e Violência na Escola

13.931 visualizações

462 2 COMPARTILHAR SALVAR

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FDOxruDcIIE>. Acesso em: 20 mar 2019

ANEXO 4 – ARTIGO DE OPINIÃO

QUANDO NÃO SE ACHA O CULPADO

A tragédia acontecida na manhã da terça-feira, 13 de março, em Suzano-SP, revela dois lados de uma mesma moeda. Por mais que se queira condenar e culpar aqueles que cometeram as atrocidades, no final, a sociedade é a grande culpada de casos como estes.

Sim, é a sociedade. E na menor das hipóteses, uma sociedade doentia. Em tempos que a comunicação cedeu lugar ao isolamento das matrizes virtuais, o calor humano também se perde na frieza, no silêncio e na escuridão. Se por um lado as vítimas dos ataques são inocentes e se suas vidas foram ceifadas sem ao menos serem, em princípio, alvos diretamente de decisão dos agressores, por outro lado foi a escola, enquanto instituição, o grande alvo. Solidarizamo-nos com todos familiares dessas vítimas inocentes que se foram. Mas, também, minhas condolências aos familiares dos algozes, estes vitimados de uma sociedade silenciosa. Porquanto, são vítimas débeis de um sistema doente, pertences de uma sociedade que ainda não aprendeu a olhar para as diferenças. Ou pelo menos comunicar com os desiguais.

Parafraseando o general romano, Pompeu, ainda no século I, antes de Cristo, ‘Comunicar é preciso, morrer não é preciso’. E comunicar com o próximo é preciso para que o silêncio, a solidão não ocupe um espaço gelado. Se refletir é também comunicar porque não nos perguntarmos: quais são os últimos passos que levam atiradores a saírem de seu monólogo interior para encerrar vidas e depois silenciar-se para sempre?

Com Ela não se brinca. Ela é apenas um fio que separa dois lados; ela é única. E ao invés de procurar culpados de tragédias como a de Suzano-SP, e tantas outras parecidas, por que não nos recolhamos à nossa natural insignificância antes de lançarmos a moeda? Ainda é tempo.



(Dino Santos é Jornalista DRT 3609/2016-GO e Radialista DRT 7707/2011-DF)

Disponível em: <http://ocanedense.com.br/artigo-de-opinioao-do-jornalista-dino-santos-sobre-o-massacre-na-escola-de-suzano/>. Acesso em: 20 de março de 2019.

ANEXO 5 – CHARGE “O MAPA DA VIOLÊNCIA”



Disponível em: <https://medium.com/revista-krinos/viol%C3%Aancia-e-desagrega%C3%A7%C3%A3o-social-80b72c8bb915>. Acesso em: 20 mar 2019.

**ANEXO 6 – CONCESSÃO DE ENTREVISTA PARA SOCIALIZAÇÃO DO
PROJETO E DO TEXTO**

Facebook

https://www.facebook.com/serrabrancafmlive/videos/372518140030349/

Pesquisar

Yeshua Página inicial Criar



Serra Branca FM fez uma transmissão ao vivo. há ± 3 semanas

AO VIVO - Jornal do Meio Dia

122 34 compartilhamentos 2.2 mil visualizações

Curtir Comentar Compartilhar

Comentários A seguir

Mais relevantes

- praia do Rio de Janeiro abraça para João de savanhno do Congo
Curtir - Responder - 3 sem
- Gracinha Gomes - 1:40:41 Parabéns você é muito inteligente
Curtir - Responder - 3 sem
- Wanda Faith - 27:18 Na sintoniiiiia! Bom dia.
Curtir - Responder - 3 sem
- Adriana Adriana - 1:20:43 Parabéns prima és uma mulher maravilhosa e esse tema é ótimo
Curtir - Responder - 3 sem

Escreva um comentário...

Bate-papo Compartilhar Comentar Curtir

16:32 17/05/2019

Facebook

https://www.facebook.com/serrabrancafmlive/videos/372518140030349/

Pesquisar

Yeshua Página inicial Criar



Serra Branca FM fez uma transmissão ao vivo. há ± 3 semanas

AO VIVO - Jornal do Meio Dia

122 34 compartilhamentos 2.2 mil visualizações

Curtir Comentar Compartilhar

Comentários A seguir

Mais relevantes

- praia do Rio de Janeiro abraça para João de savanhno do Congo
Curtir - Responder - 3 sem
- Gracinha Gomes - 1:40:41 Parabéns você é muito inteligente
Curtir - Responder - 3 sem
- Wanda Faith - 27:18 Na sintoniiiiia! Bom dia.
Curtir - Responder - 3 sem
- Adriana Adriana - 1:20:43 Parabéns prima és uma mulher maravilhosa e esse tema é ótimo
Curtir - Responder - 3 sem

Escreva um comentário...

Bate-papo Compartilhar Comentar Curtir

16:32 17/05/2019

Facebook

https://www.facebook.com/serrabrancafм/videos/372518140030349/

Pesquisar

Yeshua Página inicial Criar

Serra Branca FM fez uma transmissão ao vivo há ± 3 semanas ·

AO VIVO - Jornal do Meio Dia

122 34 compartilhamentos 2.2 mil visualizações

Curtir Comentar Compartilhar

Comentários A seguir

Mais relevantes

- praia do Rio de Janeiro abraço para João de saianhno do Congo
Curtir · Responder · 3 sem
- Gracinha Gomes · 1:40:41 Parabéns você é muito inteligente
Curtir · Responder · 3 sem
- Wanda Faith · 27:18 Na sintoniiiiial Bom dia.
Curtir · Responder · 3 sem
- Adriana Adriana · 1:20:43 Parabéns prima és uma mulher maravilhosa e esse tema e otimo
Curtir · Responder · 3 sem

Bate-papo

Compartilhar Comentar Curtir

PT 16:35 17/05/2019

ANEXO 7 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

(OBS: para o caso de pessoas maiores de 18 anos e que não estejam inseridas nas hipóteses de vulnerabilidade que impossibilitam o livre discernimento com autonomia para o exercício dos atos da vida civil)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa “**ESCRITA NA EJA: CONSTRUÇÃO DA AUTORIA ATRAVÉS DO ARTIGO DE OPINIÃO**”. Declaro ter sido esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho “**ESCRITA NA EJA: CONSTRUÇÃO DA AUTORIA ATRAVÉS DO ARTIGO DE OPINIÃO**”, terá como objetivos:

GERAL:

- Refletir acerca da prática da escrita e da autoria na EJA, elegendo o texto como instrumento de ensino e reflexão para trabalhar questões sociais e ideológicas que circundam o espaço de sala de aula.

ESPECÍFICOS:

- Propor uma sequência didática que trabalhe a leitura de textos de cunho reflexivo envolvendo temas sociais e que, ao final, culmine na produção de um artigo de opinião;
 - Refletir sobre os momentos de intervenção na EJA com a aplicação da sequência didática;
 - Analisar em uma perspectiva discursiva, que considera a contribuição da Análise do Discurso para o trabalho com o texto em sala de aula, os processos de subjetividade e construção da autoria por meio dos textos produzidos pelos alunos da EJA.
- ❖ Ao participante só caberá a autorização para **RESPONDER AO QUESTIONÁRIO**. E, havendo qualquer risco ou desconforto, o participante poderá excluir sua participação na referida pesquisa.
 - ❖ Evidenciamos que a participação nesta pesquisa é voluntária. Portanto, não haverá qualquer tipo de remuneração, por parte da pesquisadora e instituições integrantes, ao colaborador.
 - ❖ Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial.
 - ❖ O voluntário tem o direito de se recusar a participar, ou poderá retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
 - ❖ Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando, assim, a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial. Nenhuma imagem ou forma que possa evidenciar a identificação dos participantes será tornada pública. Contudo, as informações coletadas serão utilizadas, pela pesquisadora, apenas em eventos e publicações científicas, resguardando o direito ao total anonimato do colaborador desta investigação, conforme já mencionado.

- ❖ Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro ao participante voluntário deste projeto científico. Qualquer encargo financeiro, quando houver, ficará sob a inteira responsabilidade da pesquisadora responsável.
- ❖ Não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em males ao voluntário. Contudo, se houver algum procedimento que exponha o colaborador a qualquer tipo de irregularidades físicas ou financeiras, o participante tem assegurado o direito à indenização.
- ❖ Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número **(83) 99869-6971** e falar com a pesquisadora **DANIELLE RIBEIRO SOARES**, a fim de obter outros esclarecimentos. Ressalta-se ainda que o voluntário terá plena assistência e/ou acompanhamento durante a fase de execução desta pesquisa.
- ❖ Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados com o pesquisador. Vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.
- ❖ Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, assino este termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

QUANTO AOS RISCOS:

Os possíveis riscos não previsíveis e desconfortos que esta pesquisa poderá trazer incluem:

- ❖ Causar algum tipo de desconforto físico, emocional, moral, cultural ou qualquer um outro durante a execução da investigação.
- ❖ Expor, acidentalmente, as identidades e/ou a privacidade de algum participante.
- ❖ Provocar algum dano material ou imaterial previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para minimizar esses riscos, a pesquisadora assume os seguintes compromissos:

- ❖ Cancelar a participação do voluntário caso ele se sinta incomodado, constrangido ou tiver alguma alteração emocional em decorrência da intervenção durante a pesquisa. Logo, a pesquisadora prestará assistência e acompanhamento ao mesmo, oferecendo-lhe, inclusive, a possibilidade de encerrar sua participação como colaborador do trabalho.
- ❖ Nenhuma imagem ou forma que possa evidenciar a identificação dos participantes será tornada pública, nem mesmo em eventos acadêmicos ou trabalhos científicos de qualquer natureza. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resoluções N° 466/12; 441), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos, observando os critérios ora mencionados.
- ❖ Manter todos os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa arquivados por um período de 5 anos e, após esse tempo, garantir que eles sejam destruídos.
- ❖ Informar ao Sistema CEP/CONEP fatos relevantes que alterem o curso normal dos estudos por ele aprovados
- ❖ Esclarecer o direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

Danielle Ribeiro Soares.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do Participante

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO, 1901

Bairro: ITARARE

CEP: 58.411-020

UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-8857

Fax: (83)2101-8857

E-mail: cep@cesed.br

ANEXO 8 – PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA



**CENTRO DE ENSINO
SUPERIOR E
DESENVOLVIMENTO-**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O TRABALHO COM A ESCRITA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DISCURSIVAS NA
Pesquisador: Daniele Ribeiro Soares

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 02730118.0.0000.5175

Instituição Proponente: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.081.818

Apresentação do Projeto:

Este projeto tem como objetivo promover um trabalho que possibilite o desenvolvimento de práticas de escrita de textos que resultem em atividades socialmente significativas. A pesquisa terá como participantes, aproximadamente 20 alunos do 9º do EJA, Ciclo V, da Escola Estadual Vasconcelos Brandão, localizada na cidade de Serra Branca-PB. O percurso metodológico que irá contribuir com o desenvolvimento desta pesquisa inclui: observação às aulas do professor-regente, com anotações em diário de campo, a fim de conhecermos um pouco da realidade da turma; aplicação de um questionário com os discentes deste ciclo da EJA; análise dos primeiros dados coletados, para elaboração da proposta de ensino(planejamento e aplicação de uma Sequência Didática, com foco na produção escrita).

A análise dos dados será desenvolvida de maneira descritiva e interpretativista, visando um plano de ensino coerente com as reais necessidades dos alunos, a fim de desenvolver um procedimento metodológico capaz de ressignificar as aulas de produção textual na modalidade em questão.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Promover um trabalho que possibilite o desenvolvimento de práticas de escrita de textos que resultem em atividades socialmente significativas.

Objetivos Secundários:

Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901
Bairro: ITAIPARE **CEP:** 58.411-020
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-8857 **Fax:** (83)2101-8857 **E-mail:** cep@ceped.br



**CENTRO DE ENSINO
SUPERIOR E
DESENVOLVIMENTO-**



Continuação do Parecer: 3.001.013

Refletir sobre a importância da escrita numa perspectiva que considera a contribuição da Análise do Discurso para o trabalho com o texto em sala de aula;

investigar que concepções os alunos da EJA têm acerca da importância social da escrita;

Elaborar e executar um plano de trabalho com turmas do 9º ano da EJA;

Apresentar e discutir os resultados obtidos por meio dos textos produzidos em sala.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Conforme Resolução 466/12, "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes". Desse modo, os possíveis riscos não previsíveis e desconfortos que esta pesquisa poderá trazer incluem:

- Causar algum tipo de desconforto físico, emocional, moral, cultural ou qualquer outro durante a execução da investigação.
- Expor, acidentalmente, as identidades e/ou a privacidade de algum participante.
- Provocar algum dano material ou imaterial previsto (ou não) no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para minimizar esses riscos, a pesquisadora assume os seguintes compromissos:

Cancelar a participação do voluntário caso ele se sinta incomodado, constrangido ou tiver alguma alteração emocional em decorrência da intervenção durante a pesquisa. Logo, a pesquisadora prestará assistência e acompanhamento ao mesmo, oferecendo-lhe, inclusive, a possibilidade de encerrar sua participação como colaborador do trabalho. Nenhuma imagem ou forma que possa evidenciar diretamente a identificação dos participantes será tomada pública, nem mesmo em eventos acadêmicos ou trabalhos científicos de qualquer natureza. Mas antes, a pesquisadora tratará a identidade dos participantes com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos, observando os critérios ora mencionados. Manter todos os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa arquivados por um período de 5 anos e, após esse tempo, garantir que eles sejam destruídos. Informar ao Sistema CEP/CONEP fatos relevantes que alterem o curso normal dos estudos por ele aprovados.

Benefícios:

Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901
 Bairro: ITARARE CEP: 58.411-020
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (33)2101-8857 Fax: (33)2101-8857 E-mail: ocp@oweed.br



**CENTRO DE ENSINO
SUPERIOR E
DESENVOLVIMENTO-**



Continuação do Parecer: 3.001.018

Ressaltamos que a pesquisa beneficiará os discentes da EJA e a comunidade escolar, porque visa propor um plano de ensino que elege o texto verbal como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa para a EJA. Nosso propósito é contribuir com um trabalho diferenciado para essa modalidade de educação. Esta, que conforme já frisamos, advém de uma realidade distinta do ensino regular. São jovens e adultos que, por alguma circunstância social e/ou pessoal, não tiveram acesso a mesma oportunidade de estudo que os alunos das séries regulares de ensino. E, por esta razão, escolheram o ensino noturno ofertado pela EJA. Desse modo, nosso projeto intenta levar uma proposta de ensino e aprendizagem que possa, de alguma maneira, atender as demandas de produção de textos desse público de alunos. Em seguida, a presente proposta oportunizará aos docentes dessa modalidade uma reflexão acerca do ensino de produção de textos através de gêneros textuais, uma vez que as técnicas utilizadas para o ensino dessa área precisam ser constantemente repensadas e reconfiguradas por dependerem dos propósitos comunicativos dos sujeitos que as utilizam.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância acadêmica, uma vez que pode contribuir para o desenvolvimento de práticas de escrita de textos que resultem em atividades socialmente significativas para os alunos.

O projeto encontra-se bem estruturado. Termos de apresentação obrigatória, cronograma, orçamento anexados e adequados. Foi descrito de forma detalhada todo o desenvolvimento do estudo.

Com relação aos aspectos éticos os possíveis riscos foram esclarecidos, assim como a forma que serão minimizados. O projeto atende as determinações das resoluções vigentes no Brasil. Nesse sentido o projeto não apresenta óbices éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória exigidos foram anexados e estão em conformidade com as resoluções vigentes no Brasil.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise verifica-se que o(a) pesquisador(a) atendeu as pendências éticas vigentes no Brasil: A Resolução 466/12, 510/16 e a norma operacional 0001/13 do C.N.E.D. que regem as pesquisas que envolvem seres humanos de forma direta e/ou indireta. Dessa forma somos do parecer

Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901
Bairro: ITARARE CEP: 58.411-020
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-8867 Fax: (83)2101-8867 E-mail: oep@oceed.br



**CENTRO DE ENSINO
SUPERIOR E
DESENVOLVIMENTO-**



Continuação do Parecer: 3.001.013

APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto foi avaliado pelo colegiado, tendo recebido parecer **APROVADO**. O pesquisador poderá iniciar a coleta de dados, ao término do estudo deverá **ENVIAR RELATÓRIO FINAL** através de notificação (via Plataforma Brasil) da pesquisa para o CEP – CESED.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1216819.pdf	12/12/2018 01:02:58		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	12/12/2018 01:02:17	Danielle Ribeiro Soares	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_CONSENTIMENTO.pdf	12/12/2018 01:01:51	Danielle Ribeiro Soares	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR.pdf	08/11/2018 00:58:36	Danielle Ribeiro Soares	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_CONCORDANCIA_COM_PROJETO.pdf	08/11/2018 00:52:44	Danielle Ribeiro Soares	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	08/11/2018 00:38:18	Danielle Ribeiro Soares	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_AUTORIZACAO.pdf	08/11/2018 00:29:39	Danielle Ribeiro Soares	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	08/11/2018 00:22:16	Danielle Ribeiro Soares	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901
 Bairro: ITARARE CEP: 58.411-020
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (83)2101-8857 Fax: (83)2101-8857 E-mail: cep@ceced.br



CENTRO DE ENSINO
SUPERIOR E
DESENVOLVIMENTO-



Continuação do Processo: 3.001.013

CAMPINA GRANDE, 13 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Rosana Farias Batista Leite
(Coordenador(a))

Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901
Bairro: ITARARE CEP: 58.411-020
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-8857 Fax: (83)2101-8857 E-mail: cep@ceped.br