



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

CLÁUDIA VALÉRIA GONÇALVES LOROZA

Gênero manifesto:

uma experiência com enfoque multimodal no Ensino de
Jovens e Adultos.

**TRÊS LAGOAS – MS
NOVEMBRO/ 2016**

CLÁUDIA VALÉRIA GONÇALVES LOROZA

**GÊNERO MANIFESTO:
UMA EXPERIÊNCIA COM ENFOQUE MULTIMODAL
NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na área de concentração Linguagens e Letramentos, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Claudete Cameschi de Souza

**TRÊS LAGOAS
MÊS/2016**

CLÁUDIA VALÉRIA GONÇALVES LOROZA

Gênero manifesto:

uma experiência com enfoque multimodal no Ensino de
Jovens e Adultos

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
Campus de Três Lagoas, como requisito final para obtenção do título de Mestre em
Letras. Orientadora: Profa. Dra. Claudete Cameschi de Souza

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Claudete Cameschi de Souza – UFMS - Presidente

Profa. Dra. Solange de Carvalho Fortilli – UFMS

Profa. Dra. Vanessa Hagemeyer Burgo – UFMS

Três Lagoas – MS, 29 de novembro de 2016

Dedico esta pesquisa ao meu filho,
Douglas Loroza Farias, pelo apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me munir de força e determinação em todos os momentos da minha trajetória acadêmica.

A minha orientadora, Profa. Dra. Claudete Cameschi de Souza (UFMS), por seu empenho, paciência e presteza.

À Professora Dra. Solange de Carvalho Fortilli (UFMS) e ao Prof. Dr. Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira (UFMS) pelo pertinente aporte ao comporem a banca no Exame de Qualificação.

À Professora Dra. Solange de Carvalho Fortilli (UFMS) e à Profa. Dra. Vanessa Hagemeyer Burgo (UFMS), pela leitura do meu trabalho e participação na banca final.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – UFMS pela valiosa contribuição em meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus alunos do Ensino de Jovens e Adultos, pela colaboração em minha pesquisa e pelas enriquecedoras trocas de experiência diárias.

Aos meus companheiros de classe, turma 2 /2015, pelo carinho e amizade em todos os momentos.

A minha família, pelo suporte certo nas horas certas.

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabado, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.”

Paulo Freire

LOROZA, C. V. G. Gênero manifesto: uma experiência com enfoque multimodal no Ensino de Jovens e Adultos. 110f. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS). Três Lagoas: UFMS.

A presente pesquisa-ação constitui-se de uma proposta de trabalho com sequências didáticas argumentativas, tendo como objeto o gênero discursivo “manifesto”. A proposição, à qual foram submetidos alunos do Ensino Fundamental (segundo segmento), do Ensino de Jovens e Adultos na modalidade semipresencial, com faixa etária entre 18 e 55 anos, foi efetivada a partir do reconhecimento de recursos argumentativos presentes em textos multimodais do gênero videoclipe. A abordagem vincula-se às contribuições teórico-metodológicas da Linguística Aplicada ao ensino da Língua Materna, ao direcionar o foco na mediação dos fenômenos linguísticos para as práticas sociais, avaliando a interação verbal associada às condições concretas de sua realização. Fundamentando-nos na abordagem de Bakhtin (1992), quanto aos gêneros do discurso, nas reflexões de Marcuschi (2010), no que tange a aspectos cognitivos da leitura e da escrita, e em Sequência Didática adaptada ao modelo de Schneuwly e Dolz (2004), consideramos textos geradores multimodais presentes nas esferas de convívio do aluno, com funcionalidade discursiva argumentativa. Para o desenvolvimento do trabalho, elaboramos uma Sequência Didática na qual foram propostas duas produções textuais. A primeira, com intenção diagnóstica, orientou uma composição textual em que se opine sobre determinado tema. Em seguida, no desenvolvimento dos módulos, foram investigadas estratégias argumentativas no gênero videoclipe, fundamentadas e sistematizadas no gênero manifesto, explorado em sua forma composicional, estilo e conteúdo temático e corporificado em produção final. Com a opção por essa metodologia, pretendemos possibilitar o entendimento formal de aspectos linguísticos e textuais que permeiam tal discurso e de seu valor social para conferir sentido, significado e fluência ao estudo de produções do gênero discursivo manifesto. Confirmamos, pelos resultados obtidos a partir do cotejo entre os conhecimentos prévios evidenciados na produção inicial e o nível de sistematização de conhecimentos sobre o gênero na produção final, progressos no desenvolvimento de competências linguístico-discursivas no discernimento do discurso opinativo e crítico e no uso de estratégias argumentativas em produções escritas.

Palavras-chave: Gênero manifesto. Argumentação. Multimodalidade. Ensino de Jovens e Adultos.

LOROZA, Claudia Valeria Gonçalves. *The Manifesto Genre: A multimodal experience with focus on Youth and Adult Education*. Três Lagoas, Federal University of Mato Grosso do Sul, 2016. 110 f. (Professional Master's Thesis in Languages).

This action research consists of a proposal for working with argumentative didactic sequences, taking as our object the “manifesto” discursive genre. This proposal, which was submitted to Elementary School students (second segment), from Youth and Adult Education in semi in personae modality, aged between 18 and 55 years old, was carried out from the recognition of argumentative devices present in multimodal texts of the music video genre. The approach is related to the methodological and theoretical principles of Applied Linguistics to the teaching of mother language as the focus is on the mediation of linguistic phenomena to social practices, evaluating verbal interaction associated with real situations of use. Based on Bakhtin's approach to discourse genres (1992), on Marcuschi's reflections on the cognitive aspects of reading and writing (2010), and on Didactic Sequence adapted to the model of Schneuwly and Dolz (2004), we considered multimodal generative texts present in students' everyday social activity spheres, with argumentative discursive functionality. In order to develop this work, we elaborated a Didactic Sequence in which two textual productions were proposed. The first one, which had a diagnostic purpose, guided a textual composition in which one opines on a certain theme. Then, during the development of the modules, argumentative strategies were investigated in the music video genre which were based and systematized according to the “manifesto” genre, explored in its compositional form, style and thematic content, and embodied in a final production. By means of this methodology, we intended to enable students to understand linguistic and textual aspects that permeate this discourse and its social value to give sense, meaning, and fluency to the study of productions of the “manifesto” discursive genre. According to the results obtained from the comparison between the background knowledge highlighted in the initial production and the level of systematization of knowledge about the genre in the final production, we confirmed students' progress in the development of linguistic-discursive competences regarding discernment of opinion and critical discourse and in the use of argumentative strategies in written productions.

Keywords: Manifest. Argumentation. Multimodality. Youth and Adult Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I - ENSINO DE JOVENS E ADULTOS: DA DESCRENÇA AO MODELO SEMIPRESENCIAL.....	15
1.1 A trajetória do Ensino de Jovens e Adultos no Brasil.....	15
1.2 Considerações sobre o ensino a distância no Brasil.....	21
1.3 O Ensino de Jovens e Adultos semipresencial no Rio de Janeiro.....	23
1.4 Quem é o aluno do Ensino de Jovens e Adultos semipresencial.....	24
CAPÍTULO II - AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E OS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	27
2.1 Gêneros discursivos e as possibilidades de trabalho com a linguagem.....	27
2.2 O gênero videoclipe como mediador do trabalho com o gênero manifesto.....	30
2.3 A Sequência Didática como estratégia teórico-metodológica.....	34
2.4 Análise das produções: reflexões teóricas.....	38
CAPÍTULO III - A SD NO EJA: GÊNEROS MULTIMODAIS E MULTILETRAMENTO	44
3.1 A SD em ação.....	44
3.2 Multimodalidade: o videoclipe.....	48
CAPÍTULO IV - CRUZANDO PRÁTICA E TEORIA: REFLEXÕES SOBRE OS PRODUTOS INICIAL E FINAL DA SD NO EJA	52
4.1 O <i>corpus</i>	52
4.2 Análise das produções.....	57
4.3 Cotejo entre as produções: efeitos da intervenção.....	64
4.4 Proposta para enfrentar o problema.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS.....	71
ANEXOS.....	76
APÊNDICES.....	100

INTRODUÇÃO

Ao observarmos o trabalho com gêneros discursivos nos ciclos escolares, é possível constatar a especial dificuldade dos alunos com construções argumentativas, o que culmina em resultados desfavoráveis em exames, vestibulares e concursos. Entendemos que esse painel começa a ser formado nas séries iniciais e se completa no Ensino Médio, em detrimento de bases de ensino-aprendizagem que contemplem as necessidades de uso do alunado, além de se apresentarem, em geral, como inacessíveis, dada a sua complexidade.

Mesmo que muitas pesquisas focalizem o trabalho com o argumento em âmbito escolar, a sequência argumentativa como objeto de estudo continua sendo considerada complexa e de difícil assimilação pela maioria dos alunos por exigir estrutura textual, mecanismos de textualização e estratégias enunciativas mais elaboradas. Ainda nos defrontamos com limitações quando observado o alunado no exercício de habilidades e ampliação de competências de leitura e produção como análise, reflexão, crítica e posicionamento coerente diante de uma questão polêmica.

Essa constatação justifica o trabalho aqui exposto, o qual contribui com um percurso metodológico que busca tornar mais acessível o estudo do argumento, partindo do entendimento de estratégias argumentativas em textos multimodais que circulam nas esferas de convívio do alunado, permeados por persuasão e ideologia, para a sistematização de aspectos linguísticos próprios de sequências patenteadas como argumentativas.

No Ensino de Jovens e Adultos, as dificuldades aumentam, pois observamos uma clientela geralmente advinda de experiências frustradas em relação ao ambiente escolar e ao ensino da língua materna. Somamos, ainda, a isso o fato de buscarem essa modalidade de ensino alunos que trabalham. Estes, muitas vezes, não têm tempo disponível para os estudos e veem na conclusão do Ensino Fundamental apenas uma forma de manter o emprego ou de encontrar uma nova oportunidade na vida profissional.

O sujeito retratado acessa o curso com sérios entraves no que diz respeito à leitura e produção de textos. As dificuldades na defesa de um ponto de vista são constatadas frequentemente em conversas com esses alunos que não se mostram desprovidos de conhecimento de mundo, mas de conhecimento sistemático dos gêneros discursivos que têm a sua disposição para suprir seus interesses comunicativos. Diante disso, a escola não pode ser alijada de seu papel de ambiente promotor de letramento, o que é proposto por esta pesquisa

por meio da aproximação da vivência do alunado ao aperfeiçoamento de conhecimentos linguístico-discursivos, úteis ao uso social da língua, oferecidos pela escola.

A proposta aqui apresentada visa a desenvolver, com alunos do Ensino de Jovens e Adultos, segundo segmento do Ensino Fundamental na modalidade semipresencial, por meio de Sequência Didática, doravante SD, competências ao lidar com o discurso argumentativo em um trabalho voltado ao Ensino de Jovens e Adultos nessa modalidade em escola pública da rede estadual no Estado do Rio de Janeiro. Serão submetidos à pesquisa discentes de ambos os sexos, na faixa etária entre 18 e 55 anos, profissionais no exercício de funções em pequenas empresas ou indústrias locais. Trata-se de alunado caracterizado, em grande parte, pela falta de gosto pelos estudos e carente de tempo disponível para se dedicar às atividades escolares.

Constatamos aqui, portanto, discentes até então comumente sujeitos à sistematização de conteúdos de forma não significativa e descontextualizada, diferentemente do pensamento aqui defendido, pois "acredita-se que, já em fases iniciais da escolarização, é possível intervir pedagogicamente de um modo que favoreça a formação de bons produtores de textos argumentativos" (LEITÃO, 2001, p. 119).

Adota-se o entendimento de que devem ser estabelecidas situações reais e contextualizadas no desenvolvimento de atividades pedagógicas. Sendo assim, o ponto de partida para a compreensão de aspectos linguísticos e discursivos que permeiam a argumentação deverão ser textos que são espontaneamente lidos, discutidos e até compartilhados pelos alunos, tomando como norte um campo conhecido em composições textuais para atribuir segurança e autonomia ao uso social da argumentação.

Sobre isso, afirma Sousa:

Sabemos que a produção de texto na escola, um tema bastante discutido, tem suscitado muitos estudos, pesquisas e experimentações com o intuito de tornar essa atividade, na qual o sujeito atua por meio da língua escrita, um instrumento que lhe permita ter o domínio para lidar com a diversidade de textos, como forma de alcançar seus objetivos e atender às suas necessidades, não só escolares, mas também as que estar no mundo exige (SOUSA, 2004, p. 147).

Atividades pedagógicas com sequências argumentativas não devem se alicerçar em produções de pouco acesso da clientela e com as quais mantém pouca intimidade. Sabe-se que o caráter controverso de uma questão polêmica está sujeito ao grau de discutibilidade e acessibilidade do tema e ao grau de implicação enunciativa dos interlocutores. Em

conformidade com essa constatação, propõe-se avaliar o ensino-aprendizagem de estruturas argumentativas sob uma diferente perspectiva. Segundo Carvalho (1996, p. 19):

Os termos que dominamos e conhecemos constituem um 'patrimônio intelectual', que se amplia de acordo com a intensidade de nossa vivência, de modo a permitir uma compreensão cada vez maior do mundo (no papel de receptores) e uma quantidade maior de matizes de significado (no papel de emissores).

A proximidade com um determinado gênero não se dá à revelia; pelo contrário, vem de possibilidades que o locutor considera mais amplas para atribuir pertinência ao discurso. Por isso, a pesquisa aqui apresentada não emprega, já no primeiro contato, textos de gêneros argumentativos para trazê-los ao conhecimento dos discentes, como tradicionalmente é feito. Considera-se que a administração do ensino-aprendizagem de estruturas opinativas a partir de um gênero multimodal que não se apresenta necessariamente como argumentativo, mas incorpora esse discurso, confere aos aprendizes desinibição e confiança nos primeiros contatos com recursos próprios desse gênero, pois a expressão do ponto de vista e o discurso persuasivo de muitas dessas produções, apesar de se formarem de maneira peculiar, ocupam área de domínio do aluno do EJA.

Propõe-se, à vista disso, a exposição do aluno a gêneros argumentativos somente após acesso e eventual assimilação de conceitos essenciais para compreensão desses gêneros, tais como diferença entre fato e opinião, constituição de ponto de vista, intencionalidade discursiva, elementos coesivos, escolhas estilísticas, por meio de textos multimodais do gênero videoclipe, coletados em seu círculo de convivência e foco de interesse.

A multimodalidade imprime condições lúdicas e mais fluidez à assimilação de conceitos. O acesso a sistemas semióticos multimodais, ao mobilizar diferentes linguagens em relação a um conteúdo informacional, enriquece-o com diferentes possibilidades de leitura, formas de validação e perspectivas críticas, além de propiciar o entendimento de conceitos por símbolos aos quais se recorre cotidianamente, como filmes, internet, jornais, entre outros, e com os quais se tem familiaridade. Por esse ângulo, enquanto o aluno aproveita como oportunidade de fruição o texto a que é exposto, vão sendo sistematizadas leitura, análise e estrutura de produção de textos por caminho inventivo e mais próximo à prática textual discente.

Conferir sentido a textos multimodais não é uma dificuldade para gerações que acessam, em seu cotidiano, essas produções. Alunos que atingem o nível fundamental de escolaridade já têm ciência da existência de textos não verbais, mas, por comporem o seu dia a

dia, não lhes reconhecem a responsabilidade de leitura atinente, por exemplo, ao texto de um requerimento.

Fora do ambiente escolar, são vivenciadas diferentes práticas de leitura e de escrita, experiências de letramento com as mais variadas composições multimodais. Sobre isso, Kleiman (1995, p. 20) afirma: “[...] o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Sua afirmação leva-nos a pensar que a escola pode perder a eficácia quando fecha os olhos aos outros meios de letramento.

Como alternativa para garantir à escola o seu papel de principal promotora da aprendizagem da leitura e da escrita, propiciar experiências multimodais com gêneros coletados nas esferas de convivência dos alunos, como suporte ao seu ensino, comporta a pretensão de atribuir consistência ao processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, coleta-se no universo do aluno o material que deverá ser sistematizado pela escola no processo de formação do leitor e autor de textos.

O uso de diferentes linguagens para introduzir significativamente um trabalho com argumentação não deve intenciar menos rigidez no trabalho com recursos linguísticos característicos dessas produções. Por isso, a mudança proposta é na abordagem. A aquisição de conceitos por intermédio de textos multimodais confere mais naturalidade ao ensino-aprendizagem do tão complexo exercício da argumentação em âmbito escolar, situações cotidianas, exames e concursos.

Assim, partimos da hipótese de que o trabalho com gêneros multimodais proporcionará ao aluno maiores condições de abstração de conceitos relativos à argumentação, que serão aplicados na leitura e produção do gênero discursivo manifesto, de forma a atribuir significado e a produzir sentido, coerentes e coesos, com prática satisfatória em ambiente escolar ou fora dele. Para tal, elegeram-se como suporte as teorias de Bakhtin (1992), e a sua releitura e defesa feita por Marcuschi (2010), as quais se pautam nos conceitos de dialogismo e gêneros discursivos, efetivadas pelo aporte teórico de Dolz e Schneuwly (2004) de desenvolvimento de propostas de Sequências Didáticas, mediadas por atividades que utilizam o gênero como instrumento e complementadas pelas contribuições de Koch (2014), Koch e Elias (2011), Cavalcante (2014, 2011) e Antunes (2010), sobre análise textual.

Delimitam a pesquisa, como objetivo geral, apresentar proposta de trabalho de assimilação de recursos linguísticos argumentativos com base em textos multimodais do gênero videoclipe, propiciando acesso mais espontâneo e lúdico ao discurso opinativo e crítico, a fim de fundamentar o estudo do gênero manifesto, e como objetivos específicos: a) analisar a

eficácia do uso de Sequências Didáticas na elaboração de conceitos relativos a gêneros textuais; b) focalizar, por meio de Sequência Didática, aspectos linguísticos específicos da construção do gênero discursivo manifesto. c) evidenciar o discurso argumentativo em produções multimodais pertencentes ao gênero videoclipe e d) assinalar, no uso de operadores argumentativos, as relações lógico-discursivas por eles estabelecidas para sua adequada articulação na manutenção da coesão textual.

É válido salientar que não se trata de evidenciar o uso do gênero videoclipe para fundamentação do gênero manifesto, mas de propor o uso do texto multimodal para assegurar o acesso mais consistente a sequências de textos argumentativas. Os dois gêneros adotados são exemplares que servem à efetivação desse propósito.

Na concretização da proposta, foram desenvolvidas atividades com foco na leitura e no uso da língua com base em composições do gênero videoclipe de caráter persuasivo, a fim de imputar, pelo caráter multimodal tão presente no cotidiano do alunado, segurança à sistematização de conceitos adquiridos, como marcas linguísticas de impessoalidade e de opinião no estudo do gênero discursivo manifesto. Assim, em busca de coesão e coerência nas discussões aqui propostas, partimos de algumas questões que nortearão esta pesquisa: como o uso de textos multimodais do gênero discursivo videoclipe que têm cunho persuasivo pode motivar alunos do EJA, na modalidade semipresencial, à assimilação de conceitos relativos a sequências argumentativas? Por que a sequência didática seria o meio adequado para colocação desse trabalho em prática? De que forma uma ação pedagógica com o gênero videoclipe pode introduzir e embasar o ensino/aprendizagem, escolha e organização de argumentos no gênero discursivo manifesto?

Nesta pesquisa propõe-se, portanto, uma introdução significativa de sequências argumentativas nas séries finais do Ensino Fundamental – EJA, conduzida por práticas instrutivas a partir de textos multimodais do gênero videoclipe que circulam nas esferas de interesse dos alunos, a fim de lhes ampliar as possibilidades de compreender, ler e produzir textos do gênero discursivo manifesto de forma coesa e coerente, satisfatoriamente. A orientação tornará mais segura a experiência com recursos argumentativos, o que acarretará mais consistência ao processo de ensino-aprendizagem desses textos e, conseqüentemente, melhor desempenho no uso da língua em contexto social ou acadêmico.

De acordo com Marta Kohl de Oliveira (1995):

A escola é, assim, um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de

forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos desses outros aspectos culturais sobre os modos de pensamento. Além disso, na escola o conhecimento em si é objeto privilegiado da ação dos sujeitos envolvidos, dependentemente das ligações desse conhecimento com a vida imediata e com a experiência concreta dos sujeitos (OLIVEIRA, 1995, p. 156).

Acreditamos, pois, que uma concepção que valoriza e aproveita os saberes prévios dos alunos concorre para conferir significado e autonomia à aquisição de conhecimentos.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No capítulo I, são apresentados um resumo da trajetória da Educação de Jovens e Adultos e considerações sobre o ensino a distância no Brasil. No mesmo capítulo, é focalizado o ensino semipresencial no Rio de Janeiro e estabelecido o perfil do aluno frequentador dessa modalidade de ensino.

No capítulo II, faz-se uma abordagem dos gêneros discursivos e das possibilidades de trabalho com a linguagem que eles implicam, expõe-se o uso do gênero manifesto como objeto em um trabalho mediado pelo gênero videoclipe e explora-se a SD como estratégia teórico-metodológica. Com o aporte teórico utilizado para análise das produções resultantes do trabalho, conclui-se o capítulo.

No capítulo III, é retratada a metodologia utilizada na prática da SD e no capítulo IV é feita a análise dos textos e evidenciadas as contribuições do trabalho efetuado na formação de competências em leitura e produção de texto dos alunos do EJA semipresencial.

Esperamos, com este estudo, poder contribuir com a reflexão sobre o ambiente didático-pedagógico do Ensino de Jovens e Adultos, reelaborar conhecimentos e ampliar ações e recursos aplicados em sala de aula, constantes na prática docente, ao possibilitar o acesso a mais uma experiência válida no trabalho com produções argumentativas.

CAPÍTULO I

ENSINO DE JOVENS E ADULTOS: DA DESCRENÇA AO MODELO SEMIPRESENCIAL

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. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento sócio econômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.¹

Quando se conta a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, também se conta uma história de exclusões, dentre as quais está o analfabetismo, e de luta pelo direito à cidadania, cujo principal suporte é a educação. É o conhecimento levado a todos que propiciará um mundo melhor, pois seu pertencimento a poucos limita o exercício da compreensão, da criação, da justiça e, conseqüentemente, da ação sobre nosso espaço físico e social.

1.1 A trajetória do Ensino de Jovens e Adultos no Brasil

O estudo da trajetória do Ensino de Jovens e Adultos no Brasil é importante para compreensão da prática e da reflexão no contexto desse trabalho.

Podemos constatar o exercício dessa educação desde a era colonial, por intermédio da catequese dos indígenas, executada pelos padres jesuítas, com o intento de levar a conhecer o cristianismo e adaptar os instruídos aos hábitos europeus (GALVÃO; SOARES, 2004). No entanto, não havia interesse em uma escola institucionalizada, o que vem a ocorrer no período colonial, durante o qual é elaborada instrução específica para jovens e adultos de camadas socialmente desfavorecidas. Para atender tal demanda, era direcionado conteúdo diferenciado em relação ao ensino ministrado a crianças e estabelecida diferença entre o ensino atribuído a homens e a mulheres, visto que as turmas eram separadas por gêneros. O conteúdo ministrado aos adultos incluía leitura e análise da constituição do império, das leis da guarda nacional e do código criminal (GALVÃO; SOARES, 2004).

¹ CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 1997. Hamburgo, Alemanha.

Deve-se ressaltar que a educação informal de jovens e adultos também se mantém no período, como o caso de negros na condição de escravos que eram alfabetizados por brancos ou grupos formados entre trabalhadores, ex-escravos não letrados e indivíduos alfabetizados, nos quais eram promovidas aulas noturnas para acesso a conhecimentos relativos à leitura e à escrita.

A primeira fase do período republicano evidencia o preocupante fato de haver 85,21% de iletrados na população total, informada pelo censo de 1890 (PAIVA, 1987).

Na década de 1930, a necessidade de mão de obra qualificada nas indústrias, com o desenvolvimento e a reestruturação industrial, provocou a imposição de uma busca, por parte do governo, de novas diretrizes educacionais que voltassem o olhar para o analfabetismo adulto. Tal fato valorizou a Educação de Jovens e Adultos e sua capacitação profissional, já que investir em estrutura industrial implica investir na formação da classe trabalhadora. Celso Beisiegel (1997, p. 30-1), ao analisar a educação no estado de São Paulo, afirma terem-se “aspirações educacionais voltadas para a realização de expectativas de mobilidade social vertical compatíveis com as mudanças observadas na estrutura do mercado de trabalho”.

É a constituição de 1934 que declara, pela primeira vez, ser a Educação de Jovens e Adultos um dever do Estado, ao estabelecer como extensivo a adultos o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória (BRASIL, 1934).

Esse estabelecimento se consolida na criação do Plano Nacional de Educação. Para Raposo (2005, p. 1), a Constituição de 1934, “ao enunciar normas que exorbitam a temática tipicamente constitucional”, representou um novo marco nas constituições brasileiras. Teve-se pela primeira vez “a constitucionalização de direitos econômicos, sociais e culturais”.

No final do primeiro governo Vargas, na década de 1940, iniciativas políticas e pedagógicas expandiram e firmaram como interesse nacional a Educação de Jovens e Adultos. Foram criados o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), para repasse de verbas aos estados destinadas ao ensino básico primário de crianças e adultos, e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Destacam-se também, entre essas iniciativas, a estruturação do Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e o início da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), como destaca Paiva:

A CEAA nasceu da regulamentação do FNEP e seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender aos apelos da UNESCO em favor da educação popular. No plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo (PAIVA, 1987, p. 178).

No final da Segunda Guerra Mundial e do Estado Novo, o preconceito direcionado ao analfabeto adulto e a sua segregação, considerado incapacitado política e juridicamente, eram uma realidade incômoda. Nesse momento, o lançamento da CEAA, com a inserção de uma tendência de governo mais democrática, evidenciava dois propósitos: a alfabetização de grande número de pessoas em três meses, na busca da imediata erradicação do analfabetismo, além da conclusão do curso primário (hoje primeiro segmento do Ensino Fundamental) com prazo reduzido em relação ao tempo de curso do ensino regular, com o intuito de poder aprofundar essa ação educativa à capacitação profissional. Como cumprimento dos propósitos dessa campanha, foi oferecido suporte para instalação, nos estados e municípios, das classes de alfabetização (BASTOS, 2005).

Segundo as bases sobre as quais se estruturava a EJA nesta época, esclarece Fávero (2004, p. 22-23): “tinham uma dimensão política, mas de acomodação, de adequação a um projeto social que se estabelecia na linha da manutenção das estruturas, modernizadas pela industrialização e pela urbanização dela decorrente”.

Também fazem parte das políticas públicas para a EJA implementadas nessa época, já na década de 1950, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). Tais campanhas, entretanto, não apresentaram consistência em seus resultados, tendo sido criticadas por não visarem a um aprendizado realmente significativo do educando, visto que não consideravam características específicas do adulto, tampouco as diversidades sociais, culturais e regionais às quais estavam sujeitos. Além disso, utilizaram-se de período de tempo insuficiente para a real aprendizagem, valendo-se de programas e material pedagógico inapropriados. No segundo Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, em 1958, as ações realizadas na área foram criticadas, também pela não qualificação dos professores e pela precariedade dos prédios escolares destinados para esse segmento de ensino (FÁVERO, 2004).

Diante de tais críticas surgem, na década de 1960, novas campanhas para a Educação de Adultos. O sistema Paulo Freire, principal referência do período, é um marco na história do EJA. Sua proposta de alfabetização de adultos, na qual o indivíduo é visto como o ator no processo de educação e do qual se deveria considerar a vivência e a realidade, é inspiração para programas de alfabetização e educação popular até as propostas atuais. Contudo, Freire foi exilado durante o golpe militar de 1964, o que reprimiu os movimentos de educação popular no momento em que se encarregava do desenvolvimento do Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. O educador assumia como preceito a ideia de que a

educação seria capaz de libertar pela obtenção do conhecimento, que tira o indivíduo da ingenuidade, amplia seus horizontes e potencializa a composição de uma consciência crítica (PAIVA, 1987; SUZUKI, 2009).

Marcam a ação do Estado sobre a EJA, nas últimas quatro décadas, na asserção de Suzuki (2009, p. 16), iniciativas como: “da Fundação Mobral (1967 – 1985), da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar (1986 – 1990) e do Programa Brasil Alfabetizado (2003 – atual).”

A Lei 5692, de 1971, embora restringisse o dever do Estado à oferta do ensino a crianças de 7 a 14 anos, reconhecia a educação de adultos como direito à cidadania (BRASIL, 1971).

É na década de 1970, período marcado pela ditadura militar, que desponta, assumido pelo governo, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), o qual atuava em dois programas: Programa de Alfabetização cujo objetivo era apenas a alfabetização funcional de pessoas entre 15 e 30 anos e, focalizando os recém-alfabetizados e analfabetos funcionais, o Programa de Educação Integrada (PEI), que assegurava o prosseguimento de estudos por intermédio de uma versão do curso primário (primeiro segmento do Ensino Fundamental) compactada. Tinha a pretensão de extinguir o analfabetismo em dez anos:

O Mobral surge com força e muitos recursos. Recruta alfabetizadores sem muitas exigências: repete-se, assim, a despreocupação com o fazer e o saber docentes – qualquer um que saiba ler e escrever pode também ensinar. Qualquer um, de qualquer forma e ganhando qualquer coisa (GALVÃO; SOARES, 2004, p. 45-46).

O ensino supletivo, implantado em 1971, foi um marco importante na história da Educação de Jovens e Adultos do Brasil. Foram criados os Centros de Estudos Supletivos em todo o País, com a proposta de ser um modelo de educação do futuro, atendendo às necessidades de uma sociedade em processo de modernização. O objetivo era escolarizar um grande número de pessoas, mediante um baixo custo operacional, satisfazendo às necessidades de um mercado de trabalho competitivo, com exigência de escolarização cada vez maior. Apesar de todas as iniciativas com respeito à implantação da EJA desde a década de 1930, sua regulamentação só ocorreu em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), época na qual o trabalho educacional com jovens e adultos foi instituído como ensino supletivo (PAIVA, 1987; GALVÃO; SOARES, 2004).

A implantação do ensino supletivo ocorreu de maneira precária, já que a ele foram destinados poucos recursos por parte do governo e não foi dada a devida atenção à formação

apropriada do professor para o trabalho com essa modalidade de ensino. Oportunizou o alcance de novas possibilidades educacionais a jovens e adultos, mas, por sua qualidade discutível, mantém até os tempos atuais o estigma de ensino de qualidade inferior ao ensino regular, frequentado por estudante com o mero objetivo de obtenção de um certificado, sem o efetivo interesse pela aquisição e elaboração da informação.

Em 1974, a implantação do CES (Centro de Estudos Supletivos) simbolizou um marco significativo na trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Em todo o país foram implantados os CES, apresentados como padrão de educação que visava ao atendimento de uma sociedade em processo de renovação, oferecendo certificação rápida e ensino autoinstrucional, com o intuito de levar a escolarização ao maior número de pessoas:

Instituídos nos primeiros anos da década de 1970, os Centros de estudos supletivos se inscreviam num amplo e ambicioso projeto de âmbito nacional elaborado pelo Departamento de Ensino Superior (DSU) do Ministério da Educação e Cultura. De certo modo, complementavam a ação do Mobral, estendendo as oportunidades de estudo à faixa da escolaridade posterior às séries iniciais do ensino do 1º grau (BEISIEGEL, 1997, p. 236).

A década de 1980 foi marcada pelo desenvolvimento de projetos e pesquisas na área da alfabetização de adultos. Em 1988, a nova Constituição passou a garantir o Ensino Fundamental gratuito e obrigatório para todos, o que representou grande avanço para a EJA. O MOBREAL foi reformado por alguns estados e municípios, contudo não possuía mais credibilidade nem boa aceitação nas esferas política e educacional, o que resultou em sua extinção em 1985. Em seu lugar passa a atuar a Fundação Educar, a qual não se encarregava fundamentalmente do programa, porém financiava e orientava tecnicamente iniciativas em colaboração com governos e entidades que se propusessem a consolidar parcerias. Dez anos mais tarde, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ainda registrava 25,5% de analfabetismo na população acima de 15 anos (CRUZ; GONÇALVES; OLIVEIRA, 2012; BRASIL, 2000a).

Em 1990 ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), na qual foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. O denominado Ano Internacional da Alfabetização contraditoriamente não representou no Brasil, por parte do governo, prevalência de empreendimentos voltados à Educação. A Fundação Educar foi extinta e não houve institucionalização de nenhuma entidade que assumisse as funções por ela exercidas. A EJA é outorgada aos estados e municípios, que

dividem a incumbência com associações parceiras desses governos, como o Movimento de Alfabetização (MOVA). Essa década tem seus primeiros anos limitados pelo descaso governamental em relação às políticas de alfabetização de jovens e adultos.

Um relevante ganho da Educação de Jovens e Adultos estabeleceu-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – nº 9394/96 (BRASIL, 1996), em que consta a primeira referência à Educação de Jovens e Adultos como dever do Estado. Nesse texto, a EJA é institucionalizada como modalidade de Educação Básica pela garantia de: “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, Art. 4º, inciso VII). A nova Lei permitiu uma revisão dos objetivos da educação de jovens e adultos no Brasil.

Em 2000, as funções e bases legais da EJA, com base na LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) foram determinadas no Parecer nº 11, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000a), do Conselho Nacional de Educação.

Em janeiro de 2003, foi instituída a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo e lançado o Programa Brasil Alfabetizado, ainda em execução, por intermédio do qual órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos recebem suporte técnico e financeiro do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para implementação de ações que visem à alfabetização de jovens e adultos e à formação inicial e continuada de alfabetizadores.

A fim de contemplar a formação básica e continuada e a educação profissional técnica, é constituído, pelo Decreto nº 5.478/2005, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja – (BRASIL, 2005). A partir de 2007, a EJA passa a dispor dos recursos do Fundo de Financiamento da Educação Básica – Fundeb (BRASIL, 2007).

A UNESCO aponta a dimensão da EJA, segundo a qual:

A educação de adultos abrange a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática (UNESCO, 1998, p. 7).

Cabe esclarecer que o conceito de alfabetização também sofreu transformações durante a história da educação brasileira. Até o começo do século passado, considerava-se

alfabetizado aquele que era capaz de escrever o próprio nome; em 1958, a UNESCO define alfabetizado como a pessoa que pode ler e escrever com compreensão um enunciado curto sobre assunto de seu cotidiano. Na visão contemporânea, essa capacidade seria diferentemente classificada, pois foi adotado pela UNESCO o conceito de analfabeto funcional com respeito a um indivíduo que lê e escreve, mas não desenvolve e aplica essas habilidades no uso social da língua (UNESCO, 1998).

A história da EJA no Brasil foi traçada por movimentos, programas e campanhas nos quais se constata a implementação da administração federal e a participação da administração estadual, municipal e organismos da sociedade civil. Muitas ações e ideologias pautaram esse percurso e podemos dizer que hoje evoluímos para o entendimento do EJA como meio de desenvolvimento de capacidades que realmente incluam o indivíduo nas diferentes esferas que compõem a sociedade atual, por intermédio de um processo educativo voltado à formação para o exercício da cidadania.

1.2 Considerações sobre o ensino a distância no Brasil

Cursos por correspondência das Escolas Internacionais (organização norte-americana) introduzem, em 1904, a EAD no Brasil. A partir de 1930, o cunho profissionalizante trouxe mais destaque a essa metodologia. Apresentaram-se como possibilidade de alcance do conhecimento a pessoas lotadas em áreas de difícil acesso, servindo como opção àqueles com distorção idade-série (HERMIDA; BONFIM, 2006).

O segundo meio de transmissão do conhecimento a distância foi via rádio, iniciada em 1923 pela fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Projetos como o Mobral, que tinha alcance em âmbito nacional, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que fundou a Universidade do Ar, deviam sua maior abrangência, em especial, ao uso do rádio (HERMIDA; BONFIM, 2006).

Entidades que capacitavam e capacitam brasileiros para o mercado de trabalho, o Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro, assumem também papel importante no cenário do ensino a distância (HERMIDA; BONFIM, 2006).

A EAD popularizou-se no Brasil pelos cursos nos quais aulas eram exibidas pela televisão e estudava-se o conteúdo em fascículos, comumente comprados em bancas de jornal. No campo da educação superior, a Universidade de Brasília (1973) cria programas de relevo, como cursos de extensão a distância (HERMIDA; BONFIM, 2006).

Conforme apontam Hermida e Bonfim (2006), são exemplos de marcos na história da EAD programas como: a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro Roquette-Pinto, o Instituto Universal Brasileiro (1941), na década de 30 a 40; na década de 50, destacaram-se: em 1954, a Universidade do Ar - criada para treinar comerciantes e empregados em técnicas comerciais no Serviço Social do Comércio (SESC) e no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais – SATE, em âmbito Federal, criado pelo Decreto n.º 65.239, de 1969. Na década de 1970, destacam-se: a Associação Brasileira de Teleducação (ABT), ou Tecnologia Educacional/ Projeto Minerva, em cadeia nacional; a fundação Roberto Marinho, com a educação supletiva a distância para Ensino Fundamental e Médio, então primeiro e segundo graus; Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa/ MEC. A criação dos primeiros cursos de extensão a distância, nos anos de 1980, pela Universidade de Brasília, deu prosseguimento à política educacional. Na década de 1990, mencionam-se Telecurso 2000 e Telecurso Profissionalizante, da Fundação Roberto Marinho e SENAI; TV Escola – Um Salto para o Futuro; Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO); Canal Futura – canal do conhecimento.

A propósito do assunto, pode-se considerar que:

o sucesso de um curso a distância, na formação de seus alunos é diretamente proporcional à sua qualidade pedagógica. E no caso específico dos materiais didáticos, temos que a qualidade pedagógica não esta somente no sentido da forma, do conteúdo e do alcance dos objetivos, mas, fundamentalmente, na possibilidade de utilização de materiais interativos, estimulantes, compreensíveis e atraentes que conduza o aluno a autonomia no estudo que se torna possível através das ferramentas tecnológicas (ALVES, 2011, p. 4).

Até hoje ainda se evidencia a função supletiva compensatória de escolaridade anteriormente não cumprida da EJA, em desconsideração à visão atual desse ensino como concretização do direito à educação permanente atribuído a todos. O Art. 37 da LDB (BRASIL, 1996) determina: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). Nesse contexto, o EAD semipresencial constitui-se em mais uma oportunidade de direito à educação a pessoas cujo tempo ocupado por trabalho ou cuidados com a família não permite a frequência ao ensino regular.

Ensino a distância é “... qualquer forma de educação em que o professor se encontra distante do aluno” (BASTOS; CARDOSO; SABBATINI, 2000). Tal ensino pode incorporar

aulas, atividades e/ou avaliações presenciais. Nesse caso, temos sua ministração na versão semipresencial. Essa é uma opção na qual se fundem duas modalidades de ensino: a presencial e as de educação a distância. Os critérios para escolha do que é exercido presencialmente ou a distância varia de acordo com as finalidades do curso. Há casos em que o momento presencial se restringe à feitura de uma prova. O importante a se ressaltar é que na modalidade semipresencial há encontros para o acompanhamento de um tutor ou professor em ambientes físicos. O aluno do ensino semipresencial deve apresentar habilidades diferenciadas das requisitadas no ensino regular ou somente a distância, ao planejar e gerenciar a própria aprendizagem (HERMIDA; BONFIM, 2006).

Sobre essa questão, Gonçalves (1996, p. 13) afirma que:

Quando incluída no ensino à distância, a presencialidade tem sua função revista, bem como a frequência, os objetivos e a forma das situações presenciais de contato dos alunos entre si e dos alunos com aqueles que os apoiam ao longo do processo de aprendizagem.

A oferta e a demanda em relação a cursos a distância ampliaram-se com a incorporação das Novas tecnologias de Informação e Comunicação. É inegável sua contribuição metodológica.

1.3 O Ensino de Jovens e Adultos semipresencial no Rio de Janeiro

A fim de assegurar uma educação de qualidade e objetivando compensar falhas na trajetória escolar de uma clientela específica, foram criadas unidades de ensino destinadas a jovens e adultos (modelo de instrução semipresencial no qual foi feita a aplicação deste trabalho): o Centro de Ensino de Jovens e Adultos (CEJA), inicialmente denominado Centro de Ensino Supletivo (CES). A criação do primeiro CES no Rio de Janeiro deu-se em 1976, no município de Niterói. A princípio não regulados pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) por sua proposta pedagógica distinta das reconhecidas na EJA em prática, tiveram sua organização pedagógica e administrativa definida em 1991, pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, por meio do Parecer Nº 97, do referido Conselho. Sua organização metodológica e didática no sistema compreendia a não divisão dos alunos em turmas, estudo individualizado por intermédio de apostilas, atendimento individualizado, o curso de somente uma disciplina por vez e a obrigação a uma prova ao concluir cada apostila estudada (HERMIDA; BONFIM, 2006; RIO DE JANEIRO, 2011).

Pela Resolução nº 4.673/2011, publicada pela SEEDUC/RJ, passou a receber a denominação atual de Centro de Estudos de Jovens e Adultos (CEJA). Em seguida, pelo Decreto nº 43.349, de 12/11/2011, sua gestão pedagógica passou ao controle da Secretaria de Ciência e Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (SECTI), sob a responsabilidade da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ). Além de gerir a Educação Superior a distância no Estado, essa Fundação oferta cursos de formação a distância a professores lotados na Rede Estadual de Ensino e gerenciou, em colaboração com a SEEDUC-RJ, o desdobramento de discussões sobre a grade curricular em vigor e a elaboração do Currículo Mínimo Regular e EJA do Estado do Rio de Janeiro. A gestão administrativa manteve-se compartilhada entre a SEEDUC e a SECTI (RIO DE JANEIRO, 2011).

A instituição atual mantém um sistema de ensino no qual o aluno utiliza metodologia de estudo por módulos didáticos, adequados ao ensino a distância por sua linguagem e recorte curricular e pautados no Currículo Mínimo do Estado para o EJA, que são concluídos por atendimento presencial por equipe de professores capacitada e por avaliação formal presencial, como no início de sua fundação; contudo, acrescentou-se ao trabalho o acesso a ambiente virtual de aprendizagem em plataforma Moodle: o CEJA Virtual. Na plataforma, o aluno conecta-se ao conteúdo dos fascículos e à ampliação dos conceitos estudados por intermédio de recursos midiáticos e interacionais e com acompanhamento do professor. Concomitantemente a esse trabalho, são oferecidas oficinas presenciais, de participação opcional, em que dificuldades comuns observadas nas operações diariamente executadas, como leitura e produção de texto, são colocadas em pauta e direcionadas, por atividades dinâmicas e lúdicas, à superação, bem como ao aprimoramento de habilidades e desenvolvimento de competências para uso prático ou aplicação em exames, concursos e vestibulares. O comparecimento dos alunos é incentivado com o fornecimento de bônus que variam entre um e dois pontos e podem ser empregados na prova relativa ao módulo em estudo (RIO DE JANEIRO, 2011).

1.4 Quem é o aluno do Ensino de Jovens e Adultos semipresencial

O perfil do estudante do EJA semipresencial, bastante distinto do aluno que frequenta o ensino regular, exige também distinção no recorte de conteúdo, na organização de material didático e na seleção de metodologias de ensino e formas de avaliação.

O aluno atendido pelo Ceja provém do próprio município ou de municípios vizinhos. Assim, há também o atendimento a pessoas com necessidades especiais, às quais é oferecido suporte para maior comodidade de acesso ao ensino. São alunos com nível de aprendizagem diversificado, muitos com sérias dificuldades em determinadas áreas do conhecimento, o que requer atenção e ação educativa individualizada por parte do professor e o cuidadoso estabelecimento de critérios para avaliação e promoção dos educandos.

A partir de questionário (Anexo I), disponibilizado pela instituição para ser preenchido no acolhimento do novo frequentador, constatou-se que o aluno do CEJA/RJ é trabalhador, geralmente inserido no mercado informal, muitas vezes sujeito à alternância de turnos de trabalho ou jornada de mais de doze horas, sem tempo disponível para frequência ao ensino regular, afastado do meio escolar há muitos anos, após tentativas malsucedidas de dar sequência aos estudos. Há também jovens que não se adaptam ao ensino regular por questões relacionadas à indisciplina, hiperatividade e ao déficit de atenção.

Nossa prática na atuação com essa modalidade de ensino nos leva a constatar que esse aluno necessita não apenas dos momentos presenciais para esclarecer dúvidas e fundamentar o ensino autônomo a que é sujeito por intermédio de livros, apostilas ou ambiente virtual, como também da participação em ações e projetos específicos de uma disciplina ou da integração de diferentes disciplinas para mobilização e exercício do conhecimento adquirido. São momentos nos quais, apesar de ocorrer a mediação do professor, é dada voz ao discente em debates e questionamentos com respeito à aplicação dos conceitos focados e a questões que o afligem, no que tange à própria aprendizagem.

Diante desse perfil, faz-se necessário, indubitavelmente, um trabalho dinâmico e atrativo, que parta da realidade do aluno para assim engajá-lo como pertencente ao sistema a que é exposto e fazê-lo protagonista do próprio processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo nele verdadeira oportunidade para exercício emancipado da cidadania.

Conforme esclarece Paulo Freire:

a educação precisa ser utilizada no sentido de fortalecimento dos processos democráticos e de cidadania à medida que essa ação se consolida como uma ação coletiva e não apenas centrada na figura do professor. A experiência educativa calcada no silêncio, centrada na atividade do professor, pouco pode contribuir para o desenvolvimento de uma democracia autêntica. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos (FREIRE, 2005, p. 103).

Nesse sentido, acredita-se que o trabalho com as Sequências Didáticas – SD, a partir do pensamento de Schneuwly e Dolz (2004), contribui para a melhoria qualitativa dessa modalidade de ensino, uma vez que ressalta a função social da língua, em especial, na modalidade escrita, sobretudo se formulado por intermédio dos gêneros discursivos e valendo-se de estratégias multimodais, conforme se propõe nesta pesquisa.

Assim, os capítulos seguintes trazem algumas reflexões teóricas a respeito de SD (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), o pensamento de Bakhtin (1992), em relação ao discurso, e de Marcuschi (2010) sobre o estudo do gênero, a síntese dos principais conceitos a serem trabalhados na análise do *corpus* e a análise das produções dos alunos.

CAPÍTULO II

AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E OS GÊNEROS DISCURSIVOS

O trabalho com a linguagem e com a Língua Portuguesa em ambiente escolar tem requerido, ao longo dos tempos, diferentes concepções que dão suporte ao desenvolvimento de diversas e também diferentes atividades metodológicas, em períodos histórico-sociais distintos. A partir dessa premissa, é possível afirmar que as atividades de outrora já não atendem as necessidades e demandas do mundo tecnológico e globalizado do século XXI, em constante processo de transformação. Envolto nesse processo e reconhecendo a rapidez em que se dá, o sistema educacional, as escolas e seus agentes (em especial, os professores) desdobram-se em busca de conteúdos e metodologias que, se não alcancem, ao menos se aproximem dessas necessidades e demandas, minimizando a distância entre a escola e seus conteúdos e metodologias e as exigências da sociedade dominante.

No entanto, mesmo que se busquem mudanças qualitativas e diferentes rumos didático-pedagógicos de novas concepções, os efeitos sobre o processo ensino-aprendizagem ainda são lentos e as preocupações com o ensinar a língua continuam centradas, muitas vezes, no “como ensinar”. É com tal preocupação que, em 1998, publicam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), documento no qual se ressalta a

importância considerável [das] situações de produção e de circulação dos textos [...] e convoca-se a noção de *gêneros (discursivo ou textual)* como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10).

Os conceitos introduzidos pelos Parâmetros serão discutidos a seguir.

2.1 Gêneros discursivos e as possibilidades de trabalho com a linguagem

À luz dos pressupostos da Linguística Textual, em observação às orientações teóricas de Bakhtin (1992) a respeito da análise do discurso e às abordagens de Marcuschi (2010) sobre o estudo do gênero, dará suporte a esta pesquisa a elaboração de SD que visa a um

trabalho com o gênero discursivo manifesto: declaração pública que estabelece um posicionamento, um pensamento ou uma concepção de um indivíduo ou grupo, caracterizado por veicular denúncia, relato de mudanças ou proposta de intervenção, a respeito de um assunto de cunho social, político, cultural ou econômico.

Aponta Bakhtin (1992) interesse, intencionalidade e finalidade específicos de cada esfera de atividade humana como pontos de partida colocados a serviço da língua para sua materialização em enunciados linguísticos que correspondam às necessidades de expressão humanas. São as condições comunicativas dessas esferas sociais que produzem “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1992, p. 279), denominados por Bakhtin (1992) de gêneros do discurso ou gêneros discursivos, os quais constam de todo ato de comunicação, oral ou escrito.

No dizer de Bakhtin (1992, p. 262):

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

Marcuschi (2010, p. 19) trata os gêneros textuais como “uma oportunidade de se lidar com a linguagem em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia” e acrescenta que “toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sociointerativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2010, p. 22). Logo, gêneros textuais são formas moldadas pela comunicação, sob a ação do contexto histórico e social em diferentes esferas da comunicação humana.

Como consequência de sua associação às necessidades de expressão humanas, são sobretudo flexíveis e dinâmicos, podendo, por exemplo, sofrer modificações com a passagem do tempo ou se distinguir de um espaço cultural para outro.

Partindo do conceito de que só é possível a comunicação verbal por intermédio de um gênero textual, para que equívocos sejam evitados, é importante que esteja clara a distinção entre tipo textual e gênero textual. Na teoria de Marcuschi (2000), designam-se como tipos textuais sequências de textos com determinadas características linguísticas, como o tipo narrativo, enquanto a expressão gênero textual indica formas que encontramos em nosso cotidiano, definidas por características sociocomunicativas, como o relato.

É relevante que esteja bem clara a noção de domínio discursivo, definido pelo autor como “uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana” (MARCUSCHI, 2010, p. 40), pois se compreende que está estreitamente ligado às noções de tipo e gênero, já que o texto assume determinada forma linguística (tipo), está sujeito a objetivos sociocomunicativos (gênero) e inserido em uma esfera social (domínio discursivo).

Os gêneros materializam as ações comunicativas em caráter dinâmico. Dentre os aspectos evidenciados nesse dinamismo estão a intertextualidade intergêneros e heterogeneidade tipológica. A intergenericidade ocorre quando um gênero assume a função de outro. Podemos exemplificar esse fato pressupondo um poema em forma de receita de bolo. Há heterogeneidade tipológica quando um gênero é formado por mais de um tipo textual, por exemplo, a convivência dos tipos injuntivo e descritivo em um manual de instruções.

O trabalho com gêneros contempla critérios estabelecidos pelos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) em práticas escolares, firmando que, para um trabalho proveitoso de aquisição e uso da língua, os alunos devem ser estimulados à análise e produção de diferentes eventos linguísticos, na modalidade oral ou escrita, contemplando gêneros variados, desde os que circulam em ambiente escolar até as manifestações culturais mais autênticas. Sugere o texto que o aluno adquira condições de:

utilizar-se da linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender as múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1999, p. 33).

Foi visando a desenvolver um trabalho efetivo com gêneros que surgiu a modalidade organizativa SD. O procedimento de SD apoia-se nos trabalhos do grupo de Didática da Língua da Universidade de Genebra², observando suas etapas e abordagens, contemplando um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 97).

O gênero discursivo manifesto, instrumento da SD aplicada, conforme certifica Pêgo,

caracteriza-se como um gênero que, como o próprio nome sugere, é a manifestação do pensamento de uma pessoa ou de um grupo de pessoas a

² Tal menção se justifica pelo fato de a SD originariamente ter sido introduzida pelos pesquisadores do chamado Grupo de Genebra do qual fazem parte os estudiosos Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. O grupo tem se dedicado a pesquisas de uma prática de linguagem sócio-historicamente construída e sua aplicação no ensino do francês como língua materna.

respeito de um assunto de interesse geral ou de qualquer natureza: social, política, cultural, religiosa, entre outras. Normalmente o manifesto é utilizado para denunciar à sociedade a existência de um problema que ainda não é de conhecimento da população, ou alertá-la sobre a possibilidade de uma situação problemática vir ocorrer (PÊGO, 2009, p. 57).

Esse gênero, caracterizado pela intenção persuasiva, não segue a uma rigidez estrutural, contudo, para o cumprimento de sua função comunicativa, deve preservar determinados elementos essenciais como um título que identifique a questão abordada, a apresentação de um problema e do ponto de vista do autor, sustentado por argumentos, local e data e assinatura(s) do(s) autor(es). O autor, a quem se dirige e o meio de circulação vão determinar a linguagem do manifesto que segue, geralmente, ao padrão culto da língua.

Assimilar conceitos sobre conteúdo, adequação da linguagem, estrutura e estilo desse gênero é também apropriar-se de uma forma de interferir no meio social e posicionar-se como cidadão pela denúncia pública de um problema e pelo alerta sobre suas causas e consequências.

Logo, a escolarização do gênero discursivo manifesto cumpre também a finalidade de conscientização do educando como cidadão enquadrado em uma sociedade democrática na qual pode reivindicar seus direitos, discutir divergências e posicionar-se de forma engajada. Como explicita Santos:

Os manifestos expressam as tensões ideológicas e as relações polêmicas da sociedade, funcionando como uma ‘arma ideológica’, um ‘gênero de combate’, através do qual um grupo expõe suas ideias. Pertence ao grupo dos gêneros argumentativos, isto é, os gêneros interessados em persuadir o interlocutor. Para alcançar seus objetivos, é necessário fazer uso de argumentos consistentes (SANTOS, 2009, p. 62).

Assim, pautamo-nos na teoria dos autores supracitados para embasarmos a adequação do trabalho com SD ao EJA — semipresencial — no Estado do Rio de Janeiro, no qual se toma como instrumento de aprofundamento de recursos argumentativos o gênero discursivo manifesto em atividades de leitura e produção de textos, mediadas pelo gênero discursivo videoclipe.

2.2 O gênero videoclipe como mediador do trabalho com o gênero manifesto

Conforme anunciado, servirá como mediador no estudo do gênero discursivo manifesto o gênero discursivo videoclipe, que é conceituado por Pontes (2003, p. 47) como:

[...] uma espécie de curta-metragem (filme de pequena duração), quase sempre seu tempo é determinado por uma música e esta por sua vez carrega uma determinada mensagem que geralmente traça o caminho a ser percorrido por este meio de comunicação. Este gênero tem como característica a versão encenada de uma canção.

Essa mediação terá como fim realçar características peculiares de estruturas argumentativas em contexto congruente e prático. O uso do videoclipe insere este trabalho na concepção de multiletramentos, dado o caráter multimodal dessas produções e sua abordagem sobre modos de ensinar e inovar nas práticas escolares. Sobre esse conceito, entendem Rojo e Moura que:

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (ROJO e MOURA, 2012, p. 8).

Dionísio (2006) propõe o uso do termo multiletramentos para designar a capacidade de atribuir e produzir sentidos a partir de mensagens multimodais. Segundo a autora, o indivíduo letrado é aquele com capacidade para conferir sentidos a textos provenientes de múltiplas fontes de linguagem e para produzir textos congregando múltiplas fontes de linguagem. Logo, práticas de (multi)letramento requerem uma ação didático-pedagógica que exceda os limites do código linguístico e considere o sentido produzido por diferentes semioses, ou seja, uma ação que contemple a multimodalidade.

Ao ser feita uma abordagem multimodal, determinam-se critérios de articulação na relação entre os diferentes signos e seu efeito gerador de sentido. Como pondera Cavalcante:

A produção de linguagem verbal e não verbal constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal (CAVALCANTE, 2010, p. 9).

Com respeito a essa exploração de um gênero multimodal, esclarece Dionísio (2006, p. 160) que, na “sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”, ou seja, salienta que a multimodalidade constitui o discurso e que deve ser considerada nas práticas de leitura e produção de textos.

Nessa perspectiva, a multimodalidade está em nossas interações sociais e os letramentos, nesse contexto de múltiplas semioses, convertem-se em multiletramentos, visto que o ensino de Língua Portuguesa não se restringe mais ao uso da escrita manual e impressa, mas pressupõe o uso de novas ferramentas (imagens, áudio, arranjos de diagramação) o que implica novas habilidades de leitura e produção e variadas formas de manipulação do conhecimento para a elaboração de sentidos.

Ao caracterizarem as produções multimodais que norteiam esses multiletramentos, asseveram os autores:

(a) Eles são interativos, mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos) [...]; (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO; MOURA, 2012, p. 23).

As muitas linguagens que estruturam os textos desafiam as práticas escolares atuais à adaptação a esse novo contexto de leitura e produção, independentemente de considerarmos os multiletramentos pela diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou pela diversidade de linguagens as quais os constituem.

Logo, o trabalho direcionado ao multiletramento focaliza o produto cultural que rodeia o ambiente escolar, o qual denota variados gêneros, campos e produtores, ao passo que:

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

O foco na produção das esferas de convívio do alunado oferece maiores oportunidades de emancipá-lo da posição, na maioria das vezes assumida, de receptor pacífico

de conhecimentos para a posição de protagonista em sua própria aprendizagem, firmando-se como gerador de sentidos.

A noção compartilhada no presente trabalho, a saber, a proposta de colocar a serviço do aluno estratégias de leitura e construção de sentidos que o aproximem do gênero em pauta, de forma a entender o cunho argumentativo dessa produção por intermédio do gênero videoclipe, encontra âncora na teoria de Koch e Elias (2011), que sistematiza estratégias de leitura postas à disposição da produção de sentidos. Para tanto, as autoras exploram as três grandes redes de conhecimentos envolvidas, quando são colocadas em prática estratégias de leitura: linguístico, enciclopédico e interacional.

Nesse processo, então, o conhecimento linguístico tem abrangência na cognição lexical e gramatical. Para sua compreensão, é necessário que se considere o conhecimento e uso da língua, a escolha do material linguístico e a forma como se expõe na superfície textual, inclusive pelo uso dos meios coesivos referenciais e sequenciais; já o conhecimento enciclopédico, ou conhecimento de mundo, faz referência aos conhecimentos guardados em nossa memória, adquiridos em vivências cotidianas e em eventos nos quais se manifestam e propiciam a produção de sentidos; o conhecimento interacional, por sua vez, diz respeito às formas de interação por meio da linguagem. Divide-se em ilocucional (objetivos e propósitos do produtor do texto para atingir objetivos), comunicacional (seleção e adequação dos meios para se atingir os objetivos desejados) metacomunicativo (meios empregados para assegurar a compreensão do texto, prevenir e evitar distúrbios na comunicação) e superestrutural (associação de texto a determinado gênero ou tipo).

Corroborando a ideia aqui exposta de que um gênero de grande circulação nas esferas de convívio dos alunos serve com mais eficiência ao entendimento dos conceitos relativos a gêneros, as autoras destacam o papel do contexto no discutido processo de leitura e produção de sentidos. Expõem a concepção gerada pelas pesquisas iniciais que o limitavam ao entorno verbal (o cotexto) e sua evolução, chegando-se à apresentação do contexto sociocognitivo como indispensável em situações de interlocução. Com base na contribuição teórica que direcionou essa evolução, são incorporados pelo contexto, além do cotexto, a situação de interação imediata, a situação mediata e o contexto cognitivo dos interlocutores.

Salienta-se o fato de que o contexto linguístico engloba os demais elementos integrantes do contexto, visto que inclui o próprio conhecimento linguístico, assim como o enciclopédico, o da situação comunicativa, o tipológico, o estilístico, além daquele adquirido no contato com variados textos (intertextual).

2.3 A SD como estratégia teórico-metodológica

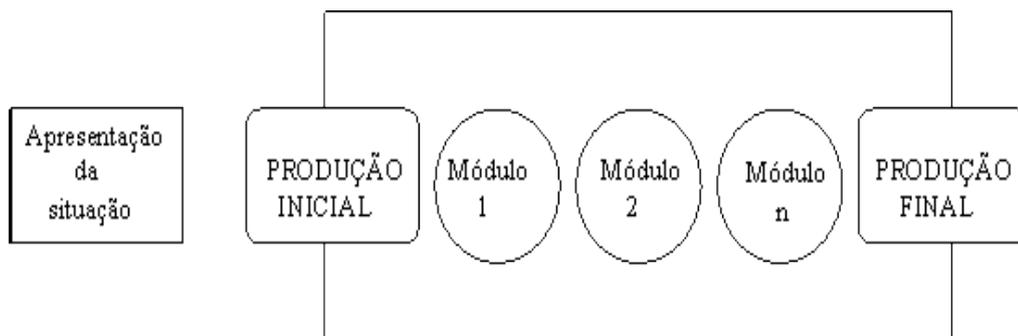
Conforme se vem afirmando ao longo deste trabalho, o como ensinar expressão oral e escrita é constantemente questionado no meio escolar e acadêmico. Segundo a teoria de Schneuwly e Dolz (2004), apesar da variedade de estudos em torno desse assunto, muitos não satisfazem às seguintes exigências: a) permitir que a oralidade e a escrita tenham seu ensino encaminhado simultaneamente de forma semelhante e diferenciada; b) evidenciar uma concepção que contemple toda a escolaridade obrigatória; c) estar efetivamente centrada nas dimensões textuais de leitura e produção; d) proporcionar o acesso do aluno a variadas composições textuais, orais e escritas, nas quais possa encontrar motivação para suas produções; e e) apresentar-se em estrutura modular, para atribuir diversidade ao ensino e prestar-se a elaboração de projetos.

A proposta da sequência didática é um trabalho estruturado em módulos de ensino, dispostos sequencialmente, a fim de levar o aluno a alcançar, ao final do processo, os objetivos estabelecidos pelo planejamento pedagógico. Dessa forma, uma sequência didática deve, concluídos os trabalhos desenvolvidos em suas etapas, propiciar aos alunos melhor domínio de *um* gênero de texto em seus aspectos estruturais, linguísticos e discursivos para, conseqüentemente, produzi-lo oralmente ou por escrito de maneira mais segura e adequada numa dada situação de comunicação. Conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 83), o trabalho didático pedagógico organizado por uma SD

[...] será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados.

Portanto, a SD deve propiciar o acesso a novas práticas de linguagem, aperfeiçoando o trabalho com gêneros orais e escritos de difícil compreensão e que, conseqüentemente, oferecem dificuldades ao seu domínio.

O esquema abaixo, apresentado por Schneuwly e Dolz (2004, p. 83), estabelece a estrutura e a base de uma SD:



A produção inicial desempenha o papel de diagnóstico. A partir de solicitação de uma produção, oral ou escrita, de acordo com o gênero em instrução, são detectados os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero em estudo, ou seja, estabelecida uma avaliação formativa. Essa produção definirá o enfoque da sequência didática. À produção inicial, seguem-se módulos cujo conteúdo de ensino deve ser definido de acordo com as informações colhidas pelo professor na primeira produção dos alunos, de modo a oferecer-lhes subsídios para ampliação e aprimoramento de seus conhecimentos. Com tal finalidade, cada módulo deve observar questões específicas relativas ao gênero em foco, a fim de assegurar sua melhor compreensão e possibilitar o aperfeiçoamento de seu uso. Às ações desenvolvidas, concerne o trabalho em torno de problemas de níveis diferentes, com atividades e exercícios variados e a capitalização das aquisições.

Após o processo, os alunos deverão realizar uma produção que lhes dará oportunidade de colocar em prática os conceitos elaborados e testar o domínio adquirido ao longo da aprendizagem acerca do gênero e do tema propostos. Desse modo, será possível a avaliação do trabalho desenvolvido: a produção final. Assim, adotando o pensamento dos autores, acredita-se que “as sequências devem funcionar como exemplos à disposição dos professores. Elas assumirão seu papel pleno se os conduzirem, por meio de formação inicial ou contínua, a elaborar, por conta própria, outras sequências” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 108).

Para tanto, é preciso considerar alguns princípios teóricos que subjazem à aplicação da SD, como as escolhas pedagógicas, escolhas psicológicas e as escolhas linguísticas. Conforme os autores, as escolhas pedagógicas fixam como fundamentos teóricos avaliação formativa, princípios de motivação do aluno presentes na reforma do ensino francês e diversificação de atividades e exercícios. Com respeito às escolhas psicológicas, afirmam que devem englobar atividades de leitura e produção de textos orais ou escritos trabalhadas em toda a sua complexidade; visam a transformar o modo de falar e de escrever do aluno e promover

essa transformação pela proposição de diferentes instrumentos de linguagem a ele. Relativamente às escolhas linguísticas, asseveram que, por meio da SD, a atividade de linguagem não apenas produz texto e discurso, mas também considera a abordagem do funcionamento da língua como adaptada às situações de comunicação e de funcionamento diversificado, além de conduzir à apropriação de gêneros discursivos como objeto do procedimento.

Contemplando as finalidades gerais do trabalho com SD em atividades de expressão, os autores trazem como exemplo o ensino do francês que, em muito, assemelha-se ao ensino do português. Tais finalidades são assim sintetizadas: a) domínio da língua em situações cotidianas diversas, oferecendo ao aprendiz instrumentos precisos e eficazes no aprimoramento de suas capacidades no uso oral ou escrito da língua; b) desenvolvimento, no discente, de consciência de seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação, e c) proposição para o aluno de situações complexas a partir de atividades de fala e escrita como resultado de um trabalho minucioso e gradativo.

Após a apresentação das finalidades gerais, os autores afirmam que a modularidade é um princípio geral no uso da SD e contempla: 1) Percursos variados em função das capacidades e dificuldades que exigem do professor a incorporação de análise das produções dos alunos, de acordo com os objetivos das sequências e das características dos gêneros; escolha de atividades indispensáveis para realização da continuidade da sequência; previsão e elaboração de um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas em caso de insucesso; 2) Diferenças no trabalho com a escrita e com o oral que implicam possibilidade de revisão e observação do próprio comportamento de linguagem; 3) Observação de textos de referência.

A perspectiva adotada nas sequências é uma perspectiva textual, o que [...] implica levar em conta os diferentes níveis do processo de elaboração dos textos. É no nível da textualização, mais particularmente, que o trabalho produzido nas sequências torna-se complementar a outras abordagens (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 96).

Segundo os autores, a ordem dos módulos não é aleatória e, apesar de vários itinerários serem possíveis, certas atividades determinam a base para a execução de outras. Acrescentam que o trabalho proposto na SD deve vir articulado a conceitos relacionados à morfologia, à sintaxe da frase e à ortografia, pois questões relativas a esses domínios surgem forçosamente nas atividades de produção oral e escrita e não podem ser ignoradas:

Para tanto, é essencial reservar tempo para o ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua. A bagagem que os alunos terão acumulado ao longo desses momentos de reflexão específica poderá ser reinvestida, com proveito, nas tarefas de escrita e revisão previstas nas sequências. Em contrapartida, as sequências permitirão contextualizar certos objetivos de aprendizagem e dar-lhes mais sentido (SCHNEUWLY; DOLZ 2004, p. 97).

Ainda segundo Dolz e Schneuwly (2004), as inadequações ortográficas devem ser observadas, de preferência, após o aperfeiçoamento de outros níveis textuais, como organização geral do texto, coerência e coesão, adaptação à situação de comunicação. Essa revisão ortográfica deve ser devidamente orientada e pode ser efetuada por meio de atividades de colaboração entre alunos, inclusive com troca de textos.

A fim de orientar o critério a ser adotado na escolha do gênero, foi formulado pelos teóricos Dolz e Schneuwly (2004, p.102) um quadro com indicação de agrupamento de gêneros, o qual é exposto abaixo:

Agrupamento de gêneros

Domínios sociais de comunicação	Aspectos Tipológicos	Capacidades de linguagens dominantes
Cultura literária ficcional	NARRAR	Mimesis de ação através da criação da intriga no domínio verossímil
Documentação e memorização das ações humanas	RELATAR	Representação, pelo discurso, de experiências vividas, situadas no tempo
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição
Transmissão e construção de saberes	EXPOR	Apresentação textual de diferentes formas dos saberes
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES	Regulação mútua de comportamentos

Fonte: (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102).

Os autores propõem que estes agrupamentos sejam trabalhados em todos os níveis da escolaridade, havendo uma progressão entre os gêneros agrupados. Para a elaboração de progressões de um gênero, Dolz e Schneuwly (2004, p. 63) sugerem os seguintes passos: a) para cada um dos agrupamentos, é possível definirmos quais problemas de linguagem serão trabalhados. Estes problemas se relacionam com três níveis fundamentais de operações de linguagem em funcionamento: representação do contexto social ou contextualização (capacidades de ação); estruturação discursiva do texto (capacidades discursivas); escolhas de unidades linguísticas ou textualização (capacidades linguístico-discursivas); b) os problemas

de linguagem serão trabalhados através de sequências didáticas; c) indicação de enfoque espiral, ao menos em dois níveis: objetivos semelhantes são abordados em níveis de complexidade cada vez maiores ao longo da escolaridade; um mesmo gênero pode ser abordado várias vezes ao longo da escolaridade, com graus crescentes de aprofundamento.

Em suma, o trabalho com sequência didática pressupõe a elaboração de um conjunto de atividades pedagógicas encadeadas, planejadas para que sejam estruturados conceitos sobre um determinado conteúdo, etapa por etapa. A organização das atividades em sequência tem o objetivo de oportunizar aos alunos o acesso a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para o uso da língua nas mais variadas situações sociais e oferecendo-lhes instrumentos eficazes para aprimorar habilidades e desenvolver competências no que tange à leitura e à escrita.

2.4 Análise das produções: reflexões teóricas

Foram considerados, para fundamentação da análise dos textos, aspectos responsáveis pelo sentido, segundo princípios propostos por Antunes (2010), nos quais são focalizados sentidos e propósitos globais, cuja relevância da compreensão é definida pela autora como “o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer análise.” (ANTUNES, 2010, p. 65). Tais conceitos são associados à teoria de Koch (2014) a respeito dos articuladores textuais, mecanismos linguísticos que estruturam a argumentação e de Cavalcante (2011), no que tange a processos de referenciação. Segundo Antunes (2010), o universo de referência é um dos aspectos que colaboram para a compreensão geral do texto, pois este se enquadra em um contexto, real ou fictício, com características específicas, dentro do qual pode ser detectado o campo social discursivo no qual está inserido. A partir desse universo de referência, pode-se constatar um importante elemento na composição de um bom texto: a adequação, que está relacionada a elementos como contexto de produção e circulação e interlocutor visado.

A unidade semântica constitui-se como outro fator decisivo no processo, tendo em vista que um texto se compõe em torno de uma ideia central. Essa ideia funciona como um eixo em torno do qual giram os segmentos do texto, dando origem a uma unidade temática que demarca os limites textuais. A análise dos elementos que caracterizam essa unidade temática é importante para exploração dos usos da linguagem. Os diferentes recursos coesivos são o elo entre as partes de forma a se manter uma unidade estrutural. A concentração do texto em

determinado tema, a progressão do tema, o desenvolvimento do ponto de vista também são fatores relevantes dessa unidade.

O propósito comunicativo é o terceiro aspecto responsável pela compreensão textual, entendendo-se que todo texto é realizado com um propósito: expor, explicar, relatar, instruir, informar, convencer etc. Nessa concepção, o entendimento do texto está condicionado ao reconhecimento desse propósito e ao discernimento entre o que é finalidade e o que é estratégia para atingi-la.

Ao lado dos aspectos anteriores, encontra-se a progressão do tema, que se dá no percurso de produção e deve suprir as necessidades de encadeamento de elementos. A identificação do plano de progressão seguido pelo tema ou dos esquemas que sujeitam o seu avanço é necessária para prevenção ou correção de inadequações que prejudiquem o entendimento da sequência em foco.

Também os esquemas de composição – tipos e gêneros – contribuem para a compreensão do texto. A esse respeito, a autora legitima o entendimento de tipos de textos como categorias teóricas que englobam determinações de natureza linguística, tais como aspectos lexicais, sequências sintáticas, variações dos tempos verbais etc. Os gêneros textuais, por sua vez, são entendidos como ações sociodiscursivas que remontam textos empíricos, ou seja, produções em circulação firmadas por sequências sintáticas e suas relações lógicas. É observável uma consciência em nossas ações de linguagem que nos leva à adaptação aos modelos preexistentes, já em circulação em nossas esferas de convivência: a forma composicional do gênero. O grau de assimilação dessa forma vai determinar a manifestação do gênero, na oralidade ou na escrita, logo “(...) a competência comunicativa que se espera seja alcançada pela análise de texto deve incidir, naturalmente, sobre o conhecimento das particularidades dos tipos e dos gêneros de texto” (ANTUNES, 2010, p. 73).

A compreensão do texto está relacionada, ainda, à relevância informativa, considerando o fato de esta trazer um grau de informatividade equilibrado às circunstâncias de circulação como caracterizador do bom texto. A imprevisibilidade torna a leitura mais interessante. A menor ou maior exigência de novidades e sua adequação ao gênero posto em prática interferem na qualidade do texto.

Consideram-se, também, as relações intertextuais determinantes para a atribuição de sentidos ao texto. Sobre isso, a autora afirma que todo evento de linguagem incorpora a intertextualidade, visto que tudo o que expressamos “pertence a uma grande corrente de discursos construídos ao longo do tempo” (ANTUNES, 2010, p. 76); logo, nenhum texto é totalmente original, pois é oriundo de uma corrente de outros discursos, ou seja, “implícita ou

explicitamente, a palavra do outro está embutida em nossa palavra” (ANTUNES, 2010, p. 77). A consciência de que a criação do texto se dá a partir de recriações e ressignificações auxilia na produção de seu sentido.

No que diz respeito à organização textual, Koch (2014) propõe classificações para as marcas responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais. Tais marcas podem ser constituídas por articuladores textuais, operadores do discurso ou marcadores discursivos, as quais, mesmo operando na organização global do texto, no encadeamento entre períodos e parágrafos e na articulação entre orações ou membros oracionais, portam suas especificidades.

Expõe a autora:

Os articuladores textuais podem ter por função relacionar elementos de conteúdo, ou seja, situar os estados de coisas de que o enunciado fala no espaço e/ou no tempo, e/ou estabelecer entre eles relações do tipo lógico semântico (causalidade, condicionalidade, conformidade e disjunção, etc.), bem como sinalizar relações discursivo-argumentativas: podem funcionar como organizadores textuais, ou, ainda, exercer, no texto, funções de ordem metadiscursiva (KOCH, 2014, p. 86).

As marcas de articulação são agrupadas pela estudiosa em classes, relacionadas como: a) articuladores de conteúdo proposicional que marcam relações espaciotemporais e indicam relações semântico-discursivas, como causalidade; b) organizadores textuais que visam à linearidade do texto, marcando suas etapas como introdução, desenvolvimento e conclusão: *em primeiro lugar, em segundo lugar, por último*; c) marcadores discursivos continuadores, cuja função é estabelecer a ligação entre trechos de textos, comuns na fala ou em textos nos quais se pretende denotar aproximação com a fala, como *aí, então*; d) articuladores metadiscursivos, isto é, os que “servem para introduzir comentários ora sobre a forma ou modo de formulação do enunciado (...) ora sobre a própria enunciação” (KOCH, 2014, p.91) e agrupados em três grupos: modalizadores ou lógico-pragmáticos, reformulativos e metaenunciativos.

Os modalizadores, tomados em sentido restrito, expressam as modalidades aléticas (necessidade ou possibilidade da própria existência dos estados de coisas no mundo), epistêmicas (engajamento do locutor em relação ao enunciado) e deônticas (grau de imperatividade e facultatividade do conteúdo proposicional). Em sentido amplo, temos os axiológicos (expressam avaliação dos eventos, ações e situações), atitudinais (encenam atitude psicológica do enunciador) e atenuadores (amenizam o discurso dos interlocutores).

Os articuladores metaformativos, por seu turno, realizam reflexões sobre a condição do que é declarado. Entre suas funções estão: sinalização de busca de denominações, indicação do estatuto de um segmento textual em relação aos anteriores, introdução, interrupção e reintrodução de tópico, nomeação do tipo de ato discursivo que se planeja efetivar. Tais articuladores introduzem enunciados que “atuam no âmbito da própria atividade enunciativa, tomando-a como objeto de reflexão [...]” (KOCH, 2014, p. 98). São observados na análise do *corpus* em estudo os articuladores metaformativos. Conceitos básicos de referenciação, referente e expressão referencial também são analisados nos textos dos alunos, com base nos estudos de Cavalcante (2011).

A autora esclarece, a partir de exemplos, a importância da referenciação como um dos principais fatores para a produção e compreensão dos sentidos do texto, asseverando que “o referente é um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais” e que “o processo de referenciação diz respeito às atividades de construção de referentes (ou objetos de discurso) depreendidos por meio de expressões linguísticas específicas para tal fim chamadas expressões referenciais” (CAVALCANTE, 2011, p. 98).

É feita, ainda, a distinção entre referentes de caráter individualizado, que remetem a entidades específicas no co(n)texto, e referentes mais gerais, não individualizados; mais ou menos salientes, de acordo com sua ligação direta ou indireta com o objeto do discurso e mais ou menos concretos, pela referência a entidades concretas ou abstratas. Salienta-se ainda a natureza substantiva e, por vezes, adverbial do referente e, sobre isso, justifica a autora: “por isso que as expressões referenciais são geralmente sintagmas nominais” (CAVALCANTE, 2011, p. 102).

Ainda segundo a autora, podemos entender o processo de referenciação como o conjunto

de operações dinâmicas sociocognitivamente motivadas, efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de elaborar as experiências vividas e percebidas, a partir da construção compartilhada dos objetos de discurso que garantirão a construção de sentido(s) (CAVALCANTE, 2011, p. 113).

Para montagem desse conceito, a referenciação é caracterizada como: a-elaboração da realidade, visto que um mesmo objeto pode ser retomado de maneiras diferentes de acordo com o propósito discursivo da interação em que se insere; logo, uma mesma realidade

pode ser reelaborada de forma a compor referentes distintos numa constante recategorização dos objetos; b- negociação entre interlocutores, pois a construção do referente não é isolada. Processa-se nas negociações dos interlocutores a partir do entendimento de cada um sobre o objeto; e c- trabalho sociocognitivo sempre sujeito a variações, uma vez que é formado pelos conhecimentos e mecanismos de processamento de textos oriundos de experiências sociais.

Os processos referenciais, em suas diferentes funções, objetivam a manutenção da coerência/coesão textual e discursiva. Para melhor entendimento desses processos, são observadas pelas autoras Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) suas três maiores categorias: introdução referencial, anáfora e dêixis.

A introdução referencial se dá “quando um referente, ou objeto do discurso, “estreia” no texto de alguma maneira” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 56), logo, quando é instituído um componente novo no discurso, sem menção anterior no contexto discursivo.

Diferentemente da introdução referencial, que diz respeito à primeira ocorrência de um referente no texto, podem suceder processos de retomadas de um referente que promovem a continuidade do texto: as anáforas. Há mais de um tipo de anáfora. Desse modo, a anáfora direta ou correferencial mantém com a expressão anterior a relação de recuperação do referente. É responsável pelo encadeamento do referente no texto, podendo se realizar por estruturas linguísticas de diferentes tipos, como: pronome substantivo, sintagma nominal novo, repetição de item lexical ou pronominal, sintagmas adverbiais, sintagmas nominais total ou parcialmente repetidos. A cada expressão anafórica o referente pode evoluir, sofrendo modificações em seus atributos, elaboradas de forma sociocognitiva pelos envolvidos na enunciação, o que acarreta recategorização.

A anáfora pode ocorrer sem antecedente explícito no texto. É o caso da anáfora indireta que não estabelece correferência com nenhum objeto já incorporado, pois os referentes são estruturados pelos interlocutores de acordo com sua intenção no processo discursivo. Desse modo, sua interpretação depende de conteúdo oferecido pelo contexto.

Há ainda o recurso de retomada anafórica, que não aponta para referente estabelecido com precisão no texto, contudo é capaz de recuperar (não retomar) elementos presentes no co(n) texto por intermédio de um rótulo que orienta o tratamento dado ao tema e marca o norte argumentativo. É chamada anáfora encapsuladora, cuja “característica primordial é resumir porções contextuais, isto é, o conteúdo de parte do cotexto somado a outros dados de conhecimento compartilhado” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 78).

O processo de recategorização presta-se à estruturação de todas as retomadas anafóricas diretas, encapsuladoras e indiretas.

Além da anáfora, outro recurso empregado na construção do texto é a dêixis. Fundamentada em bases distintas daquelas que conduzem as introduções referenciais e as anáforas, a dêixis é um processo referencial que se efetiva pela ligação entre produções linguísticas e seu contexto situacional, ou seja, concretiza-se na relação entre enunciados, aspectos de tempo, de espaço e pessoa da enunciação. As referências dêíticas apresentam-se em seis tipos: pessoais (expressões que se referem a locutor e interlocutor); espaciais (lugar de onde se enuncia ou sobre o qual se enuncia em relação a quem fala); temporais (determinação da posição do eu falante no tempo da enunciação); social (indicação de papéis sociais dos envolvidos no ato comunicativo), textual (apresentação de trechos do cotexto situando e direcionando o interlocutor no espaço de materialização do texto) e de memória (sinalização ao coenunciador da necessidade de busca de referente na memória teórico-discursiva compartilhada pelos interlocutores). Cabe observar que são objetos de análise em nosso *corpus* de pesquisa a introdução referencial e a anáfora.

É pertinente a exploração dos processos de referenciação na análise dos textos, observando sua relevância na progressão do tema e no estabelecimento do ponto de vista, com foco em situações reais de uso. Desse modo, pode-se promover sua aplicação na compreensão e na produção do gênero em estudo, nas diferentes esferas de convívio, favorecendo o desenvolvimento da dimensão sociocognitiva dessas estratégias textual-discursivas.

Intervenções voltadas a um trabalho em torno da multifuncionalidade dos operadores discursivos servem ao aprimoramento do educando no que tange à produção e também à compreensão de texto, considerando seu peso sobre a coesão textual e, por sua conseqüente interferência na construção do sentido, sobre a coerência.

CAPÍTULO III

A SD NO EJA: GÊNEROS MULTIMODAIS E MULTILETRAMENTO

3.1 A SD em ação

A SD desenvolvida (Apêndice I) prioriza ações de leitura, produção e análise linguística do gênero discursivo manifesto e foi elaborada com a finalidade de aplicação em encontros destinados à realização de oficinas no EJA semipresencial.

Essa aplicação se deu durante o ano de 2015 e o primeiro semestre de 2016, totalizando 8 ministrações para diferentes grupos, para as quais foram destinadas doze horas-aula, divididas em duas semanas.

As atividades apresentadas cumpriram aos objetivos de encaminhar o aluno ao reconhecimento do discurso argumentativo em textos do gênero videoclipe, à análise de recursos linguísticos próprios de produções argumentativas e à apreensão de aspectos linguísticos específicos do gênero manifesto para emprego em sua leitura, compreensão e produção.

A seguir são descritas as atividades que encerram leitura e análise linguístico-discursiva dos gêneros videoclipe e manifesto e sistematização e produção do gênero manifesto.

Ao iniciar o trabalho com a SD, a classe foi conduzida a produzir manifestos espontaneamente, sem acesso a entendimento sistemático sobre o gênero. A finalidade dessa produção foi avaliar conhecimentos prévios do alunado sobre sequências argumentativas e sua capacidade de compor dentro das características do gênero a ser abordado. Para tanto, foi-lhes proposto escrever sobre sua indignação diante de um problema que afeta a maior parte da população do Estado do Rio de Janeiro: o descaso em relação à saúde pública. O tema foi escolhido por constituir uma discussão constante em seu cotidiano.

O módulo 1 tomou como base textos multimodais do gênero videoclipe, de acesso cotidiano e interesse dos alunos, para estabelecer um contato inicial descontraído e prazeroso com estruturas argumentativas e seus recursos linguísticos. Os alunos assistiram a vídeos (Atividade 1), observando-os em suas múltiplas linguagens e discutindo suas particularidades (Atividade 2). A ação foi administrada de forma a evidenciar o caráter argumentativo de cada produção.

Para melhor orientação das discussões, foi preenchido um quadro com perguntas que suscitam recursos relativos à argumentação. A atividade exigiu constante intervenção do professor, a fim de que fosse direcionado o entendimento de fatos linguísticos como: a) relações de causa, consequência, adição, finalidade e oposição, observadas na linguagem verbal e sua manifestação não verbal nos videocliques; b) ocorrência de linguagem figurada como forma de manipulação do ponto de vista, incluindo metáforas visuais; c) cunho persuasivo no uso do verbo no imperativo; d) relações semântico-discursivas, verbais e não verbais, que direcionam a determinado ponto de vista, capazes de formar argumentos e contrapô-los; e) objetos do discurso, referências estabelecidas e seu efeito argumentativo ou não; f) relações com outros textos que também se utilizam da persuasão.

No módulo 2, um jogo (Atividade 3) explorou recursos empregados na manutenção da coesão referencial e sequencial, importantes no encadeamento de ideias e argumentos. Os alunos, durante essa atividade lúdica, exercitaram o reconhecimento de elementos coesivos e sua função como retomada de objeto do discurso e elo entre relações estabelecidas no texto. Ainda nesse módulo, a atividade 4 focalizou a impessoalização do discurso, necessária a muitos gêneros de tipologia argumentativa. Por meio da reescritura de segmentos discursivos, foram solicitadas algumas estratégias linguísticas aplicadas para tornar o discurso impessoal a partir de enunciados presentes nos videocliques. Nessa etapa, o professor interveio com variados exemplos das formas solicitadas, com explicações sobre sua elaboração e estabelecimento de comparação entre um texto com marcas de impessoalidade e um texto com marcas de subjetividade. Foi posta em pauta a impessoalização pelo uso do pronome apassivador, da indeterminação do sujeito, pelo uso de expressões como *é bom*, *é provável* e emprego do sujeito na primeira pessoa do plural.

O módulo 3 serviu à sistematização de conceitos a respeito do gênero manifesto. Sem nomear ainda o gênero (Atividade 5), o aluno foi levado a apreender, no texto “Manifesto à população contra a propaganda enganosa”, suas características ao ser-lhe solicitada a montagem de cartaz, em grupo, a partir de roteiro organizado por perguntas, apontando as peculiaridades do texto que em análise.

A primeira pergunta do roteiro – “quem produz e a quem se dirige o texto?” – permitiu focalizar a relação entre o enunciatário e o enunciador. O propósito foi levar o aluno à constatação de que há uma denúncia e/ou conclamação direcionada a um público específico e que há no discurso produzido experiências e inquietações compartilhadas pelos interlocutores.

A segunda pergunta, sobre o objetivo do texto, direcionou o aluno à procura de dados, na produção em estudo, que apontassem seu propósito comunicativo, no caso do

manifesto, defender um ponto de vista, argumentar. É importante que seja determinada a intenção na elaboração do discurso, já que uma leitura eficaz depende, em parte, do entendimento da função e da finalidade do texto para atribuir-lhe sentido e que essa determinação não esteja pautada somente em marcas linguísticas, mas leve em consideração também aspectos sociais, políticos e econômicos que compõem o contexto de inserção do texto. O manifesto argumenta para interferir no meio e convencer o interlocutor a assumir determinado posicionamento

A terceira pergunta questionou sobre a variedade linguística empregada e suscitou a discussão sobre as variações observadas na língua, com foco naquelas resultantes da situação comunicativa em que os interlocutores se encontram: registro formal e informal. Atentamos para o fato de que situações formais de produção vão exigir a escolha de um registro mais cuidadoso, relacionado ao rigor sintático, a formas de tratamento adequadas e a um vocabulário mais rico, enquanto o registro informal permite menor preocupação com a correção linguística e uso de vocabulário mais simples, denotando familiaridade entre os interlocutores. Observamos que todas as variedades da língua têm sua organização e funcionalidade, contudo a escolha deve seguir a adequação do discurso à situação de interlocução em que se insere.

Com respeito à quarta pergunta, “qual o modo verbal predominante?”, foi apurada a predominância do modo imperativo como característica desse gênero discursivo. O uso dessa forma verbal, apreciados seus efeitos de sentido, representa recurso que contribui para a construção da linguagem persuasiva, pois dirige apelo ao interlocutor para concretização de ação de acordo com o que é proposto.

A quinta pergunta dizia respeito ao uso pessoal ou impessoal da linguagem. Visou a encaminhar a percepção de que a construção a partir de recursos que conferem cunho de imparcialidade à enunciação representa estratégia para deixar transparecer posição fundamentada diante de assunto em pauta.

A sexta pergunta do roteiro abordou mecanismos linguísticos responsáveis pela coesão textual: os processos referenciais e os articuladores textuais. Conduz à observação de que são constituintes do processo argumentativo fatores de coesão e sua consequente interferência na coerência do texto. As relações argumentativas implicam, por exemplo, exposição de razões, explicações ou justificativas que são relações discursivas dependentes das intenções do falante, o que implica a adesão de marcas linguísticas que propiciem o encadeamento lógico-semântico dessas relações. No texto em estudo, são relações entre argumentos e seus fundamentos. Esse processo inclui o foco no uso de operadores argumentativos e a ativação de referentes.

A sétima questão solicitou que o aluno dividisse o texto em partes: título, corpo do texto, local, data e assinatura. Isso foi feito a fim de que pudesse depreender quais são as partes essenciais do gênero em estudo, já que o manifesto não segue uma estrutura rígida, se considerado em relação a outros gêneros.

A oitava questão focalizou as discussões e contestações levantadas pelo discurso do texto destacando, ao solicitar do aluno a busca de fragmentos que evidenciem ideias e sua fundamentação, o fato de pertencer ao grupo dos gêneros argumentativos. A dinâmica do exercício tencionou esclarecer que, mesmo não sendo estabelecida rigidez estrutural, o gênero manifesto deve manter o intuito de convencimento e o uso de argumentos consistentes e claros.

A atividade 6 trouxe o intercâmbio entre grupos e a comparação e discussão das características observadas. O discente foi instruído a comprovar suas constatações com trechos do texto em estudo.

Além da socialização, ao lidar com as diferenças e manter o respeito aos controversos pontos de vista e se posicionar, expor, sintetizar, propor, avaliar e coordenar ideias; questionar, justificar e analisar opiniões para atingir um consenso, o trabalho em grupo também representou um exercício de argumentação. Para um trabalho em grupo produtivo, foram necessárias a direção do professor e a interação cognitiva das quais resultaram os conhecimentos construídos. O confronto entre as conclusões dos grupos também oportunizou mais um momento de exercitar o discurso argumentativo na exposição e discussão das conclusões divulgadas.

Na atividade 7, foi feita a apresentação formal do gênero manifesto e foram entregues aos alunos fichas com características de variados gêneros, dentre as quais deveriam reconhecer aquelas referentes ao conteúdo em foco.

A atividade não só facultou o embasamento de conceitos sobre o gênero manifesto, como também o reconhecimento de características de outros gêneros textuais/discursivos realçadas nas fichas que puderam, pelo sentido do discurso e por sua construção, ser associadas a gêneros distintos daquele em estudo.

Após a conclusão dos módulos, foi aplicada uma produção coletiva que oportunizou a fixação do conteúdo estudado sobre o gênero manifesto, da qual o professor também participou, introduzindo o texto, anotando na lousa os trechos compostos pelos alunos e acompanhando a estruturação dos parágrafos, destacando na composição de cada argumento, a articulação lógica entre premissas.

Na conclusão da SD, tivemos a produção final que serviu de parâmetro para o diagnóstico do conteúdo assimilado pelos alunos no decorrer da intervenção didático-

pedagógica. É conveniente esclarecer que, no desenvolvimento dos módulos, foram evocados conhecimentos adquiridos pelos alunos em fascículos já estudados no curso.

Como o leitor pode constatar, trata-se, pois, de uma pesquisa-ação de caráter qualitativo, caracterizada pelo desenvolvimento de um processo prático que compreende a identificação de um problema dentro de um contexto de ensino-aprendizagem e a análise e significação dos dados levantados por intermédio de uma intervenção experimental, com o objetivo de modificar uma realidade em ambiente educacional.

3.2 Multimodalidade: o videoclipe

Argumentar é uma exigência do convívio social que requer do indivíduo um posicionamento firme na manutenção de seus direitos; contudo, quando sequências argumentativas são colocadas em pauta no âmbito escolar, há diversos entraves que dificultam o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. Entre eles está a falta de interesse de muitos alunos, por considerarem modalidades textuais argumentativas escolarizadas afastadas de sua realidade ou alheias a suas necessidades de expressão. Diante dessa realidade, dois aspectos são apreciados nesta proposta de trabalho, concretizada por meio de SD: primeiramente, o fato de vivermos um momento em que a opinião pública e a denúncia são constantes em manifestações públicas; em segundo lugar, a constatação do interesse dos alunos do Ensino Fundamental por determinados textos que colocam em foco diferentes linguagens e que, apesar de não constituírem gêneros argumentativos, trazem esse caráter em sua situação de produção e objetivos. À vista disso, pretende-se partir da observação de uma linguagem crítica e persuasiva em textos de caráter multimodal pertencentes ao gênero videoclipe, a fim de conhecer um gênero discursivo que concretiza o caráter reivindicatório, fundamentando-o em versão escrita: o manifesto. As produções motivadoras têm foco em temas cotidianos presentes nas esferas de convívio da clientela do Ensino de Jovens e Adultos.

É no primeiro módulo da SD que se desenvolve o cerne de nossa pesquisa que é a utilização da comunicação simples e direta encontrada em produções do gênero videoclipe para evocar conceitos relativos à argumentação e introduzi-los ao aluno de forma lúdica, antes de sua formalização. Representa a parte essencial para o bom andamento dos módulos que o sucedem. As atividades desenvolvidas nessa etapa objetivam tanto a análise dos diferentes recursos linguísticos utilizados na redação de composições argumentativas, quanto à observação, no uso de operadores argumentativos, das relações lógico-discursivas por eles estabelecidas para sua adequada articulação na manutenção da coesão textual e identificação de

marcas linguísticas de opinião em sequências argumentativas. Esses objetivos são retomados na análise do gênero manifesto. A diferença é que, neste primeiro momento, é feito um acesso assistemático, buscando o conhecimento que o aluno é capaz de construir sobre recursos argumentativos, a partir das produções multimodais a que acessa como respaldo à sistematização desses conteúdos no terceiro módulo.

Foram selecionados para o trabalho três videoclipes: o primeiro, contendo a canção “Calma”, de Mumuzinho; o segundo, uma campanha publicitária da Oral B e o terceiro, um vídeo de campanha do político Tiririca. A seleção desses videoclipes também cumpre a finalidade de coletar produções que estão no campo de interesse dos alunos, pois a recepção entusiasmada da linguagem multimodal dos videoclipes é constantemente detectada na fala dos alunos, nos momentos de expressão oral em oficinas. Foi considerado como critério de seleção o teor argumentativo dos textos.

No primeiro videoclipe, na canção Calma, com o cantor Mumuzinho (Apêndice I), podemos observar o conflito entre um casal em torno de uma provável infidelidade, e a esse fato vão sendo associados outros, usados com valor persuasivo, a fim de suspender a discussão, como: o vizinho ter criança, ser muito tarde para brigar, o que é condicionado pela conjunção se, em “se não você acorda toda a vizinhança”. Seguem-se a isso, introduzidos por um período no qual a conjunção porque, representando relação de causa, supostos fatos, como um problema no carro, enguiçar perto de Ipanema, o reboque ter demorado, não ter como se comunicar pelo fato de a bateria do celular estar descarregada. Esses recursos, somados ao uso do verbo no imperativo elíptico em “(tenha) calma” e ao uso de linguagem figurada em “te escolhi pra viver eternamente nos meus planos”, incorporam estratégias argumentativas com a intenção de convencimento da falta de razão para discórdias, devido à inocência do locutor do texto. Semblantes e linguagem corporal das personagens do videoclipe deixam transparecer o processo persuasivo e seu efeito associados ao texto verbal. A materialidade musical da produção também comunica, pela entonação, a tentativa de estabelecer a tranquilidade.

O segundo vídeo, Oral-B. “Compare. Comprove. Complete”, é um comercial de creme dental, no qual aparecem supostos fantoches simulando as situações nas quais há a necessidade de escovação dos dentes que vão sendo cantadas e representadas em ritmo acelerado. Mãos surgem do lado da tela e fazem oferecimentos que ilustram as situações que vão sendo expostas. No final, o fantoche colocado ao meio, como protagonista das ações descritas, revela ser estruturado em torno da boca do ator, cantor e apresentador Rodrigo Faro, que se mantivera posicionado de cabeça para baixo.

Na produção, como é característico do discurso publicitário, as diferentes linguagens e seu efeito persuasivo são usados no sentido de influenciar modos de pensar e de agir. Nesse caso, convencer o consumidor de que o produto anunciado é a melhor escolha entre as ofertas do mercado. O vocabulário é composto por nomes de mulheres ou termos referentes a elas e produtos alimentícios, todos rimados com lanchonete que, por sua vez, rima com complete, gerando um jogo sonoro que provoca humor. O humor se estabelece, nesse caso, como forma de persuasão, ao passo que envolve e aproxima os interlocutores em um processo dialógico.

Os verbos no modo imperativo e sua força injuntiva representam outra estratégia argumentativa posta em uso no videoclipe: use, compare, comprove, complete. Os apelos às imagens, ao produto musical e verbal se somam em ritmo célere. Considerando que o texto de publicidade costuma recorrer também à emoção do consumidor, pode haver nesse artifício a intenção de gerar nele o sentimento de urgência em se fazer uso do produto anunciado.

O terceiro videoclipe, “Funk ostentação do Tiririca”, apresenta o deputado federal Tiririca, candidato à reeleição na época de produção, na posição de vocalista de banda de Funk. O candidato canta e dança acompanhado de duas dançarinas, que se viram de costas, mostrando o número 2222 no short. É o número de inscrição do candidato. A repetição do número 2222, que aparece em forma de legenda na imagem e também na roupa das dançarinas, de maneira a direcionar o olhar às formas femininas, fixa a atenção do assistente no número, objetivo da persuasão. A intertextualidade com as bandas de Funk, como argumento não verbal de sedução que comunica uma afinidade com o que é característico do povo – o gostar de funk, o dançar funk, o cantar funk – cativa o espectador e provoca a identificação com a imagem do político, o que pode resultar em opção de voto.

Soma-se a esses jogos de persuasão o uso de um ritmo popular, que leva à fácil assimilação e memorização da música. Na produção verbal escrita, os argumentos para convencimento da idoneidade política do candidato são claros, ao comentar ações de um mandato anterior, como vemos em: “Trabalho duro o tempo todo./ Não faltei em votação/ Fiz projetos para o povo/ Na cultura e educação”. A ironia e a ambiguidade também são usadas como recurso argumentativo, conforme constatamos em: “Quem gosta de mim subiu/E quem não gosta foi para o chão/Chão, chão”.

As diferentes linguagens desse videoclipe dirigem-se a destinatário específico (o eleitor) e estabelecem relações semântico-discursivas de persuasão por sedução e convencimento. Sendo assim, a produção multimodal, no processo dinâmico pelo qual estabelece o sentido, pela evocação de diferentes semioses, possibilitou variadas orientações

para a leitura, o que comporta mais possibilidades de satisfação das expectativas leitoras do aluno com entraves oriundos do fracasso diante de produções relacionadas ao ato de argumentar tradicionalmente escolarizadas.

CAPÍTULO IV

CRUZANDO PRÁTICA E TEORIA: REFLEXÕES SOBRE OS PRODUTOS INICIAL E FINAL DA SD NO EJA

Na análise das produções, verificam-se os aspectos globais relacionados por Antunes (2010) e os princípios de Koch (2014), sobre articuladores textuais, e de Cavalcante (2011), a respeito dos processos de referenciação, determinando em que medida os textos contemplam-nos ou deixam de contemplá-los. São elencados exemplos relevantes extraídos das produções inicial e final e constatada a evolução nas competências discursivas dos alunos na comparação entre as duas produções.

4.1 O *corpus*.

Utilizando os moldes de análise dos aspectos globais, elencados por Antunes (2010), desenvolve-se a seguir a comparação entre produção inicial e produção final dos alunos, observando conhecimentos prévios e conhecimentos construídos no processo de aplicação da SD. Foram submetidos ao trabalho dezesseis textos, sendo oito de produção inicial e oito de produção final. Os textos são exemplares oriundos de oito aplicações da SD em oficinas que representam o momento presencial do curso. Foram retirados exemplares que contemplavam a média de desempenho dos participantes.

Para que fosse mantida em sigilo a identidade dos alunos, foram identificados por letras de A a H, acompanhadas dos números 1 (um), correspondente à primeira produção, e 2 (dois), correspondente à segunda. Com o mesmo propósito de preservação da identidade dos educandos, foram excluídos, apesar de comporem a estrutura da segunda produção, local, data e nome do aluno (assinatura), os quais constavam dos textos originais.

Abaixo são transcritas as produções, cujos originais encontram-se no Anexo II.

A1

Não temos saúde

A saúde pública no Rio de Janeiro está péssima e não temos mais o que fazer para sermos bem atendidos em nossos hospitais. Tudo está errado e ninguém toma providências. Estamos

morrendo por falta de recursos. Pagar um plano de saúde é a solução. Cadê dinheiro para isso? Estamos jogados na lama.

A 2

MANIFESTO CONTRA O ABANDONO INFANTIL

Não queremos mais crianças e adolescentes abandonados nas ruas passando todo tipo de dificuldades e perigos.

Não queremos mais pensar que ao invés de terem um teto e família estão abandonadas.

Não queremos mais ver nossas crianças sem a dignidade e o respeito que merecem.

Visto que a vida que levam nas ruas vai totalmente contra a nossa Constituição Federal e também o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Não queremos mais este descaso, já que nossas leis e os direitos humanos são contrariados bem nitidamente com essa desordem nacional. Mesmo que as leis existam não passam de teoria, visto que as crianças nas ruas são diariamente reféns da fome, do crime e da exploração sexual infantil.

Não queremos mais este absurdo!

Texto B1

Saúde Pública do Rio de Janeiro

Saúde, nos dias de hoje está cada vez mais difícil. Vamos ao Hospital e não conseguimos ser bem atendidos, não conseguimos exame, quando si consegue marca um exame demora muito à se fazer.

Para que isso mude é, necessário o comprometimento de nossas autoridades.

Texto B 2

Manifesto contra criança em Situação de Rua

Não admitamos ver mais criança em sinal de transito, já que, uma vez criança na rua ela está exposta à criminalidade a maus-tratos, admitimos ver o comprometimento da família e do poder público.

Não admitamos mais ver criança fora da escola, e sim na sala de aula, a fim de garantir seu futuro.

Não admitamos mais ver criança dormindo embaixo de marquise, mas em uma casa segura com seus familiares zelando por seus direitos.

Portanto é necessário o comprometimento de nossas autoridades com projetos voltados para educação e lazer. Que tenhamos política de segurança com mais eficácia, com o intuito de assegurar seus direitos.

Texto C 1

A saúde pública

Então a saúde pública esta uma vergonha em nosso paiz, isso não pode continuar assim temos que melhorar essa cituação, que está muito feia, nós não merecemos essa cituação, o povo brasileiro não merece essa cituação que estamos passando temos que dá um jeito de melhorarmos isso porque sem saúde pública nós não temos condições de viver bem.

Pesso a ajuda de todos para que possamos pedir juntos uma saúde melhor.

Texto C 2

Manifesto contra o menor abandonado

Não queremos mais ver essa situação que ocorre porque é muito triste ver as crianças passando fome, frio e necessidades etc.

Não queremos mais vamos impedir que isso não venha a acontecer mais por motivos de necessidades, fome, frio etc.

Não queremos mais! Precisamos tomar alguma decisão que caiba tomar para melhorar essa situação que essas pessoas passam poder ter uma oportunidade de mudar de vida.

Texto D 1

Saúde Pública do Rio de Janeiro

A saúde pública no Rio de Janeiro está uma vergonha. Nos postos de saúde e hospitais faltam remédios básicos que a população precisa.

No hospital da minha cidade Nelson Sales além da falta de remédios básicos faltam também alimentação para as pessoas que ficam internadas lá. O atendimento é péssimo e pra se conseguir uma consulta tem que chegar as 3 da manhã e enfrentar uma fila pra se conseguir uma senha para consulta enfim quem precisa de atendimento do SUS ou dorme no hospital para conseguir uma vaga pra consulta ou morre esperando um agendamento.

Nosso país precisa de governantes que tenham mais carinho e respeito com a população.

Saúde pública no Brasil está uma Vergonha.

Texto D 2

Manifesto sobre menor em Situação de Rua

Não queremos mais essa situação em que nos deparamos todos os dias menores pedindo esmolas e se prostituindo.

Se os governantes se preocupassem em criar locais em que esses menores pudessem ficar e ter carinho, cuidados e atenção acredito que não veríamos mais menores em situação de rua.

Não queremos mais que os nossos governantes finjam que isso não ocorre em nosso país.

Por isso nós cidadãos temos que ter a consciência na hora do nosso voto e escolhermos com sabedoria para que essa situação possa mudar.

Texto E 1

A saúde no Rio de Janeiro

A saúde em nosso estado todos nós sabemos que é muito precária, pessoas morrendo por falta de leito, e até mesmo medicamentos, a saúde é a coisa mais importante que os políticos deveriam priorizar, ter mais responsabilidade, mas as pessoas que necessitam de um hospital com ótimo estado, para que sejamos atendidos e se recuperar. Temos que prestar mais atenção na hora de escolhermos quem irá comandar nosso país, estado e bairro.

Texto E 2

Chega de menores em Situação de Rua

Chega de destruição familiar, porque isto ajuda. Basta ver a esses menores a sair de casa e viver na rua, caso isto continuar acontecendo a tendência é piorar muito mais, entretanto vamos nos unir e dar um basta nisso.

Chega desse governo que não “faz nada” para mudar esses menores que vivem na rua.

Chega desse sofrimento desses jovens, porque é uma coisa muito ruim, temos que acabar com isso em nosso país.

Texto F 1

A saúde está abandonada

Bem eu acho, que a saúde pública no rio está, muito ruim, porque crianças precisando de pediatras, idosos sem medicamentos, muitas pessoas precisando de atendimento em geral.

Temos hospitais super lotados, pessoas sendo enternadas pelo corredor.

Alguns hospitais quase fechando as portas porque não tem nada, nem alimentação para os pacientes, e acompanhantes, nem ambulância tem, para transportar os doentes.

Texto F 2

Manifesto a favor do menor adolescente

Não queremos mais ver, uma criança ou dolecente, em situação de risco de rua, porque estão pedindo esmolas e durmindo nas causadas.

Não queremos mais ver meninos e meninas sofrendo abusos e passando fome e frio, porque são como qualquer um, só que criança ou adolescente.

Não queremos mais ver crianças que vivem com a família, mas durante o dia têm que trabalhar, porque estes meninos e meninas não tem nenhuma oportunidade de usufruir seus direitos de crianças.

Texto G1

A saúde pública

Em meu ponto de vista um dos maiores exemplos de descaso no Brasil, aonde pessoas de todos os cantos do Brasil são tratadas como verdadeiros animais.

Infelizmente essa verdade é vista em postos públicos e em hospitais municipais.

Pois desde os problemas simples aos casos mais graves, não há recursos para atender a população de um modo geral.

Nosso país está atravessando uma de suas piores fazes, não há recursos para compra de remédios, investimentos em aparelhos e até mesmo a falta de salário para os funcionários.

Infelizmente essa realidade não é vista somente no Brasil, pois muitos países estão vivenciando essa triste realidade.

Texto G2

Manifesto contra o abandono

Não queremos mais ver nossas crianças nas ruas, sendo abandonadas no lixo como se fossem restos.

Basta de inverdades dos políticos que prometem mudanças e não as cumpri.

Chega de mentiras, pois a população é sempre enganada com promessas de melhorar, de oportunidades de emprego, de projetos sociais e não os cumprem

Não queremos mais ver nossas crianças nas ruas, porque elas precisam de oportunidades.

Não queremos mais inverdades dos políticos, porque prometem mudanças e não as cumprem.

Não queremos mais covardia, porque nossas crianças são indefesas e precisam de acolhimento.

Não queremos mais ver nossas crianças passando fome, porque elas precisam de abrigo, de roupas e de comida.

Texto H1

Saúde pública

Dizer que a saúde pública é boa seria mentira, não conseguimos achar um hospital que não falte nada, muitos hospitais faltam médicos para atender os pacientes, faltam os medicamentos, aparelhos para fazer exames. Atendimento nos hospitais só se for caso muito grave, mulheres grávidas sendo mandadas de um hospital para outro, pacientes que precisam de cirurgias ficam semanas ou até meses em leitos, esperando conseguir a cirurgia que tanto precisam, o ruim é que a tendência é piorar, pois muitos médicos não estão recebendo salário e estão fazendo greves e os hospitais estão recebendo verbas, que país é esse que nós vivemos, que nem saúde pública temos direito.

Texto H2

Manifesto contra criança nas ruas

Chega de crianças nas ruas, isso é muito desumano.

Chega de ver crianças abandonadas pelo mundo, criança tem que estudar e não ficar jogada nas ruas sem fazer nada ou trabalhando.

Chega de pais que desistem de cuidar de seus filhos e os abandonam, pais assim não deveriam ser considerados seres humanos.

Chega desse governo que não liga para esse problema, queremos um governo que tome atitudes e tirem as crianças das ruas e os dêem o direito de uma vida melhor, direito aos estudos, queremos acabar com o ato de abandono, criança tem direito a estudar e ser feliz.

4.2 Análise das produções

Produção inicial: A saúde pública no Estado do Rio Janeiro.

Segundo a ordem estabelecida por Antunes (2010), o primeiro aspecto observado é o **universo de referência**. Pelo exame do título, constatamos que a primeira produção de todos os alunos tem-no vinculado a aspectos reais e seus elementos estabelecem relação com os textos; no entanto, as produções A1, C1, F1 e G1 e H1 não se direcionam ao específico contexto de saúde pública no estado do Rio de Janeiro, deixado transparecer um contexto mais amplo. Nos casos citados, o referencial vago no título se estabelece durante a produção, ou permanece impreciso, como se vê nos textos C1 e F1, nos quais o ocorrido com o título persiste, ou seja, houve estabelecimento de relação com o contexto de “saúde pública do Rio de Janeiro” somente nas relações mentais do aluno, não sendo isso exposto em nenhum momento na produção escrita; no texto B1, a associação ao contexto do Estado do Rio de Janeiro se limita ao título, sofrendo generalização em toda a produção.

As produções iniciais materializam um discurso indignado e a expressão de opinião, porém não próprios ao gênero manifesto. São textos que poderiam ter origem em diferentes contextos, como um depoimento ou uma carta do leitor:

F 1: “Bem eu acho, que a saúde pública, no rio está muito ruim, porque crianças precisando de pediatras, idosos sem medicamentos, muitas pessoas precisando de atendimento em geral”.

Pode-se observar a manutenção da **unidade semântica**, segundo aspecto, nas produções A1, B1, C1, D1, E1, F1, G1 e H 1, as quais assumem uma ideia central e a mantêm. O texto H1, por exemplo, expõe as dificuldades ao se buscar serviços em hospitais públicos e estabelece exemplos. O autor aponta a falta de veracidade em se afirmar que a saúde pública é boa e sustenta sua afirmação apresentando fatos que a comprovam, concluindo com um questionamento, que é também uma opinião sobre a saúde pública. Vejamos:

H1: “Dizer que a saúde pública é boa é mentira.”

H1: “... muitos hospitais faltam médicos para atender os pacientes, faltam os medicamentos, aparelhos para fazer exames”.

Merecem registro casos nos quais, apesar de haver a manutenção do tema, há pequenos desvios para temas relacionados, sem uso de recursos de coesão que mantenham a relação entre as ideias. Isso pode ser observado nos textos A1, D1, E1.

A1: “Pagar um plano de saúde é a solução. Cadê dinheiro para isso?”

D1: “enfim quem precisa de atendimento do SUS ou dorme no hospital para conseguir uma vaga pra consulta ou morre esperando um agendamento”.

“Nosso país precisa de governantes que tenham mais carinho e respeito com a população.”

E1: “... as pessoas que necessitam de um hospital com ótimo estado, para que sejamos atendidos e se recuperar. Temos que prestar mais atenção na hora de escolhermos quem irá comandar nosso país, estado e bairro.”

As produções iniciais direcionam o leitor ao **propósito comunicativo**, terceiro aspecto, deixando claros o relato e a defesa de um ponto de vista. As estratégias para atingir esse propósito, no entanto, não se mostraram bem conduzidas.

Para enfatizar elementos da **progressão do tema**, quarto aspecto, recorre-se à teoria de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), no que diz respeito a processos referenciais. Podemos observar ausências de retomadas e recuperações que geram entraves à progressão do tema e dificultam o encadeamento necessário à consistência da argumentação, nos textos A1, B1 e G1 correspondentes à primeira produção.

Em A1, o objeto do discurso “nós” surge em eclipse e se mantém assim em mais quatro retomadas anafóricas; os objetos: ninguém, providências, recursos, solução, dinheiro e lama não sofrem retomadas.

Em B1, não há retomadas para o primeiro objeto do discurso: saúde. O pronome “nós” aparece elíptico como objeto do discurso, servindo em seguida a duas tomadas anafóricas.

Em G1, a saúde pública é recategorizada como “essa verdade” e “essa triste realidade”, porém isso é feito a partir do título. Não aparece como objeto do discurso no corpo do texto.

É válido salientar que, no último parágrafo dos textos A1 e E1, o tema não se mantém na formulação da conclusão.

Em H1, nota-se desconhecimento do uso dos processos de referência, como averiguamos na frequente referência atrelada ao uso da mesma palavra, no singular ou plural:

“... não conseguimos achar um *hospital* que não falte nada, muitos *hospitais* faltam médicos para atender os pacientes, faltam os medicamentos, aparelhos para fazer exames.”

“Atendimento nos hospitais só se for caso muito grave, mulheres grávidas sendo mandadas de um *hospital* para outro.”

“Chega de ver *crianças* abandonadas pelo mundo, *criança* tem que estudar [...]”.

Os articuladores discursivos, observados na teoria de Koch (2014), também são importantes no encadeamento textual. Com respeito a esse assunto, requer atenção o fato de, na primeira produção, ser registrada a incidência de articuladores de conteúdo proposicional que marcam relações semântico-discursivas. Constata-se, contudo, um uso assistemático e empírico desses articuladores ao serem considerados todos os textos. Tal fato verifica-se nos textos abaixo:

C1: “Então a saúde pública esta uma vergonha em nosso paiz, isso não pode continuar assim temos que melhorar essa cituação, que está muito feia, nós não merecemos essa cituação, o povo brasileiro não merece essa cituação que estamos passando (...).”

G1: “Em meu ponto de vista um dos maiores exemplos de descaso no Brasil, aonde pessoas de todos os cantos do Brasil são tratadas como verdadeiros animais.”

Se atentarmos ao **esquema de composição**, quinto aspecto, veremos que, para o texto 1, não foi estabelecido um gênero na proposta de produção; entretanto, nota-se uma tendência dos alunos-autores, ainda restrita ao vago conhecimento do gênero, da composição de um artigo de opinião. Todos foram produzidos respeitando a tipologia argumentativa, como verificamos no exemplo:

F1: “Bem eu acho, que a saúde pública no rio está, muito ruim, porque crianças precisando de pediatras, idosos sem medicamentos, muitas pessoas precisando de atendimento em geral.

Temos hospitais super lotados, pessoas sendo internadas pelo corredor.”

A **relevância informativa**, sexto aspecto, foi o ponto mais deficiente nos textos. O grau de novidade é baixo visto que se explora um assunto extremamente discutido e presente no dia-a-dia dos alunos-autores. Não houve argumentos expressos ou detalhes ressaltados que tragam informação nova ou significativa, ou mesmo inovações.

Constata-se, em todas as primeiras produções, **intertextualidade ampla**, observando-se os critérios de composição associados aos textos opinativos, resultantes das práticas de interação verbal e de conhecimentos anteriormente adquiridos sobre o assunto. Por sua vez, as relações intertextuais em sentido restrito estão na relação com o discurso jornalístico. Fica clara a intertextualidade temática e o intento de apropriação desse discurso.

Produção final: Crianças em situação de rua.

Ao contemplar o **universo de referência**, pelo exame do título, na segunda produção, constatamos que todos os textos associam-se a aspectos reais e seus elementos. Contudo, os títulos dos textos A2, C2, F2, G2 e H2 não deixam claro o contexto que em seguida se desenvolve: crianças em situação de rua. Nessas ocorrências, o referencial fica vago até que seja estabelecido durante a produção. Além disso, o texto E2 descarta o uso da palavra manifesto no título, característica do gênero, diferentemente de todos os demais que abstraem essa prática.

A adaptação da linguagem e do vocabulário ao campo social-discursivo da esfera de atuação política na qual circula o manifesto aparece aperfeiçoada na segunda produção. É

bom salientar que uma das atividades da SD destinava um de seus itens ao estudo do contexto de produção. Vejamos os trechos abaixo:

D2: “... vamos nos unir e dar um basta nisto.”

G2: ”... porque precisamos cobrar mais das autoridades.”

A2: “... visto que a vida que levam nas ruas vai totalmente contra a nossa Constituição Federal e ao Estatuto da Criança e do Adolescente.”

Como possível resultado do estudo do contexto de produção, os destinatários ficam claros na segunda produção. Desse modo, as produções finais demonstram adequação ao contexto de produção e circulação do gênero manifesto, com a denúncia evidente e a conclamação clara ou subentendida a uma reação diante do fato abordado; no entanto, deve-se considerar que são textos de alunos, até então, inibidos com respeito à produção escrita; logo, essa adaptação evidencia as restrições de um processo ainda incipiente. Observe-se o exemplo a seguir:

F 2: “Não queremos mais ver crianças que vivem com a família, mas durante o dia têm que trabalhar, porque estes meninos e meninas não tem nenhuma oportunidade de usufruir seus direitos de crianças.”

Podemos atentar para a manutenção da unidade temática em todos os textos da segunda produção, nos quais se manifesta o que não se quer e não se admite no trato com a criança, que é deixada em situação de rua, e há uma tentativa de fundamentação desse ponto de vista. O texto H2, por exemplo, expõe a indignação com a criança em estado de rua e liga a essa ideia pessoas, circunstâncias e opiniões relacionadas a esse fato.

“Chega de crianças nas ruas, isso é muito desumano.”

“[...] criança tem que estudar e não ficar jogada nas ruas sem fazer nada ou trabalhando.”

Entretanto, há casos nos quais, mesmo havendo manutenção do tema, o foco se prende a um só argumento, como observamos no texto D2, que não se desvia do tema, mas fixa quase todos os seus comentários em um único argumento: a irresponsabilidade dos governantes, o que é usado na conclusão do texto.

“Se os governantes se preocupassem em criar locais em que esses menores pudessem ficar e ter carinho, cuidados e atenção acredito que não veríamos mais menores em situação de rua.”

“Não queremos mais que os nossos governantes finjam que isso não ocorre em nosso país.”

“Por isso nós cidadãos temos que ter a consciência na hora do nosso voto.”

O cerne do **propósito comunicativo**, ou seja, a apresentação de intenções comunicativas é observada em todas as produções finais: há relato e defesa de ponto de vista com apresentação de argumentos em discurso persuasivo.

Vejamos:

A2: “Não queremos mais este descaso, já que nossas leis e os direitos humanos são contrariados bem nitidamente com essa desordem nacional.”

B2: “Admitimos ver o comprometimento da família e do poder público.”

D2: “Se os governantes se preocupassem em criar locais em que esses menores pudessem ficar e ter carinho, cuidados e atenção acredito que não veríamos mais menores em situação de rua.”

H2: “Chega desse governo que não liga para esse problema, queremos um governo que tome atitudes e tirem as crianças das ruas e os dêem o direito de uma vida melhor, direito aos estudos, queremos acabar com o ato de abandono, criança tem direito a estudar e ser feliz.”

Ao considerarmos a **progressão do tema** nas segundas produções, podemos dizer que se dá de forma mais evidente: é apresentado, desenvolvido e concluído, ou seja, as ideias mantêm-se concatenadas. Observa-se o fortalecimento da ideia central pelos dados acrescentados mais pronunciadamente na segunda produção, em que os novos dados são mais bem articulados em relação ao tema central.

Podemos exemplificar esse progresso na ampliação de competências ao lidar com processos referenciais com o texto H2, que se inicia pela retomada do primeiro referente *crianças* por uma anáfora encapsuladora – “isso” – que remete a “crianças nas ruas”. O referente *crianças* também é retomado anaforicamente por “crianças” e “os”, no período “e tirem as crianças das ruas e os dêem o direito de uma vida melhor” (apesar da inadequação na flexão de gênero); o segundo referente – pais – é retomado anaforicamente por “pais”. O terceiro referente é *filhos*, retomado anaforicamente por “os”. “Desse governo” concretiza uma anáfora indireta, pois recupera elemento do contexto e não do cotexto, com retomada em seguida por anáfora direta em “um governo”, “Esse problema” encapsula e simultaneamente recategoriza o fato de haver crianças em situação de rua.

Entretanto, apesar da identificação de tais ocorrências, possivelmente resultantes do desenvolvimento da SD, são oportunas algumas observações sobre o encadeamento dessas ideias.

Há uma ocorrência no texto C2, na qual é detectada uma falha na manutenção da coesão e da coerência causada pela contradição gerada no emprego do advérbio não:

“Não queremos mais vamos impedir que isso não venha a acontecer mais por motivos de necessidades, fome e frio etc.”

Com respeito ao uso dos articuladores discursivos, na segunda produção, observa-se um emprego mais bem pautado. Isso se dá pelo fato de os alunos já haverem sistematizado esses conceitos, o que os levou a adaptá-los aos objetivos e limites determinados pelo gênero discursivo em estudo. Vejamos os exemplos que seguem:

A2: “Não queremos mais este descaso, já que nossas leis e os direitos humanos são contrariados bem nitidamente com essa desordem nacional. Mesmo que as leis existam não passam de teoria, visto que as crianças nas ruas são diariamente reféns da fome, do crime e da exploração sexual infantil.”

B2: “Não admitamos ver mais criança em sinal de transito, já que, uma vez criança na rua ela está exposta à criminalidade a maus-tratos, admitimos ver o comprometimento da família e do poder público.”

D2: “Se os governantes se preocupassem em criar locais em que esses menores pudessem ficar e ter carinho, cuidados e atenção acredito que não veríamos mais menores em situação de rua.”

G2: “Não queremos mais ter que fingir que não estamos vendo, porque precisamos cobrar mais das autoridades para que tomem providências.”

Porém, alguns alunos ainda demonstraram certa instabilidade ao adaptar os conceitos acessados ao seu emprego na produção escrita, como notamos no texto H2, no uso excessivo do conector *e*.

“[...] queremos um governo que tome atitudes e tirem as crianças das ruas e os dêem direito [...]”

Ao ser considerado o **esquema de composição**, na segunda produção, apura-se a clara instrução para produção do gênero manifesto ao estabelecer um ponto de vista, em tom de denúncia. O aluno-autor lança mão dos conceitos apreendidos para estabelecer adequações de acordo com a estrutura do gênero e atém-se ao plano composicional desse gênero. Citem-se como exemplos:

O emprego da forma verbal no modo imperativo reforça a indignação.

B2: “Não admitamos mais ver criança fora da escola, e sim na sala de aula, a fim de garantir seu futuro.”

O esforço para o emprego de uma linguagem mais formal.

A2: “Não queremos mais este descaso, já que nossas leis e os direitos humanos são contrariados bem nitidamente com essa desordem nacional. Mesmo que as leis existam não

passam de teoria, visto que as crianças nas ruas são diariamente reféns da fome, do crime e da exploração sexual infantil.”

A melhor articulação no uso dos operadores argumentativos.

D2: “Por isso nós cidadãos temos que ter a consciência na hora do nosso voto e escolhermos com sabedoria para que essa situação possa mudar”.

As segundas produções fazem uso da intertextualidade ampla. Com respeito à intertextualidade em seu sentido restrito, nos manifestos, constatamos a relação com o discurso visto em cartazes de protesto em manifestações populares. A preferência de maior parte dos alunos pela expressão “não queremos” reflete bem essa relação.

É digno de nota o emprego da letra maiúscula no início das palavras da expressão “menor em situação de rua”, opção feita por alguns alunos que, pelo teor dos textos, leva-nos a convir que tenha origem na associação do conceito aos nomes utilizados para designar altos conceitos religiosos e políticos. Caso semelhante se observa também em uma incidência de uso da inicial maiúscula na palavra verdade.

Constatamos, com respeito à relevância informativa das segundas produções, ausência de informações novas ou inovações na organização textual. Podemos destacar um caso no qual são inseridas informações não comuns aos outros textos: a menção à Constituição Federal e ao Estatuto da Criança e do Adolescente, observados em A2:

“Visto que a vida que levam nas ruas vai totalmente contra a nossa Constituição Federal e também ao Estatuto da Criança e do Adolescente.”

Figuram como desvios em relação à adaptação aos aspectos que determinam o gênero, inadequações gramaticais e ortográficas averiguadas nas produções.

4.3 Cotejo entre as produções: efeitos da intervenção

Tabela 1: Aspectos globais – relação entre primeira e segunda produção

Aspectos Globais	A	A	B	B	C	C	D	D	E	E	F	F	G	G	H	H	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
Universo de referência	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+

Unidade semântica	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	-						-	-	-							
Propósito Comunicativo	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	-		-		-		-		-		-		-		-	
Progressão do tema		+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	-		-		-	-	-		-		-		-		-	-
Esquemas de composição	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	-		-		-		-		-		-		-		-	
Relevância informativa	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		-														
Intertextualidade	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	-		-		-		-		-		-		-		-	

Símbolos: + (aspecto compensado)

+ - (compensado com reservas)

- (não compensado)

Na avaliação do contexto de ensino-aprendizagem das intervenções feitas, notamos que os participantes das dinâmicas mostraram-se bem descontraídos e autoconfiantes. O fato de conhecerem os textos deixou-os mais seguros para participar de todas as atividades, como se o conhecer o texto significasse, também, conhecer o conteúdo. Independentemente de apresentarem interposições coerentes ou não, demonstravam convicção de que sabiam o que diziam e discutiam. Ao concluírem as oficinas constantes da SD, os alunos distinguiram informação e opinião e fatores relacionados, tão importantes para a elaboração de argumentos. A associação aos vídeos resultou em boa apreensão pela apresentação desses conceitos em contexto conhecido do alunado.

Com respeito aos objetivos específicos de abordagem de aspectos linguísticos inerentes à estruturação do gênero manifesto, da manutenção da coesão articulada pela adequação no uso dos operadores argumentativos e das relações lógico-discursivas por eles estabelecidas, a experiência apresentou pontos positivos e negativos. Constatou-se, por exemplo, que houve uma facilidade que não é comum na modalidade de ensino ao ser estabelecida a assimilação de estratégias de coesão sequencial. Os próprios alunos reprisavam os vídeos e identificavam a relação estabelecida pelo conector. Apesar de confundirem algumas relações, como explicação e conclusão, causa e explicação ou, às vezes, não detectarem qual período detinha a causa e qual representava a consequência, o resultado foi satisfatório, visto que o fascículo que aborda este conteúdo, quando estudado pelo aluno de forma autônoma, apresentava altos índices de reprovação e muitos recursos ao professor, a fim de que dúvidas fossem sanadas, sem muito sucesso. As características do manifesto também foram assimiladas facilmente, visto que o texto aguçou o interesse dos alunos por seu cunho direcionado à aclamação e à denúncia. Discutiui-se inclusive entre o alunado o uso do gênero no ambiente de trabalho com circulação anônima.

Em contrapartida, ao se tratar de formas de impessoalização do sujeito, a assimilação foi insatisfatória. Por mais que os alunos considerassem e apregassem ter entendido, não conseguiram independência ao executar a atividade proposta.

Os progressos na prática textual, se considerado o perfil do alunado que frequenta o EJA semipresencial, em sua maioria, com sérias dificuldades na produção escrita e forte inibição, foram satisfatórios, apesar de poderem ser percebidas muitas habilidades a serem aperfeiçoadas e competências a serem desenvolvidas, no que diz respeito ao seu desempenho como leitor e produtor de textos autônomo, em ambiente escolar e fora dele. As lacunas na aquisição, construção e aplicação de conceitos que foram se estabelecendo no processo de escolarização desses alunos carecem, para serem preenchidas, de um trabalho efetivo com ações pedagógicas como a que se sujeitaram na aplicação da SD em foco, na qual viram seus conhecimentos evocados e valorizados para então, sobre eles, serem sistematizados conceitos necessários à produção oral e escrita do gênero em estudo.

Pela apreciação das produções, a adequação do texto ao contexto de produção é observada no texto final, após a sistematização de conceitos sobre o gênero. Fica claramente exposta a relação com a circunstância que exige formação de opinião, denúncia e crítica. O texto inicial explora o relato de ponto de vista, sem a direta associação a um campo social-discursivo específico.

Na manutenção da unidade semântica, constata-se, tanto nas produções iniciais quanto nas finais, o posicionamento a partir de pontos de vista e seu desenvolvimento, apesar de menos marcados na primeira produção. Viu-se aprimorada, na segunda produção, a exploração de recursos coesivos, o que eliminou entraves na produção inicial que dificultavam o estabelecimento da ideia central e o discernimento entre ideias principais e secundárias,

No que diz respeito à progressão do tema, é perceptível, no cotejo entre a primeira e a segunda produção, que o aluno-autor demonstrou, mesmo que moderadamente, amadurecimento ao fazer referências e ao sequenciar as ideias. Esse progresso começou a ser percebido desde a aplicação da SD em um jogo, no qual foram desenvolvidas novas competências relativas à coerência e à coesão em práticas textuais.

Com respeito ao propósito comunicativo, tanto a primeira quanto a segunda produção compensaram; contudo, a primeira produção o fez com reservas, visto que também faz parte do esquema composicional que não foi bem determinado, enquanto que a segunda produção cumpriu o propósito comunicativo e se estabeleceu no esquema composicional do gênero manifesto.

A intertextualidade ampla foi explorada desde as produções iniciais pelos alunos; já a intertextualidade restrita, que depende de associações a conhecimentos já efetivados, não foi bem desenvolvida, sendo constatada sua ocorrência somente nas produções finais.

Incorporar informações relevantes foi o ponto mais deficiente observado nos textos. A falta de leituras precedentes, o mesmo fato que interfere no estabelecimento de relações intertextuais, é, nesse caso, fator determinante, visto que não há uma memória discursiva à qual se possa recorrer para trazer a novidade. Quando há uma memória discursiva oriunda de práticas leitoras cotidianas, a inexperiência com o manejo de recursos de composição não permite a colocação desses conhecimentos em uso prático no texto.

4.4 Proposta para enfrentar o problema

Os resultados obtidos na análise das produções oportunizam a revisão e a reestruturação da ação docente por meio de mediações que atuem sobre os pontos deficientes, a fim de que sejam aprimoradas as competências linguístico-discursivas dos alunos.

A partir dos resultados obtidos constatamos que os aspectos **universo de referência, propósito comunicativo, esquema de composição e intertextualidade ampla** são dominados com relativa facilidade. É importante que sejam abrangentemente trabalhadas atividades que visem à leitura, à compreensão e à fundamentação das características dos

gêneros, a fim de que as faculdades que já têm estabelecidas não se percam, mas sejam desenvolvidas e, paulatinamente, aperfeiçoadas.

No que tange à manutenção da **unidade semântica**, se desenvolvidos pontos relativos à **progressão do tema**, concomitantemente, é notado seu aprimoramento. A exceção são casos de dificuldades atípicas na preservação do tema, não observadas nesta pesquisa. Logo, para esse aspecto, não há necessidade de uma intervenção específica.

O modo como se deu a **progressão do tema** nos textos analisados deixa transparecer a necessidade de aprimoramento de algumas estratégias que constam do processo argumentativo, como referência e progressão. É fundamental que se pratique esse aprimoramento por meio de um trabalho pertinaz, pois os progressos notados foram módicos; no entanto, demonstram que, adotado como exercício contínuo, resultará em boa apreensão, visto que uma interposição pedagógica já repercutiu em efeitos positivos.

O desenvolvimento de competências leitoras revelou-se como extremamente necessário ao observarmos os aspectos **intertextualidade restrita** e **relevância informativa**. Vemos nisso uma necessidade de ampliação do repertório de leitura do aluno, inclusive com atividades específicas com relações intertextuais e com coleta de noções relevantes em textos de variados gêneros, para que as atividades em sala de aula possam estimular o contato com informações contidas em cada produção e constatar a sua multiplicação em outros discursos.

A prática de análise e produção de textos em oficinas ministradas no EJA semipresencial deve se efetuar com base em um planejamento de atividades que permitam uma adaptação aos sujeitos do processo de aquisição do conhecimento. Realizando-se de forma contínua, as oficinas não podem se instituir sem que se considerem as expectativas do alunado e que se verifiquem os conhecimentos que já possuiu e os conhecimentos que indicam uma necessidade de organização.

Para tal, faz-se necessário um trabalho permanente com ações pedagógicas que explorem a língua em uso e sistematizem seus conceitos de forma a permitir sua construção no âmbito da prática linguística do aluno sujeito ao processo de ensino e aprendizagem. A aplicação de sequências didáticas, com a escolha do gênero adequado, representa uma intervenção que cumpre tais finalidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa-ação aqui apresentada abordou o ensino de textos de tipologia argumentativa, representados pelo gênero manifesto. Para sua realização, partiu-se de textos multimodais, corporificados pelo gênero videoclipe, e empregou-se a metodologia da SD para proporcionar o contato com o conteúdo a ser apre(e)ndido. A análise de produções dos alunos do EJA semipresencial, resultantes das intervenções feitas, levou-nos a constatar efeitos congruentes no uso de um gênero multimodal como mediador do processo de ensino-aprendizagem, visto que lhes proporcionou melhor desempenho na apropriação de conceitos relativos a sequências argumentativas.

O objetivo de apresentar proposta de acesso mais espontâneo e lúdico ao entendimento de recursos linguísticos argumentativos, a partir de textos multimodais, e seu fundamento específico de destacar o discurso opinativo e crítico em produções multimodais foi atingido pelos grupos expostos às oficinas, conforme demonstrado na análise dos textos acima apresentada.

Tendo em vista a análise de dados empíricos coletados em situações de prática pedagógica, podemos constatar que nossa pesquisa, situada numa experiência com multiletramentos que contempla uma necessidade do contexto escolar atual, representa mais uma proposta válida para inserção do aluno do EJA na cultura letrada.

Na avaliação, com base nas questões que dão norte a este trabalho, pelos resultados obtidos a partir do cotejo entre os conhecimentos prévios evidenciados na produção inicial e o nível de sistematização de conhecimentos sobre o gênero na produção final, a escolha de uma produção de uso constante nas esferas de convívio do aluno, como o videoclipe, sustenta a possibilidade de aproximá-lo do conhecimento a que é exposto e facilita a sua construção. No que diz respeito ao peculiar uso do videoclipe, a linguagem multimodal e simples das produções utilizadas facilitou a assimilação de estratégias argumentativas; contudo, a sistematização de conhecimentos foi imprescindível para que essas estratégias fossem realmente apreendidas.

Assumir como ponto de partida conhecimentos que os alunos já possuem para, gradativamente, fundamentá-los torna a SD mais um recurso adequado e válido para compor as oficinas presenciais ministradas aos alunos do EJA semipresencial. As constantes reflexões, críticas e exposições de opiniões que essa estratégia didático-pedagógica é capaz de gerar estimulam no aluno não só o desenvolvimento de conceitos e teorias escolarizados, mas também

a maior propriedade e consciência no exercício da cidadania e na atuação relevante em suas esferas de convívio.

Logo, o domínio de estratégias relativas à leitura e à produção de textos é relevante à ampliação das competências comunicativas do aluno e o auxiliarão, como instrumento de inclusão do indivíduo, no seu desenvolvimento intelectual, pessoal e social no contexto sociocultural em que se insere.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. **Propostas Metodológicas e Uso das Tecnologias em EaD**. Diretoria de Extensão e Pós-Graduação. Anhanguera Educacional, 2011.
- ANTUNES, I. **Análise de textos**. Fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: _____. Estética da criação verbal. 2. ed. Tradução do francês Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BASTOS, M. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CARDOSO, S. H.; SABBATINI R. M. E.; BASTOS, D. H. M. **Uma visão geral da educação a distância**. Disponível em: <<http://www.edumed.net/cursos/edu002>>. Acesso em 12 jan.2016.
- BEISIEGEL, C. de R. A Política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Brasília: Casa Civil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao>. Acesso em 18 out. 2015.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000a. Brasília: MEC, maio 2000a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 18 maio 2016.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000b. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2016.
- _____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7.760. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 18 maio 2016.
- _____. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jun. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 18 maio 2016.
- _____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2007. p. 18.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais – Ensino fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2016.

CARVALHO, N. de. **Publicidade: a linguagem da sedução**. São Paulo: Ática, 1996.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**, v. 12, n. 2, 2010.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 1997, Hamburgo, Alemanha. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

CRUZ, É.; GONÇALVES, M. R.; OLIVEIRA, M. R. de. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: políticas e práticas. **Educação pública**, 2012. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0326.html>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DUCROT, Oswald. **Provar e dizer: leis lógicas e leis argumentativas**. Tradução de Maria Aparecida Barbosa et al. São Paulo: Global, 1981.

FÁVERO, O. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALVÃO, A. M. de O.; SOARES, L. J. G. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. **Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GONÇALVES, B. H.; MELLO, R. R. **Alfabetização digital na educação de jovens e adultos: caminhos para a superação**. Disponível em: <www.cori.unicamp.br>. Acesso em: 12 jan. 2016.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. de S. a educação à distância: história, concepções e perspectivas. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. especial, p.166–181, ago. 2006. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/Especial/art11_22e.doc>. Acesso em: 25 maio 2016.

KLEIMAN, A (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, I. V. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.

LEITÃO, S. Composição textual: especificidade da escrita argumentativa. In: CORRÊA, J.; SPINILLO, A.; LEITÃO, S. (Org.). **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade**. Rio de Janeiro: FAPERJ/NAU, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, A; MACHADO, A. R. BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

PÊGO, A. L. O manifesto como gênero textual. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). **Nos domínios dos gêneros textuais**, v.1. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

PONTES, P. Linguagem dos videoclipes e as questões do indivíduo na pós-modernidade. **Sessões do Imaginário**, Porto Alegre, n. 10, p. 47-51, nov. 2003.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, Ibrades, 1987.

RAPOSO, G. de R. A educação na Constituição Federal de 1988. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 641, 10 abr. 2005. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/6574>>. Acesso em: 30 nov. 2013.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 43.349, de 12 de dezembro de 2011. Transfere a gestão pedagógica dos Centros de Jovens e Adultos- Ceja e suas modalidades para a Secretaria de Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 18 mai. 2012. Pág. 2.

_____. Resolução Seeduc nº 4.673, de 23 de fevereiro de 2011. Altera a nomenclatura dos Centros de Estudos Supletivos - CES e Núcleos Avançados dos Centros de Estudos Supletivos-NACES para, respectivamente, Centro de Estudos de Jovens e Adultos - CEJA e Núcleo Avançado do Centro de Estudos de Jovens e Adultos - NACEJA. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 25 fev. 2011. p. 16.

ROJO, R; CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSENBLAT, E. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, R. (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SANTOS, E. Manifesto: um gênero para o exercício da cidadania. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). **Nos domínios dos gêneros textuais**, v. 1. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

SANTOS, S. L. (2005). A construção de argumentos no cotidiano. In: DIAS, M. G.; SPINILLO, A. (Org.). **Tópicos em Psicologia Cognitiva**. – 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1996.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOUSA, K. M. de. As regras de construção dos gêneros discursivos produzidos na escola. In: FERNANDES, C. A; SANTOS, J. B. C. (Org.). **Análise do discurso: unidade e dispersão**. Uberlândia: Entremeios, 2004.

SUZUKI, J. T. F. **Tecnologias em educação: pedagogia**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

UNESCO. **Documents of previous UNESCO Conferences on Adult Education**. Disponível em: <www.unesco.org/education/uie/publications/confitea>. Acesso em: 10 jan. 2016.

Sites pesquisados

FUNDAÇÃO CECIERJ. Rede Ceja – Centro de Estudos de Jovens e Adultos. Disponível em: <cederj.edu.br/ceja>. Acesso em: 22 maio 2016.

YOUTUBE. Funk ostentação do Tiririca. Disponível em: <<https://www.youtube.com>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

YOUTUBE. Oral-B Brasil: Compare, comprove, complete. Disponível em: <<https://www.youtube.com>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

YOUTUBE. Mumuzinho - Calma. Disponível em: <<https://www.youtube.com>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

ANEXOS

Anexo I



1a) Nome do aluno *

1b) Número de matrícula *

2) Sexo: *

- Feminino
- Masculino

3) Faixa Etária: *

- 15 a 17 anos
- 18 a 24 anos
- 25 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- 61 anos ou mais

4.a) Cidade da residência: *

- Na mesma cidade onde o CEJA está localizado.
- Em outra cidade
- Não respondeu

4.b) Bairro de residência: *

5) Nacionalidade: *

- Brasil
- Outro país
- Não respondeu

6) Natural de: *

- cidade do Rio de Janeiro
- outras cidades do estado do Rio de Janeiro
- outras cidades de outros estados do Brasil

- não respondeu

7) Estado civil: *

- casado (a)
- solteiro (a)
- viúvo (a)
- divorciado (a)
- outros
- não respondeu

SOBRE A VIDA ESCOLAR

Em qual nível de Ensino você pretende estudar agora?

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio

8) Quanto tempo ficou sem estudar: *

- Não parei de estudar
- Menos de 1 ano
- Entre 1 a 2 anos
- Entre 2 a 5 anos
- Entre 5 a 10 anos
- Mais de 10 anos
- Não respondeu

9) Por que parou de estudar? *

Assinalar apenas a causa principal

- Não parei de estudar
- Família
- Religião
- Viagem
- Saúde
- Trabalho
- Outros
- Não respondeu.

10) Por que resolveu voltar a estudar? *

Assinale apenas a causa principal.

- Não parei de estudar
- Satisfação pessoal
- Família
- O trabalho exigiu
- Para continuar os estudos
- Religião
- Não respondeu

11) Por que buscou estudar no CEJA? *

Assinale apenas a causa principal

- É um curso rápido.
- Fica próximo da minha casa ou do meu trabalho.
- Eu posso fazer o meu horário de estudo.
- Porque não existe outra escola para continuar os meus estudos.
- Não respondeu.

12) A última série que cursou foi na: *

- Rede pública.
- Rede particular.
- Não respondeu.

13) Como você tomou conhecimento do CEJA? *

- Em sua escola anterior.
- Pela indicação de um amigo ou parente.
- Pela indicação do trabalho.
- Propaganda ou placa na frente da escola.
- Pela internet.
- Não respondeu.

SOBRE A VIDA PROFISSIONAL

14) Você trabalha? *

- Sim, com carteira assinada.
- Sim, sem carteira assinada.
- Não trabalho.
- Não respondeu.

15) Em que local você trabalha? *

- Não tenho trabalho.
- Na minha casa.

- Em atividades domésticas.
- No comércio.
- Na indústria.
- Na agricultura/na pecuária.
- Na construção civil.
- No transporte.
- Em serviços gerais.
- No serviço público.
- Não respondeu.

ROTINA DIÁRIA

16) Quantas horas você trabalha por dia? *

- Até 4 horas.
- Até 6 horas.
- Até 8 horas.
- Até 12 horas.
- Não trabalha.
- Não respondeu.

17) Quantas folgas você tem por semana? *

- Nenhuma.
- 1 dia.
- 2 dias.
- 3 dias.
- Não trabalho.
- Não respondeu.

18) Quanto tempo você leva de casa para o trabalho? *

- Até 30 minutos.
- Até 1 hora.
- Entre 1 e duas horas.
- Mais de 2 horas.
- Não trabalho.
- Não respondeu.

19) Como você utiliza o seu tempo de lazer? *

Marque a opção principal

- Prática religiosa.
- Esportes.
- Bares.
- Televisão.
- Internet.
- Em casa.
- Clube/praias.
- Eventos culturais (cinema, teatro, museu...)
- Outros.
- Não respondeu.

CONTATO COM A TECNOLOGIA

20) Você já utilizou um computador? *

- SIM.
- NÃO.
- Não respondeu.

21) Possui computador em casa: *

- SIM
- NÃO
- Não respondeu.

22) Você possui um computador com acesso à internet: *

- SIM
- NÃO
- Não respondeu.

23) Com frequência você utiliza o computador? *

- Sempre.
- Às vezes.
- Nunca.
- Não respondeu.

24) Você utiliza o computador para: *

- Lazer.
- Estudos.
- Trabalho.
- Não respondeu.

25) Para fazer uma pesquisa, recorre primeiro: *

- a livros.
- ao computador.
- Não respondeu.

26) Anoto e-mails e números de telefone em agenda de papel: *

- SIM
- NÃO
- Não respondeu.

27) Tem dificuldade para ler textos na tela do computador? *

- SIM
- NÃO
- Não respondeu.

28) Em que local você utiliza o computador com conexão à internet? *

- Não utilizo.
- Em casa.
- No trabalho.
- Na escola.
- Na casa de amigos.
- Na Lan House.
- Na igreja.
- Outros locais.
- Não respondeu.

29) Utiliza e-mail para se comunicar? *

- SIM.
- NÃO.
- Não respondeu.

30) Utiliza alguma mídia social? *

Marque a opção principal.

- Não.
- Facebook.
- Twitter.
- WhatsApp.
- Orkut.
- LinkedIn.
- Outra.
- Não respondeu.

31) Tem telefone celular? *

- SIM.
- NÃO.
- Não respondeu.

Anexo II – TEXTOS ESCANEADOS

TEXTO A1

Não temam saúde

A saúde na Rio de Janeiro está péssima e não temos mais o que fazer para sermos bem atendidos em nossos hospitais. Tudo está errado e ninguém toma providências. Estamos morrendo por falta de recursos. Pagar um plano de saúde é a solução, onde dinheiro para isso? Estamos jogados na lama.

TEXTO A 2

MANIFESTO

CONTRA O ABANDONO INFANTIL

Não queremos mais crianças e adolescentes abandonados nas ruas passando todos os tipos de necessidades e perigos.

Não queremos mais pensar que ao invés de terem um teto e família estão abandonados...

Não queremos mais ~~ver~~ essas crianças sem a dignidade e o respeito que tanto merecem. Visto que a vida que levam nas ruas vai totalmente contra a nossa Constituição Federal e também o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Não queremos mais este descaso, já que nossas leis e os direitos humanos não contrariados nem nitidamente com esta realidade nacional. Mesmo que as leis existam não passam de teoria visto que as crianças nas ruas diariamente sofrem da fome, da crime e da exploração social infantil.

Não queremos mais este absurdo!

TEXTO B1

Saúde Pública do Rio de Janeiro --

Saúde, nos dias de hoje está cada vez mais difícil. Vamos ao hospital e não conseguimos ser bem atendidos, não conseguimos exame, quando se consegue marca um exame demora muito a ser fazer. Para que isso mude é necessário o comprometimento de nossas autoridades.

TEXTO B2

Manifesto Contra Criança em Situação de Rua
 —
 Não admitimos mais ver criança em situação
 de abandono, seja qual, criança na rua e a esta
 respeito a comunidade e, sobretudo, admitimos
 o comprometimento da família e do poder público
 Não admitimos mais ver criança fora da escola,
 e sim na sala de aula, a fim de garantir
 seu futuro...

Não admitimos mais ver criança dormindo
 embaixo de marquise, mas em uma casa segura
 com seus familiares zelando por seus direitos.

Portanto, é necessário o comprometimento de
 nossa autoridade com projetos voltados para
 educação e lazer. Que tenhamos política de segu-
 rança com mais eficácia, com intuito de assegu-
 rar seus direitos.

TEXTO C1

4
1

A saúde Pública

Então a saúde pública está numa emergência em nosso país, isso não pode continuar assim temos que melhorar essa situação, que está muito feia, não merecemos essa situação, o povo brasileiro não merece essa situação que estamos passando temos que dar um jeito de melhorarmos isso porque sem saúde pública nós não temos condições de viver bem.

Porro a ajuda de todos para que possamos pedir juntas uma saúde melhor para que possamos viver bem.

TEXTO C2

É importante lutar o governo liberalizado
 que queremos mais em essa situação
 que ocorre porque é muito triste
 ver as crianças parando fora, fuc
 e necessidades etc.

Não queremos mais nem nos impedir
 que isso não venha acontecer mais
 por motivos de necessidades, fome e
 fuc etc.

Não queremos mais! Precisamos tomar
 alguma decisão que caiba tomar para
 melhorar essa situação que essas
 pessoas não podem ter uma
 oportunidade de mudar de vida.

TEXTO D1

*Saúde Pública no Rio de Janeiro

A Saúde pública no Rio de Janeiro está uma vergonha. Nos postos de saúde e hospitais faltam remédios básicos que a população precisa.

No hospital da minha cidade Nelson Sallas além da falta de remédios básicos faltam também a alimentação para as pessoas que ficam internadas lá; O atendimento é péssimo e pra se conseguir uma consulta tem que chegar às 3 da manhã e enfrentar um fila pra se conseguir um leito para a consulta enfim quem precisa de atendimento do SUS ou dorme no hospital para conseguir uma vaga pra consulta ou morre esperando um agendamento.

Como País precisa de governantes que tenham mais carinho e respeito com a população

Saúde Pública no Brasil está uma

Vergonha.

TEXTO D2

Manifesto sobre menores em situação de Rua.

Não queremos mais essa situação em que nos deparamos todos os dias com menores pedindo esmolas e se prostituindo.

Se os governantes se preocuparem em criar locais em que esses menores possam ficar e ter comida, cuidados e atenção acredito que não teriamos mais menores em situação de rua.

Não queremos mais que os nossos governantes fujam que isso vai acabar em nosso país.

Por isso nós cidadãos temos que ter a consciência de que o nosso voto é essencial com sabedoria para que essa situação possa mudar.

TEXTO E1

A Saúde no Rio de Janeiro

A saúde em nossos estados, Toda não sabemos que é muito precária, furos marcados por falta de leito, médicos, e de menos medicamentos, a saúde é a coisa mais importante que os políticos deveriam priorizar, ter mais responsabilidade, como os países que mais tem de um Hospital tem o nosso estado, para que sejamos atendidos e se recuperem. Temos que fazer mais atenção no caso de exaltemos quem vão comarcar nosso país, estado e bairro.

TEXTO E 2

Críticas de memórias sobre Situação de Rio

Crítica de destruição familiar, porque isto ajuda. Basta
 não a estes memórias a sair de casa e viver no rio, caso
 isto contínuo aumentando a tendência a piorar muito mais,
 enquanto vamos nos unir e dar um bom trabalho.

Crítica desse governo que não tem memórias para ajudar
 esses jovens que vivem no rio, por mais que o governo
 tem outras coisas para ajudar, mais importante proporcionar esses
 memórias.

Crítica desse governo que não "faz nada" para ajudar esses
 memórias que vivem no rio.

Crítica desse espírito desses jovens, porque se um dia
 muito mais, temos que olhar com isto um novo país.

TEXTO F1

A saúde está abandonada

Bem no olho, que a saúde pública, no rio está muito ruim, porque crianças precisando de pediatras, idosos sem medicamentos, muitas pessoas precisando de atendimento em geral.

Temos hospitais super lotados, sem médicos, pessoas sendo internadas pelo corredor,

alguns hospitais quase fechando as portas porque não tem nada, nem alimentação para os pacientes, e acompanhantes, nem ambulância tem, para transportar os doentes.

TEXTO F2

manifesto a favor do menor adolescente

não queremos mais ver uma criança ou adolescente, em situação de risco de rua, porque estão perdendo escolas e durando nas ruas.

Não queremos mais ver meninos e meninas sofrendo abusos e passando fome e frio, porque são como qualquer um, só que criança ou adolescente.

não queremos mais ver crianças que vivem com a família mas durante o dia têm que trabalhar nas ruas, porque estes meninos e meninas não têm nenhuma oportunidade de usufruir seus direitos de crianças.

TEXTO G1

C. Saúde Pública.

Em meu ponto de vista um dos maiores exemplos de descaso do Brasil, onde pessoas de todas as partes do Brasil são tratadas como mendocinos animais.

Infelizmente essa realidade se reflete em postos públicos e em hospitais municipais.

Sei desde os problemas simples aos casos mais graves, não há recursos para atender a população de um modo geral.

mesmo país está atravessando uma de suas piores fases, não há recursos para compra de remédios, investimentos em aparelhos e até mesmo a falta de salários para os funcionários.

Infelizmente essa realidade não se reflete somente no Brasil, pois muitos países estão denunciando essa triste realidade.

TEXTO G 2

manifesto contra o abandono.

Mpô feremas mais Non menos crianças nas ruas,
sendo abandonados no lixo como se fossem lixo.

Basta de invidiades dos políticos, que prometem mudanças e não
as cumpri.

Chega de mentiros, seu a população, sempre enganado com
promessas de melhores, de oportunidade de emprego, de
melhor sociais e não as cumprem.

não queremos mais ver nossas crianças nos ruas, porque elas precisam de oportunidades

não queremos mais impropriedades de políticos, porque prometem mudanças e não as cumprem.

não queremos mais caridade, pois nossas crianças são indefesas e precisam de acolhimento

não queremos mais ver nossas crianças passando fome, porque elas precisam de abrigo, de roupas e comida.

não queremos mais ver nossas crianças se perdendo no mundo do crime, porque no comércio dos ruas e sem oportunidades, elas entram para o tráfico.

não queremos mais ter que fingir que não estamos vendo, porque precisamos cobrar mais das autoridades para que tomem providências.

TEXTO H1

Saúde pública

Dizer que a saúde pública é boa seria mentira, não conseguimos achar um hospital que não falte nada, muitos hospitais faltam médicos para atender os pacientes, faltam os medicamentos, aparelhos para fazer exames. Atendimento nos hospitais, só se for caso muito grave, mulheres grávidas sendo mandadas de um hospital para outro, Pacientes que precisam de cirurgias ficam semanas ou até meses em leito, esperando conseguir a cirurgia que tanto precisam, o ruim é que a tendência é piorar, pois muitos médicos não estão recebendo salário e estão fazendo greves e os hospitais não estão recebendo verbas, que país é esse que nós vivemos, que nem saúde pública temos direito.

H2

D S T Q Q S S

Manifesto contra criança nas ruas

Chega de crianças nas ruas, isso é muito desumano.

Chega de ver crianças abandonadas pelo mundo, criança tem que estudar e não ficar jogada nas ruas sem fazer nada ou trabalhando.

Chega de pais que deveriam de cuidar de seus filhos e os abandonam, pais assim não deveriam ser considerados seres humanos.

Chega desse governo que não liga para esse problema, queremos um governo que tome atitudes e tirem as crianças das ruas e os deem direito de uma vida melhor, direito aos estudos, queremos acabar com o ato de abandono, criança tem direito a estudar e ser feliz.

APÊNDICES

APÊNDICE I

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - GÊNERO MANIFESTO

PÚBLICO-ALVO: ENSINO FUNDAMENTAL II

TEMPO DE APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência foi aplicada em 12 horas/aula, durante duas semanas.

OBJETIVO GERAL: Apreender características e estrutura do gênero manifesto.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Reconhecer o discurso argumentativo em produções multimodais pertencentes ao gênero videoclipe.
- Analisar os diferentes recursos linguísticos utilizados na redação de composições argumentativas.
- Observar, no uso de operadores argumentativos, as relações lógico-discursivas por eles estabelecidas para sua adequada articulação na manutenção da coesão textual.
- Identificar marcas linguísticas de opinião em sequências argumentativas.
- Detectar aspectos linguísticos específicos da construção do gênero manifesto.
- Produzir manifestos, considerando suas características estruturais e a relevância do tópico frasal para proposição de argumentos e premissas que o encadeiam.

PRODUÇÃO INICIAL

É alarmante a situação dos hospitais públicos no Estado do Rio de Janeiro. Pessoas atendidas em macas do Corpo de Bombeiros nos corredores dessas instituições por falta de leitos, profissionais mal remunerados e, muitas vezes, não qualificados, constantes erros médicos e uma população dependente de um sistema em falência.

Com base na leitura da charge abaixo e dos conhecimentos construídos pela observação do ambiente em clínicas e hospitais, redija um texto de denúncia no qual manifeste sua opinião sobre o tema *A saúde pública em nosso estado*.



MÓDULO 1 – TEXTO E AÇÃO
 VIDEOCLÍPE 1 – CANÇÃO POPULAR

Produção verbal:

CALMA

Mumuzinho

Calma, se não você acorda toda a vizinhança
 É que o cara aí do lado tem criança
 Você não vê que é muito tarde pra brigar?
 Quero entender por que você não se acalma
 Só cheguei tarde porque o carro deu problema
 Eu enguicei ali pertinho de Ipanema
 Meu Deus do céu como o reboque demorou
 Não tinha como meu amor eu te ligar
 Quando eu tentei, descarregou o celular
 Se você está desconfiada olha ele aí
 Pra confirmar que eu não menti.

Não sei pra que
 Me julgar
 Se perder
 Magoar e dizer que não aceita traição
 Tem que saber que eu fiquei com você
 Te escolhi pra viver eternamente nos meus planos
 Só você.

<https://www.youtube.com/watch?v=qOSyPUTCCmM>
 VIDEOCLÍPE 2 - CAMPANHA PUBLICITÁRIA
 ORAL B COMPLETE
www.youtube.com/watch?v=Z9K1Pz7cI5c

Produção verbal

Compare, comprove, complete.

Compare, comprove, complete.

Quer beijar a periguete

Mas passou na lanchonete

Já beijou a garçonete

E mandou um vinagrete

Mas não tem nenhum chiclete

Faz o quê?

Use Oral-B complete.

Quer beijar a periguete, a Linete, a Margarete

Mas passou na lanchonete

Acessou a internet

Já beijou a garçonete

E mandou um vinagrete,

Um cebolete

Um croquete

Mas não tem nenhum chiclete

Faz o quê?

Use Oral-B complete.

Quer beijar a periguete,

A Ivete, a Margarete,

A Claudete, a Elisete,

A Janete e a Gorete?

Mas passou na lanchonete,

Acessou a internet

E usou o toalete

Já bicou a garçonete

E mandou um vinagrete

Um cebolete, um croquete,

Um omelete, um espaguete,

Uma baguete, um picolete

Mas não tem nenhum chiclete,

Faz o quê?

Abre o canivete? Não.

Pega uma raquete? Não.

Toca um trompete? Não.

Chora no carpete? Não.

Joga uns confetes?

Faz o quê?

Compare, comprove, complete.

Use Oral-B complete.

VIDEOCLÍPE 3 – PROPAGANDA ELEITORAL
 FUNK OSTENTAÇÃO DO TIRIRICA
<https://www.youtube.com/watch?v=DzKk1JhUDtE>

Produção verbal

FUNK OSTENTAÇÃO DO TIRIRICA 2014

2222

Sou Deputado Tiririca
 Candidato à reeleição
 Vou mostrar para vocês
 O meu Funk ostentação
 Trabalho duro o tempo todo
 Não faltei em votação
 Fiz projetos para o povo
 Na cultura e educação
 Eu preciso do seu voto
 Para minha reeleição
 Quem gosta de mim subiu
 E quem não gosta foi para o chão
 Chão, chão
 2222
 Deputado Federal

Atividades

- 1- Assistir aos vídeos.
- 2- Preencher o quadro abaixo com informações explícitas ou implícitas nos textos em estudo.

CONCEITOS E CONTEÚDOS	CONCLUSÕES
Fatos informados.	
Opiniões detectadas.	
Contexto ou referente.	
Exemplos do estabelecimento de relações de causa, consequência, de adição, finalidade e oposição.	
Interlocutores.	
Ocorrência de conotação.	
Verbos: o que denotam.	
Os vídeos 1, 2 e 3 me convencem como: (citar texto)	

Atividade 3 - Jogo

Descrição - A partir de frases retiradas dos textos e contextos dos vídeos, com elementos coesivos colocados em destaque, os alunos, dispostos em círculos, escolhem, entre cinco opções colocadas na lousa pelo professor, a que responde a pergunta feita pelo docente, com foco em fatores textuais de coesão referencial e sequencial. O aluno que oferecer resposta inadequada sai da roda. Após a escolha das relações, os discentes serão instruídos a formar períodos com o uso do elemento coesivo em questão e com sua substituição por outro que mantenha mesma relação e/ou mesmo sentido da oração original. Quem estabelecer relação ilógica também sairá da roda. Ao final, teremos como vencedor (ou vencedores) quem se mantiver isento de erros. As intervenções do professor serão constantes a fim de que dúvidas sejam sanadas.

Exemplo: No período: “Se você está desconfiada olha ele aí...” o pronome em destaque se refere ao substantivo:

- a- cara
- b- celular
- c- reboque
- d- carro.

Atividade 4

Exercitar, a partir da reescritura de frases constantes dos vídeos, formas de impessoalização do discurso.

- I- “Calma, se não você acorda toda a vizinhança.” (Reescrever utilizando o pronome apassivador **se**./ Reescrever utilizando agente inanimado.)
- II- “Quer beijar a perigete.” (Reescrever indeterminando o sujeito)
- III- “Não tem nenhum chiclete.” (Reescrever utilizando verbo impessoal)
- IV- “Eu preciso do seu voto para minha reeleição”. (Reescrever usando expressões como: é bom, é preciso, é provável.)
- V- “Fiz projetos para o povo na cultura e educação.” (Reescrever empregando o sujeito no plural.)

MÓDULO 3 - DINÂMICA DE GRUPO - ANÁLISE DE MANIFESTO

Atividade 5

Manifesto à população contra a propaganda enganosa

"Atenção, consumidor compulsivo, *atenado* em rádio, televisão, *outdoors*, etc. Não se deixe levar pelos apelos sedutores nem pela aparência inicial de um produto ou serviço. Reflita. Não aja por impulso. Nem se deixe iludir com a conversa do anúncio, vendedor ou vendedora. A propaganda objetiva criará em você uma tal necessidade que você se sentirá excluído por não ter o objeto do desejo. Fique alerta, pois tudo não passa de um jogo psicológico. Tome cuidado com as promoções. Não compre sem pesquisar preços. Pechinche. Peça descontos e prazos para o pagamento. Aproveite o momento e exerça esse direito básico do consumidor. Exija nota fiscal, que é sua garantia. Sem ela você não poderá provar nada. Com ela, garantirá recursos destinados à construção de hospitais, escolas, etc. Recorra ao Código de Defesa do Consumidor para garantir seus direitos e denunciar abusos".

Defensores do Povo, abril de 2003.

Jovens, senhores e senhoras da comunidade representados por Ana Júlia Santos, Bernardo Silva, Cláudia Mendel, Dirceu Silva, Edna Carneiro, Fábio Lima, Gláucia Cordeiro, Maria do Céu."

<http://saladeestudoscentrodecursos.blogspot.com>

Utilize as perguntas abaixo para orientação na montagem de um cartaz com as principais características do texto.

- a- Quem produziu o texto e a quem se dirige?
- b- Qual o objetivo do texto?
- c- Que variedade linguística é empregada na produção do texto?
- d- Que modo verbal predomina no texto. Fundamente o motivo dessa escolha.
- e- A linguagem utilizada é pessoal ou impessoal? Observe verbos, pronomes e pessoas do discurso.
- f- Que recursos são utilizados para retomadas ou progressão das ideias no texto?
- g- Aponte, no texto, os seguintes elementos estruturais:
 - título;
 - desenvolvimento;
 - assinatura, local e data.
- h- Há exposições de ideias e argumentos que as reforçam na intenção de persuadir o interlocutor. Fundamente essa afirmação com fragmentos do texto.

Atividade 6

Compartilhe e discuta com os demais grupos e o professor as observações expostas no cartaz. Ampare-as em trechos do texto.

Atividade 7

Atenção ! O texto analisado pertence ao gênero manifesto.

Manifesto é uma declaração pública que estabelece um posicionamento, um pensamento ou uma concepção de um indivíduo ou grupo a respeito de um assunto de cunho social, político, cultural ou econômico. São característicos do manifesto a denúncia, o relato de mudanças ou a proposta de intervenção. Apesar de não ter rigidez em sua estrutura, apresenta como elementos básicos título, desenvolvimento, assinatura, local e data.

Agora que já conhecem suas peculiaridades, selecionem, entre as fichas fornecidas (Apêndice II), aquelas que se relacionam ao gênero em estudo.

Exemplos:

Ação representada por meio da encenação de atores, que, no palco, são peças fundamentais. Destituída de narrador, o enredo é retratado pelos próprios personagens do espetáculo, mantendo uma perfeita sintonia entre a palavra verbalizada e o público expectador.

Uso de variadas possibilidades expressivas da linguagem: ênfase, metáfora, repetições, ritmo, rima.

Apresenta e defende um ponto de vista.

PRODUÇÃO COLETIVA

Pensemos em problemas que incomodam os brasileiros no contexto atual. Escolha um deles, escreva sua posição sobre o fato e fundamente-a. Utilize a palavra “basta” no início do período elaborado.

Feito. Vamos sentir o calor de um manifesto. Em círculo, de mãos dadas, manifestaremos nossa indignação por meio da realização de um texto no qual cada um proferirá

sua ideia. Ao final das apresentações, serão registrados os períodos produzidos na lousa, originando o texto coletivo escrito.

PRODUÇÃO FINAL

Observe as crianças em estado de rua que estão em diversos pontos de nosso município. Repare cada detalhe e escreva um manifesto ressaltando sua posição a respeito dessa realidade de desmando familiar, social e governamental.

APÊNDICE II

Fichas – características de gêneros

É uma narrativa linear e curta, tanto em extensão quanto no tempo em que se passa.

Todas as ações se encaminham diretamente para o desfecho.

Envolve poucas personagens, e as que existem se movimentam em torno de uma única ação.

Linguagem impessoal e neutra.

As ações se passam em um só espaço, constituem um só eixo temático e um só conflito.

Instrui o leitor acerca de um procedimento.

Linguagem impessoal e neutra.

Tipologia predominantemente argumentativa

Texto entremeado de conclamações.

Uso de verbos no presente para reforçar a necessidade de mudança urgente e verbos no imperativo como forma mais incisiva de interferir no modo de pensar dos leitores.

Referenciais, como local e data, comunicados no fim do texto são comuns nesse gênero textual.

Normalmente é assinado pelos autores do manifesto ou em nome de um grupo ou movimento.

No título, é fundamental que se comunique de forma clara e precisa seu conteúdo.

É um tipo de texto que envolve a descrição de algo, seja de um objeto, pessoa, animal, lugar, acontecimento, e sua intenção é, sobretudo, transmitir para o leitor as impressões e as qualidades de algo.

Remete-nos à noção de prescrever, define-se por algo que deve ser cumprido à risca, cujas instruções são inquestionáveis.

A sátira, a ironia, o uso da linguagem coloquial demonstrada na fala das personagens, a exposição dos sentimentos e a reflexão sobre o que se passa estão presentes nesse gênero.

Gênero de texto utilizado na imprensa, especialmente em jornais e revistas, que tem por objetivo informar, mas sem obrigação de ser neutro, indiferente.

Segue um tempo cronológico determinado.

É um gênero textual que pode ser escrito conforme rígidas normas —formas fixas — ou em versos livres, nos quais mais valem as imagens do que a métrica.

Tem como objetivo divulgar um produto/serviço e influenciar a opinião do leitor para que ele “compre” a ideia.

Esse gênero se caracteriza por ter um destinatário e um remetente específicos, poder ser pessoal ou institucional.

Ação representada por meio da encenação de atores, que, no palco, são peças fundamentais. Destituída de narrador, o enredo é retratado pelos próprios personagens do espetáculo, mantendo uma perfeita sintonia entre a palavra verbalizada e o público expectador.

Uso de variadas possibilidades expressivas da linguagem: ênfase, metáfora, repetições, ritmo, rima.

Apresenta e defende um ponto de vista.