



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ANA PAULA SANTOS BARBOSA PAIVA

**ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS(ADIs): DIALOGISMO ENTRE
GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS PARA A PRODUÇÃO DA CARTA
ARGUMENTATIVA DE RECLAMAÇÃO NA EJA**

**SANTARÉM - PA
2019**

ANA PAULA SANTOS BARBOSA PAIVA

**ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS(ADIs): DIALOGISMO ENTRE
GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS PARA A PRODUÇÃO DA CARTA
ARGUMENTATIVA DE RECLAMAÇÃO NA EJA**

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

**SANTARÉM - PA
2019**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado Bibliotecas – SIBI/UFOPA

P149a Paiva, Ana Paula Santos Barbosa
Atividades Didáticas Integradas (ADIs): dialogismo entre gêneros discursivos/textuais para a produção da carta argumentativa de reclamação na EJA. / Ana Paula Santos Barbosa Paiva . – Santarém, 2019.
209fl.; il.
Inclui bibliografias.

Orientador: Heliud Luis Maia Moura.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado em Letras.

1. Letramento. 2. EJA. 3. Gêneros discursivos-textuais. I. Moura, Heliud Luis Maia, orient. II. Título.

CDD: 23 ed. 372.4

Bibliotecária-Documentalista: Bárbara Costa. CRB 15/806



Universidade Federal do Oeste do Pará

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

ATA Nº 20

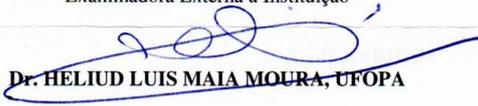
Aos dez dias do mês de dezembro do ano de 2019, às 11:00 horas, no Mini Auditório Edil Salomão do Instituto de Ciências da Educação, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura (orientador e presidente), Profa. Dra. Luciane de Paula (membro externo) e Prof. Dr. Edivaldo da Silva Bernardo (membro interno) a fim de arguirem a mestranda Ana Paula Santos Barbosa, com a dissertação intitulada Atividades Didáticas Integradas(ADIs): dialogismo entre gêneros discursivos para a produção da carta argumentativa de reclamação na EJA. Aberta a sessão pelo presidente, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Letras.

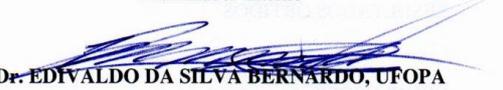
Reprovada


Dra. LUCIANE DE PAULA, UNESP

Examinadora Externa à Instituição


Dr. HELIUD LUIS MAIA MOURA, UFOPA

Examinador Interno


Dr. EDIVALDO DA SILVA BERNARDO, UFOPA

Examinador Interno


ANA PAULA SANTOS BARBOSA

Mestrando

A Jesus, o meu Salvador e Inspirador.

Ao meu esposo Josias Paiva que foi o meu maior incentivador nessa jornada de mestrado.

Aos meus filhos Yossef Filipe e Jhonatan Victor.

À minha mãe Ruth que nunca mediu esforços para me ajudar a conquistar mais essa vitória.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus primeiramente, o Deus de Abraão, Isaque e Jacó (Israel) que me abençoou intelectualmente para eu ser aprovada no Profletras/UFOPA, turma 2018. Ele é a minha força, o meu fôlego de vida, o meu baluarte, a minha alegria e a minha Salvação.

Ao meu esposo Josias Paiva que com muito amor suportou minhas ausências, além de ser o meu maior incentivador. Agradeço ao meu filho Yossef Filipe, de apenas 4 anos atualmente, por todas as vezes que eu chegava em casa cansada e ele me recebia com um grande abraço e um beijo e me dizia que me amava. Isso era como um bálsamo às minhas dores. À minha mãe Ruth Pereira Santos que é minha fã número 1 e que sempre acreditou no meu potencial a vida toda.

À minha tia Francisca Pereira Barbosa que com muito carinho me abrigou em sua casa em Santarém, me deu comida sem eu precisar gastar nenhum centavo. Com certeza ela será recompensada pelo meu Deus. Agradeço ao meu primo Romário Pereira Barbosa o qual me transportava de casa para UFOPA e de casa para a rodoviária, sem eu precisar gastar nada. Louvo a Deus pela vida de vocês. Decerto eu não conseguiria esta conquista se não fosse Deus e vocês.

Ao meu orientador e professor Dr. Heliud Luis Maia Moura que é um professor brilhante e inteligentíssimo. Obrigada pela paciência em lidar com minhas limitações, pelos elogios, pelos puxões de orelha, por ter me dado a oportunidade de conhecer São Paulo, por ser um grande orientador e grande MESTRE.

Ao meu grupo de pesquisa pela partilha de conhecimento e pelas palavras de incentivo quando eu me encontrava desanimada.

Aos diretores das escolas nas quais trabalho Antônio Neuton, José Ednaldo e Raimundo Paixão pela compreensão quando precisava me ausentar das aulas.

Aos meus colegas do Profletras/UFOPA, turma 2018. Jamais esquecerei vocês. Jamais esquecerei o café e os momentos de comunhão. Uma turma fantástica em todos os sentidos. Eu sou a menorzinha diante de grandes linguistas e literatos dessa turma.

Aos professores do Profletras: Ana Maria Vieira Silva, Andrey Silva, Ediene Pena Ferreira, Edivaldo Bernardo, Percival Brito, Roberto Paiva e Zair Henrique pelo contributo intelectual que enriqueceu grandemente a minha prática pedagógica.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Do fruto da boca o coração se farta; a língua faz todo o corpo responsável pelas consequências de suas palavras! A língua tem poder sobre a vida e sobre a morte; os que a usam habilmente serão recompensados (PROVÉRBIOS 18:20-21).

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo mostrar que a proposta metodológica das Atividades Didáticas Integradas (ADIs), que é a integração entre as práticas de leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística, baseada na teoria de Bakhtin e no Letramento, pode contribuir de forma efetiva e significativa para o ensino de gêneros discursivos de forma integrada para alunos adolescentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvendo a capacidade linguístico-discursiva-responsiva deles. A pesquisa parte de duas questões norteadoras: 1 – Como ensinar gêneros discursivos/textuais de forma dialógica para alunos adolescentes da EJA provenientes de contexto tradicional de ensino de língua portuguesa? 2 – As ADIs, por meio do diálogo dos gêneros discursivos/textuais, podem ser uma possível proposta metodológica para potencializar o ensino da oralidade, da leitura, da escrita e da reflexão linguística na EJA? Diante destes questionamentos que tanto me inquietam enquanto professora-pesquisadora, proponho um projeto de intervenção aos alunos da 4ª etapa da EJA, Ensino Fundamental, no qual desenvolvo as atividades de leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística por meio das ADIs a fim de alcançar o objetivo proposto desta pesquisa. A modalidade escolhida justifica-se porque precisa de metodologias diferenciadas do ensino tradicional de língua portuguesa e que tenham compromisso político com o aprendizado dos alunos durante toda a vida, haja vista que o ensino de língua portuguesa vem falhando em suas propostas metodológicas no que tange à leitura, à escrita, à oralidade e à reflexão linguística no ensino básico, em especial na EJA. As bases teóricas que respaldam este trabalho são Volóchinov (2017), Bakhtin (2011) e Street (2014). Seguindo esta mesma perspectiva teórica, faço um estudo sobre as postulações teórico-metodológicas de Moura (2016, 2017, 2018, 2019), que é o criador das ADIs, Kleiman (2002, 2008, 2016), Marcuschi (2008) e Rojo (2002). O *corpus* analisado de modo qualitativo e subjetivo consta de textos orais e escritos de alunos da 4ª etapa, turma “A”, bem como da professora pesquisada da escola de Ensino Fundamental Padre José de Anchieta, no município de Itaituba, oeste do Pará. A metodologia desta pesquisa pauta-se nos estudos de Thiollent (1986) e sua pesquisa-ação, por meio do desenvolvimento da proposta de ensino das ADIs na qual faço o diálogo entre diversos gêneros discursivos/textuais: roda de conversa, vídeos, artigo científico, seminário, debate, comentário escrito, cartaz, talão de energia elétrica (ou fatura de energia elétrica), entrevista, reportagem oral e escrita, Lei Municipal nº 3.136/2017 (a qual trata da Contribuição de Iluminação Pública – CIP de Itaituba-Pará), carta argumentativa de reclamação e abaixo-assinado. Os resultados obtidos apontam que as ADIs podem contribuir de forma efetiva e significativa para o ensino de gêneros discursivos de forma integrada desenvolvendo a capacidade linguístico-discursiva-responsiva dos alunos da EJA, ainda que esse desenvolvimento seja mínimo. A carta argumentativa de reclamação e o abaixo-assinado mostraram que o trabalho com a integração da leitura, oralidade, escrita e, em especial, a reflexão linguística melhora significativamente o desempenho linguístico-discursivo dos alunos. Além disso, as ADIs são uma possível proposta metodológica de ensino de língua portuguesa que podem potencializar o ensino da oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística, sem cair no ensino tradicionalista da gramática normativa.

Palavras-chave: Atividades Didáticas Integradas (ADIs); Letramento; Gêneros discursivos/textuais; Educação de Jovens e Adultos (EJA).

ABSTRACT

This research aims to show the methodological proposal of Integrated Teaching Activities (ADIs) which is an integration between reading, writing, speaking and linguistic reflection practices, based on Bakhtin's Theory and Literacy, can contribute to the effective and important way to teaching of discursive genres in an integrated way for students of Youth and Adult Education (EJA), developing their linguistic-discursive-responsive capacity. The research starts from two guiding questions: 1 - How to teach discursive genres in an integrated way for adolescent EJA students from a traditional context of Portuguese language teaching? 2 - Can the ADIs through dialogue between discursive genres be a form of Portuguese language teaching to enhance the teaching of orality, reading, writing and linguistic reflection in EJA? Ahead of these questions that so much disturb me while teacher-researcher I propose an intervention project to the students of the 4th stage of EJA, Elementary School, in which I develop the reading, writing, speaking activities and linguistic reflection through ADIs in order to achieve the objective proposed in this research. The chosen modality is justified because it needs different methodologies from traditional Portuguese language teaching and that have political commitment with students' learning during all life, because the Portuguese language teaching comes failing in her methodological proposals to reading, writing, orality and linguistic reflection in basic education, especially in EJA. The theoretical bases that respect this work are Volóchinov (2017), Bakhtin (2011) and Street (2014). Following this same theoretical perspective, I make a study on the Moura's theoretical-methodological postulations (2016, 2017, 2018, 2019), who is the creator of the ADIs, Kleiman (2002, 2008, 2016), Marcuschi (2008) and Rojo (2002). The corpus analyzed in a qualitative and subjective manner consists of oral and written texts by students of the 4th stage, class "A", as well as by the researched teacher of the Padre José de Anchieta Elementary School, in the municipality of Itaituba, west of the Pará State. The methodology of this research is paused in the Thiollent's studies (1986) and his action research, through the development of a teaching proposal of the ADIs that integrate several discursive genres: conversation wheel, videos, scientific article, seminar, debate, written comment, poster, electricity bill, interview, oral and written report, Municipal Law No. 3,136 / 2017 (which deals with the Contribution of Public Lighting - CIP of Itaituba-Pará), argumentative letter of complaint and undersigned. The results point that ADIs can contribute effectively and meaningfully to the teaching of discursive genres in an integrated manner developing the EJA students' linguistic-discursive-responsive capacity, even though this development be minimum. The argumentative complaint letter showed that the work with the reading, orality, writing and, especially, the reflection linguistics integration improves significantly students' linguistic-discursive performance. Moreover, ADIs are a form of Portuguese language teaching that can enhance the teaching of orality, reading, writing and linguistic reflection, without falling into the traditionalist teaching of normative grammar.

Key words: Integrated Teaching Activities (ADIs). Literacy. Discursive genres. Youth and Adult Education (EJA).

LISTA DE SIGLAS

ABC	Cruzada Ação Básica Cristã
ADIs	Atividades Didáticas Integradas
CEAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
Celpa	Centrais Elétricas do Pará
CDL	Câmara dos Dirigentes Lojistas
CIP	Contribuição de Iluminação Pública
Confintea	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CNBB	Conferência Nacional de Bispos do Brasil
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Para Todos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ODMs	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODSs	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
Profletras	Programa de Mestrado Profissional em Letras
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação das fases do ciclo básico de investigação-ação.....	66
Figura 2 – Cidade de Cingapura.....	87
Figura 3 – Hong-Kong – China.....	87
Figura 4 – Las Vegas – EUA.....	88
Figura 5 – Campina Grande – Brasil.....	88
Figura 6 – Itaituba – Pará – Brasil.....	89
Figura 7 – Texto sobre a origem da iluminação pública.....	93
Figura 8 – Representação do aparato utilizado na Idade Média para a iluminação.....	97
Figura 9 – Comentário Escrito produzido pela aluna Laysa.....	103
Figura 10 – Comentário Escrito produzido pela aluna Júlia.....	104
Figura 11 – Comentário Escrito produzido pelo aluno Bruno.....	104
Figura 12 – slide 1 referente ao gênero talão de energia.....	108
Figura 13 – slide 2 referente ao gênero talão de energia.....	109
Figura 14 – slide 3 referente ao gênero talão de energia.....	111
Figura 15 – slide 4 referente ao gênero talão de energia.....	116
Figura 16 – slide 5 referente ao gênero talão de energia.....	116
Figura 17 – slide 6 referente ao gênero talão de energia.....	117
Figura 18 – slide 7 referente ao gênero talão de energia.....	117
Figura 19 – slide 8 referente ao gênero talão de energia.....	118
Figura 20 – slide 9 imagem de uma usina termoelétrica.....	119
Figura 21 – slide 10 referente ao gênero talão de energia.....	119
Figura 22 – slide 11 referente ao gênero talão de energia.....	120
Figura 23 – slide 12 referente ao gênero talão de energia.....	122
Figura 24 – primeira reportagem para a apresentação do seminário.....	124
Figura 25 – segunda reportagem para a apresentação do seminário.....	125
Figura 26 – terceira reportagem para a apresentação do seminário.....	126
Figura 27 – quarta reportagem para a apresentação do seminário.....	127
Figura 28 – informativo da rede CELPA para apresentação do seminário.....	128
Figura 29 – fotografias dos alunos durante a atividade de produção dos cartazes.....	131
Figura 30 – cartazes produzidos pelos alunos Jorge, Elineia e André.....	133
Figura 31 – cartazes produzidos pelos alunos Lucas, Mateus e Bruno.....	135
Figura 32 – cartaz produzido pela aluna Márcia.....	137
Figura 33 – primeiro modelo de Carta Argumentativa de Reclamação.....	144
Figura 34 – segundo modelo de Carta Argumentativa de Reclamação.....	145
Figura 35 – terceiro modelo de Carta Argumentativa de Reclamação.....	146
Figura 36 – quarto modelo de Carta Argumentativa de Reclamação.....	147
Figura 37 – primeiro slide da aula sobre a carta argumentativa de reclamação.....	148
Figura 38 – segundo slide da aula sobre a carta argumentativa de reclamação.....	149
Figura 39 – terceiro slide da aula sobre a carta argumentativa de reclamação.....	150
Figura 40 – quarto slide da aula sobre a carta argumentativa de reclamação.....	151
Figura 41 – quinto slide da aula sobre a carta argumentativa de reclamação.....	152
Figura 42 – sexto slide da aula sobre a carta argumentativa de reclamação.....	152
Figura 43 – sétimo slide da aula sobre a carta argumentativa de reclamação.....	153
Figura 44 – oitavo slide da aula sobre a carta argumentativa de reclamação.....	154
Figura 45 – nono slide da aula sobre a carta argumentativa de reclamação.....	155
Figura 46 – 1ª versão da carta argumentativa de reclamação escrita pelos alunos Bruno, Giovana e Roberta.....	156

Figura 47 – 1ª versão da carta argumentativa de reclamação escrita pelos alunos Laysa, Thalita e Júlia.....	158
Figura 48 – continuação da 1ª versão da carta argumentativa de reclamação escrita pelas alunas Bruno, Giovana e Roberta.....	159
Figura 49 – Versão final da carta argumentativa de reclamação escrita pelos alunos Bruno, Giovana e Roberta.....	168
Figura 50 – Continuação da versão final da carta argumentativa de reclamação escrita pelos alunos Bruno, Giovana e Roberta.....	169
Figura 51 – slide 1 – aula sobre abaixo-assinado.....	171
Figura 52 – slide 2 – aula sobre abaixo-assinado.....	173
Figura 53 – slide 3 - aula sobre abaixo-assinado.....	173
Figura 54 – slide 4 –aula sobre abaixo-assinado.....	174
Figura 55 – slide 5 – aula sobre abaixo-assinado.....	174
Figura 56 – 1ª versão do abaixo-assinado.....	177
Figura 57 – Versão final do abaixo-assinado.....	187
Figura 58 – Entrega do abaixo-assinado pelos alunos e pela professora na Câmara Municipal de Itaituba.....	191
Figura 59 – Entrega das cartas argumentativas de reclamação produzidas pelos alunos ao prefeito Valmir Climaco de Aguiar na escola Padre José de Anchieta.....	192

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A LÍNGUA COMO COMUNICAÇÃO DISCURSIVA IDEOLÓGICA.....	15
1.1 Língua e ensino: uma perspectiva do letramento.....	20
1.2 O caso do ensino metodológico da oração.....	22
1.3 O enunciado como unidade básica do ensino de língua: gêneros discursivos.....	27
1.4 Educação de jovens e adultos: voltando ao passado para entender o presente.....	30
1.4.1 A EJA e a educação ao longo da vida na virada do terceiro milênio.....	37
2 ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS (ADIs).....	45
2.1 A leitura na perspectiva das ADIs.....	50
2.2 A oralidade na perspectiva das ADIs.....	57
2.3 A escrita na perspectiva das ADIs.....	60
2.4 A reflexão linguística na perspectiva das ADIs.....	63
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	65
3.1 Caracterização do universo da pesquisa.....	67
3.1.1 Caracterização do local da pesquisa.....	67
3.1.2 Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.....	68
3.2 Projeto de intervenção: o papel social da iluminação pública para os alunos da escola Padre José de Anchieta e os moradores dos bairros Vitória Régia I e II e Jacarezinho.....	69
3.2.1 Objetivo Geral.....	69
3.2.2 Objetivos específicos.....	69
3.2.3 Justificativa.....	70
3.2.4 Metodologia do projeto de intervenção.....	75
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	78
4.1 1º Ciclo das ADIS.....	79
Atividade 1.....	79
Atividade 2.....	90
Atividade 3.....	98
Atividade 4.....	107
4.2 2º Ciclo das ADIS.....	123
Atividade 1.....	123
Atividade 2.....	128
Atividade 3.....	131

Atividade 4.....	139
4.3 3º Ciclo das ADIs.....	142
Atividade 1.....	142
Atividade 2.....	148
Atividade 3.....	162
Atividade 4.....	166
4.4 4º Ciclo das ADIs.....	171
Atividade 1.....	171
Atividade 2.....	175
Atividade 3.....	178
Atividade 4.....	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
REFERÊNCIAS.....	197
ANEXOS.....	201

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo geral mostrar que a proposta metodológica das Atividades Didáticas Integradas (ADIs), baseada na teoria de Bakhtin e na perspectiva do Letramento, pode contribuir de forma efetiva e significativa para o ensino de gêneros discursivos/textuais de forma dialógica para alunos adolescentes da EJA, desenvolvendo a capacidade linguístico-discursiva-responsiva deles. Para alcançar este objetivo, proponho objetivos específicos como: elaborar um projeto de intervenção no qual as atividades didáticas sejam baseadas na proposta metodológica das ADIs a fim de verificar se essa proposta pode potencializar o ensino da oralidade, da leitura, da escrita e da reflexão linguística; realizar um estudo do Letramento e da teoria dialógica de Bakhtin; e pontuar os principais aspectos históricos, políticos e metodológicos da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Realizo esta pesquisa tendo em vista a possibilidade de mudança do ensino-aprendizagem de língua portuguesa uma vez que há muito tempo este ensino vem falhando em suas propostas metodológicas no que tange à leitura, à escrita, à oralidade e à reflexão linguística no ensino básico (Ensino Fundamental II). Acredita-se ainda que o ensino pautado nos pressupostos metodológicos da gramática tradicional é a “melhor” forma de os alunos aprenderem a escrever bem, uma vez que aprenderiam as “regras do bem escrever”. É interessante notar que esta metodologia só engessa o aluno deixando-o sem a possibilidade de uma atitude responsiva perante ao que se ensina, como se ele vivesse em um mundo no qual as práticas sociais discursivas não existissem, o que implica dizer que as relações interacionais de comunicação não fazem parte do mundo aquém dos muros da escola.

Ora, o homem é um ser por natureza social e vive em um contexto histórico-cultural no qual a linguagem é o cerne da expressão humana. Impossível livrar-se da discursividade. Impossível ignorar o fato de que nos comunicamos por gêneros discursivos/textuais em práticas sociais reais. Não são regras normativas que delinearão a escrita nem a fala em sala de aula, tampouco fora dela. A oralidade, por sua vez, não é uma modalidade contemplada nos pressupostos metodológicos da gramática tradicional, pois o que há é um monólogo “professoral” sem um “dixi” percebido pelos alunos de que o discurso terminou e que eles podem falar (Bakhtin, 2011).

Diante disto, nós, professores de língua portuguesa, precisamos refletir a nossa prática de ensino de língua e sair da mediocridade intelectual. Além disso, necessitamos perceber a educação no seu sentido político reconhecendo que ela é dicotômica: ou se usa a educação para manter o *status quo* da sociedade capitalista ou se usa a educação para a transformação dela. E

engajar os alunos para a transformação da sociedade requer práticas pedagógicas que os incitem a tomar posicionamento e atitude responsiva diante das diferentes práticas sociais nas quais estão inseridos.

A questão do ensino de língua e transformação da sociedade se torna ainda mais árdua quando se trata da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que é um público diferenciado em vários fatores como: defasagem idade/série; alto índice de reprovação e evasão; menor probabilidade de coleta de informação, uma vez que a maioria trabalha e estuda à noite (pelo menos é esta a minha realidade como professora); problemas sociais como drogas, gravidez na adolescência, bebida alcóolica, fome, falta de transporte, criminalidade, pobreza ao extremo. Dentro deste contexto de pobreza é que se encontra a maioria dos alunos da EJA, isto é, alunos que precisam escolher entre dois caminhos cruciais em suas vidas: o trabalho, que implica sobrevivência, ou o estudo. Pela sobrevivência, a grande maioria opta em trabalhar acarretando consequências devastadoras quanto ao letramento desses indivíduos. É, portanto, diante disso que o ensino de língua deve servir para “humanizar” aqueles que são levados, pelo sistema, à subumanidade. O que não é uma tarefa fácil.

Diante do que foi exposto, apresento abaixo algumas questões-problematizadoras que norteiam esta pesquisa:

- Como ensinar gêneros discursivos/textuais de forma dialógica para alunos adolescentes da EJA provenientes de contexto tradicional de ensino de língua portuguesa?
- As ADIs, por meio do diálogo dos gêneros discursivos/textuais, podem ser uma possível proposta metodológica para potencializar o ensino da oralidade, da leitura, da escrita e da reflexão linguística na EJA?

Esta pesquisa é de suma relevância para os professores que querem propostas metodológicas condizentes com o contexto sócio-histórico e cultural dos alunos e que sejam diferenciadas do ensino tradicional da gramática com vistas na ressignificação do ensino de língua portuguesa. O ensino-aprendizagem de português precisa fazer sentido para o aluno, caso contrário ele apenas decora o conteúdo gramatical sem fazer reflexões de sua relevância.

Esta monografia divide-se em quatro capítulos: no primeiro, faço uma reflexão teórica sobre os principais autores que norteiam este trabalho entre eles, Bakhtin (2011), Volóchinov (2017), Street (2014), Kleiman (2002; 2008; 2016), Marcuschi (2007; 2008), Rojo (2002) e Moura (2017; 2018a; 2018b; 2019). Além disso, faço um apanhado histórico sobre a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde a colonização do Brasil. No

segundo, esclareço o que são as Atividades Didáticas Integradas (ADIs), criadas por Moura (2017), meu professor no Proletras (turma 2018) e também orientador desta pesquisa. À luz das ADIs, discuto as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística.

No terceiro capítulo, apresento a metodologia da pesquisa-ação de Thiollent (1986) que embasa esta pesquisa e também o projeto de intervenção cujo tema é “O papel social da iluminação pública para os alunos da escola Padre José de Anchieta e os moradores dos bairros Vitória Régia I e II e Jacarezinho”. Descrevo o local da pesquisa, os sujeitos pesquisados, a justificativa e os objetivos deste projeto interventivo. É justamente por meio deste projeto que obtenho os dados necessários para responder às perguntas norteadoras e comprovar ou refutar o objetivo geral desta pesquisa.

No quarto parágrafo, descrevo e analiso todas as atividades integradas de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística de cada Ciclo, uma vez que o projeto de intervenção está dividido em 4 Ciclos com 4 atividades cada. Nas considerações finais, digo se a pesquisa alcançou seus objetivos propostos e se respondeu às perguntas norteadoras com base na análise realizada no quarto capítulo.

1 A LÍNGUA COMO COMUNICAÇÃO DISCURSIVA IDEOLÓGICA

A linguagem é um fenômeno humano tão complexo que transcende a qualquer postulação teórica que se queira fazer dela. Afinal de contas não existe sequer uma teoria científica que explique com propriedade e veracidade a origem dela no planeta Terra. Daí a sua transcendência. Ao mesmo tempo que é materialidade dialética fruto da consciência e da fala humana, ela é também imaterialidade, fruto do espírito humano. Paradoxo. Um paradoxo extraordinário que ocupa boa parte dos estudos científicos na atualidade e sempre ocupou em tempos remotos também. Explicar a língua em sua dimensão social sempre foi um dos maiores anseios do homem, desse modo, surgiram inúmeras teorias, algumas já obsoletas, as quais nunca conseguiram essa façanha em sua completude.

A língua é tão paradoxal que é por meio dela que matamos, roubamos, extorquimos e destruimos. Mas é através dela, também, que amamos, vivificamos, construímos e dialogamos. E isso tudo só é possível porque o homem se molda e se constrói em sociedade. Ora, o viver socialmente é que transforma a palavra em ideologia, daí Volóchinov (2017, p. 101) afirmar que “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.” Não podendo o homem fugir da linguagem, Volóchinov (2017) postula que

*a palavra é o fenômeno ideológico par excellence. Toda sua realidade é integralmente absorvida na sua função de ser signo. Não há nada na palavra que permaneça indiferente a essa função e que não seja gerado por ela. A palavra é o *medium* mais apurado e sensível da comunicação social. A significação, a representatividade da palavra como fenômeno ideológico e a clareza excepcional da sua estrutura sónica já seriam suficientes para colocá-la no primeiro plano da ciência das ideologias. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 98-99, grifos do autor)*

A partir do momento em que a sociedade transforma a palavra em signo, surgem as relações de dominação, de poder e de resistência e é nesse contexto que ela transforma-se em uma arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios, uma vez que os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior do sistema. Consagra-se, então, a utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder, na medida em que as diferenças de classe correspondem às diferenças de registro (VOLÓCHINOV, 2017). É interessante trazer aqui um fragmento de texto bíblico, ainda que não seja científico, é claro, todavia, a metáfora corrobora o poder e os valores sociais contraditórios trazidos pela língua

ora, a língua é fogo; é mundo de iniquidade; a língua está situada entre os membros do nosso corpo, e contamina o corpo inteiro, e *não só põe em chamas toda a carreira da existência humana*, como também é posta ela mesma pelo inferno.

Pois toda espécie de feras, de aves, de répteis e de seres marinhos se doma e tem sido domado pelo gênero humano; a língua, porém, nenhum dos homens é capaz de domar; é mal incontido, carregado de veneno mortífero. (TIAGO 3:6-8, grifo meu).

Se, portanto, a língua é um signo de dominação pela classe social dominante (a qual usa uma variedade linguística de prestígio) fica evidente que aquilo que se desenvolve nas escolas chamado de *ensino de língua portuguesa*, da maneira tal qual se ensina, “põe em chamas toda a carreira da existência humana”, pois o que é ensinado não é uma língua real, mas apenas uma língua ideal, estática desprovida da ação, sentimento e historicidade humanos. A implicação disto é a segregação de toda uma classe social: aquela que não detém o poder; aquela que não aprendeu a refutar, mas apenas aceitar o que lhe é imposto pela língua. Nem mesmo alguns professores de língua portuguesa têm a noção (ou não querem ter) da dominação e se tornam “instrumentos ideológicos” que propugnam o ideal social.

Volóchinov (2017) reitera que

tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que *a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais*, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 106, grifo meu).

Este teórico enfatiza ainda que tudo o que é ideológico possui uma significação, isto é, ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo e este signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade distorcendo-a, sendo-lhe fiel. Além disso, qualquer signo pode passar pelas categorias de avaliação ideológica como falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc. Dito isto, entende-se que a criação ideológica é um fato material e social, logo, a consciência individual é definida objetivamente

por Volóchinov (2017) como um *fato social e ideológico*, pois se forma e se realiza no material sígnico criado no processo da comunicação social de uma determinada coletividade organizada.

Isto implica dizer que tudo no mundo só adquire uma significação, sentido e valor por estar em correlação com o homem. Isso pressupõe que quaisquer produções da atividade do discurso humano deriva, em forma e significação, da situação social na qual o enunciado aparece. Neste contexto, a palavra perpassa todo ato de compreensão e interpretação humana e ela não é apenas o mais representativo e puro dos signos, mas é também um signo neutro. Neutro porque ela pode assumir qualquer função ideológica: científica, estética, moral e religiosa. Enquanto os outros signos da comunicação ideológica possuem uma especificidade inaplicadas a outros campos, a palavra está presente em todas as esferas da comunicação humana (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017).

Dessa forma, Volóchinov (2017) argumenta que

(...) o importante não é tanto a natureza sígnica da palavra, mas a sua *onipresença social*. Pois a palavra participa literalmente de toda a interação e de todo contato entre as pessoas: da colaboração no trabalho, da comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações políticas etc. Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social (...). (VOLÓCHINOV, 2017, p.106, grifo do autor).

A língua é concebida como ideologia por Bakhtin e o círculo (Volóchinov, Medvedev) uma vez que o signo verbal é governado por valores sociais, ou seja, tudo que recebe ênfase valorativa na sociedade torna-se signo e, portanto, ideológico. Para que um determinado objeto provoque uma reação ideológica sígnica no horizonte social é necessário que ele esteja relacionado com as premissas socioeconômicas essenciais desse grupo. Neste caso, observamos que a língua é extremamente relacionada com as premissas socioeconômicas de qualquer sociedade. Ora, se é através dela que matamos, roubamos, extorquimos, destruimos, amamos, vivificamos, construímos e dialogamos, isso só pode ser feito porque materializamos os valores e emoções na/pela língua. Assim posto, essas contradições humanas materializadas na língua são reflexos das lutas de classe que por sua vez refletem a luta das premissas socioeconômicas.

De acordo com Volóchinov (2017), ao mesmo tempo em que a existência social é refletida no signo, é também refratada nele, pois o que determina a refração da existência de um signo ideológico é justamente o cruzamento de interesses sociais multidirecionados nos limites de uma comunidade sígnica, ou seja, a luta de classes. Daí, este autor afirmar que o signo se transforma no palco das lutas de classe. Observemos, pois, que a língua é um dos maiores signos de dominação pela classe dominante e esta classe tende a apagar ou ocultar o

embate das avaliações sociais nas lutas de classe transformando o signo ideológico em monoacentual. Neste caso,

(...) na ideologia dominante o signo ideológico é sempre um pouco reacionário, em uma espécie de tentativa de estabilizar o momento anterior do fluxo dialético da formação social, ou seja, de enfatizar a verdade de ontem como se fosse a verdade de hoje. Isso determina a particularidade do signo ideológico de refratar e distorcer a realidade dentro dos limites da ideologia dominante. (VOLÓCHINOV, 2017, p.113-114)

No que tange à refração da realidade, podemos observar que a língua portuguesa ensinada na perspectiva tradicional é uma ocultação do embate das lutas de classe, haja vista que a classe dominante toma o português culto como sendo a língua que todos os brasileiros devem falar e escrever. Esta variedade é idealizada como a língua do certo, a língua de uma classe que, por sinal, já possui todas as condições socioeconômicas e políticas para tê-la como “legítima”. Ao enfatizar a verdade de ontem como sendo a verdade de hoje, a classe dominante dá forças à gramática tradicional que foi criada e disseminada há muitos anos atrás e até hoje mantém-se firme e irredutível no ensino da oração desprovida do contexto social e histórico. Daí Volóchinov (2017, p.193) enfatizar que “o pensamento gramatical sistemático inevitavelmente teve de ocupar uma posição conservadora e acadêmica em relação à língua viva, ou seja, tratá-la como se estivesse finalizada, pronta e, conseqüentemente, encarar com inimizade todo tipo de novidade linguística”. Essa “novidade linguística” para o ensino normativo da gramática é tida como preconceito, principalmente porque a maioria dessas “novidades” é proveniente da base, isto é, das classes socioeconômicas mais baixas. Entretanto, é justamente essa novidade linguística da base que comprova que o ensino de regras conservadoras não é eficaz.

Por muito tempo postulou-se que o ensino de língua seria eficaz e eficiente através unicamente do ensino tradicional da gramática e esse ensino levaria o aluno a desenvolver a linguagem de modo que ele pudesse ter acesso aos bens sociais e culturais exclusivos e permanentes de grupos sócio-econômico-ideologicamente dominantes. Estes grupos disseminaram a ideologia de que na escola se ensina a “língua do certo” e, portanto, os alunos necessariamente deveriam aprender regras da língua através de frases soltas do contexto com vista no desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva e sociorretórica desses indivíduos (MOURA, 2017).

Sabemos, porém, que, se a linguagem pressupõe um dialogismo e uma interação entre os indivíduos que a usam, o domínio de regras de uma variedade linguística prestigiada

socialmente não promoverá a capacidade discursiva e sociorretórica dos alunos, uma vez que o domínio dessas regras do “bem falar” não é autossuficiente para isso. Entendendo isto, postulo nesta pesquisa, com base em Moura (2017), que o ensino de língua portuguesa deve se constituir em um instrumento político de inserção dos indivíduos nos mais diversos domínios da atividade social e isso pode ser possível por meio de atividades didáticas politicamente engajadas, as quais só poderão ser efetivadas a partir das experiências sociais, históricas e culturais dos alunos.

Como diz Bakhtin (2011), todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e o uso dessa língua efetua-se em formas de enunciados, sejam orais, sejam escritos. Além de que é a palavra que “denuncia” as mudanças sociais e é por ela que perpassam as transformações ideológicas. Ora, se a linguagem é percebida desta forma, o correto seria ensinar língua através de enunciados concretos orais e escritos na escola, uma vez que esta perspectiva “pressupõem um dialogismo como condição *sine qua non*, é na perspectiva coletiva de encontro com o outro e na interação com este que nos construímos como indivíduos de linguagem.” (MOURA, 2017, p. 4-5).

Dentro deste contexto, Moura (2017, p. 4, grifo do autor) nos diz que

(...) o exercício da linguagem constitui uma *ascese* sociopolítica em perene construção, que deve nos conduzir ao acesso aos bens sociais e culturais. Tais bens, por seu turno, não devem se constituir em usufruto exclusivo e permanente de grupos hegemônicos e político-economicamente dominantes.

Escrita, leitura e oralidade são práticas sociais que devem dar esse acesso sociopolítico ao aluno por meio do desenvolvimento da sua capacidade linguístico-discursiva-responsiva e o local mais apropriado, é óbvio, para esse desenvolvimento é a escola. Vejamos, a grande maioria de nossos alunos de escola pública, em especial os da EJA, é proveniente economicamente da classe social mais baixa da sociedade, portanto, uma boa parte deles não tem acesso a esses bens sociais e culturais. Se economicamente eles são privados desses bens, seria demasiadamente uma injustiça social tolher-lhes o acesso por meio da educação, haja vista que ela, talvez, seja o único caminho para esses indivíduos. A escola, então, é responsável por facilitar o acesso dos bens culturais e sociais dos grupos hegemônicos dominantes por meio de atividades pedagógicas que estejam voltadas às práticas sociais nas quais os alunos sejam estimulados a argumentar, a discursivizar, a responder enunciados de forma ativa e responsiva.

Ora, a escola tem como função

(...) ampliar significativamente a capacidade textual-discursiva e sociorretórica de indivíduos-cidadãos nos diversos espaços de produção de linguagem, nos quais devem estar capacitados a argumentar, contra-argumentar, refutar, avaliar, criticar, concordar, discordar, responder, analisar, persuadir e intervir. (MOURA, 2017, p. 6-7)

Desse modo, intervir na sociedade com responsividade e criticidade exige-se primeiro uma intervenção na sala de aula, na escola, na comunidade escolar como um todo, além de que o professor, primeiramente, precisa ser esse interventor em sua própria prática pedagógica, pois como podemos desenvolver alguma coisa nos alunos se nós mesmos não desenvolvemos conosco? Se a minha prática não está voltada para aquilo que eu defendo, a escola continuará a ser um lugar de exclusão social. Alhures não pode haver mudança. É preciso que nós, professores, estejamos engajados com atividades pedagógicas políticas que veem a língua como discursiva-ideológica que serve não apenas para a comunicação, mas, principalmente, para o posicionamento político-social do ser humano no mundo.

1.1 Língua e ensino: uma perspectiva do letramento

Marcuschi (2008), baseado na teoria dialógica bakhtiniana, afirma que os manuais escolares e os autores estruturalistas têm uma concepção de língua simplesmente como um código ou um sistema de sinais autônomo, transparente, sem história e fora da realidade social dos falantes. Esse é justamente o modo como o objetivismo abstrato concebe a língua: desprovida de vivacidade. Marcuschi (2008) defende a ideia de língua como um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo com os falantes, além disso é heterogênea e sempre funciona situadamente na relação dialógica.

Enquanto que no ensino tradicional de língua dá-se valor às estruturas e formas, na perspectiva do letramento a língua é uma forma de ação pela qual podemos agir no mundo fazendo coisas, utilizando, para esse fim, os mais variados gêneros discursivos dependendo da situação discursiva (Moura, 2018a, 2018b). Assim como Volóchinov (2017), Marcuschi (2008) vê a palavra como um signo neutro, isto é, não possui uma semântica imanente pronta, nem plena autonomia significativa. A palavra passa a ter autonomia significativa plena quando colocada em seu contexto social e histórico em dialogismo com os outros enunciados anteriores e posteriores a ela. Daí a sua neutralidade, uma vez que é somente nos contextos sócio-históricos que ela pode assumir qualquer função ideológica: científica, estética, moral e religiosa.

Marcuschi (2008, p. 241) ainda acrescenta que

(...) as significações e os sentidos textuais e discursivos não podem estar aprisionados no interior dos textos pelas estruturas linguísticas, nem podem ser confundidos como conteúdos informacionais. A língua é semanticamente opaca, e os textos podem produzir mais de um sentido. A língua permite a pluralidade de significações e as pessoas podem entender o que não foi pretendido pelo falante ou o autor do texto.

Desta maneira, um texto bem sucedido é aquele que consegue dizer o suficiente para ser bem-entendido, sempre pressupondo a compreensão como uma atividade de coautoria entre autor/falante e leitor/ouvinte, uma vez que os sentidos são parcialmente produzidos pelos primeiros e parcialmente completados pelos segundos (MARCUSCHI, 2008; VOLÓCHINOV, 2017).

Seguindo essa linha de raciocínio, Kleiman (2008) evidencia que é relevante na formação do professor a capacidade de atualizar, com base na prática social, seus conhecimentos sobre o funcionamento dos gêneros como elementos orientadores da prática de produção textual dos alunos. Porém, o professor não deve cair na armadilha do engessamento dos gêneros, isto é, seguindo uma “receita-norma” de como fazer um determinado gênero apenas para entregar ao professor ao final da produção. Bakhtin (2011) nos mostra que a língua deve servir para as suas necessidades enunciativas concretas, além disso toda enunciação efetiva contém sempre a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa, isto é, os alunos ao escreverem seus textos devem ter a capacidade responsiva sobre determinado assunto posicionando-se como enunciadores efetivos em seus textos.

Logo, os gêneros são mobilizados segundo as necessidades imediatas de comunicação e devem partir da prática social ao conteúdo, assim os alunos inscreverão as suas vozes na produção textual e esta produção deixará de ser um mero texto engessado dirigido somente ao professor. Assim, para Kleiman (2008), o elemento estruturante do currículo dos cursos de formação dos professores seria a prática social e não o construto formal teórico, seja ele textual, enunciativo ou discursivo. Logo, nas universidades e nas escolas dever-se-ia assumir a perspectiva sócio-histórica e cultural da escrita reorganizando o ensino em torno da prática social.

Como professores, precisamos ter nossa própria competência linguístico-enunciativo-discursiva para depois ensinarmos os alunos como afirma Kleiman (2008). Obviamente a nossa formação profissional deveria ser baseada na perspectiva dos Estudos do Letramento. Esses estudos, por sua vez, defendem uma concepção de língua pluralista e multicultural das práticas de usos da língua escrita, uma vez que não há apenas uma forma de usar a língua escrita, mas

há múltiplas formas de usá-la em diversas práticas sociocultural e historicamente determinadas. Isto implica dizer que são as práticas sociais que ditam os usos da língua.

Os estudos do Letramento são descritos por Street (2014) e para ele as práticas de usos da língua escrita devem ser estudadas a partir da reconstrução da história e das culturas locais, haja vista que quando o professor leva textos para os alunos lerem, ele está destacando os aspectos socioculturais e históricos do momento de produção daquele texto. Como já foi dito acima, todo texto é um elo de outros discursos sociais e históricos já ditos e que, segundo Moura (2018a), o sentido não “cai ali”, é preciso, antes, recuperar o contexto de produção para uma melhor compreensão. Dentro desta perspectiva, Kleiman (2008) faz uma pergunta muito interessante que nos incita a refletir: “quais são os conhecimentos especializados que possibilitam uma *ação significativa* na aula de leitura e produção de textos em língua materna?” (KLEIMAN, 2008, p. 492, grifo meu). É um questionamento que devemos nos fazer todo tempo a fim de que possamos refletir sobre nossa prática docente e transformá-la sempre que ela estiver sendo antidemocrática.

1.2 O caso do ensino metodológico da oração

Quando se ensina a língua na perspectiva do objetivismo abstrato, ensina-se frases isoladas de seus contextos de criação e elas se transformam em fôrmas de um produto final desprovido de sentidos. Vejamos, a fabricação de um bolo pode ilustrar essa afirmação. Podemos fazer diversos bolos com formatos diferentes: quadrados, redondos, retangulares, triangulares a depender da fôrma que utilizamos sempre seguindo a mesma receita. Uma fôrma quadrada sempre irá gerar um bolo quadrado e não o contrário disso. O mais interessante é que devemos seguir mecânica e rigorosamente a receita se quisermos ter sucesso na fabricação do produto final. É claro que o bolo ainda que seja um produto final de uma receita estática, possui um sentido, ou seja, uma função social: simboliza o momento ápice de uma festa de aniversário, casamento ou outra comemoração.

Diferentemente, as orações (ou frases) são ensinadas na escola seguindo uma fôrma em que o produto final não possui uma função social, não levará os alunos a entenderem o porquê estão aprendendo aquele conteúdo e em que contexto social o utilizarão. Vejamos o exemplo das orações subordinadas, em especial as substantivas, as quais possuem a mesma “fôrma” de classificação, mudam-se apenas as nomenclaturas. No caso das substantivas objetivas diretas tem-se o verbo que **deve** ser transitivo direto e em seguida tem-se a complementação oracional. A exemplo:

- João *quer que todos sejam felizes*¹.

A fôrma que se tem nesta oração é: o sujeito (João), o verbo transitivo direto (querer) e o complemento, também chamado de oração substantiva **objetiva direta** (que todos sejam felizes). Seguindo esta fôrma, o aluno poderá (re)produzir quantas orações substantivas objetivas diretas a língua lhe permitir. Chega a confundir-se com análise combinatória em Matemática, porém sem contextualização. Mais esdrúxulo ainda é quando o professor pede ao aluno essa análise combinatória, isto é, uma lista destas orações e em todas as fôrmas de classificação: subjetivas, objetivas indiretas, objetivas diretas, predicativas, apositivas e completivas nominais. Neste contexto pergunta-se: qual é o sentido deste produto final, isto é, desta reprodução de fôrmas? O que o aluno aprende sobre língua? Quando e onde ele usará essas fôrmas? O aluno consegue neste caso apenas repetir o que lhe é dado pelo sistema da língua, não consegue criar nem tampouco refletir sobre o que aprende, pois, afinal de contas, ele “aprende” por analogia e repetição. Infelizmente, ainda se predomina a ideia de que se aprende por repetição e não por reflexão.

Tomando ainda o exemplo acima, observa-se que a língua é dada ao aluno como uma abstração que está fora das relações sociais. O mais interessante é que, seguindo a linha de raciocínio da gramática tradicional, o sujeito é identificável e “fácil” de saber quem é: o sujeito é *João*. Ora, de que João se está falando? Onde mora? O que faz? Qual o grau de parentesco ele possui com o “interlocutor” da oração²?

O objeto direto oracional também é “facilmente” identificado: *que todos sejam felizes*. Mas quem é esse *todos*? *Todos* representa a família de João? João tem família? *Todos* é a nação brasileira em sua completude? Ora, não faz sentido o ensino desta oração apenas para que o aluno “aprenda mecanicamente” as classificações das orações subordinadas. Por que são subordinadas? O que é subordinação? Qual é o sentido da subordinação no uso da língua? Por que e para que devemos aprender isto?

Observar-se, pois, que o maior problema do ensino da gramática tradicional é considerar a língua como um código pronto e acabado, como se estivesse acima dos homens. O código linguístico não está acima dos homens, não é algo incorruptível, aliás não existe sequer um código linguístico falado que seja perfeito, portanto, como os sistemas de ensino querem impor um ensino de língua baseado em um código padronizado e unilateral? Por que a finalidade do

¹ Exemplo criado pela própria pesquisadora desta dissertação.

² Se é que possui um interlocutor. Levando em consideração a teoria dialógica de Bakhtin, afirmamos claramente que não há interlocutor da oração, uma vez que não se tem falante nem ouvinte.

ensino de língua portuguesa deve ser a gramática tradicional que está atrelada à incorruptibilidade (sem erros), a qual não é real, posto que o humano é corruptível (passível a erros)? Ora a existência da palavra está atrelada à existência humana, portanto se ela é isolada da natureza humana tornando-se perfeita, deixa de ser linguagem (que é dinâmica) para ser apenas código, que é imutável e sem vida.

É evidente que na prática do ensino de língua na perspectiva tradicional, tal qual ainda é vigente atualmente (camuflado em forma de ensino de gêneros textuais também), não há um dialogismo com a realidade social e histórica de produção do enunciado. Volóchinov (2017) afirma que a língua viva só se realiza quando se coloca dois sujeitos no mesmo ambiente: o *falante* e o *ouvinte* que pertençam a uma mesma coletividade linguística e que sejam abarcados pela unidade da situação social mais próxima a eles. Obviamente, não há espaço para orações desconexas com a situação social da fala como o exemplo dado acima (João quer que todos sejam felizes), a não ser que esse exemplo se transforme em um enunciado concreto desde que tenha uma réplica ou seja um réplica, isto é, que seja passível de resposta. Portanto, a partir do momento em que se transforma em enunciado concreto saberemos, neste caso, todas as respostas das perguntas feitas acima, em virtude de que teremos a situação social, histórica e real de produção do enunciado.

Ora, não há língua dissociada do homem e não há homem dissociado do social, presume-se, então, que o ensino de língua não pode ser dissociado da realidade social do homem, pois a língua só existe porque ele existe. É dentro deste contexto que Volóchinov (2017) faz uma crítica ao objetivismo abstrato (e também ao subjetivismo individualista) que considera a língua como um arco-íris imóvel (acima dos homens) que se ergue acima do fluxo dos atos discursivos, ou seja, é completamente independente de quaisquer atos, intenções e motivos individuais e criativos. A língua é, nesse caso, universal e criada artificialmente, além disso,

o indivíduo recebe o sistema da língua da coletividade falante de modo totalmente pronto, e qualquer mudança dentro desse sistema encontra-se fora dos limites da sua consciência individual. (...) O indivíduo precisa aceitar e assimilar esse sistema por inteiro, como ele é; dentro dele não há lugar para quaisquer avaliações ideológicas: pior, melhor, bonito, feio e assim por diante. Em sua essência, há apenas um critério linguístico: correto e incorreto, sendo que a *correção linguística* é compreendida apenas como a *correspondência de uma dada forma ao sistema normativo da língua* (VOLÓCHINOV, 2017, p.157, grifos do autor).

Essa perspectiva de língua contribui para o engessamento do aluno em fôrmas quadradas, redondas, triangulares, retangulares dependendo da fôrma normativa dada pelo seu sistema. Daí a artificialidade da língua. Além disso, os alunos não são despertados para

questionar, refutar o que se está ensinando, mas apenas a aceitar e assimilar as fôrmas dadas pelo sistema linguístico e segui-las mecanicamente, pois “a língua contrapõe-se ao indivíduo como uma norma inviolável e indiscutível, à qual só lhe resta aceitar” (VOLÓCHINOV, 2017, p.156).

Outro ponto imprescindível da crítica de Volóchinov (2017) ao objetivismo abstrato diz respeito a historicidade da língua. Para este autor, não se pode separar a língua de sua história, uma vez que é a própria história que mostra a sua maleabilidade e dinamicidade, haja vista que as línguas atuais são frutos de mudanças e processos históricos. No nosso caso, a língua portuguesa gerou-se do latim vulgar e chegou até nós como “herança” da colonização portuguesa. Embora tenhamos o mesmo acordo ortográfico, observamos que a modalidade falada no Brasil é bem diferente da falada em Portugal, ou seja, as línguas tomaram percursos históricos diferentes. Postule que daqui alguns séculos brasileiros e portugueses talvez não se entenderão mais linguisticamente.

Dito isto, Volóchinov (2017) afirma que para o objetivismo abstrato há uma espécie de ruptura entre a história e seu sistema da língua em seu corte sincrônico. Para esta tendência,

não pode haver nada em comum entre a lógica que rege o sistema das formas linguísticas em um dado momento e a lógica (ou mais precisamente ilógica) da mudança histórica dessas formas. São duas lógicas distintas; ou, se reconhecemos uma delas como lógica, a outra será ilógica, isto é, uma pura violação da lógica aceita. (VOLÓCHINOV, 2017, p.158)

A lógica histórica (ou diacrônica) é regida por sua própria lei que é uma lei do erro ou desvios individuais, isto é, um determinado falante pode cometer um erro por analogia em um determinado momento histórico obtendo uma nova forma linguística. Esta nova forma linguística, em momento sincrônico, não é aceita pelo sistema linguístico por fugir à norma. No entanto, em virtude do uso contínuo e disseminado por uma determinada comunidade linguística, essa nova forma, isto é, o erro torna-se norma em um outro momento histórico. É evidente que isso leva anos para se consolidar, entretanto, podemos perceber que pelo processo histórico o que era erro em uma determinada época torna-se correto em outra.

Assim, Volóchinov (2017) formula os principais fundamentos do objetivismo abstrato:

- 1) *A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas idênticas, encontrado previamente pela consciência individual para ela.*
- 2) *As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva.*
- 3) *As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). Nenhum motivo ideológico é capaz de fundamentar o fenômeno da língua. Entre a palavra e a sua significação não existe uma conexão, seja ela natural e compreensível para a consciência, seja artística.*

4) *Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas; mas justamente esses atos da fala individual explicam a mutabilidade histórica das formas linguísticas, que, como tal, do ponto de vista do sistema da língua, é irracional e sem sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem conexão nem motivos em comum. Eles são alheios entre si.* (VOLÓCHINOV, 2017, p.162, grifos do autor).

Este autor afirma que um dos erros mais graves do objetivismo abstrato está no fundamento 3 que é a ruptura entre a língua e seu conteúdo ideológico. Além disso, este autor tece uma crítica quanto ao objeto de análise desta tendência: o enunciado monológico finalizado, o monumento antigo, tomado como realidade última. Neste caso, a linguística elaborou os seus métodos e categorias a partir do trabalho com o enunciado monológico morto, haja vista que esta ciência surge da necessidade filológica, ou seja, de conhecer a língua morta, escrita e alheia. Fazendo isto, o filólogo isola o enunciado monológico da esfera real e relaciona-o com uma compreensão totalmente passiva, sem resposta, diferente do que ocorre com toda compreensão verdadeira.

Volóchinov (2017) enfatiza ainda que

o enunciado monológico já é uma abstração, apesar de ser, por assim dizer, uma abstração natural. Qualquer enunciado monológico, inclusive um monumento escrito, é um elemento indissolúvel da comunicação discursiva. Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc. Todo monumento é uma parte real e indissolúvel ou da ciência ou da literatura ou da vida política. (VOLÓCHINOV, 2017, p.184-185)

Se todo enunciado responde a algo e orienta-se para uma resposta, mais uma vez reitero que não faz sentido o ensino metodológico de orações como unidades básicas da língua nas escolas, uma vez que os alunos não estão “descobrimdo” e “aprendendo” uma língua morta, mas uma língua viva e dinâmica a qual direciona todo falante e escrevente para uma atitude ativa e responsiva diante de outros enunciados. Obviamente a “(...) compreensão é inseparável da posição ativa em relação ao dito e ao compreendido” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 186)

Bakhtin (2011) fala que nos cursos de linguística geral sugere-se um esquema de processos ativos por parte do falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte. Esse esquema ainda é muito predominante nas escolas em que o processo de ensino-aprendizagem baseia-se na receptividade passiva dos alunos. É certo que na escola se aprende o conhecimento científico de forma sistematizada e direcionada pelo professor e é por meio dela que o aluno empodera-se tomando posse dos bens culturais, sociais e materiais presentes na sociedade, porém a passividade dos alunos ainda é muito

grande. É por meio da escola que os alunos tornam-se cidadãos críticos e ativos no meio social. No entanto, eles somente se tornarão críticos e ativos se a escola lhes der vez e voz e isso implica um ensino pautado no dialogismo em uma perspectiva ativa de compreensão por parte do aluno-ouvinte.

Bakhtin (2011) ainda ressalta que

(...) o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total e parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de um processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (...) toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2011, p. 271)

Vejamos, no ensino de orações retiradas de seus contextos social e histórico de produção não há ativa compreensão responsiva. Logo, a metodologia do ensino da oração não é eficaz para formar pessoas ativamente responsivas; não é eficaz para a perceptividade da língua em seu conjunto linguístico e extralinguístico; não é eficaz para formar leitores e escritores proficientes. O ensino sempre será de fôrmas de orações nomenclaturamente classificadas. Segundo Bakhtin (2011), a oração não é um enunciado pleno por não se correlacionar com o contexto extraverbal nem com enunciados de outros falantes, além de seus limites não serem determinados pela alternância de sujeitos do discurso. A oração sem contexto é desprovida da capacidade de determinar a resposta, portanto é desprovida de vida. A palavra é viva. E tomo o termo *palavra* nesta dissertação para abarcar o sentido pleno de um enunciado. A palavra viva implica posicionamento de poder na vida. É pela palavra que negociamos, articulamos, argumentamos, compreendemos o próximo. É pela palavra que mudamos de história. É pela palavra em sua realização social que começamos uma guerra ou acabamos com uma. É pela palavra em sociedade que dominamos outros povos e extinguímos a palavra deles. A palavra é histórica, é viva, é prenhe de resposta. Logo, ela não pode ser ensinada como algo perfeito e inexistente acima dos homens.

1.3 O enunciado como unidade básica do ensino de língua: gêneros discursivos/textuais

A razão da existência da linguagem é a existência humana. A necessidade dela existir está intrinsecamente ligada ao relacionamento entre dois indivíduos para que haja compreensão e este relacionamento seja saudável, embora a língua seja a linha mais tênue da comunicação e compreensão de dois seres humanos. Ao olharmos a sociedade como um todo, percebemos,

claro e evidente, que não se têm apenas dois humanos, mas trilhões da mesma espécie que fazem uso da língua e, embora elas sejam diferentes entre si, o que as torna incríveis é o fato de um indivíduo que fala hebraico poder falar inglês perfeitamente e vice-versa, promovendo a compreensão linguística. E isso justifica-se pela simples busca dessa compreensão entre as sociedades de línguas diferentes a fim de que o relacionamento social não seja abalado, pois a partir do momento em que os humanos não se compreenderem pela linguagem, o mundo transformar-se-á em uma torre babilônica de proporções devastadoras, o que pode ser o fim da humanidade e conseqüentemente o fim da linguagem.

Diante disto, pode-se dizer que a língua é movida pelo social desde sempre. Não há comprovações científicas de sua origem, no entanto, desde que tomamos consciência da nossa existência na Terra, nos conscientizamos também de que não fomos contemplados na região mais alta do nosso corpo (cabeça) com um aparelho fonador e auditivo sem finalidade nenhuma senão para falar e ouvir o outro. Logo, a língua “só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro)” (BAKHTIN, 2011, p. 395-396). A língua não é maldosa nem bondosa ela é apenas impregnada com as qualidades e os defeitos humanos e somente por isso ela pode implicar poder ou destruição. Se a língua é signo e social, é aqui que começam as “batalhas sociais” mesmo que haja “compreensão” imposta de cima para baixo como dizem Bakhtin (2011) e Volóchinov (2017).

Conforme Bakhtin (2011), toda compreensão é prehe de resposta, ou seja, vivemos em sociedade e necessitamos ser compreendidos pelo(s) outro(s). Logo, à medida que falamos, nosso ouvinte passará pelo processo responsivo ativo no qual ele poderá refutar, concordar, completar ou mesmo usar o nosso discurso total ou parcialmente. Desta forma, toda compreensão do enunciado vivo é de natureza ativa responsiva, uma vez que o ouvinte se torna falante e isso é uma das principais característica do enunciado: a alternância entre os sujeitos falantes. Quando falamos, neste caso, não esperamos uma compreensão passiva do nosso ouvinte como defendem os cursos de linguística geral, aos quais Bakhtin (2011) tece crítica. Pelo contrário, o falante

(...) não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (...) todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). *Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.* (BAKHTIN, 2011, p. 272, grifo meu).

Por esta significativa capacidade de resposta ativa, o enunciado é considerado por Bakhtin a real unidade de comunicação discursiva, visto que o discurso só é possível de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, os quais são os sujeitos do discurso. Diferentemente das orações que não possuem princípio nem fim e indefinição terminológica quanto às unidades da língua (portanto, não possuem potencial para serem unidades básicas do ensino da língua), os enunciados concretos (como unidade de comunicação discursiva) possuem princípio e fim definidos pela alternância entre os sujeitos do discurso. Dessa forma,

todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (BAKHTIN, 2011, p. 275).

Daí o enunciado ser um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados, pois ter um destinatário, isto é, dirigir-se a alguém é uma das particularidades constitutivas do enunciado, sem a qual ele não existe. Além disso, as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso, ou seja, se são diversos e diferentes os nossos ouvintes, também são diversos e diferentes os gêneros discursivos/textuais. O mais interessante é que não há possibilidade de ter resposta ou réplica entre as unidades da língua (palavras e orações) como já foi dito na seção anterior. Não há possibilidade de existirem relações de pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, proposta-aceitação, ordem-execução, etc. entre as unidades da língua, principalmente da maneira tal qual é ensinada a língua pela gramática tradicional.

Segundo Bakhtin (2011), nós falamos por diversos gêneros sem suspeitar da existência deles, pois eles nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna a qual dominamos livremente antes mesmo de conhecer-lhe a gramática. Mais que isso, a língua materna não chega ao nosso conhecimento pela gramática e dicionários, mas por enunciados concretos os quais ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que estão ao nosso redor, ou seja, o enunciado concreto não é uma abstração linguística.

Os gêneros discursivos/textuais são mais mutáveis, flexíveis e plásticos em comparação às formas da língua e sua diversidade se dá pelo fato de que eles são diferentes em função da

situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação como já foi dito anteriormente. Como salienta Moura (2018), os gêneros fazem parte da dinâmica da sociedade, portanto, são também intercambiáveis, interpenetram-se e influenciam-se mutuamente e é isso que sustenta as Atividades Didáticas Integradas criadas por este autor.

1.4 Educação de Jovens e Adultos: voltando ao passado para entender o presente

É imprescindível olharmos o passado para entendermos o presente, pois fazemos análises críticas sobre o que foi relevante e como aquele influencia este. Para entendermos o quadro atual da Educação de Jovens e Adultos (EJA), precisamos voltar ao passado e tentar a partir daí tecer alguns comentários a respeito dessa modalidade. No Brasil, a “educação” para servir apenas aos interesses dos dominadores não é recente, data desde a vinda de Portugal ao Brasil. Segundo Friedrich et al (2010), a EJA surge com a chegada dos jesuítas os quais ofereceram uma educação aos indígenas ainda no período colonial. Esta educação, por sua vez, baseava-se unicamente na catequização e instrução de jovens e adultos indígenas visando à ordem e servidão por parte dos nativos. Para os jesuítas não era possível que os índios fossem catequizados sem antes ensinar-lhes a ler e a escrever em português, logo foi-lhes ensinado as primeiras letras e principalmente os dogmas católicos (BEZERRA e BARRETO, 2014; FRIEDRICH et al, 2010).

De acordo com Friedrich et al. (2010), em 1808 houve a necessidade de “formar” trabalhadores para atender a aristocracia portuguesa, uma vez que o objetivo era servir como serviçais da corte, além de cumprir com as tarefas exigidas pelo Estado. Observemos que essa “história” nunca foi apagada por completo no presente: educar apenas para fins profissionais como se isso fosse demasiadamente suficiente para desenvolver a capacidade crítico-reflexiva dos seres humanos. Ora, vejamos, pois, que esse passado brutal deixou marcas profundas na educação básica atual no Brasil a qual ainda vive uma situação caótica, embora se tenha hoje toda uma legislação que tenta promover a transformação. Com isso, não se pode negar que a historicidade humana diz muito sobre um povo. Enquanto em Portugal havia toda uma estrutura educacional, inclusive com universidades, no Brasil os colonizadores apenas exploraram os seres humanos culminado em milhões de analfabetos atualmente.

A caminhada da educação de jovens e adultos seguiu-se a passos lentos e somente em 1854 surgiu a primeira escola noturna no Brasil com o objetivo de alfabetizar os trabalhadores analfabetos. Já em nove de janeiro de 1881 o Decreto nº 3.029 instituiu, pela primeira vez, o “título de eleitor” e proibia o voto dos analfabetos, pois considerava a educação como ascensão

social. Desta forma, o analfabetismo estava associado à incapacidade e à inabilidade social. Esse Decreto ficou conhecido como “Lei Saraiva” em homenagem ao Ministro do Império José Antônio Saraiva, o qual foi o responsável pela primeira reforma eleitoral do Brasil. A proibição do voto, segundo Rui Barbosa, era uma forma de “*incentivo*” às classes populares para buscarem instruir-se e participar da vida política, visto que só poderiam fazer o alistamento eleitoral os que dominavam as técnicas da leitura e escrita (FRIEDRICH, 2010).

Obviamente o ensino da leitura e escrita ficou condicionado ao interesse político desse período histórico. O educar por interesse e não por direito sempre foi a máxima da educação brasileira. Segundo Almeida e Corso (2015), além de outros estudiosos da EJA, o incentivo à aprendizagem da leitura e da escrita para os jovens e os adultos era apenas com o interesse deles exercerem o seu “direito” de voto. É interessante notar que a educação da EJA sempre foi vista em caráter emergencial, além de sua proposta ser voltada apenas à qualificação profissional e pragmática. Beserra e Barreto (2014) afirmam que em 1910, de acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que essas autoras coletaram, havia no Brasil quase 11 milhões e meio de pessoas analfabetas com mais de 15 anos de idade. Diante desse quadro alarmante, surgiram as chamadas “ligas contra o analfabetismo” em que grupos sociais mobilizaram-se para organizar campanha de alfabetização.

A década de 30, por ser marcada pela intensa industrialização, passou a exigir a formação, a qualificação e a diversificação da força de trabalho. Era necessário ter uma mão de obra minimamente qualificada para as exigências das indústrias. Assim sendo, a elite brasileira “deveria” oferecer patamares mínimos de educação a todos sem colocar em risco o controle ideológico e o nível de exploração exercido sobre a classe trabalhadora, é claro (ALMEIDA E CORSO, 2015). Dominar sempre era o motivo maior da educação ao longo da história, talvez se se tivesse tido outro posicionamento quanto à educação, o presente poderia ser bem diferente, mas isso é utopia. Todavia, o que temos é um passado influenciando o presente com segregações, preconceitos, pobreza, milhões de analfabetos e sem educação ao longo da vida no Terceiro Milênio. Embora se tenha tido uma “certa preocupação” com a educação nos anos 30, o ensino era de pouca qualidade, e durava apenas um curto período, haja vista que o interesse único e exclusivamente do governo em alfabetizar era o de ensinar a ler e a escrever sem, entretanto, despertar a consciência crítica da classe trabalhadora, pois esta poderia prejudicá-lo posteriormente.

A partir de 1934 foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE) no qual o Estado deveria ofertar ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para

adultos como direito constitucional. Vale ressaltar que a preocupação com a educação no Brasil é relativamente nova, pois é somente a partir do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, lançado em março de 1932, que a “Constituição de 1934 estabeleceu como competência *privativa* da União traçar as diretrizes da educação nacional” (BRASIL, 2014, grifo meu). Enquanto a Europa, Argentina, Chile e Uruguai adotaram a organização do Sistema Nacional de Ensino como forma de assegurar o direito à educação às suas respectivas populações, o Brasil não seguiu esse mesmo caminho, mantendo, dessa forma, o *status quo* da sociedade capitalista, nababesca e classista.

Na década de 1940 houve significativos avanços na educação, pois ela foi considerada como fator de segurança nacional haja vista que aproximadamente 50% da população brasileira era analfabeta e a isso era atribuído à estagnação econômica que o país enfrentava neste momento (FRIEDRICH et al., 2010). Em resposta a essa problemática, a Reforma Capanema traçou metas educacionais institucionalizadas nas leis orgânicas de ensino, porém reduziu a trajetória escolar dos trabalhadores e de seus filhos ao ensino das primeiras letras complementado por um ensino profissionalizante paralelo e isso só confirma a intenção da sociedade capitalista e dos grupos econômicos dominantes da época, visto que sem educação profissional não haveria desenvolvimento industrial para o país. Em consequência disso, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) comandados pelo empresariado que tomam para si a função de formação técnico-política da classe operária engajada no mercado de trabalho. (ALMEIDA E CORSO, 2015; FRIEDRICH et al., 2010)

Assim, configurava-se uma política educacional dualista. Na verdade, desde sempre existiu uma dicotomia educacional: uma educação para os ricos e outra para os pobres. Ainda na década de 40, segundo Almeida e Corso (2015), a primeira iniciativa pública que atendeu especificamente os adolescentes e os adultos foi da Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), iniciativa do Ministério da Educação e Saúde e coordenada por Lourenço Filho. Nesta Campanha começou-se a vislumbrar o material didático para a educação de adultos, além de que a educação passou a ser vista como um processo pelo qual cada indivíduo, segundo suas capacidades, poderia ter acesso à cultura e a desenvolver-se procurando melhor ajustamento social.

Com todo esse enfoque sobre a educação, escolas foram criadas em locais diversos e Lourenço Filho também as levou para o interior do Brasil visando a ampliação da base eleitoral. Na CEAA a alfabetização era prevista para três meses e em seguida o jovem ou o adulto fazia

um curso primário em dois períodos de sete meses. Após isto, eles poderiam fazer um curso profissionalizante e dedicarem-se ao trabalho. Pode-se perceber que a educação da EJA era feita de forma bem rápida visando apenas o aprendizado do código linguístico e não uma educação para toda a vida, para a cidadania e para as práticas sociais. Vargas, Vargas e Santos (2013) corroboram essa ideia afirmando que o ensino nessa época tinha aspecto missionário, redentor e assistencialista, além disso os professores que trabalhavam eram os mais necessitados financeiramente, uma vez que o pagamento era insuficiente e não atraía o funcionalismo público. Segundo Almeida e Corso (2015), a CEAA, depois de alguns anos de êxitos, viveu um momento de declínio apresentando resultados insatisfatórios, além de “precárias condições de funcionamento, baixa frequência e aproveitamento dos alunos, má remuneração dos professores e sua conseqüente desqualificação, e a inadequação de programas e do material didático à sua população.” (ALMEIDA E CORSO, 2015, p.1288).

De acordo com as autoras supracitadas, qualquer pessoa poderia desempenhar a função de alfabetizador e não havia necessidade de qualificar um profissional específico para isso, pois aceitava-se que ensinar a adolescentes e a adultos era mais fácil, mais rápido e mais simples. Desse modo, se qualquer pessoa podia desempenhar essa função, não era necessária uma remuneração condizente com um docente preparado, logo, a campanha procurou recrutar um grande contingente de “voluntariado”.

Pelo fato de os “voluntários” não disporem de uma qualificação profissional adequada, a educação passa a ser caracterizada apenas como mera transmissão de conhecimentos, logo essa prática de ensino começou a receber críticas severas no fim dos anos 50 pelos próprios participantes da campanha e pelo grupo de Pernambuco do qual fazia parte Paulo Freire. Este último grupo defendia a ideia de que era necessário organizar os cursos com base na realidade dos alunos a fim de que a educação fosse uma construção e não uma mera transmissão de conhecimento. É interessante deixar claro que neste contexto o analfabeto era considerado ignorante, sem cultura, sem raciocínio crítico e era mais “fácil enganá-lo” pelas palavras, uma vez que não tinha leitura. Ele era praticamente comparado a uma criança. Logo, o material didático utilizado para a alfabetização do adulto era apenas uma adaptação do utilizado com a criança (VARGAS, VARGAS e SANTOS, 2013).

O que Paulo Freire propunha, segundo Almeida e Corso (2015), era fazer reflexões da educação de jovens e adultos, além de encaminhamentos pedagógicos para o rompimento de preconceitos que envolviam essas pessoas analfabetas. A EJA teria o objetivo de transformar a realidade social dos indivíduos e não os adaptar ao processo de modernização econômica e

social baseado em modelo estrangeiro. Ainda neste cerne, o Movimento de Educação de Base (MEB, sob liderança da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB)) tinha como propósito abrir caminhos para a libertação de milhares de homens e mulheres que, ao viverem na ignorância, tornavam-se vulneráveis aos desmandos ditatoriais. Porém, em oposição às ideias de Paulo Freire, surgiu em Recife a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC), de caráter conservador e semioficial, e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), os quais foram movimentos concebidos com a finalidade de controlar politicamente a população, através da centralização das ações e orientações, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos (VARGAS, VARGAS E SANTOS, 2013).

A Educação é, então, concebida como um instrumento ideológico para os poderes políticos ou para os que os disputam e desta disputa a consequência foi o surgimento de duas concepções de educação de adultos: “uma que percebia como educação libertadora, como conscientização e outra que a entendia como educação funcional, como treinamento de mão de obra para torná-la mais produtiva e útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente” (ALMEIDA E CORSO, 2015, p. 1289). Infelizmente a “vencedora” desta disputa foi a educação funcional propugnada pela Ditadura Militar. Como afirmam Almeida e Corso (2015, p.1290),

A tensão do período 1961-1964 foi decidida com a intervenção dos militares apoiados pelas elites civis. Todas as manifestações de reformas foram abolidas e colocadas na clandestinidade. Entre os movimentos de educação popular, a ditadura civil-militar permitiu a sobrevivência apenas do MEB, sob o custo da ruptura com os compromissos da educação de classe que vinha desenvolvendo e da revisão de seus objetivos teóricos e metodológicos, além de sua mudança geográfica (deslocamento do nordeste para a Amazônia).

Percebemos que todos os “esforços” na tentativa de combater a alfabetização e melhorar a Educação de Jovens e Adultos foram aniquilados pela força repressora do governo elitista. Esse período histórico, na verdade, implica um retrocesso da educação ao longo da vida, pois na visão da ditadura todos os movimentos de alfabetização de adultos que ocorriam no Brasil passam a ser considerados “de cunho ideológico”, por consequência, “coisa de esquerda”. Logo, o governo desmonta todos os movimentos populares acumulados durante a década anterior, além de reprimir esses grupos, exilou Paulo Freire. Neste contexto, a alfabetização se restringe a aprender a desenhar o nome (VARGAS, VARGAS e SANTOS, 2013).

Segundo Almeida e Corso (2015), o regime civil-militar criou três ações para a EJA. A primeira foi a Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) programa estadunidense que visava

a integração e subordinação ao capital internacional. A segunda é a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que permaneceu vigente por quinze anos. Este movimento, na verdade, só distorceu os movimentos populares anteriores centralizando todas as medidas metodológicas com a finalidade de preparar mão-de-obra necessária aos interesses capitalistas do Estado. (ALMEIDA E CORSO, 2015; BESERRA E BARRETO, 2014). Historicamente é possível perceber que o interesse pela alfabetização das pessoas das classes populares era apenas oferecer qualificação que lhes oportunizasse o mínimo de condições para o trabalho. O MOBRAL, neste caso, visava uma formação mínima às classes subalternas para atender as demandas do mercado de trabalho.

A terceira ação do Regime, segundo Almeida e Corso (2015), foi o ensino supletivo, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71 (LDB). Nela, pela primeira vez na história, foi instituído um capítulo específico para educação de jovens e adultos que versava sobre o ensino supletivo. Embora esta lei reconhecesse a educação de jovens e adultos como um direito à cidadania, limitou o dever do Estado à faixa etária de 7 a 14 anos e não diferia dos objetivos do MOBRAL quanto à profissionalização para o mercado de trabalho e à visão da leitura e da escrita apenas como decodificação de signos (BESERRA E BARRETO, 2014).

Na década de 90 com a reabertura política houve um retrocesso ainda maior na EJA, uma vez que o atual presidente do Brasil Fernando Collor de Melo extinguiu a Fundação Educar e não criou nenhuma outra substituta. Desse modo, o governo federal ficou ausente como articulador de uma política nacional de alfabetização, embora fosse o Ano Internacional da Alfabetização. O máximo que aconteceu foi o MEC dá início neste mesmo ano ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), extinto após um ano de funcionamento por falta de investimento financeiro. (ALMEIDA E CORSO, 2015; VARGAS, VARGAS E SANTOS, 2013). Nesta década também surgiu o Movimento de Alfabetização (MOVA) o qual procurava envolver o poder público e a sociedade civil como marca de “administrações populares”.

Já em 1996, surgiu o Programa Alfabetização Solidária que durava apenas seis meses sendo que um mês era para o treinamento e os outros cinco era para desenvolver a alfabetização. Alguns dos grandes problemas desse programa, além do tempo reduzidíssimo, eram: a reedição de práticas consideradas já superadas; e as ações de alfabetização nas regiões Norte e Nordeste eram supervisionadas pelas Universidades do Sul e Sudeste trazendo entes exógenos, sem contextualizá-los. Outro programa que também não teve muito sucesso, além de ser de cunho

preconceituoso, era “Adote um analfabeto” o qual só reforçava a imagem do analfabeto como incapaz, denotando ainda um caráter assistencialista. As consequências desse programa foram visualizadas nos resultados, uma vez que menos de 20% dos atendidos por este foram considerados capazes de ler e escrever (VARGAS, VARGAS E SANTOS, 2013)

Somente a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, que a EJA foi contemplada, pois ela reafirmou a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos destinados aos que não tiveram acesso na idade própria, além da adequação às novas exigências sociais (BESERRA E BARRETO, 2014). Contudo, a LDB resumiu a EJA em apenas dois capítulos e em seu artigo 38 faz referência aos cursos e exames supletivos continuando a ideia da suplência, de compensação e de correção de escolaridade (FRIEDRICH et al., 2010).

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. (LDB, 2017)

Segundo Friedrich et al. (2010), a redução das idades mínimas de 18 para 15 anos para o ensino fundamental e de 21 para 18 anos para o ensino médio corroborara a desqualificação desta modalidade de ensino, privilegiando certificação em detrimento dos processos pedagógicos. Acredito que a manutenção da modalidade EJA na LDB não passa de uma justificativa à sociedade e aos poderes públicos de que ela existe, na verdade é mais uma comprovação do legado histórico exposto até aqui, uma vez que a modalidade não é atendida econômica e politicamente como deveria ser, nem cumpre o objetivo de educar por toda a vida. A impressão que dá é que os alunos da EJA são apenas estatísticas para as escolas que trabalham com esta modalidade conseguirem financiamento; não se tem uma preocupação com uma metodologia de ensino própria nem com a adequação dos professores. É um descaso não existir nos cursos de licenciaturas disciplinas específicas que contemplem a EJA, seu histórico e sua especificidade, o que é mais uma demonstração do descompromisso político.

1.4.1 A EJA e a educação ao Longo da Vida na virada do terceiro milênio

O contexto histórico do Brasil na virada do terceiro milênio era de reabertura política e democratização com uma grande efervescência na educação e ampliação do reconhecimento

jurídico de direitos dos jovens e adultos à formação e a institucionalização da modalidade nas políticas de educação básica, além de compromissos assumidos pelo país em fóruns internacionais. É claro que esse reconhecimento jurídico é consequência do processo de democratização e da luta da sociedade civil em torno da EJA. Uma das primeiras manifestações dessa efervescência foi ainda no ano de 1988 com a promulgação da Constituição Federal, a qual em seu artigo 208 afirma que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (...)” (Brasil, 2016, p. 124). Além disso, houve o aprofundamento dos compromissos firmados na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 pelo Brasil que estabeleciam as condições básicas para uma vida digna (DI PIERRO E HADDAD, 2015).

No contexto internacional, diversas conferências foram encabeçadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) realizadas a partir dos anos 1990, as quais versavam sobre direitos sociais com o apoio da sociedade civil para o reconhecimento desses direitos pelos seus governos. A Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia) V, realizada em 1997, teve força convocatória e produziu a Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro (DI PIERRO E HADDAD, 2015). De acordo com estes autores, esses documentos exerceram influência intelectual e política sobre a EJA, renovando o conceito que delimita o campo e impulsionando a difusão da perspectiva da educação e aprendizagem ao longo da vida. Todavia, um dos maiores dilemas enfrentados pela EJA são as políticas neoliberais, cujas consequências são o aprofundamento das desigualdades sociais e a não realização dos direitos dos potenciais alunos da EJA.

Os autores citados acima destacam ainda as principais referências internacionais para a EJA:

as referências internacionais oriundas de acordos e metas para a temática da EJA, na entrada do terceiro milênio, estavam demarcadas por três agendas principais: os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), acordo assinado em 2000; as metas de Educação Para Todos (EPT), criadas em 1990 em Jomtien (Tailândia) e renovadas em 2000 em Dakar (Senegal); e a Declaração de Hamburgo (Alemanha) e Agenda para o Futuro subscritas em 1997 na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia). O ano de 2015 é referência para os dois primeiros acordos, prazo em que as metas estabelecidas vencem. (DI PIERRO E HADDAD, 2015, p. 200)

Segundo os autores acima, a meta da EPT do ano 2000 era oferecer a todas as crianças, jovens e adultos uma educação que fosse satisfatória às suas necessidades básicas até 2015. Essa meta foi desdobrada em seis objetivos relacionados à ampliação do acesso à educação na

primeira infância, ao ensino primário universal e à educação de qualidade com equidade de gênero, sendo dois deles diretamente relacionados à EJA:

1. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam alcançadas através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e competências para a vida.
2. Alcançar 50% de melhora nos níveis de educação de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para adultos (DI PIERRO E HADDAD, 2015, p. 202).

De acordo com esses autores, a Unesco avaliou que o Brasil iria ter dificuldades para alcançar a meta de melhorar em 50% os níveis de alfabetização de adultos até 2015, uma vez que, à época da avaliação, ele ocupava a 8ª posição entre as nações com maior número de analfabetos adultos, além de estar entre os 53 países que ainda não atingiram os objetivos de EPT em 2015, apesar dos avanços registrados na frequência ao ensino fundamental e na ampliação do acesso ao ensino superior.

No que tange à Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), elas são convocadas a cada doze anos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e são espaços históricos de debate acerca das políticas implementadas para a EJA nos diversos países do mundo. A última edição da Confinteia, foi sediada no Brasil o qual assumiu compromissos na formulação de políticas públicas para educação de jovens e adultos a partir do chamado Marco de Ação de Belém, documento ratificado pelos 155 estados-membros da Unesco, além de que buscou convergências com outras agendas internacionais de alfabetização, educação e desenvolvimento. A apresentação das iniciativas já realizadas em território nacional foi feita pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC³.

Nesse ensejo, o secretário da Secadi e conferencista da Confinteia V, Paulo Gabriel Nacif, discursou que a EJA deveria relacionar-se com o mundo do trabalho, sendo que a aposta prevista na meta 10 do Programa Nacional de Educação (PNE) é a integração da EJA à educação profissional como uma das estratégias para tornar a escola mais atraente aos públicos jovem e adulto. De acordo com Paulo Gabriel, a perspectiva é de que 25% das vagas oferecidas na EJA tenham vínculo direto com a educação profissional. Diante disto, percebe-se que, mesmo numa conferência internacional, as políticas públicas da EJA não propõem a universalidade do direito dos adultos à educação ao longo da vida, indicando o descompromisso

³ Informação dada pela Assessoria de Comunicação Social do portal do MEC no endereço eletrônico <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32737-eja>. Acesso em outubro de 2018.

do país com o monitoramento e a melhoria das políticas da EJA, uma vez que se prioriza apenas a profissionalização como forma de estímulo para que as pessoas voltem à sala de aula⁴.

Na visão de Di Pierro e Haddad (2015) a Confinte V⁵ frustrou os brasileiros os quais esperavam que o esforço realizado para sediá-la pudesse ser capitalizado para reposicionar a EJA na agenda nacional de política educativa, porém não foi o que ocorreu, pois nem mesmo o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva (período de 2003 a 2011), compareceu ao evento e o Ministro da Educação, Fernando Haddad, passou rapidamente pela Conferência. Isso demonstrou um desprestígio do tema, além de que o simbolismo de sua realização na Amazônia foi negativamente compensado pelo escasso impacto da mídia decorrente do isolamento da cidade de Belém em relação aos grandes centros.

Conforme Di Pierro e Haddad (2015), Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs) foram substituídos pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs), os quais apresentavam uma proposta com 17 objetivos a serem alcançados até 2030, publicada no início de 2015, sendo que um desses objetivos era assegurar educação equitativa e inclusiva de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Esse objetivo, por sua vez, desdobrava-se em sete metas, das quais três remetiam-se à EJA:

- 1) garantir acesso igualitário para todas as mulheres e homens à educação pós-secundária vocacional e técnica de qualidade, incluindo o ensino superior, a preços acessíveis;
- 2) ampliar a proporção de jovens e adultos com habilidades relevantes, incluindo aquelas técnicas e vocacionais para empregabilidade, trabalho decente e empreendedorismo;
- 3) garantir que todos os jovens e uma proporção dos adultos, tanto homens quanto mulheres, alcancem letramento e numeracia. (DI PIERRO E HADDAD, 2015, p. 204).

Em âmbito nacional, Di Pierro e Haddad (2015) reconhecem que a EJA esteve na agenda de políticas educacionais no início do terceiro milênio, visto que elas tentaram ao menos reconhecer o direito público subjetivo dos jovens, adultos e idosos ao estudo impondo a elevação de escolaridade e formação para o trabalho através da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a qual, em seus artigos 37 e 38, propugna que

⁴ Informação dada pela Assessoria de Comunicação Social do portal do MEC no endereço eletrônico <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32737-eja>. Acesso em outubro de 2018.

⁵ O evento da próxima Confinte VI será sediado no Japão em 2022. Informação retirada do site <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32737-eja>. Acesso em outubro de 2018.

Art. 37. 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.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (LDB, 2017, p. 31-32)

Além da Constituição de 1988 e da LDB, há outros documentos oficiais que versam sobre a modalidade EJA, um deles é a Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

Art. 28. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

§ 1º Cabe aos sistemas educativos viabilizar a oferta de cursos gratuitos aos jovens e aos adultos, proporcionando-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos, exames, ações integradas e complementares entre si, estruturados em um projeto pedagógico próprio.

§ 2º Os cursos de EJA, preferencialmente tendo a Educação Profissional articulada com a Educação Básica, devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja(m):

I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;

II – providos o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;

III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;

IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;

V – promovida a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;

VI – realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos. (BRASIL, 2013, p. 71 - 72)

No mesmo ano de publicação da Resolução Nº 4, tem-se a publicação da Resolução nº 7 que também fala sobre a EJA em seu artigo 44. Vejamos,

Art. 44 A Educação de Jovens e Adultos, voltada para a garantia de formação integral, da alfabetização às diferentes etapas da escolarização ao longo da vida, inclusive

àqueles em situação de privação de liberdade, é pautada pela inclusão e pela qualidade social e requer:

I – um processo de gestão e financiamento que lhe assegure isonomia em relação ao Ensino Fundamental regular;

II – um modelo pedagógico próprio que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais;

III – a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação;

IV – uma política de formação permanente de seus professores;

V – maior alocação de recursos para que seja ministrada por docentes licenciados. (RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010, p.141)

É interessante notarmos que há um dialogismo entre os incisos VI, do artigo 28 da Resolução Nº 4, e IV, do artigo 44 da Resolução nº 7, porém a mesma temática desse dialogismo não aparece na LDB que é a formação continuada e permanente destinada especificamente aos professores da EJA. Estes incisos têm deixado muito a desejar quanto a essa formação, uma vez que os professores que dão aula no ensino fundamental regular são, na maioria das vezes, os mesmos que trabalham ou complementam a carga horária na EJA e não recebem formação específica para lidar com jovens e adultos o que implica igualar as modalidades quanto ao procedimento metodológico de ensino, seja em que matéria for. Diante disto, o ideal seria se todas as turmas de EJA de uma cidade se concentrassem em escolas polos e todos os professores destas escolas tivessem formação continuada especificamente para trabalhar com esta modalidade. Talvez a EJA não seria relegada à função negativa de “atrapalhar” o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de uma escola na qual também funciona o ensino fundamental regular.

O mais intrigante é que a EJA nunca foi vista como uma modalidade de fundamental importância no contexto sócio-histórico do Brasil, posto que ela sempre foi vista como suplência a uma população desfavorecida pelas desigualdades sociais. É como se o mínimo de esforço das políticas públicas fosse o suficiente para suprir a necessidade educacional dessas pessoas em sua maioria advindas da região Norte e Nordeste, além de que toda essa suplência não passava de interesses políticos. Não podemos esquecer ainda que, lançado em 2003 pelo MEC, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi desenhado como ação setorial, nos moldes das campanhas de alfabetização de massa do passado, as quais já foram descritas na seção anterior, com curta duração e baixo custo, estruturando-se em paralelo aos sistemas de ensino, improvisando alfabetizadores mal pagos, além de escassa orientação e supervisão.

Observamos que, embora a Constituição e todas as legislações, diretrizes e pareceres definem a educação como um direito de todos, as políticas públicas do governo federal são fragmentadas, além de apresentarem problemas de concepção pedagógica e metodológica. Neste contexto, muitos programas surgem apenas como meras alternativas assistencialistas e

emergenciais de combate à exclusão social, com propostas pedagógicas que sugerem uma forma universalizada de trabalho sem levar em conta as peculiaridades locais de cada comunidade. Para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) gerais da Educação Básica e para a Resolução CNE/CEB nº 11/2000, a EJA expressa a concepção de resgate de uma dívida social de herança colonial negativa, quando se preservou tangivelmente uma educação que fortaleceu a desigualdade social. Sendo assim,

esse resgate não pode ser tratado emergencialmente, mas, sim, de forma sistemática e continuada, uma vez que jovens e adultos continuam alimentando o contingente com defasagem escolar, seja por não ingressarem na escola, seja por dela se evadirem por múltiplas razões.” (BRASIL, 2013, p. 40)

Na verdade, como as próprias DCNs argumentam, a modalidade de Jovens e Adultos é uma “política compensatória” uma vez que “o Brasil procura *saldar* uma dívida social que tem para com o *cidadão que não estudou na idade própria*” (BRASIL, 2013, p. 40, grifo meu). Esse “saldar a dívida” é articular preferencialmente a Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional, ou seja, mais uma vez percebe-se que o interesse da política educacional brasileira é apenas “qualificar” a mão de obra operária já que esses alunos dificilmente conseguirão cursar um curso de nível superior principalmente em uma Universidade Federal. Logo, “compensa” aos alunos da EJA pelo menos escolher um eixo profissional que mais lhes convém.

A questão é que as políticas públicas ainda são muito excludentes quanto às práticas sociais da leitura e da escrita, principalmente para a classe pobre, uma vez que elas propõem programas de alfabetização e letramento que não procuram trabalhar com a realidade social desses alunos implicando a desvalorização do contexto social no contexto escolar, como se sociedade e escola funcionassem separadas uma da outra. Diante do exposto, pergunta-se: qual é a finalidade de fato da modalidade de Educação de Jovens e Adultos? Esta modalidade tem como objetivo promover “transformação” na educação de jovens e adultos ou segregar, excluir os já excluídos? É bem certo que o fato de eles não terem certo grau de letramento, faz com que eles se privem do direito de participar dos bens culturais, de integrarem-se na vida produtiva e de exercerem cidadania.

Diante de todos esses questionamentos dá uma sensação de que muito se precisa fazer pela educação, a começar pelas políticas públicas que são as primeiras a excluírem grande massa da população. É necessário, portanto, que a proposta de letramento para esta modalidade da educação básica tenha como foco uma leitura crítica da realidade de contradições e das condições objetivas em que esses sujeitos estão inseridos. É fato que a Resolução CNE/CEB 11/2000 não é de toda ruim porque ela reconhece que a leitura e escrita são bens relevantes, de

valor prático e simbólico, e o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena, em especial para os negros afro-brasileiros, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros.

Nesta Resolução é apresentada as principais funções da EJA. São elas:

- (...) a **função reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (p. 7)
- (...) A **função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. (p. 9)
- (...) Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a **função permanente** da EJA que pode se chamar de **qualificadora**. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (p. 11, grifos do autor).

A princípio são funções lindas se seguidas. E é neste âmbito da *função permanente* que postulo a EJA nesta dissertação, pois ela “é o próprio sentido da EJA”. Não se pode cogitar que a educação destinada a jovens e adultos seja um faz de conta tanto pelo governo quanto por nós professores. Não se deve pensar em compensação, mas em reparação, equalização e qualificação. E não se pode confundir qualificação com profissionalização, uma vez que a função qualificadora permite e dá suporte para que o aluno aprenda ao longo da vida nos diversos campos das relações humanas.

Todavia, a EJA só foi entendida como sinônimo de profissionalização, visto que se buscou somente atender exigências de qualificação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação integral dos sujeitos, e sem compromisso com a universalidade do direito à aprendizagem, ou seja, em um mercado competitivo, o ideal seria adequar jovens e adultos à competitividade econômica. Tanto é verdade que a marca do governo Dilma foi a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) em 2011, tendo como justificativa apenas demanda por mão de obra qualificada em um momento de expansão da

economia, que crescera 7,5% em 2010 (DI PIERRO E HADDAD, 2015). E quem era o público alvo dessa “expansão da economia”? A EJA.

A EJA porque são as pessoas diretamente mais prejudicadas pela dita economia, e se tiver que escolher entre trabalhar e estudar, opta-se pela primeira opção, é óbvio. Assim, o Pronatec é voltado exclusivamente à qualificação para o posto de trabalho e desarticulado à educação básica, além disso, possui um viés privatizante, isto é, um significativo montante de recursos públicos era transferido ao famoso Sistema S e outras instituições privadas. Essa ênfase na qualificação profissional da mão de obra marca também o segundo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/2014, e não adota o conceito de aprendizagem ao longo da vida (DI PIERRO E HADDAD, 2015).

A EJA precisa ser vista como uma forma de qualificação ao longo da vida para todos a fim de que os jovens e adultos desenvolvam suas capacidades e habilidades e sejam cidadãos ativos e responsivos, pois a educação ainda é uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea. Sabemos, pois, que ainda se tem um longo caminho a percorrer nas políticas públicas para que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando, mas acredito na possibilidade de mudanças significativas, embora não as vejo atualmente.

2 ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS (ADIs)

As Atividades Didáticas Integradas (ADIs) são uma proposta metodológica, criada por Moura (2017), que integra a leitura, a escrita, a oralidade e a reflexão linguística de forma cíclica e baseia-se na perspectiva dialógica de Bakhtin e na perspectiva do letramento. As ADIs são cíclicas, pois “uma perpassa pela outra de forma dialógica interpenetrando-se a fim de contribuir para o desenvolvimento da capacidade discursiva do aluno” (MOURA, 2018a). Ademais, segundo Moura (2017, p. 12), “falar, ler e escrever são, portanto, atividades intercambiáveis e entrelaçadas, já que uma(s) perpassa(m) as outras numa dinâmica natural, nos contextos em que acontecem as várias interações.” Essa intercambialidade e entrelaçamento dessas quatro atividades permitem com que os alunos-sujeito tenham

uma atitude de responsabilidade responsável (...) e são capazes de intervir/interferir nas diferentes práticas sociolinguageiras em mobilização no universo cultural. Por essa concepção, o ato responsivo é um ato dialógico, sociopolítico-ideológico, manifesto nas mais díspares situações de interlocução. (MOURA, 2017, p. 3)

A proposta metodológica aqui defendida é percebida como uma perfeita troca de uma atividade por outra com os mesmos padrões qualitativos de ensino-aprendizagem, numa espécie de harmonia sinfônica. A troca de uma pela outra, na medida em que se desenvolvem as atividades na sala de aula, possibilita a progressão da discursivização dos alunos sobre um determinado tema das múltiplas esferas humanas. Esses temas são trazidos para a sala de aula pelo professor e/ou pelos alunos a partir da realidade deles, os quais são problemas sociais reais que precisam de uma intervenção para a sua transformação. Os alunos são incitados a discutir e refletir crítica e responsivamente diante desses problemas de modo que se tornem sujeitos ativos do seu próprio aprendizado, posto que “é na dimensão da responsividade, pleiteada e realizada nos espaços educacionais, que os indivíduos poderão se colocar à altura das exigências das práticas sociais (MOURA, 2017, p. 15-16).

Dessa forma, Moura (2017, p. 9) assevera que

(...) o objetivo do ensino de língua portuguesa é ato político de responsabilidade a tudo que afeta as experiências sociais dos indivíduos, de modo que, compreendendo tais experiências, esses indivíduos possam refletir sobre elas e construir novas formas de agir sobre a realidade, libertando-se de posições congeladas e autoritárias, vislumbrando também posições que, até então, não tinham sido pensadas/preteridas.

Como ato político, as ADIs oferecem ao professor formas diversas de trabalhar com os gêneros discursivos/textuais⁶ em sala de aula de modo que levem o aluno a “construir novas formas de agir sobre a realidade” a partir de temas de relevância social, de situações-problema que precisam ser resolvidas, ou pelo menos manifestadas para que a autoridade competente, que tem o poder de resolver, as resolva. Em vista disso, o interlocutor dos alunos sempre será real, isto é, eles se dirigirão a alguém que pode dar uma resposta a seus enunciados e que tem o poder de intervenção por meio de um gênero discursivo/textual, uma vez que todas as nossas ações são refletidas e refratadas na linguagem por meio dos diversos gêneros.

As ADIs são dinâmicas, pois a proposta central delas é o ensino da oralidade, da escrita, da leitura e da reflexão linguística por meio dos gêneros discursivos/textuais sem que, para isso, seja necessário seguir sempre a mesma ordem cíclica das atividades. O professor tem a autonomia, então, de criar sua sequência cíclica integrando a oralidade, a escrita, a leitura e a reflexão linguística por meio dos gêneros discursivos/textuais que tratem da mesma temática. Isto significa que não há uma ordem pré-determinada e estanque para o professor seguir, ademais, ele pode, sempre que necessário, a partir da própria reflexão crítica de sua ação metodológica, mudar, retomar qualquer uma das quatro atividades que compõem as ADIs. Dessa forma, as ADIs propõem um diálogo entre a leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística sendo que a ideia é partir de um tema pré-determinado em sala de aula.

Neste contexto, essas quatro atividades seriam trabalhadas de maneira que nenhuma se sobrepuje à outra, haja vista que nenhuma é mais importante do que a outra. Além disso, nenhuma delas seria negligenciada no ensino de Língua Portuguesa nem tampouco seria trabalhada de forma isolada como ainda acontece no ensino predominante nas escolas, pois é muito comum haver o “conteúdo” dissecado de um contexto maior que é o ensino-aprendizagem em sua totalidade, além de não apresentar objetivo claro do que nós queremos ao ensinar determinado conteúdo, como afirma Marcuschi (2008).

A didática do ensino tradicional de Português se dá da seguinte forma: em um dia se ensina leitura, em outro dia se ensina escrita, em outro se ensina gramática e quase nunca se

⁶ Nesta pesquisa, opto pelo termo “*discursivo/textual*” devido à linha de pesquisa do meu orientador Prof^o. Dr. Heliud Luis Maia Moura que é bakhtiniana. De acordo com Marcuschi (2008), todas as expressões “*gênero textual*”, “*gênero discursivo*” ou “*gênero do discurso*” podem ser usadas intercambiavelmente, ou seja, para este autor não há diferenças entre as terminologias. Já para Rojo, há diferenças entre os termos “*gênero textual*” e “*gênero discursivo*”. Como utilizo os postulados de Bakhtin, Marcuschi e os de Rojo nesta dissertação, e com a orientação de meu orientador, criador das ADIs, e da Prof^a. Dr. Luciane de Paula da UNESP/Assis, usarei ao longo desta pesquisa o termo “*gênero discursivo/textual*” para não correr o risco de generalizar todos os gêneros só em “*discursivos*” ou só em “*textuais*”, à medida que uns autores dizem não haver diferença entre os termos e outros dizem haver diferença. Portanto, para quem estiver lendo esta dissertação, sintam-se representados nas duas terminologias.

tem oralidade em sala de aula e não há nenhuma relação coerente entre essas quatro atividades. A oralidade não é valorizada em sala de aula pelos professores, uma vez que, na maioria dos casos, não é importante o que os alunos falam, não é de grande contributo a expressão oral de seus anseios. A fala deles é silenciada muitas vezes por autoritarismo para que não haja “anarquia”, pois uma sala de aula na qual os alunos estão totalmente em silêncio e escrevendo (seja lá o quê) é tida como exemplo de alunos disciplinados e professores com domínio de turma.

Isso não faz a mínima diferença no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, não despertará o desejo dos alunos pelo conhecimento e como diz Moura (2018a)⁷, “nós professores devemos gerar tesão nos alunos para o que nós estamos ensinando, despertar-lhes o prazer de aprender a língua como prática social, pois afinal de contas não se ensina língua, mas as práticas sociais na língua”. O professor, portanto, não é só mediador do ensino, mas também o que leva coisas, o que mostra coisas, o que conduz, ou seja, é o pedagogo propriamente dito.

Dentro deste contexto da proposta de ensino da ADIs, a função primordial da linguagem é a interação, o dialogismo como defende Bakhtin. Quando a proposta é partir de um determinado gênero discursivo/textual, não significa que não haverá estudos de outros, haja vista que todos eles dialogam entre si e é justamente por meio desse diálogo entre os gêneros que o ensino de língua portuguesa faz sentido, uma vez que o esse ensino não está pautado apenas no aprendizado da estrutura composicional do gênero. Como diz Bakhtin (2011), o qual separa os gêneros em primários e secundários, os gêneros são completamente heterogêneos e os secundários sempre incorporam os gêneros primários. Em outras palavras,

os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas a diferença deles é um enunciado secundário (complexo). (BAKHTIN, 2011, p. 263-264)

⁷ Postulações de Moura (2018) na ministração da disciplina Texto e Ensino no curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), abril a junho de 2018.

De acordo com o exposto acima, dentro de um mesmo gênero discursivo/textual se poderá perceber a presença de outros. Além da heterogeneidade, os gêneros contribuem para a capacidade responsiva dos alunos, haja vista que a fala só existe na forma concreta dos enunciados do sujeito de um discurso-fala. Esta fala, por sua vez, é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa do que foi ouvido, ou seja, toda compreensão de um enunciado é preche de resposta como reitera Bakhtin (2011).

Dito isto, o ensino de língua pautado na interação e no dialogismo pressupõe a formação de alunos crítico-responsivos capazes de discursivizar concordando ou refutando o discurso do outro, seja esse discurso oral ou escrito. Além disso, o aluno precisa se perceber como ser social e que ele precisa ter o senso crítico para validar ou não as informações que ouve, uma vez que

(...) o agir comunicativo, embora regulado pelo mundo social, é também mobilizado pelas experiências dos indivíduos, que submetem seus juízos de valor, intuições e posicionamentos subjetivos às regulações sociais e institucionais, mesmo que isso possa levar a encontros, discordâncias e conflitos. (MOURA, 2017, p. 4)

Como bem reitera Moura (2017, p. 2),

detenho-me, inicialmente, na noção de ação na linguagem, o que vai descambar, inevitavelmente, no sentido de um agir responsivo (cf. Bakhtin 2010^a, 2010b, 2016 e 2017), em que os indivíduos se reconhecem, primeiramente, como significando-se em sentido e em discurso, por meio de uma prática autorreflexiva/autoavaliativa do que dizem e que se constrói por uma relação de alteridade conduzida e/ou mediada. Por esse viés, postulo ser a noção de ato responsivo, conforme proposto por Bakhtin (2010b), uma atitude de responsabilidade responsável na/pela qual os indivíduos, construídos nas ações de linguagem, são capazes de intervir/interferir nas diferentes práticas sociolinguageiras em mobilização no universo cultural. Por essa concepção, o ato responsivo é um ato dialógico, sociopolítico-ideológico, manifesto nas mais díspares situações de interlocução. Nesse ato, os indivíduos estão capacitados a argumentar, contra-argumentar, refutar, afirmar, contradizer, avaliar, não só o que dizem, mas, sobretudo, os dizeres dos outros, a partir dos quais se constituem em sujeitos de discurso e de linguagem.

Dito isto, percebemos que as ADIs são muito significativas para a didatização dos gêneros discursivos/textuais em sala de aula, além de ser um instrumento necessário para a ampliação da capacidade linguístico-discursiva-responsiva e sociorretórica dos alunos da Educação Básica, em especial os alunos da EJA, uma vez que propicia a integração da oralidade, da leitura, da escrita e da reflexão linguística por serem atividades entrelaçadas perpassando uma pela outra naturalmente. Assim,

(...) por constituírem-se na opacidade e na incompletude, a língua e a linguagem possibilitam-nos o acesso a uma cadeia ilimitada de sentidos, com os quais lidamos

quando falamos, lemos e (re)escrevemos os mais variados textos, o que não acontece de maneira estanque, dissociada e exaustiva. *Falar, ler escrever são, portanto, atividades intercambiáveis e entrelaçadas, já que uma(s) perpassa(m) as outras numa dinâmica natural*, nos contextos em que acontecem as várias interações. (MOURA, 2017, p. 6, grifo meu).

Com um ensino pautado nas ADIs, os indivíduos serão aptos a participar crítico-responsivamente das práticas sociais da linguagem em virtude de que eles aprenderão a validar o discurso do outro intervindo ou interferindo nesta validação (MOURA, 2017). Isto será possível porque o professor, engajado politicamente com o aprendizado de seus alunos, romperá com o tradicionalismo e proporá atividades integradas que os capacitarão a “argumentar, contra-argumentar, refutar, afirmar, contradizer, avaliar, a tornarem-se sujeitos ativos e críticos de seus próprios discursos e dos discursos alheios” (MOURA, 2017, p. 2). Em consequência disso, os alunos, pela linguagem, terão acesso aos bens sociais e culturais.

Baseada nas postulações de Moura (2017, 2018a, 2018b, 2019) e mediante sua compreensão sobre as ADIs, Araújo (2019, p. 45)⁸ filtra como princípios básicos dessa proposta:

1. O desenvolvimento da aula a partir de um tema (com escolha democrática), com intuito de levar o aluno a refletir e intervir sobre a realidade sociocultural, como atividade de prática social, ou seja, saiba utilizar o que foi aprendido seja elaborando um documento, uma carta de reclamação, ou mesmo reivindicando melhores condições de ensino etc.;
2. A leitura e a escrita nos diferentes gêneros (orais e escritos) são compreendidos como “evento social” geradores de conhecimento;
3. A estrutura e a finalidade do texto devem ser compreendidas no processo e não como princípio do ensino sobre os gêneros;
4. O interlocutor, assim como o discurso proferido, deve ser alguém real e não como simulação de discurso e de interlocutor (que na maioria das vezes é o próprio professor);
5. A valorização do discurso do aluno (as vozes sociais), o que ele tem a dizer, o que quer dizer e a quem quer dizer; em vez de focar somente na estrutura formal dos gêneros e na correção de “certo” e “errado” nos textos produzidos;
6. A reflexão linguística será feita com base na produção escrita do aluno, a qual demandará reescrita (rediscursivização termo muito presente na fala de Moura) que será ampliado, por meio de novas leituras;
7. E finalmente a reavaliação do planejamento empreendido pelo professor, a fim de melhorar a prática de ensino por meio da atividade de autocrítica.

Além desses sete princípios, eu ainda acrescento o oitavo: o aluno assume a posição de sujeito ativo que age sobre a realidade, transformando-a pela linguagem por meio do poder que os gêneros discursivos/textuais encerram.

⁸ Princípios das ADIs criados pela pesquisadora Adalzinda Pinto Araújo, mestranda do PROFLETRAS/UFOPA, Santarém-Pará, turma 2019 a partir das postulações de Moura (2017, 2018, 2019).

2.1 A leitura na perspectiva das ADIs

Marcuschi (2008, p. 228) afirma que “ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”, além disso “não é um ato de simples extração de conteúdo ou identificação de sentidos”, bem como não é “apenas uma experiência individual sobre o texto, oral ou escrito.” Isto implica dizer que a compreensão de um gênero discurso/textual se dá pelas relações socioculturais internalizadas ao longo de nossa história. Ler, portanto, é um processo de interação entre o autor, texto e leitor sendo que essa interação é facilitada pela mediação do professor em sala de aula seja ele de qual disciplina for. No que tange ao ensino da leitura na disciplina de língua portuguesa, essa mediação precisa ser efetiva, voltada às práticas sociais e diferenciar-se da perspectiva tradicionalista.

Nesta perspectiva é de costume do professor levar textos aos alunos e os deixarem ler por si sós. Depois da leitura, ele faz perguntas de práxis referente ao texto e os alunos, na maioria das vezes, não conseguem responder. Não porque lhes falta conhecimento, mas porque eles não foram despertados para os aspectos sociocognitivos e metacognitivos do texto que estão lendo, uma vez que, como defende Moura (2018a)⁹, “o sentido do texto não ‘cai’ ali, ele precisa ser contextualizado social e historicamente para que se tenha uma compreensão efetiva e esta contextualização deve ser feita pelo professor”. É através da mediação do professor que a leitura pode fazer sentido na vida do aluno, pois como ele irá compreender um texto do qual não tem conhecimento prévio? Neste caso, obviamente, a leitura não fará sentido ao aluno-leitor.

É ingenuidade do professor achar que os alunos podem por si sós ler e compreender um texto cujo conteúdo não faz parte da prática social deles. Deste contexto de ingenuidade emerge a famosa frase do professor de português do século XXI: “os alunos não sabem ler, não compreendem nada”. É claro que não compreenderão se não houver a intervenção do professor no ato da leitura; se não tiver direcionamento para as vozes sociais trazidas pelos autores e o que elas querem dizer; se não for despertada a capacidade cognitiva dos alunos para as inferências, implícitos e intertextualidade. O professor precisa ter como base teórica a perspectiva dialógica do texto, isto é, compreender que os textos são discursos e que esses discursos são elos na cadeia de vários outros discursos sociais, como diz Bakhtin (2011). “O

⁹ Postulações de Moura (2018) na ministração da disciplina Texto e Ensino no curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), abril-junho de 2018.

texto é um dito que traz vários outros ditos importantes para a sua compreensão”, como enfatiza Moura (2018).

Obviamente a mediação faz uma diferença exorbitante na “descoberta” dos ditos recuperados a partir do contexto histórico-social da elaboração do texto. Uma vez que não somos professores-mediadores, tornamo-nos negligentes com o aprendizado dos alunos, pois ler é intervir na sociedade, sem leitura não há intervenção e sem intervenção a sociedade não muda, tampouco o ser humano. A leitura é para Moura (2018) um processo dinâmico que envolve percepção, decodificação e reconstrução de sentidos. Ela se realiza na interação escritor e leitor e está na dependência de conhecimentos prévios ativados pelo leitor. Ora, como já falei anteriormente, não haverá uma leitura efetiva se o professor não mediar e despertar os conhecimentos prévios que os alunos possuem.

Segundo Moura (2018, sem paginação),

a leitura não se dá numa direção linear (horizontal e vertical) de discretização do signo verbal como na perspectiva tradicional da leitura. Na verdade, ela realiza-se por meio de múltiplos processos e estratégias de retroação, antecipação, associação, relação e inferência, para o que concorrem a ativação de capacidades sociocognitivas de apreensão de sentidos.

Desta forma, a leitura não é uma mera atividade de recepção de textos, haja vista que os sentidos não “caem” para nós, dependem, isto sim, de estratégias antecipatórias desses sentidos, o que demanda reformulações, ajustes e reafirmações. Daí a importância da mediação do professor na sala de aula no momento da leitura dos alunos.

Mediar é trazer para a sala de aula metodologias de leituras consorciadas com os conhecimentos prévios, sociais e culturais dos alunos, constituindo, dessa forma, um ponto de partida para outros conhecimentos. Isto implica formação de professores leitores, os quais devem trazer para a sala de aula percursos de leitura e escrita diversificados ajustados às necessidades de uma sociedade letrada cada vez mais complexa. O ensino da leitura exige estratégias compatíveis com o nível de leitura dos alunos com vistas à ampliação da capacidade leitora deles. Para isso, os espaços de leitura devem ser criativos, espontâneos e precisam ser constantemente modificados para que não caia no tradicionalismo (MOURA, 2018).

Não há leitura de textos desgarrada da leitura de mundo (MOURA, 2018). Kleiman (2016) corrobora afirmando que a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo ou enciclopédico. Ela ainda postula que sem o engajamento do

conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. Esta autora ainda diz que no momento da leitura há interação de diversos tipos de conhecimento e quando há falha no processamento em um nível, outros tipos de conhecimento podem ajudar a desfazer a obscuridade, num processo de engajamento da memória e do conhecimento do leitor que é interativo e compensatório. Dentro deste contexto, aprendemos que o ensino da leitura deve estar ancorado nas experiências anteriores de leitura dos alunos, mesmo que estas sejam insuficientes e restritas aos métodos tradicionais.

A prática de leitura, portanto, não pode ser realizada de modo artificial, mas de modo que o aluno-leitor seja capaz de atribuir significados ao texto lido a ponto de relacioná-lo com outros textos já existentes, visto que os textos não são isolados. Como diz Bakhtin (2011, p. 400), “(...) Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos. O comentário. A índole dialógica desse correlacionamento”. Para tal ato, necessário se faz que os alunos tenham em sua “bagagem cultural” não só conhecimento de elementos linguísticos presentes na superfície do texto, mas também conhecimento de mundo. Esse conhecimento é-lhes ofertado, por sua vez, somente através de uma leitura de qualidade direcionada pelo professor em sala de aula.

É neste contexto que as ADIs são de suma importância para o professor ajudando-o neste processo metodológico de ensino da leitura, uma vez que através delas podemos criar vários percursos metodológicos para este ensino. Esse percurso de leitura precisa adequar-se a cada objetivo sociocomunicativo dos gêneros discursivos/textuais com vistas à ampliação da capacidade leitora dos alunos. Sabemos que uma determinada metodologia de leitura pode ser adequada para uma situação discursiva, mas não para outra.

Um dos princípios norteadores das ADIs é o interdialogismo entre os gêneros discursivos/textuais, pois eles não são estanques, nem estão enclausurados em si mesmos, havendo, dessa forma, deslocamentos de uns para os outros, segundo as necessidades e a própria dinâmica das práticas sociais discursivas, bem como o percurso metodológico que o professor irá adotar (MOURA, 2018b). É interessante ainda que essa interdialogicidade se dá com todos os gêneros, independente se eles são da ordem do expor, do argumentar, do narrar, do dissertar ou se são primários ou secundários, como fala Bakhtin (2011). Isso implicar dizer que não há uma linearidade unilateral do ensino nas ADIs, mas uma dinamicidade ancorada na vivacidade e dinamicidade da nossa língua.

Na perspectiva das ADIs, nós, professores, precisamos criar situações nas quais os alunos dialoguem sobre diversos temas nos diversos gêneros, propiciando-lhes a oportunidade

de trocarem pontos de vista diferentes, bem como construir opiniões próprias, desenvolvendo, assim, a capacidade discursivo-argumentativa deles. Dessa forma, ter-se-á um ensino no qual os alunos posicionam-se criticamente em relação aos discursos proferidos em variadas esferas da comunicação humana, haja vista que eles entenderão o propósito dos gêneros discursivos/textuais e sempre terão uma atitude responsiva ativa perante estes gêneros.

Como procedimentos metodológicos de leitura, Moura (2018, sem paginação) propõe os seguintes:

- num primeiro momento da atividade de leitura é preciso que se dê chance aos alunos de especularem sobre os sentidos de um dado texto, para, só depois, propiciarmos uma leitura mais direcionada para o tema que está sendo veiculado;
- realizar metodologias de leitura em grupo, dando-se oportunidade aos alunos de trocarem ideias acerca dos sentidos veiculados por diferentes textos, considerando que eles possam expressar diferentes competências e habilidades;
- leitura silenciosa a qual deve vir precedida de atividades preparatórias como: comentários acerca de assuntos relacionados ao texto; incursões mais gerais sobre o tema veiculado no texto; jogo de antecipação de sentidos sobre os parágrafos introdutórios, incluindo o título; perguntas e questionamentos aos alunos sobre os itens apontados;
- após a realização da leitura silenciosa, far-se-á questões mais focadas sobre o texto, mas sempre trazendo, concomitantemente a essas questões, conhecimentos prévios dos alunos ligados à temática mobilizadora;
- realizar eventos de socialização de leituras, pois é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de expressão e argumentação dos aprendizes, o que pode ser feito por meio de instrumentos como saraus, júris simulados, debates, relatos de experiências, sociodramas, encenações, sessões lítero-musicais, concursos de músicas, simulações de jornais televisivos, etc.;
- ao trabalhar com os gêneros de textos, deve-se trazer o suporte no qual esses gêneros/textos circulam. Assim, se for poema, trazer o livro em que esse poema se encontra; se for notícia, trazer os jornais inteiros; se for artigo de divulgação científica, trazer a revista completa e assim por diante;
- a partir do acesso aos suportes de gêneros e textos, dá liberdade aos alunos de escolherem aqueles textos com os quais se identificam, sem deixar de apontar outros, convencendo-os da necessidade de também os lerem;
- mobilizar leituras que considerem não só os aspectos verbais, mas empreender estratégias que se façam a partir da conjugação/imbricação de diferentes semioses de construção de sentido para um determinado texto, proporcionando assim a leitura de desenhos, imagens, cores, contornos, penumbras, posições, espaços, jogos de luzes, dimensão, profundidade, extensão, caricaturas, trejeitos, expressões faciais, olhares, gestos.
- Valorizar o (re)conhecimento da identidade cultural dos alunos por meio de textos que digam sobre essa identidade, confrontando-os com elementos de outras culturas e identidades;
- Construir condições para a criação de bibliotecas com a realização de projetos que possam ser subsidiados por entidades ou órgão de fomentos.

Para Rojo (2002), a leitura envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), as quais são dependentes da

situação e das finalidades de leitura sendo que algumas delas são denominadas de estratégias cognitivas, metacognitivas. Além disso, esses procedimentos ou estratégias baseados na teoria dialógica de Bakhtin percebem a leitura como um ato de se colocar em relação um discurso com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. Assim sendo,

O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e lingüísticas (*sic*) estão crucialmente envolvidas. (ROJO, 2002, p. 3)

Levando em consideração esta vertente teórica, Rojo (2002, p. 6-7) enumera algumas estratégias de suma importância para quem irá adotar a teoria bakhtiniana como embasamento metodológico de suas atividades de ensino de língua (neste caso, ensino da leitura). São elas:

- Recuperação do contexto de produção do texto: Para interpretar um texto discursivamente, é preciso situá-lo: Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor tentado ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? Sem isso, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. Sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele.

- Definição de finalidades e metas da atividade de leitura: Todo o controle do processo de leitura, da ativação de estratégias ou do exercício de capacidades está subordinado às metas ou finalidades de leitura impostas pela situação em que o leitor se encontra. Ler para estudar, trabalhar, entreter-se, fruir esteticamente do texto, buscar informação, atualizar-se, orientar-se. Não há leitura, a não ser, por vezes, a leitura escolar, que não seja orientada a uma finalidade da vida.

- Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático): Ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto, outros textos que poderão dele resultar como réplicas ou respostas. Quando esta relação se estabelece pelos temas ou conteúdos abordados nos diversos textos, chamamos a isso intertextualidade.

- Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo): Perceber um discurso é colocá-lo em relação com outros discursos já conhecidos, que estão tramados a este discurso. Quando esta relação se estabelece, então, num dado texto, como por exemplo, nas paródias, nas ironias, nas citações, falamos de interdiscursividade.

- Percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.) como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita. Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas: Ao ler, replicamos ou reagimos ao texto constantemente: sentimos prazer, deixamo-nos enlevar e apreciamos o belo na forma da linguagem, ou odiamos e achamos feio o resultado da construção do autor; gostamos ou não gostamos, pelas mais variadas razões. E isso pode, inclusive, interromper a leitura ou levar a muitos outros textos.

- Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos: Mas também discutimos com o texto: discordamos, concordamos, criticamos suas posições e ideologias. Avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são

especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos. Esta capacidade é que leva a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto.

Na segunda estratégia de leitura, Rojo (2002) enuncia que “não há leitura, a não ser, por vezes, a *leitura escolar*, que não seja orientada a uma finalidade da vida”. Percebemos nesta enunciação que é somente na escola que a leitura, na maioria das vezes, não tem objetivos claros e não é voltada às práticas sociais. Kleiman (2002) corrobora afirmando que a escola legítima, sustenta e perpetua algumas práticas e conceitos de texto e de leitura que prejudicam a formação do aluno-leitor. Tais práticas concebem a leitura apenas como decodificação, centrando-se no código e na forma linguística como principal objeto de análise. Desse modo, a língua é vista apenas como instrumento e não como uma atividade e, de acordo com Macuschi (2008), essa teoria tem embasado o ensino nas escolas durante anos, pois é bastante comum nos livros didáticos exercícios que não admitem respostas alternativas à perguntas de compreensão, isto é, as respostas precisam ser exatamente como estão na forma linguística e isso implica dizer que as questões de compreensão trazidas nestes livros não contribuem para o exercício cognitivo da compreensão dos alunos, e nem para o exercício da busca de relações inferenciais presentes nos diversos gêneros discursivos/textuais.

Podemos dizer que uma leitura inteligente é aquela em que o aluno-leitor consegue relacionar o texto lido com outros textos já postos na sociedade e, portanto, consegue posicionar-se de maneira responsiva ativa diante das vozes sociais que emergem do texto. Isto não é uma mera decodificação, afinal de contas a língua é opaca e os sentidos não emanam da forma linguística, antes é necessária toda uma atividade de relacionar os gêneros discursivos/textuais com seus contextos históricos e sociais, pois escreve-se por algum motivo, em um determinado tempo e para algum público. Diante disto, Marcuschi (2008, p. 252) contribui afirmando que “Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado”, além de que a compreensão é um dos aspectos básicos no domínio da língua e isso se dá em todos os campos da atividade humana.

Ora, a compreensão perpassa por todos os contextos sociais seja em casa, no trabalho, na escola, na igreja, no clube, no sindicato etc. Ela é assídua em todas as nossas experiências ao longo de nossa história. É bem provável que já tenhamos sido mal compreendidos um dia, bem como não ter compreendido alguém ou alguma coisa e isso implicou reações responsivas desconfortáveis e desagradáveis em menor ou maior grau. A princípio, quando se escuta ou se lê um enunciado, quer-se a todo custo compreendê-lo, pois a cognição humana está sempre voltada aos exercícios de compreensão desde o nascimento até a morte, não se escapa dela, isto

significa dizer que todo ser humano é sensível à compreensão mesmo que, às vezes, seja uma atitude que exija um alto grau de inteligência. Mas parece que é na escola que se exercita a compreensão ao contrário do que ela é e, como enfatiza Marcuschi (2008), perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas, uma vez que essas atividades já são realizadas em menor escala na vida cotidiana, já fazem parte de nossa vivência. Daí que se deve ter uma educação para a vida, para as práticas sociais para melhor desenvolvê-las, transformá-las.

Outro ponto muito importante abordado nas estratégias de leitura enumeradas por Rojo (2002) diz respeito à “Percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.) como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita”, evidenciada na quinta estratégia. Bezerra, Lima e Oliveira (2016) argumentam que a pós-modernidade tem exigido habilidades de leitura capazes de atender a multiplicidade de modos semióticos que têm construídos os significados, além disso, o ensino de língua portuguesa precisa (res)significar a noção de texto, cujo foco era apenas o verbal, e passar a considerar a diversidade de arranjos que a escrita tem apresentado. Rojo (2012, *apud* BEZERRA, LIMA E OLIVEIRA, 2016) ressalta que os sentidos do texto não podem ser construídos considerando-se apenas os aspectos verbais, uma vez que eles também apresentam elementos visuais e sonoros, portanto, os textos passam a ser entendidos como “modos de dizer” construindo a multimodalidade ou multisssemiose dos textos.

Esta autora continua enfatizando que as novas práticas sociais pedem leitores mais críticos que sejam capazes de ler e atribuir sentido a textos cada vez mais multimodais. É importante deixar claro também que o professor de língua materna deve fazer com que seus alunos entendam que os sentidos do texto são produzidos numa conexão entre o processo histórico, político, social e do contexto de produção dele. Desta forma, o aluno será um leitor crítico, autônomo, capaz de validar e atribuir valor às informações veiculadas no texto, construindo a sua compreensão e o seu posicionamento responsivo.

De acordo com Oliveira (2013), os cidadãos estão cada vez mais expostos à leitura de textos que misturam escrita, *layout*, imagens, som, objetos 3D, o tamanho e o tipo da fonte, paragrafação, cores, movimentos, linguagens variadas etc. do texto impresso ou digital. Todavia, apesar do uso da imagem no ambiente escolar, ainda é insuficiente a sistematização do uso dessas imagens para fins pedagógicos. É preciso com urgência que as escolas procurem desenvolver um trabalho que seja voltado para letramentos múltiplos que estimulem a interpretação e produção de textos multimodais, e não para um letramento centrado

exclusivamente no verbal, afinal de contas, como afirmam Coscarelli e Novais (2010), não podemos ver a leitura como um fenômeno cujos componentes são sempre processados da mesma forma e geram sempre os mesmos resultados. Segundo essas autoras, a leitura precisa ser entendida como um processo dinâmico, não previsível, não linear e que implica auto-organização, sendo um processo diferenciado em cada sujeito e a cada situação de leitura. De igual modo, Júnior, Lins e Casotti (2017), afirmam que vivemos em um mundo socioculturalmente organizado por múltiplas linguagens, logo a multimodalidade vem se impondo como uma possibilidade de dizer e de produzir sentidos, uma vez que na pós-modernidade os textos congregam múltiplas linguagens/semioses.

Como diz Moura (2018, sem paginação), “ler é sempre reaprender a significar o mundo, construído em linguagem e constituídos por sujeitos em sentidos intencionais, pragmatizados e em permanente conflito”, ou seja, não se deve encarar a leitura como algo mecânico em que a compreensão do texto já vem pronta e unicamente acabada, como se os leitores fossem zumbis e gerenciados pelo vírus do tradicionalismo. O que o professor deve fazer é implementar situações de ensino nas quais os alunos possam se colocar criticamente em relação aos textos dos gêneros diversos, além de mobilizar leituras que considerem a imbricação de diferentes semioses de construção de sentidos para um determinado texto. Só assim a leitura será significativa e os alunos serão interventores críticos na sociedade.

2.2 A oralidade na perspectiva das ADIs

Levando em consideração que um dos objetivos desta pesquisa é desenvolver a capacidade discursiva-responsiva-ativa dos alunos, a oralidade não poderia ser negligenciada como no ensino tradicional, haja vista que as ADIs, propostas por Moura (2018), promovem a integração entre as quatro atividades nas quais o ensino de língua portuguesa deveria se pautar: leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística. Se são integradas, nenhuma pode prevalecer sobre a outra de modo que só uma ou outra seja privilegiada em sala de aula. Na verdade, uma recai na outra de forma cíclica e constante, não são atividades estanques, como postula Moura (2018).

Bem sabemos que na prática, ainda na atualidade, não funciona bem assim. O privilégio do ensino ainda recai sobre a escrita, pois, de acordo com Marcuschi (2007, p.33), “não se ensina a fala no mesmo sentido em que se ensina a escrita”. Vejamos, os alunos chegam à 3ª série do Ensino Médio sem saber se expressar oralmente em contextos formais de oralidade como em um seminário ou em um debate regrado, por exemplo. A grande maioria dos alunos fica em total silêncio por timidez, por medo de “errar”, de se expor ao ridículo por acreditarem

que não têm competência para falarem em público. Esse é o tipo de pensamento que impregna o pensamento da maioria de nossos alunos. Afirmo isso com propriedade, pois vivencio esta realidade em minha prática docente tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio como professora concursada.

Antes de ingressar no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/2018) o tratamento da oralidade em minha prática era o mesmo: não havia preocupação com o ensino desta modalidade. A crença que tinha como profissional era a de que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, já sabem se expressar (ou deveriam saber), uma vez que já percorreram todo um processo educacional que os permitiu esta habilidade. O simples fato de pedir aos alunos para apresentarem um seminário não significa que eles já sabem este gênero discursivo/textual, que eles já sabem se expressar oralmente em contexto formal de uso da língua. E é mais o que acontece na prática docente: o professor, seja de qual disciplina for, pede aos alunos que apresentem um seminário sem ter-lhes ensinado quais as fases integram esse gênero discursivo, como se portar físico e linguisticamente diante de um público e quais os suportes em que eles podem se apoiar para a realização da apresentação.

Ao afirmar que não se ensina a fala com a mesma intensidade que se ensina a escrita, Marcuschi (2007) chama a atenção ao fato de que os professores da Educação Básica precisam ensinar os alunos a se expressarem oralmente em contextos formais de uso da língua nas mais diversas práticas sociais, pois “a oralidade seria uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso” (MARCUSCHI, 2007, p. 40). Embora eles já cheguem à escola com a capacidade oral, é apenas no contexto informal que ela se desenvolve na companhia dos familiares e amigos. Os alunos falam, é óbvio. Eles dizem coisas. Todavia, há outras coisas que precisam ser ditas, mas eles não sabem a melhor forma de dizer. Consequentemente, é na escola que se deve ensinar essas outras formas de dizer, essa outra forma de espalhar conhecimento que não resume apenas à escrita. Assim como há os gêneros primários orais que já fazem parte do contexto social dos alunos, há também os gêneros secundários orais que eles não dominam. Logo, “a escola deve buscar uma maior valorização da oralidade no contexto do sistema formal de ensino, tendo em vista, sobretudo, a insuperável interdependência entre oralidade e letramento.” (MARCUSCHI, 2007, p. 37).

O aluno ter voz e vez na sala de aula não é sinônimo de barulho nem tampouco falta de domínio da turma pelo professor, ou mesmo uma ameaça a sua supremacia oral em sala de aula. Entretanto, é comum observarmos nas práticas docentes que o único detentor da oralidade e,

portanto, o que tem o poder da fala é o professor. O que sobra ao aluno é o papel receptivo e passivo do conhecimento. Como consequência disto, os alunos são tolhidos de desenvolverem essa modalidade linguística de forma sistemática, além de que sempre serão vistos como aqueles que não sabem se expressar, que não apresentam um bom seminário, uma boa palestra, um bom debate regrado, que não sabem reivindicar seus direitos diante de uma prática social na qual se exija a oralidade.

As ADIs, portanto, defendem um ensino sistematizado voltado à aprendizagem dos gêneros orais pelo aluno

oportunizando-lhe aumentar seu vocabulário; adequar convenientemente sua fala; saber argumentar de forma convincente e ouvir respeitosamente os argumentos contrários; aguardar seu turno para falar; usar convenientemente os recursos extralinguísticos como tom de voz, ritmo, o alongamento, a ênfase, a velocidade da fala; controlar sua ansiedade e timidez, tão comuns nas exposições orais. Para realizar essa tarefa, o professor terá que criar situações reais de fala, para que a linguagem oral evolua dentro das possibilidades de cada aluno, em situações motivantes para a expressão espontânea, num clima emocional favorável. Em um ambiente escolar motivador, a criança certamente se manifestará livremente, sem problemas e sem constrangimento. (FREITAS et al., 2016)

Como enuncia Marcuschi (2007, p.45), “somos seres eminentemente oralistas, mesmo em culturas tidas como plenamente alfabetizadas”, isto implica dizer que é contraditório o não ensino sistematizado de gêneros orais nas escolas, mesmo porque, segundo Marcuschi (2008), há uma infinidade de gêneros orais, que podem ser classificados como secundários, conforme Bakhtin (2011), e que não estão à disposição dos alunos nos contextos sociais nos quais eles vivem. É evidente que a maioria dos alunos de escola pública provém de um contexto econômico mais pobre e não participam de eventos sociais mais elitizados nos quais é necessário o bom domínio da oralidade. E, se gênero discursivo/textual é poder, como afirmam Bakhtin (2011) e Marcuschi (2007; 2008), e está relacionado também com a posição econômica dos usuários, é necessário dar poder aos nossos alunos de escola pública pela oralidade ensinando-lhes os mais variados gêneros orais secundários: debates, discussões, exposição, entrevista de emprego, seminário, colóquios, entrevista de seleção de curso, apresentação teatral, palestra, entrevistas jornalísticas, reportagens, exames orais, comentários, depoimentos, declarações, inquérito judicial, declamações, relato de experiência, apresentação em contexto formais, reivindicações¹⁰.

Além disso, “oralidade não é somente um meio pelo qual os indivíduos dizem alguma coisa, mas um instrumento sociopolítico de construção das identidades integrantes do espaço escolar, que se expressam segundo os códigos sociais e culturais dos grupos a que pertencem”

¹⁰ Exemplos de gêneros discursivos orais com base em Marcuschi (2008).

(MOURA, 2017, p.9). Desse modo, o que não falta são gêneros discursivos orais para se trabalhar em sala de aula e pôr em prática o que Freitas et al. (2016) sugerem que é criar situações reais e motivadoras de fala de forma que os alunos desenvolvam sua capacidade linguístico-discursiva-responsiva. Marcuschi (2007) salienta que há contextos muito particulares em que a oralidade é uma prática bem desenvolvida como um discurso em público ou uma entrevista de emprego. Logo, a ideia de que a fala pode ser de qualquer jeito, não planejada, está totalmente equivocada do ponto de vista das práticas sociais. Como enuncia este autor,

outra idéia (*sic*) pouco correta é a de que a fala não seria planejada, e a escrita, sim. O certo é que há níveis de planejamento diferentes numa e noutra modalidade. Mesmo a conversa mais informal entre amigos segue um plano de formulação muito claro e um plano lingüístico (*sic*) que pode ser observado. Todo o funcionamento lingüístico (*sic*), por mais espontâneo e informal que seja, segue algum tipo de planejamento, pois, quando falamos, seguimos regras e não podemos fazer qualquer coisa. (MARCUSCHI, 2007, p. 62)

Bakhtin (2011), Volóchinov (2017) e Street (2014) propugnam a linguagem como ideológica numa verdadeira perspectiva de embates e tensão entre poder e resistência e esse embate e tensão, por sua vez, manifestam-se na língua tanto na modalidade oral quanto na escrita de modo que estas duas modalidades tornam-se utensílios de dominação social por quem detém o poder. Ora, se a minha prática docente pode empoderar o aluno de modo que ele se torne uma voz ativa na sociedade, por que não lançar mão de atividades didáticas engajadas política e socialmente com esse empoderamento? Primeiramente devo considerar a língua como ideológica também, além de percebê-la como fator estritamente necessário para o desenvolvimento político, social e econômico do meu aluno. Só assim será garantido a ele condições de garantir a própria sobrevivência e resistência em uma sociedade classista e excludente.

2.3 A escrita na perspectiva das ADIs

Não se pode negar o caráter estritamente formal e social de prestígio da escrita. Por não ser biologicamente determinada como a fala, ela precisa ser ensinada e aprendida posto que seus elementos peculiares são novos para qualquer indivíduo na sociedade. Aprendemos a falar naturalmente, mas não aprendemos a escrever da mesma forma. O processo da escrita não é natural, mas árduo e excludente próprio da sociedade classista na qual vivemos. Não é à toa que quem não domina o código escrito, ainda que seja letrado, sofre com a exclusão e o preconceito de quem é alfabetizado. Não entrarei no mérito de distinção entre alfabetização e letramento neste tópico, uma vez que não é o foco deste trabalho. O que quero chamar a atenção é o fato

de a escrita ser socialmente prestigiada e vista como alto padrão de organização do pensamento e, portanto, ideologicamente valorativa nas sociedades letradas. Além de que ela é viva, isto é, um humano produz um gênero discursivo/textual com um propósito comunicativo para outro humano ler e dar uma resposta ativa.

Todo escrevente escreve para ser lido por alguém e conseqüentemente obter uma resposta ativa daquilo que escreveu. As palavras não existem para serem guardadas, mas faladas ou escritas. Ou, qual é a finalidade da escrita se não tem quem a leia e não tem resposta compatível com o que é escrito? Ora, escrita cuja interlocução inexistente é totalmente desprovida de sentido. Isso implica haver uma situação real e histórica de produção textual, interlocutor concreto, tema diretamente ligado à situação da prática social, estrutura composicional de gênero discursivo relativamente estável e estilo do escrevente, como afirma Bakhtin (2011). Se não há esses requisitos no processo da escrita, ela não é efetivada, tornando-se nula, pois qual é o efeito de uma escrita sem um processo e esvaziada das práticas sociais? Vejamos, se na escola o aluno, tornando-se escrevente, apenas entrega sua produção escrita ao professor, a única resposta “não-ativa” que ele receberá é a nota atribuída ao seu texto após a correção deste. O professor, portanto, torna-se a única referência de interlocução. Ora, ele não ocupa e/ou não faz parte de todas as possíveis esferas de atividades humanas, posto que seria um deus onipresente se isso fosse possível. Logo, não há como ele ser a única referência de interlocução, visto que não é o presidente da república, não é o governador, não é o presidente do bairro, não é o diretor de uma repartição pública, não é o secretário de educação, da saúde, não é um ministro, não é o diretor do setor de iluminação pública de seu respectivo município.

Como Marcuschi (2007) afirma, somos seres estritamente oralistas e não escritores. Obviamente é na escola que aluno aprende a leitura, oralidade e a escrita, uma vez que ela continua sendo a principal agência de letramento, além de que ler e escrever são conhecimentos sistematizados e de alto valor social. Se levarmos em consideração que a linguagem é um dialogismo cíclico, como as postulações bakhtinianas, tomaremos a escrita como uma interação entre os sujeitos. Se é uma interação entre sujeitos, perceberemos que a produção de um gênero discursivo/textual está ligado à atribuições de papéis e relações sociais tanto de quem escreve quanto do interlocutor, o que implica uma certa hierarquia: de que posição social se escreve e que posição social ocupa quem irá ler. Dessa forma, o gênero adequa-se à situação discursiva em que o escrevente escreve para argumentar, reclamar, discordar, informar, refutar, concordar, convencer, catalogar, vender etc.

Daí, vêm as escolhas linguísticas próprias da situação de interlocução e quando o aluno não conhece esse processo, é o professor quem deve ensiná-lo de modo que ele perceba de que posição social se escreve e para quem se escreve e, portanto, não se pode usar qualquer tipo de enunciado que não esteja compatível com o registro que o gênero pede. Conforme enuncia Antunes (2007, p. 63) (grifos da autora), “ninguém fala o que quer, do jeito que quer em qualquer lugar (...) em toda cultura prevalece um conjunto de normas que especificam quem pode falar, o quê, como com quem e quando.” Assim a produção da escrita torna-se pertinente ao aluno, uma vez que o enunciado só é vivo quando é passível de uma réplica ativa do interlocutor.

Desse modo, o que as ADIs propõem é que as atividades de escrita partam de situações contextualizadas e que levem em consideração o dialogismo entre as atividades de oralidade, leitura e reflexão linguística, bem como o interacionismo entre os sujeitos para a produção escrita. Segundo Moura (2019)¹¹, o professor deve levar aos alunos diversos gêneros discursivos/textuais que versem sobre a temática que eles irão escrever, além de debater, discursar oralmente o que está escrito nos gêneros em sala de aula, levar o aluno a pensar, refletir e apropriar-se dos argumentos que ele irá utilizar para escrever. Daí a integração entre oralidade, leitura e escrita. Nas palavras de Moura (2019), “o professor precisa bombardear os alunos de informações e refletir com eles sobre o texto, desvelar o texto, tirar o véu, ir lendo com eles de forma a criar uma espontaneidade e confiança a ponto deles dizerem coisas, outros ditos e não só o que está escrito naquele gênero.”¹² Isso de fato irá levar o aluno a ter autoconfiança para escrever numa situação discursiva concreta de uma prática social.

Conforme Moura (2019), “ensinar por meio dessas quatro atividades integradas de leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística é muito complexo porque o professor quer ensinar apenas o gênero ‘redação’ com modelos engessados” de forma que “facilite” sua prática docente sem levar os alunos a pensarem sobre o que estão escrevendo. Entretanto, é justamente o ato de pesquisar do professor que pode fazer toda a diferença na hora de ensinar a oralidade, a leitura, a escrita e reflexão linguística. Daí a fala de Moura quanto à complexidade de se ensinar por meio das ADIs, uma vez que elas exigem um bom planejamento além de que o

¹¹ Postulações de Moura (2019) durante atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em 19 de fevereiro de 2019 e retextualizadas por mim.

¹² Postulações de Moura (2019) durante atividades de orientação da dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em 19 de fevereiro de 2019.

processo da escrita seja motivado pelas práticas sociais com o objetivo de o aluno perceber o sentido dela.

2.4 A reflexão linguística na perspectiva das ADIs

A reflexão linguística nas ADIs é a única que perpassa por todas as demais atividades, isso porque quando se lê se faz reflexão, quando se escreve e quando falamos estamos constantemente fazendo escolhas, adequações, acréscimos discursivos, ou seja, estamos refletindo na/sobre a língua. Moura (2018), em suas postulações, prefere usar o termo *reflexão* ao invés de *análise* muito usado pelos PCNs e por Geraldi (2006), além de outros autores como Bezerra (2013). Primeiro porque o segundo termo tal qual é usado por esses autores se remete ao “ensino gramatical” ou “problemas gramaticais” como podemos observar na citação abaixo de Geraldi (2006, p. 73-74, grifo meu)

- a análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o *ensino gramatical* somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele;
- para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta querermos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno; (...)
- fundamenta essa prática o princípio: “partir do *erro* para a autocorreção”.

Segundo este autor, ainda considera a concepção de “certo” e “errado” muito utilizada no ensino da gramática tradicional, isto é, segundo ele, o professor precisa partir do “erro” gramatical do aluno para a “correção”, prática pedagógica muito comum nas aulas de português. Às vezes, essa prática torna-se o único assunto da aula: resume-se apenas na correção da forma linguística e não do que o aluno quis dizer. É tanto que as redações entregues ao “interlocutor-soberano”, o professor, voltam aos alunos com as marcas vermelhas sangrentas de seus sacrifícios escritos. Quando o aluno vê seu texto com os “erros” corrigidos, além da escrita não fazer sentido para ele, ainda internalizará a ideia de que não sabe escrever em sua própria língua. Escreve “errado”. A reflexão linguística, neste caso, não está atrelada ao discurso do aluno, nem à sua enunciação enquanto sujeito do dizer coisas.

E é aí que Moura (2019)¹³ refuta o termo análise e prefere usar o termo reflexão, uma vez que quando se ensina a oralidade, a escrita e a leitura, há reflexão na/sobre a língua, pois à medida que o professor leva mais informações aos alunos, por meio da escrita e da oralidade, é

¹³ Postulações de Moura (2019) durante atividades de orientação da dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em 19 de fevereiro de 2019 e retextualizadas por mim.

agregado mais falas sobre diferentes perspectivas a respeito do tema que se está abordando em sala de aula. Ora, a reflexão linguística não está somente ligada à forma, não é uma questão de correção ortográfica ou frasal, mas vai além disso implicando outras maneiras de discursar, com outras palavras diferentes, o que acarreta deslocação de sentidos e o aluno consegue dizer mais coisas, além do que ele já havia escrito ou dito. Quando se muda o discurso, inevitavelmente muda-se também a gramática numa adequação ao tema, ao estilo, ao registro e ao gênero discursivo que o aluno está escrevendo, lendo ou falando, e isso, às vezes, é imperceptível por ele, posto que ele não precisa saber a metalinguagem para escrever ou falar.

Segundo Moura (2019)¹⁴,

quando os alunos retextualizam tanto na modalidade oral quanto na escrita, muda-se o modo de dizer porque agora você está dizendo em outro gênero, em outro registro que o gênero discursivo exige. Em função do registro, você precisa reorganizar os enunciados sem perder o sentido daquilo que você quer dizer. Temos que seguir o registro que o gênero discursivo exige sem ficar presos à formas. Desse modo, os alunos leem, depois escrevem, depois leem de novo, assistem a vídeos, depois escrevem novamente, e nisso eles vão agregando novas falas, novos argumentos, novos posicionamentos diante do que leem e escrevem.

Por isso as ADIs são cíclicas, numa dinâmica intermitente de oralidade-reflexão, leitura-reflexão, escrita-reflexão, leitura-oralidade-reflexão, oralidade-escrita-reflexão, leitura-escrita-reflexão. O professor induz o aluno a pensar sobre as diferentes formas de dizer, como bem enuncia Antunes (2007) citada na subseção sobre escrita. Quanto mais o professor mediar a interação dos alunos com os diversos gêneros discursivos/textuais das práticas sociais, mais eles acessarão em suas memórias os recursos linguísticos, o estilo e o registro para compor um gênero discursivo/textual, seja ele oral ou escrito. Assim, reflexão linguística não é uma mera retextualização de correções ortográficas, sintáticas e semânticas ou sinônimo de “conhecimentos gramaticais”, ou “conhecimentos linguísticos” ou “normas”. Segundo Bezerra (2013, p. 34), a prática de análise linguística nas escolas, de modo geral, se remete ao “estudo do componente linguístico à luz da norma e/ou da descrição estrutural, sem estabelecer uma relação com o plano textual-enunciativo.” É preciso deixar claro que em nenhum momento se está negligenciando o acesso dos alunos à norma culta da língua. Como já foi dito, é o gênero discursivo/textual que dará o registro e conseqüentemente a variedade linguística que o aluno deverá utilizar para falar ou escrever.

¹⁴ Fala de Moura (2019) durante atividades de orientação da dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em 19 de fevereiro de 2019, transcritas da mesma forma em que foram enunciadas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa fundamenta-se metodologicamente na pesquisa-ação, visto que ela é

(...) um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Partindo do pressuposto de que a pesquisa-ação exige uma intervenção do pesquisador com vistas a resolução de um problema no próprio local de pesquisa, além de envolver os participantes pesquisados, eu não poderia lançar mão de outra metodologia, uma vez que proponho um projeto de intervenção com o objetivo de desenvolver a capacidade linguístico-discursiva-responsiva dos alunos da EJA, utilizando os pressupostos metodológicos das Atividades Didáticas Integradas (ADIs) baseadas na teoria de Bakhtin e no Letramento. Se é um projeto de intervenção que proponho, obviamente é uma ação com estreita associação com os participantes com vistas a solucionar a problemática apontada nesta pesquisa:

- Como ensinar gêneros discursivos/textuais de forma dialógica para alunos adolescentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) provenientes de contexto tradicional de ensino de língua portuguesa?
- As ADIs, por meio do dialogismo dos gêneros discursivos, podem ser uma possível proposta metodológica de ensino de língua portuguesa para potencializar o ensino da oralidade, da leitura, da escrita e da reflexão linguística na EJA?

A partir do momento em que observei o problema em minha própria prática docente, e tendo em vista que a metodologia mais utilizada em sala de aula é a tradicional da gramática normativa, pude traçar alguns objetivos que seriam o meu norte durante todo o processo de pesquisa na tentativa de responder às perguntas-problema elencadas acima, sendo que o principal deles é:

- Mostrar que a proposta metodológica das Atividades Didáticas Integradas (ADIs), criadas por Moura (2017), baseadas na teoria de Bakhtin e na perspectiva do Letramento, pode contribuir de forma efetiva e significativa para o ensino de gêneros discursivos/textuais de forma integrada para alunos adolescentes da EJA, desenvolvendo a capacidade linguístico-discursiva-responsiva deles.

Parto, então, da afirmação de que as ADIs podem ser uma possível proposta de melhorar o ensino de gêneros discursivos aos alunos da EJA com a finalidade do desenvolvimento da capacidade linguístico-discursivo-responsiva desses indivíduos que muitas vezes são deixados para segundo plano na educação brasileira, ainda que eu não tenha nenhum resultado que

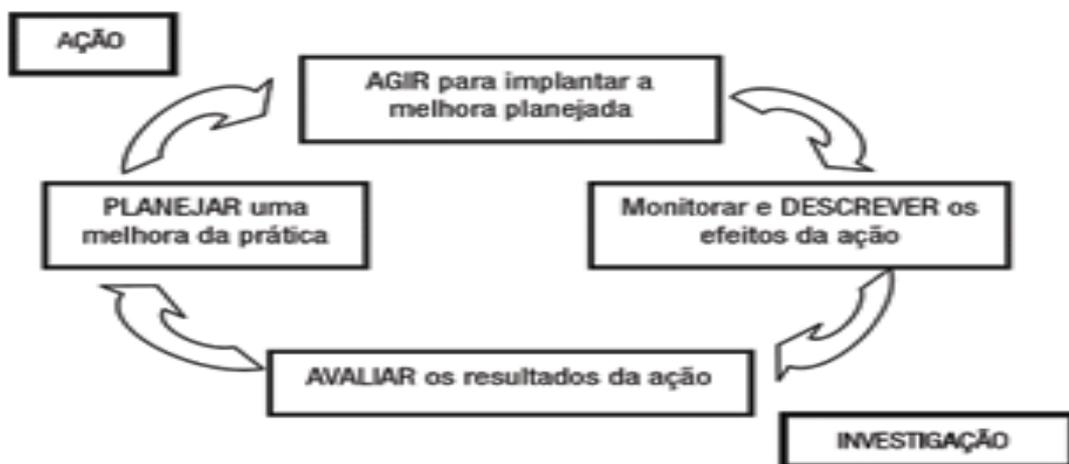
embase a minha afirmação. Assumo inteiramente os riscos que se corre em uma pesquisa quanto ao erro. Todavia, eu só tenho essas duas alternativas: acertar ou errar. O resultado final da minha dissertação pode refutar o objetivo geral desta pesquisa, ou pode consolidá-lo e transformá-lo em mais conteúdo a ser pesquisado, uma vez que a pesquisa é um ciclo e não se estagna quando se chega a determinado resultado.

Como pesquisadora, minha ação não se reduziu apenas a observar a situação social e interpretar os resultados obtidos, mas modificá-la por meio das ADIs, analisando minha prática docente e a minha postura como agente modificadora, capaz de interferir, corrigir, melhorar minha prática enquanto professora. Coloco-me, desse modo, na posição de pesquisadora-professora, assumindo a dupla personalidade (o que não é fácil!), em que desenvolvo e analiso a pesquisa ao mesmo tempo em que sou a professora pesquisada e analisada. Além disso, sou a professora que cria o projeto de intervenção e que intervém na prática participando ativamente em sala de aula com os alunos.

Desse modo, podemos observar na figura abaixo que ela representa muito bem os procedimentos que adotei em minha pesquisa, embora, a grosso modo, não a resume de forma estanque:

Figura 1: Representação das fases do ciclo básico de investigação-ação.

Diagrama 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Extraído de: Tripp. (2005)

Primeiramente, partindo do problema observado, planejei uma melhora da prática social a partir da melhora do meu próprio planejamento de aula. Como já expus, criei um projeto de intervenção tendo como embasamento a proposta metodológica das ADIs para agir e implantar

a melhora planejada. Em seguida, monitoro e descrevo os efeitos desse projeto de intervenção e por fim avalio e faço a análise dos resultados obtidos. De acordo com Tripp (2005, p. 446), na pesquisa-ação

planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (...)

A maioria dos processos de melhora segue o mesmo ciclo. A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia.

O mais interessante da pesquisa-ação é que, segundo Thiollent (1986, p.21), “os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo” corroborando com as especulações de Bakhtin (2011), Volóchinov (2017), Rojo (2002), Kleiman (2002; 2008; 2016) e Moura (2017; 2018; 2018a; 2018b; 2019) os quais afirmam que em toda prática de ensino-aprendizagem o aprendiz deve ser um sujeito ativo e responsivo. Ora, se os meus alunos são os participantes da pesquisa, assim como eu, eles devem desempenhar um papel ativo na pesquisa e ter voz e vez, uma vez que

a idéia (*sic*) de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a "dizer" e a "fazer". Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (THIOLLENT, 1986, p. 16).

Além disso, um dos aspectos que caracterizam a pesquisa-ação é que “a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados.” (THIOLLENT, 1986, p. 16). Isso é exatamente o que me proponho a fazer com os alunos: aumentar-lhes o nível de conhecimento e consciência quanto ao seu papel social e político no mundo por meio de atividades didáticas engajadas que lhes desenvolvam a capacidade discursiva-ativa de modo que eles não silenciem diante das injustiças sociais e educacionais.

3.1 Caracterização do universo da pesquisa

3.1.1 Caracterização do local da pesquisa

A proposta de intervenção desta pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre José de Anchieta, no município de Itaituba, oeste do Pará. O nome da escola é uma homenagem ao jesuíta Padre José de Anchieta que veio ao Brasil catequizar os índios na época da colonização portuguesa. Está localizada na Avenida Manoel Alexandre do bairro Santo Antônio, bairro periférico que ainda carece de infraestrutura básica. Ela surgiu em

virtude das reivindicações dos moradores desse bairro, uma vez que eles precisavam percorrer longas distâncias para deixarem seus filhos na escola mais próxima.

Dessa forma, a escola foi inaugurada em 15 de dezembro de 1987. Atualmente, ela está sob a gestão de Antônio Neuton, Vilcilene Pires e Francileia Oliveira e é composta por 52 professores, 03 professoras cuidadoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), 01 secretária, 01 técnico educacional, 06 auxiliares de secretaria, 03 merendeiras, 10 auxiliares de serviços gerais e 03 vigias.

Quanto à estrutura, o espaço é amplo e bem conservado. Possui 01 auditório, 01 refeitório, 01 almoxarifado, 01 biblioteca, 01 sala de professores, 01 sala de técnico educacional, 01 diretoria, 01 secretaria, 01 quadra esportiva, 01 sala para AEE e 15 salas de aula. A escola atende a uma clientela de 1.142 alunos neste ano de 2019, distribuídos em 37 turmas, divididas em três turnos (matutino, vespertino e noturno). Os alunos estão distribuídos nas modalidades Ensino Fundamental I e II e EJA, sendo que esta última modalidade só funciona à noite. Este ano de 2019 a escola conta com 6 turmas de EJA.

As salas de aula não são climatizadas e isso atrapalha no rendimento dos alunos principalmente no período mais quente do ano e a iluminação à noite não é muito adequada. As cadeiras são desconfortáveis e quase todas as salas são pichadas. A maioria do corpo docente já possui especialização e apenas um professor é mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT), e a pesquisadora que será mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

A biblioteca à noite não é aberta porque não há profissional disponível para o período noturno. Na verdade, nem mesmo nos demais períodos há profissionais específicos para trabalhar na biblioteca, a maioria são profissionais readaptados.

3.1.2 Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa são a professora de português da EJA e os alunos da turma 4ª etapa “A”. A professora pesquisada é docente há apenas cinco anos. Ingressou na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) através de concurso público em 2014 e desde então trabalha com esta modalidade. Sempre prezou pela qualidade do ensino, no entanto, ensinava apenas a estrutura composicional dos gêneros discursivos, além da gramática normativa. Nunca trabalhou a integração da leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística, tampouco levava em consideração os discursos dos alunos, suas vozes, o que tinham a dizer. Porém tinha um inquietação quanto à produção escrita dos alunos, no que tange à modalidade escrita padrão da língua e de como ensinar os gêneros discursivos/textuais de forma dialógica.

Nesta pesquisa ela tenta minimamente desenvolver um projeto de intervenção, por meio das ADIs, que trate desse diálogo entre os gêneros. As ADIs ainda são novidade no campo didático de ensino de língua portuguesa, talvez, por isso, a professora não tenha compreendido essa proposta metodológica em sua essência e, dessa forma, algumas aulas do projeto tenham “caído” no tradicionalismo. Todavia, ainda se tem muito caminho a percorrer e conforme o tempo a professora vai amadurecendo em relação à proposta metodológica das ADIs.

Quanto aos alunos, são adolescentes entre os 15 (quinze) e 17 (dezesete) anos de idade, os quais provêm de uma sucessão de evasão, reprovação e indisciplina, além de outros problemas sociais de diversas ordens. A maioria é proveniente da classe social mais baixa e sofre com todo tipo de problemas sociais como o desemprego dos pais, famílias desestruturadas, gravidez precoce, e o uso e a venda de drogas é muito comum entre eles. A maioria tem dificuldade quanto à oralidade, uma vez que é uma prática que não foi ensinada a eles. Em relação à escrita, também são incipientes. Eles não foram ensinados a participar de debates, roda de conversa em que pudessem emitir seus posicionamentos críticos. Embora conversem muito entre eles mesmos, é uma turma passiva quando são estimulados a falar em público na sala de aula sobre os assuntos que estão sendo abordados nestas circunstâncias.

3.2 Projeto de intervenção: o papel social da iluminação pública para os alunos da escola Padre José de Anchieta e os moradores dos bairros Vitória Régia I e II e Jacarezinho

3.2.1 Objetivo Geral

- Desenvolver a capacidade discursivo-argumentativa-responsiva dos alunos da EJA utilizando-se dos pressupostos metodológicos das Atividades Didáticas Integradas (ADIs) e da teoria de Bakhtin e o Letramento.

3.2.2 Objetivos específicos

- Elaborar um percurso metodológico de atividades utilizando as ADIs para a elaboração dos gêneros discursivos “carta argumentativa de reclamação” e “abaixo-assinado”;
- Verificar qual o nível de conhecimento prévio que os alunos possuem quanto ao tema iluminação pública;
- Propor atividades de leitura que levem à reflexão discursivo-responsiva dos alunos quanto à problemática do projeto de intervenção;

- Integrar atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística que levem o aluno a desenvolver sua capacidade argumentativa para a elaboração dos gêneros finais do projeto;
- Mostrar aos alunos estruturas linguísticas, semânticas e discursivas características dos gêneros a serem abordados;
- Coletar assinaturas dos moradores dos bairros arredores da escola para compor o abaixo-assinado;

3.2.3 Justificativa

A escola tem se tornado um lugar de esvaziamento das práticas sociais em sala de aula através da artificialidade das metodologias de ensino. No que tange à língua portuguesa, começa-se pela artificialidade do ensino do sistema linguístico através de regras que não servirão para a realidade social do aluno. Quanto à produção textual, notamos também a artificialidade com que se ensinam os gêneros discursivos, reduzindo seu ensino-aprendizagem apenas à estrutura composicional, o que acaba se tornando uma normatividade do ensino dos gêneros, não muito diferente da gramática normativa.

Dessa forma, é inquestionável que nos últimos anos a problematização em torno do ensino de língua portuguesa tem tomado proporções gigantescas, afinal de contas, mudar uma concepção teórica que perdura a mais de dois mil anos e que, indubitavelmente, tem a sua origem nos alexandrinos não é nada fácil. Todavia, o contexto é de mudança de concepção. E pensando por esse ângulo é que se justifica este projeto de intervenção o qual traz para a sala de aula práticas sociais de letramento próprias da realidade dos alunos.

Segundo Rojo (2002), ser letrado e ler na vida e na cidadania é ir além da literalidade, isto é, ser letrado é interpretar os textos colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social. Além disso, o leitor discute com os textos refutando, concordando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos trazendo o texto para a vida e coloca-o em relação com ela. Isto implica dizer que as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada uma delas exigindo certas capacidades leitoras e não outras, ou seja, ler como se ler atualmente em sala de aula esvazia a reflexão e a crítica dos alunos.

Dito isto, revozear falas e textos não é leitura, mas repetição. Neste sentido, essa prática de leitura não pode ser bem vinda na EJA, uma vez que os alunos já são segregados por questões históricas, como já vimos ao longo desta dissertação, logo, amputar o conhecimento com essa prática de leitura implica segregação dupla. E como profissionais precisamos respeitar nossos

alunos da EJA não lhes imputando um conhecimento de qualquer jeito e com qualquer prática metodológica. Precisamos respeitá-los como cidadãos de direito e dever proporcionando-lhes uma proposta de letramento que tenha como foco uma leitura e uma escrita crítica da realidade de contradições e das condições objetivas em que esses sujeitos estão inseridos. Só assim a EJA será vista como forma de qualificação ao longo da vida a fim de que todos os jovens e adultos desenvolvam suas capacidades e habilidades e sejam cidadãos ativos e responsáveis.

É pensando nesta prática de letramento que trago para este projeto um problema que tem uma perspectiva relevante na vida dos alunos da escola Padre José de Anchieta: a iluminação pública. Como os alunos estudam no período noturno, a grande maioria precisa percorrer trajetos urbanos que estão com problemas nas luminárias ou mesmo não há os postes com essas luminárias. Por ser de classe baixa, a grande maioria deles vem a pé ou de bicicleta à escola, apenas pouquíssimos alunos possuem motocicleta, portanto, a vulnerabilidade à violência, assaltos e abusos sexuais em trajetos escuros é muito grande. O horário de entrada na escola é às 19:30 e o de saída é às 23:00, sendo que alguns alunos, em virtude do medo, pedem para sair mais cedo da aula para não correr o risco de serem assaltados ou sofrerem algum tipo de violência. A grande parte alega que as ruas por onde precisam passar são escuras e servem como esconderijos de assaltantes. É notório que o aluno que sai mais cedo da aula em decorrência disto acaba sendo prejudicado no que tange ao conhecimento, uma vez que perderá as explicações e as demais atividades que serão realizadas após a sua saída.

Não estou afirmando neste projeto que iremos (os alunos e eu) solucionar o problema da iluminação pública nos bairros Vitória Régia I e II e Jacarezinho até porque não compete a nós, professores e alunos, a solução, mas sim ao coordenador do setor de iluminação pública e ao prefeito municipal de Itaituba. O que proponho é tentar mobilizar os alunos na busca de seus direitos, exercendo a cidadania através da oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística de gêneros discursivos/textuais presentes em seu contexto social que abordam a problemática em questão. Se eles, bem como seus pais, têm consciência de que pagam a taxa de iluminação e não usufruem dela com qualidade e ainda correm risco de vida, é urgente que eles tenham uma atitude responsiva diante do poder público, que eles falem, reclamem, reivindiquem, argumentem em favor daquilo que irá transformar a sua qualidade de vida.

Ora, para uma aprendizagem significativa, devemos utilizar problemas significativos e reais, desse modo, essa aprendizagem levará ao desenvolvimento da capacidade crítica, argumentativa e reflexiva dos alunos. É a partir dela que o aluno vai conseguir elementos suficientes que o ajudará a resolver problemas de seu cotidiano, para isto, a linguagem do

mundo real precisa estar presente nas escolas. Para que esta linguagem do mundo real seja de fato efetivada na escola, é necessário que os professores procurem utilizar metodologias de ensino diferenciadas objetivando aulas significativas, mais dinâmicas e prazerosas aos alunos as quais os levem a uma participação mais crítica na sociedade em que vivem, com potencial para criarem melhores condições de vida social, econômica e política. Logo, por que não argumentar por uma melhoria da iluminação pública de seus bairros?

Propostas metodológicas diferenciadas, como as ADIs, por exemplo, podem vir a ser um grande *insight* para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa a partir da compreensão da importância da linguagem aplicada à realidade. No caso deste projeto de intervenção, os alunos são instigados a indagar, investigar uma problemática que os cerca e isso pode facilitar o aprendizado de língua portuguesa através da interação com a realidade, uma vez que eles produzirão gêneros discursivos/textuais reais para interlocutores reais e essa prática pode ajudá-los a fazerem previsões e a tomarem decisões. Isso culmina uma efetiva tentativa de solução de um problema real e não mais a resolução tradicional de um problema artificial, diminuindo, desta forma, a artificialidade do ensino-aprendizagem.

Os alunos da EJA precisam ser vistos como sujeitos ativos na sociedade, com autonomia para tomar suas próprias decisões, refletir sobre suas ações e pensar criticamente por meio da linguagem. Neste contexto, o que o documento oficial CNE/CEB 11/2000 sugere é que haja em sala de aula uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes, sendo que, para isso, é preciso haver uma flexibilidade curricular em que sejam aproveitadas as experiências diversas que estes alunos trazem consigo, além de uma sintonia com temas da vida cotidiana destes. Dito isto,

tais diretrizes assumem o ponto de vista do Parecer CEB nº 15/98 quanto a uma política de qualidade dentro dos projetos pedagógicos. Estes associam-se ao prazer de fazer bem feito e à insatisfação com o razoável, quando é possível realizar o bom, e com este, quando o ótimo é factível. Para essa concepção estética, o ensino de má qualidade é, em sua feiura, uma agressão à sensibilidade e, por isso, será também antidemocrático e antiético. Neste sentido, a EJA não pode sucumbir ao imediatismo que sufoca a estética, comprime o lúdico e impede a inventividade. (CNE/CEB 11/2000, p. 64)

Destarte, é mister “a EJA não sucumbir ao imediatismo que sufoca a estética, comprime o lúdico e impede a inventividade”. Não se pode encarar o ensino da EJA como mera suplência, ou como o ensino “conteudístico da facilidade” nos quais os alunos são vistos com capacidade cognitiva baixa ou com dificuldades de aprendizagem e, por isso, o ensino precisa ser simplório, razoável e de má qualidade. É com uma expectativa diferente desta que busco neste projeto promover aulas de língua portuguesa baseadas na teoria dialógica de Bakhtin e na perspectiva

do Letramento, as quais permitem o desenvolvimento da identidade cidadã de nossos alunos, além de que a língua portuguesa deixa de ser limitada a uma visão gramatical teórica e passa a ser considerada uma atividade humana, um meio de existir no mundo como propõem Bakhtin (2011), Volóchinov (2017), Marcuschi (2008), Kleiman (2002;2016), Rojo (2002) e Moura (2017, 2018, 2019).

Como afirma Bakhtin (2011), a língua perpassa por todas as esferas humanas e a participação ativa do homem na sociedade é através da língua. Observem que o meu intuito é levar essa língua humana viva de forma real e não artificializada para a escola de maneira que os alunos percebam que eles atuam ativamente pela linguagem tanto na modalidade oral quanto na escrita; que eles possuem potencial de expressão para resolver problemas que envolvam as práticas sociais da linguagem; que eles podem desenvolver sua capacidade argumentativa apossando-se de gêneros discursivos/textuais das mais diversas ordens. Bakhtin (2011) nos chama a atenção para o fato de os gêneros discursivos serem modelos comunicativos relativamente estáveis que permitem a interação verbal e serem, portanto, produtos da cultura de uma dada sociedade linguística. Além disso, eles possuem características bem definidas: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, as quais são ativadas pela especificidade de determinado campo da comunicação.

Vejamos, o tema que estou tratando neste projeto é sobre iluminação pública, logo, levarei aos alunos diversos gêneros discursivos/textuais que tratam dessa temática e um dos mais significativos desta pesquisa é o talão de energia, como é chamada a fatura de energia elétrica em nossa comunidade linguística. Conforme pesquisas feitas em sites da internet, percebi que esse gênero quase nunca é utilizado nas aulas de português, sendo que a maior incidência do uso desse gênero é nas aulas de matemática. Este gênero possui conteúdo temático bem delimitado, estilo e construção composicional e são direcionados a interlocutores reais, pois quando recebemos uma conta de luz, reconhecemos o modelo, sabemos para que serve, localizamos as informações mais importantes, deixamos de lado o que não nos interessa, haja vista que a conta de energia é um gênero discursivo/textual com função social específica. No talão de energia, os alunos perceberão que há um desconto mensal da Contribuição de Iluminação Pública (CIP) a qual é paga pelos seus pais ou por eles mesmos e isso contribuirá como argumentação na hora da escrita da carta argumentativa de reclamação.

Segundo Marcuschi (2008, p. 150), os gêneros discursivos/textuais “têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo”, além disso, “são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas” (idem, p. 155). Bakhtin (2011) também

nos diz que os gêneros são relativamente estáveis e possuem conteúdo temático, estilo e construção composicional. Atendendo a todos esses aspectos enunciados pelos autores acima, podemos dizer que a fatura de energia elétrica (talão de energia como é popularmente conhecido em Itaituba-PA) é um gênero discursivo/textual porque é relativamente estável, pois varia de concessionária para concessionária, mas a construção composicional é quase a mesma em todos os estados brasileiros uma vez que as faturas são regulamentadas pela Agência Nacional de Energia Elétrica (Brasil, 2008), ou seja, mantém uma forma fixa para que o leitor o reconheça como uma fatura de energia elétrica todos os meses; o conteúdo temático é o mesmo, pois tratam do consumo de energia elétrica do cliente e o valor monetário atribuído a este consumo; quanto ao estilo, pode ser informal, mais próximo do leitor, menos regulatório e autoritário; ou formal, dando ênfase ao profissionalismo e autoridade, distanciando-se, desta forma, do leitor¹⁵. O tipo textual presente é o descritivo e o domínio discursivo é o “comercial”, de acordo com Marcuschi (2008)¹⁶.

O trabalho com este gênero é de grande relevância, visto que ele faz parte do cotidiano dos alunos, mas não é de praxe a escola trabalhá-lo. É um gênero próprio da leitura, no entanto, pode oferecer aos alunos subsídios para uma excelente produção de texto oral e por meio dele podemos exigir e reivindicar nossos direitos enquanto cidadãos e consumidores, embora não estejamos atentos ao conhecimento mais amplo que ele encerra, além de ser uma importante arma de argumentação no que tange ao tema desta proposta interventiva. Por meio deste gênero, os alunos irão refletir sobre o papel social da iluminação pública, pois, como afirma Roizenblatt (2009), mais do que um fator de embelezamento urbano ou de conforto pessoal, é condição imprescindível de segurança pública, uma vez que ajuda a combater a criminalidade. Este mesmo autor ainda argumenta que a iluminação urbana tem um viés preconceituoso, pois o poder público tem um tratamento diferenciado das áreas centrais da cidade que possuem uma iluminação mais intensa em relação às áreas periféricas, nas quais frequentemente se encontra uma iluminação mais fraca ou nula, o que muito ocorre na cidade de Itaituba – PA, em especial nos bairros já citados neste projeto.

¹⁵ Ver Gualberto (2015) a qual propõe um estudo comparativo entre faturas brasileiras de energia elétrica, sobretudo, sob algumas perspectivas da linguagem e da comunicação. Disponível em: https://www2.aneel.gov.br/aplicacoes/consulta_publica/documentos/CLARICE%20LAGE%20GUALBERTO%20CP_006_2015.pdf

¹⁶ Este autor nos dá um quadro contendo vários gêneros textuais que estão classificados por domínios discursivos e modalidades, nas páginas 194, 195 e 196. No domínio discursivo “comercial” aparece a “fatura” como um gênero textual, na página 195.

E é sobre isso que os alunos irão argumentar nas atividades integradas de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística com o objetivo de escrever um gênero discursivo/textual para um interlocutor real e não somente para o professor como ainda é feito nas práticas pedagógicas atualmente. Além disso, essas práticas pedagógicas dão destaque apenas à estrutura do gênero, isto é, à construção composicional deixando de lado a função social dele, além de tolherem a capacidade discursiva dos alunos. Ensina-se apenas a estrutura do gênero o que engessa o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Mais do que isso, é mister pensar a linguagem em sua dimensão real e social, ou seja, pensar em questões do tipo: para quem escreve? Por que se faz? Qual a real necessidade de fazê-lo? O que o leitor efetivamente conhece sobre o tema? O que pensa dele? Como fazer-se compreender? Como usar a língua na produção de um determinado gênero em uma determinada situação discursiva? Desse modo, Rojo (2002) ressalta que letramento alude aos usos e às práticas sociais às quais a escrita se presta, tanto em contextos valorizados como não valorizados, e ocorre nos mais variados espaços como família, escola, igreja, mídias etc. Assim sendo, as práticas de letramento adquiridas na escola são aquelas que os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida fora da escola.

3.2.4 Metodologia do projeto de intervenção

Sou docente há 5 (cinco) anos na 4ª etapa da Educação de Jovens e Adultos numa escola municipal chamada Padre José de Anchieta, situada em um bairro periférico da cidade de Itaituba, estado do Pará. Nesta escola foi realizada minha pesquisa e projeto de intervenção do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Por se tratar de uma escola de periferia, a grande maioria dos alunos é de classe baixa com raríssimos casos de classe média baixa ou alta. Sabemos que a EJA atende alunos com disparidades idade/série, os quais não tiveram a oportunidade de estudar na idade certa por inúmeras questões entre elas o financeiro e o social. Subtende-se, logicamente, que são alunos adultos com idade bastante desproporcional à série estudada. Isto é certo. Entretanto, o quadro da EJA tem mudado muito atualmente em virtude da idade máxima para o aluno permanecer no ensino regular ser de 14 (catorze) anos, segundo a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394/96.

Além disso, a EJA não é muito “atrativa” a alguns professores que a encaram apenas como complementação de carga horária, pois alguns discursam que os alunos da EJA “não querem nada com a vida”; “os alunos são indisciplinados”; “os alunos não têm capacidade cognitiva, não aprendem nada”. De fato há esses graves problemas, porém o que há de mais grave são as metodologias utilizadas em sala de aula, as quais não são atrativas, tampouco

desenvolverão a capacidade linguístico-discursiva-responsiva dos alunos. Vou limitar-me à disciplina com a qual trabalho: português.

Então, o primeiro problema que constato é a falta de material pedagógico adequado à modalidade de ensino. Há sim livro didático na escola, mas ele não contempla sequer, na pior das hipóteses, a gramática normativa de maneira apropriada, além de ser muito sintético e reduzido como se fosse apenas “a sobra de um manjar aos pobres”. Apenas reproduz a ideologia capitalista vigente. Se são alunos da EJA, então eles não precisam de muito. A impressão que dá é que esse tipo de pensamento permeia a mente dos idealizadores do livro didático da EJA.

O segundo problema diz respeito à metodologia. Já disse anteriormente que o ensino de língua portuguesa vem falhando em suas propostas metodológicas no que tange à leitura, à escrita, à oralidade e à reflexão linguística no ensino básico, em especial na EJA. Ora, ainda é muito forte o ensino pautado nos pressupostos metodológicos da gramática tradicional com a desculpa de que esses pressupostos são a “melhor” forma de os alunos aprenderem a escrever. A leitura e a oralidade aqui ficam à deriva. Percebemos que se no ensino regular essa metodologia não está surtindo efeito, na EJA ela não será a “salvadora da pátria”.

Diante disso, o quadro do ensino de língua portuguesa requer mudança, para tanto proponho um projeto de intervenção aos alunos da 4ª etapa da EJA, no qual utilizo uma proposta metodológica idealizada por Moura (2017), denominada de Atividades Didáticas Integradas (ADIs) e baseia-se na teoria dialógica de Bakhtin (2011) e no Letramento. Segundo Moura (2017), um dos grandes objetivos das ADIs é integrar as práticas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística de forma que uma não sobreponha a outra e nenhuma seja descartada do ensino básico. Vale ressaltar que as ADIs não foram pensadas exclusivamente para o ensino de português na EJA, elas podem ser adaptadas a qualquer modalidade e qualquer disciplina, porém, em virtude de ainda ser uma proposta nova, elas nunca foram aplicadas aos alunos da EJA.

As ADIs prezam pelo ensino de língua portuguesa voltado às práticas sociais, portanto, durante um bimestre (totalizando cinquenta aulas de quarenta minutos cada) os alunos da 4ª etapa desenvolverão atividades de oralidade, leitura, escrita e análise linguística voltadas para a elaboração de gêneros discursivos que permeiam as diversas práticas sociais. Os gêneros finais da intervenção serão a carta argumentativa de reclamação e o abaixo-assinado, nos quais os alunos irão discursivizar e rediscursivizar sobre o tema “O papel social da iluminação pública para os alunos da escola Padre José de Anchieta e os bairros Vitória Régia I e II e Jacarezinho”, o qual perpassa por diversos gêneros discursivos/textuais orais e escritos. Esse diálogo entre os

gêneros discursivos por meio das ADIs poderá desenvolver a capacidade linguístico-discursiva-responsiva dos alunos.

Dada a sua flexibilidade, as ADIs podem ser aplicadas de diversas formas utilizando quaisquer gêneros discursivos/textuais, uma vez que eles são relativamente estáveis, como diz Bakhtin (2011), podendo um perpassar pelo outro. O professor pode planejar uma aula com o objetivo de ensinar determinado gênero, porém acaba utilizando outros gêneros como instrumento de apoio para alcançar o objetivo da aula. Apenas por uma questão de organização das atividades, é necessário que o professor planeje as ADIs estabelecendo quais os gêneros serão utilizados e como se dará a sequência das atividades. Esse procedimento pode ser repetido diversas vezes e de diferentes formas.

Para realizar esta metodologia, seguirei em partes a mesma linha metodológica que Coelho (2018) utilizou em sua dissertação de mestrado intitulada “Projeto com as Atividades Didáticas Integradas (ADIs): uma proposta para o ensino de língua portuguesa”. A autora é egressa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/turma 2017 – Santarém/Pará) e trabalhou com um projeto de intervenção intitulado “DIREITO SIM! VIOLÊNCIA NÃO!”. É importante frisar que fazemos parte do mesmo grupo de pesquisa do PROFLETRAS/UFOPA o qual estuda as ADIs e é coordenado por Moura (2017, 2018, 2019), também criador das ADIs. As atividades metodológicas estão descritas e analisadas no próximo capítulo.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, apresento a descrição e a análise dos dados coletados ao longo do projeto de intervenção intitulado “O papel social da iluminação pública para os alunos da escola Padre José de Anchieta e os moradores dos bairros Vitória Régia I e II e Jacarezinho”, realizado na escola Padre José de Anchieta, município de Itaituba, oeste do Pará, do qual participam a professora pesquisada e os alunos da 4ª etapa “A” da EJA do ano de 2019. Para o desenvolvimento deste projeto de intervenção, utilizo as Atividades Didáticas Integradas (ADIs), propostas por Moura (2017), por meio do diálogo dos gêneros discursivos/textuais que tratam da mesma temática: iluminação pública.

Tomando como norte a dissertação de Coelho (2018)¹⁷, organizo as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística em Ciclos, sendo que esta pesquisa possui 4 Ciclos e 16 atividades, isto é, cada Ciclo contém quatro atividades. Todas elas foram elaboradas por mim, enquanto pesquisadora-professora desta pesquisa, sempre com base em Bakhtin (2011) e Moura (2017, 2018, 2019), criador das ADIs. Além disso, também escolhi e organizei de maneira dialógica todos os gêneros discursivos deste trabalho.

Este capítulo, então, está assim organizado: na atividade 1 do 1º Ciclo tento fazer uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa na modalidade EJA a partir das falas dos alunos pesquisados; na atividade 2, os alunos entram em contato com a temática propriamente dita, na qual eles aprendem sobre a origem da iluminação pública no mundo e no Brasil; na atividade 3, há a integração entre oralidade e escrita na qual os alunos entram em contato com o gênero reportagem oral veiculado no Youtube que fala sobre a mesma temática finalizando com a produção do comentário escrito; e na atividade 4, apresento o gênero “talão de energia” com o objetivo de apresentar a sua função social e a estrutura composicional, além de mostrar o que é a Contribuição de Iluminação Pública (CIP), como é arrecadada e quem a arrecada.

No 2º Ciclo, a atividade 1 retoma o gênero discursivo/textual reportagem, porém em sua modalidade escrita, veiculado na mídia local de Itaituba que fala especificamente sobre a iluminação pública dessa cidade; na atividade 2 há a integração entre oralidade e escrita em que a professora pesquisada ensina o gênero oral seminário e o gênero escrito cartaz; a atividade 3 mostra a apresentação dos seminários dos alunos; na atividade 4 é retomado o momento leitura na qual a professora apresenta o gênero discursivo/textual Lei Municipal nº 3.136/2017 para a realização do gênero discursivo debate.

¹⁷ Rosiane Maria da Silva Coelho, mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), turma 2017, a qual organiza as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística em Ciclos na sua Dissertação.

O 3º Ciclo aborda exclusivamente o gênero discursivo/textual carta argumentativa de reclamação. Na atividade 1, os alunos entram em contato com esse gênero, onde circula, quem escreve, é o momento em que eles leem várias cartas de reclamação; na atividade 2, é o momento da escrita em que os alunos produzem a 1ª versão da carta de reclamação; na atividade 3, é retomado o momento leitura e oralidade no qual os alunos leem o gênero artigo científico “A relação Iluminação Pública e Criminalidade” para a produção do gênero debate; na atividade 4, os alunos rediscursivizam a 1ª versão de suas cartas de reclamação e produzem a versão final dela.

O 4º Ciclo mostra a produção do gênero discursivo/textual abaixo-assinado. Na atividade 1, os alunos conhecem esse gênero discursivo, sua estrutura composicional, onde circula, para que serve; na atividade 2, os alunos produzem a 1ª versão do abaixo-assinado; na atividade 3, há a reflexão linguística e escrita coletiva do abaixo-assinado pela professora e pelos alunos pesquisados; a atividade 4 é o momento em que os alunos retomam a oralidade e pedem as assinaturas tanto dos alunos e funcionários da escola quanto dos moradores dos bairros mencionados no projeto de intervenção.

Mais uma vez ressalto que estou na posição de pesquisadora-professora e isto implica dizer que ao mesmo em que desenvolvo e analiso a pesquisa, sou também a professora pesquisada e analisada. Portanto, neste capítulo descrevo e analiso os dados sempre me referindo à professora pesquisada. Os dados coletados são analisados de modo subjetivo por mim com a finalidade de refletir sobre minha própria prática metodológica de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. A escolha da turma (4ª etapa – EJA) justifica-se por estar estritamente ligada às exigências do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), o qual é voltado exclusivamente aos professores do Ensino Fundamental, ou seja, o projeto de intervenção deve ser realizado apenas em turmas dessa modalidade de ensino.

Quanto à metodologia de transcrição da fala da professora e dos alunos, utilizo a mesma que foi usada por Coelho (2018) a qual fez a transcrição de acordo com as normas do Projeto NURC/SP (Anexo 2). É necessário deixar claro que a fala da professora pesquisada será identificada pela letra P; quando a fala for coletiva, será representada pelo nome TURMA; a fala individual dos alunos será representada por nomes fictícios a fim de preservar-lhes a identidade.

4.1 1º Ciclo

ATIVIDADE 1: reflexões sobre o ensino de língua portuguesa na modalidade EJA.

O primeiro dia de atividades do projeto de intervenção ocorreu em 28 de fevereiro de 2019 e estavam presentes 24 alunos e poucos participam emitindo suas falas na roda de conversa mediada por uma dinâmica que será relatada mais abaixo. Alguns, para que falassem, a professora perguntava diretamente a eles de forma que não ficassem sem emitir suas respostas às perguntas feitas nestas aulas. Ela tenta ao máximo deixá-los bem à vontade proporcionando-lhes confiança e segurança. Como os alunos já têm certa afinidade com a professora que está desenvolvendo o projeto de intervenção, a aula transcorreu naturalmente, o que imaginei que fosse o contrário por se tratar de aulas diferenciadas das que tradicionalmente já estão acostumados.

Este é o momento em que eles são sensibilizados a dedicarem-se às atividades propostas e ao envolvimento nas aulas ao longo do projeto. A professora expõe-lhes sobre o que se trata o projeto, a sua justificativa e quais seriam as atividades desenvolvidas ao longo daquele bimestre. Compõem esta classe quatro alunos retidos da 4ª etapa do ano anterior (2018) e uma desistente também do ano anterior (2018). O restante da classe são alunos novatos provenientes de outras escolas e a grande maioria vem de séries de reprovações durante o período diurno. Nesta atividade 1, a professora evidencia mais a prática da oralidade das Atividades Didáticas Integradas (ADIs) na qual os alunos expõem suas habilidades e/ou dificuldades quanto à disciplina de língua portuguesa ao longo de seus percursos escolares.

O local destas primeiras aulas não foi a sala de aula, mas o auditório da escola nomeado Neliane Santos da Silva, o qual proporcionou melhor conforto aos alunos por possuir centrais de ar e um espaço bem amplo. No auditório há cadeiras de plástico, sem braço da marca Tramontina o que permite maior maleabilidade e organização, sendo assim, a professora as posiciona em círculo a fim de que os alunos fiquem um olhando para o outro. Deste modo, ela inicia as perguntas através de uma dinâmica chamada “Verdade ou desafio” na qual uma pessoa gira uma garrafa pet que fica no centro do círculo. Quando ela para, a pessoa para quem o fundo da garrafa estiver apontando tem que fazer uma pergunta e a pessoa que estiver na direção do bico tem que escolher se quer responder com a verdade ou pagar um desafio, escolhido por quem perguntou. Todavia, a dinâmica da professora foi um pouco diferente: ela sempre fazia as perguntas e para quem o bico da garrafa estivesse apontando, não poderia escolher desafio, mas sempre verdade, uma vez que o objetivo desta aula é ouvir as respostas verdadeiras dos alunos e as crenças que eles possuem a respeito do ensino de língua portuguesa.

Eles ficam bem empolgados ao perceber que iriam “brincar” na aula de português, o que raramente acontece. Entretanto, por não terem tido aulas que os motivassem a se expressar em

público, alguns reagiram timidamente mesmo que a professora estivesse proporcionando uma “brincadeira” para deixá-los falar. Após explicar a brincadeira para alguns que ainda não a conheciam, ela solicita um voluntário para que girasse a garrafa. O mais interessante foi observar a expectativa com a qual eles ficam enquanto a garrafa gira. Embora a brincadeira fosse direcionada a uma única pessoa para responder, a professora estimula os demais alunos para que também participassem com o intuito de ajudar o colega.

O objetivo das perguntas elencadas abaixo é pesquisar a relevância do ensino de língua portuguesa a partir das responsabilidades dos próprios alunos, encarando-os como sujeitos ativos conforme a teoria dialógica de Bakhtin, na qual os enunciados concretos são produzidos em contextos reais e históricos e são respostas ativas de outros enunciados reais e concretos numa cadeia ininterrupta de enunciados. Saber as respostas dos próprios alunos enquanto pesquisadora é muito significativo, uma vez que eu tenho argumentos a partir da visão deles para tecer crítica quanto ao ensino de português na modalidade EJA. Além de que os alunos desta modalidade já possuem certa maturidade quanto ao que é relevante ou não. Vejam que dentro do gênero roda de conversa aparece o gênero *relatos de experiência* minimamente enunciado também na modalidade oral pelos alunos. É importante destacar que as falas dos alunos foram gravadas, com a autorização prévia de seus pais, através do aplicativo “gravador de voz” do celular.

As cinco perguntas¹⁸ feitas pela professora nessas primeiras aulas são:

- Qual é a finalidade do ensino de língua portuguesa?
- Por que devemos aprender português?
- O que se aprende na disciplina de português?
- Qual foi a sua experiência em português ao longo do seu percurso escolar?
- O que ficou de aprendizado?

Abaixo, transcrevo as perguntas feitas pela professora as quais estão em negrito e representadas pela letra P e também as respostas dos alunos os quais estão representados por nomes fictícios. As demais perguntas representadas pela letra P que não estão em negrito são mais espontâneas, as quais foram surgindo com as atitudes responsivas dos alunos no contexto conversacional.

P: qual é a finalidade do ensino de língua portuguesa?

André: serve pra:... nosso dia a dia.

¹⁸ Perguntas elaboradas pela própria pesquisadora com o objetivo de saber qual a relevância do ensino de língua portuguesa para os alunos da 4ª etapa “A”, sujeitos participantes da pesquisa.

Laysa: se não tivesse o português a gente não... não saberia mais né, sobre português porque quando a gente fosse *falá* alguma coisa... e aí... o português ensinaria mais a gente *falá* correto.

P: seria *falá* correto?

Laysa: isso... isso... demorei, mas respondi. ((risos/ muito barulho))

P: vocês concordam com a Laysa?

TURMA: sim ((barulho))

P: por que devemos aprender português?

Lucas: professora, existe diversas maneiras pra gente *aprendê* o português, por exemplo *falá* direito com as pessoas... pra::: *desengonçá* também...

P: alguém quer ajudar o Lucas? ((barulho))

Ana: eu acho que através do português a gente consegue se *comunicá*... com a sociedade... (de uma forma mais abrangível)

P: o que se aprende na disciplina de português?

Laysa: aprende as regras do português ((barulho))

Antônio: não aprendi nada...

P: *vamo* lá, ajudem o colega... o que se aprende nas aulas de português? A Laysa já deu uma resposta, ela disse que se aprende regras...

Joana: *conjugá* verbos.

Priscila: *pronunciá* melhor as palavras. ((barulho))

P: o que são regras, hein? O que são regras na opinião de vocês? Me digam de uma maneira geral.

Ana: regras são pra *obedecê*

Priscila: regras são chatas.

Laysa: são chatas.

P: a Ana disse muito bem... pra *obedecê*... *obedecê* é uma coisa chata? ((barulho))

Priscila: professora, regra é pra *sê* quebrada. ((barulho))

P: gente, ela afirma que regras são feitas pra serem quebradas. O que vocês acham?

Lucas: Ei, professora, algumas pode outras não...

P: algumas podem outras não (...)

Lucas: algumas tem que seguir com as norma, professora (incompreensível)

Beatriz: meio a meio (...) ((barulho))

P: quem já quebrou alguma regra aqui?

TURMA: eu.

P: eu quero *sabê* quem quebrou uma regra em português?

Bruno: eu já quebrei várias...

P: e o que é *quebrá* regras em português?

Maria: não *colocá* éh:::... ponto, vírgula (...)

Beatriz: é o seguinte éh que:: regra aí que você falou que é *quebrá* regras é *fazê* tudo ao contrário... pronto quebrou a regra ((barulho)) (incompreensível)

P: *quebrá* regra é *fazê* o contrário, Beatriz?

Beatriz: é... você fala num faz ele vai lá e faz... pronto... quebrou

P: o que vocês acham? *Quebrá* a regra é *fazê* errado? *Fazê* o contrário é *fazê* errado?

Lucas: ou aquele que não cumpre com o necessário das regras (...)

P: então, em português quem quebra regras é aquele que faz errado, é isso?

Laysa: isso.

P: bom, *quebrá* regras é *fazê* o errado é *fazê* o contrário, *falá* nisso né? é o contrário daquilo que é a regra, você faz o contrário, você quebrou...quando você faz o contrário, você está errando, você está indo contra aquela regra... em português ela (apontando para a aluna) falou QUE::... a regra seria *colocá* o ponto no lugar certo, o ponto no lugar certo, escrever corretamente como já falaram aqui e... *quebrá* a regra, então, é... *escrevê* errado? O que vocês acham?

(silêncio)

P: *quebrá* a regra pra vocês é *escrevê* errado? ((barulho))

P: eu quero *sabê* se vocês concordam com a minha ideia de *dizê* que *quebrá* a regra é *fazê* errado?

TURMA: concordo... é isso aéh...

P: qual foi a sua experiência em português ao longo do seu percurso escolar?

Elineia: mais ou menos... uma parte sim outras não...

P: qual é a parte que você se lembra que você se dá *melhó* em português?

Elineia: das linguagens eu acho *melhó*, do jeito que a pessoa vai *falá* com a outra... tipo assim, eu... (não continuou com a fala) ((barulho))

Laysa: foi os professores que eu tive, tudo ruim.

Jorge: rapaz... de português eu num gosto é nada... é uma matéria que desde o começo ela sempre (incompreensível)... eu nunca gostei de português... (incompreensível) eu nunca gostei de professor de português porque ele é chato demais, tu é doido é? ((risos))

P: professora de português geralmente é chata é, gente?

TURMA: é... verdade...

Laysa: não concordo.

P: quem acha português chato?

Maria: eu.

P: por quê?

Beatriz: porque tem esse negócio de regra, porque num dá tempo nem... a senhora explica aqui e quando a senhora vira e sai a gente (não sabe mais nada)...

Maria: dá um branco...

P: éh... então assim... português, geralmente você tem que *decorá* as regras, né, como vocês me falaram e geralmente vocês esquecem, né? Na hora da prova dá um branco... você vê aquele monte de frase que a professora passa... né verdade?

TURMA: verdade.

P: o que ficou de aprendizado?

Roberta: nada. ((risos))

Mateus: *começa* um texto com letra maiúscula...

Tiago: as palavras que a gente pode usar com verbo...

Como diz Bakhtin (2011), todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau e eu não esperava, como pesquisadora, que os alunos agissem passivamente diante das perguntas feitas a eles. Diante das falas dos alunos, podemos observar que o ensino tradicional de regras de língua portuguesa ainda continua vigente e é a mesma coisa que ensinar a “língua do certo”. Isto implica dizer que ainda há a crença de que só quem fala ou escreve corretamente é aquele que domina as regras normativas do português, como podemos notar nas falas de Laysa que “(...) português ensinaria mais a gente *falá* correto” e na fala de Lucas o qual acha que aprender português é “(...) *falá* direito com as pessoas”.

Podemos notar que, diante desta visão dos alunos, o ensino de língua portuguesa se confunde com o ensino da gramática nos moldes greco-romanos nos quais o ensino-aprendizagem se limita a “aprender as regras do português” como está evidenciado na fala de Laysa. Diante da resposta desta aluna, pergunto aos alunos o que são regras? Para Ana as “regras são pra obedecer”, neste ensejo, Ana e Laysa afirmam que regras “são chatas”, o que se subentende que o ensino de português, limitado ao ensino de regras gramaticais, torna-se impositivo e chato, assumindo a ideologia da classe dominante. Isso só corrobora com as postulações de Volóchinov (2017, p. 156) de que a “língua contrapõe-se ao indivíduo como uma norma inviolável e indiscutível, à qual só lhe resta aceitar”. Essa imposição das regras

gramaticais torna-se sem propósito, uma vez que o ensino da regra pela regra não pode desenvolver a capacidade discursivo-responsiva dos alunos.

Quando a professora pergunta sobre o que se aprende na disciplina português, Joana diz que é “*conjugá verbos*”, Priscila afirma que é “*pronunciá melhor as palavras*” e Antônio fala que “*não aprendeu nada*”. Talvez a fala de Antônio se deve ao fato de que as aulas tradicionais de português não levam em consideração as práticas sociais de usos da língua, uma vez que esse ensino dá valor apenas às estruturas e formas como conjugar verbos, por exemplo, enunciado por Joana, e pronunciar corretamente as palavras, como enuncia Priscila. Desta forma, o único “estímulo” dos alunos é decorar as formas da língua e sabemos que decorar não é sinônimo de aprender. Na maioria das vezes, decorar o conteúdo de uma disciplina é uma prática mecânica na qual o aluno não é capaz de relacionar o que aprendeu com outros conhecimentos presentes nas práticas sociais. Isto pode implicar uma resposta como a do Antônio. O aluno consegue até decorar, mas se ele não consegue fazer relação do que foi decorado com outros conhecimentos, a sensação é de que não aprendeu nada e, portanto, não sabe português, como fica claro nos enunciados de Beatriz “*porque tem esse negócio de regra, porque num dá tempo nem... a senhora explica aqui e quando a senhora vira e sai a gente não sabe mais nada...*” e de Maria “*dá um branco...*”.

Além disso, o ensino-aprendizagem de português não fez sentido para estes alunos e, se não fez sentido, o aprendizado não se consolidou. Vejamos, a língua é o único bem imaterial do ser humano que perpassa todos os seus campos de atividades, portanto, é por ela e através dela que podemos agir no mundo fazendo coisas. Ora, alguém que percebe e compreende o significado do discurso de outrem, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva concordando ou discordando total ou parcialmente, pois, como evidencia Volóchinov (2017, p.186), a “*(...) compreensão é inseparável da posição ativa em relação ao dito e ao compreendido*”. Neste caso, quando o aluno consegue aprender sobre a língua, esta começa a fazer sentido a ele e, então, dizemos que o aprendizado se consolidou.

Bem sabemos que esta consolidação não é rápida, de todo modo, pelo menos já temos o consenso de que o português não chega ao nosso conhecimento pela gramática e dicionários, mas por enunciados concretos os quais ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que estão ao nosso redor (BAKHTIN, 2011). É neste contexto que Moura (2017) cria as atividades didáticas integradas que primam por um ensino de português pautado na teoria dialógica de Bakhtin e na perspectiva do letramento, pois as atividades são voltadas

para as experiências sociais e culturais dos alunos, ensinando-os a ter voz e vez para intervir na sociedade.

Quanto à última pergunta, sobre o que tinha ficado de aprendizado ao longo de seus históricos escolares, Roberta só reitera as vozes de Antônio e Beatriz, a qual fala que não ficou “nada” de aprendizado. Mateus se expressa dizendo que ele aprendeu a começar um texto com letra maiúscula. Observemos que nenhum dos alunos entrevistados falou do ensino do português que não seja apenas o ensino gramatical e que, portanto, não fez muito sentido a eles, deixando marcas negativas. Na fala de Jorge: “rapaz... de português eu num gosto é nada... é uma matéria que desde o começo ela sempre (incompreensível)... eu nunca gostei de português... (incompreensível) eu nunca gostei de professor de português porque ele é chato demais, tu é doido é?” percebemos como é vista a figura do professor de português, uma vez que à imagem dele é associada a metodologia que utiliza para ensinar. É claro que isto não é uma regra, porém a metodologia utilizada em sala de aula faz muita diferença no ensino-aprendizagem de português.

Observemos também que as práticas discursivas não foram mencionadas pelos alunos. Nenhum deles afirma ter aprendido a produzir um gênero discursivo/textual que eles utilizariam em uma prática social concreta com interlocutores concretos. Por isso, mais uma vez reitero que o português ensinado na escola é um e o que é usado fora dela é outro. É como se os alunos vivessem em um “mundo escolar” no qual as práticas sociais discursivas não existissem, isso implica dizer que as relações interacionais de comunicação não fazem parte do mundo aquém dos muros da escola.

Após essa roda de conversa com os alunos, a professora começa a adentrar mais especificamente nas atividades do projeto de intervenção mostrando a eles algumas imagens das cidades mais iluminadas do mundo com luz artificial. As imagens são projetadas pelo datashow e a reação dos alunos é incrível, pois eles não tinham percebido quanta beleza produz uma boa iluminação; quanta beleza tem uma cidade bem iluminada uma vez que a única referência de iluminação artificial que eles têm é a nossa cidade de Itaituba-Pará, a qual, infelizmente, ainda precisa muito melhorar neste aspecto. As imagens utilizadas em sala de aula são mostradas abaixo:

Figura 2 – Cidade de Cingapura



Fonte: https://www.google.com/search?q=cidades+mais+iluminadas+do+mundo&hl=pt-BR&authuser=0&rlz=1C1PRFI_pt-PTBR786BR787&source=lnms&tbn=isch&sa. Acesso em fevereiro de 2019.

Figura 3 – Hong-Kong - China



Fonte: https://www.google.com/search?q=cidades+mais+iluminadas+do+mundo&hl=pt-BR&authuser=0&rlz=1C1PRFI_pt-PTBR786BR787&source=lnms&tbn=isch&sa. Acesso em fevereiro de 2019.

Figura 4 – Las Vegas – EUA



Fonte: https://www.google.com/search?q=cidades+mais+iluminadas+do+mundo&hl=pt-BR&authuser=0&rlz=1C1PRFI_pt-PTBR786BR787&source=lnms&tbn=isch&sa. Acesso em Fevereiro de 2019.

Figura 5 – Campina Grande – Brasil



Fonte: https://www.google.com/search?q=cidades+mais+iluminadas+do+mundo&hl=pt-BR&authuser=0&rlz=1C1PRFI_pt-PTBR786BR787&source=lnms&tbn=isch&sa. Acesso em fevereiro de 2019.

Figura 6 – Itaituba – Pará – Brasil



Fonte: disponível em: https://www.google.com/search?q=cidades+mais+iluminadas+do+mundo&hl=pt-BR&authuser=0&rlz=1C1PRFI_pt-PTBR786BR787&source=lnms&tbn=isch&sa. Acesso em fevereiro de /2019.

O objetivo da professora em mostrar essas imagens é fazer com que os alunos percebam a importância da iluminação pública para o embelezamento de uma cidade e a responsabilidade do poder público em promover esse embelezamento. À medida que os alunos veem as imagens, eles já começam a tecer críticas oralmente quanto à iluminação pública de nossa cidade. O posicionamento crítico deles começa a ser despertado desde a primeira aula do projeto. É claro e evidente que não podemos comparar uma cidade na Amazônia, no norte do Brasil, oeste do Pará, com as cidades de primeiro mundo que a professora mostra aos alunos. É uma comparação muito injusta, decerto. No entanto, toda infraestrutura de uma cidade depende de como os governantes se dispõem para o melhoramento dela. E no caso dos bairros da circunvizinhança da escola municipal Padre José de Anchieta, onde está sendo realizado este projeto de intervenção, a situação de iluminação pública é ainda mais precária e precisa ser (re)vista pelo prefeito da cidade.

E se a língua perpassa todas as atividades humanas, é através das vozes sociais emitidas pelos alunos e pela comunidade que o problema da iluminação pública pode ser “visto” pelo prefeito. Se a iluminação pública atinge diretamente os alunos que estudam no período noturno, é necessário que ela seja de ótima qualidade; é necessário que tenha uma boa iluminação ao

longo de todo trajeto que os alunos fazem para chegar à escola e, principalmente, para voltar para casa em segurança, uma vez que o horário de saída deles é às 23:00.

ATIVIDADE 2: leitura do gênero textual artigo científico intitulado “As origens da iluminação pública no Brasil”

Nesta atividade 2, a professora faz uma roda de conversa na qual os alunos foram instigados a responder oralmente algumas perguntas relacionadas à iluminação pública. O objetivo dela é verificar o grau de conhecimento prévio que os alunos possuem sobre essa temática. As perguntas desta aula foram:

- O que é iluminação pública?
- O que motivou o surgimento da iluminação pública?
- Qual é a importância dela para a sociedade?
- De quem é a responsabilidade de manter a iluminação pública da nossa cidade?
- O seu bairro é bem iluminado?
- Quem paga a taxa de iluminação pública?¹⁹

Participam destas aulas 23 alunos sendo que apenas 12 falam minimamente sobre a temática do projeto de intervenção. Antes de apresentar o texto escrito desta aula, a professora sonda o conhecimento prévio dos alunos a respeito da temática do projeto. Para isto, ela utiliza as perguntas elencadas acima. Alguns alunos não sabiam responder a princípio, porém 05 (cinco) alunos participam da aula emitindo suas respostas as quais estão transcritas abaixo:

P: o que é iluminação pública?

Ana: é uma coisa que não tem em Itaituba... ((risos))

André: é aquela que nos permite *vê* a noite...

Beatriz: é um negócio que ilumina o caminho, né?

Júlia: eu acho que... assim... é as ruas mais iluminada pra:: as pessoas *ficá* menos vulneráveis ao assalto.

A próxima pergunta que a professora faz nesta aula é: o que motivou o surgimento da iluminação pública? Apenas 04 (quatro) alunos respondem:

Priscila: por causa dos tarados, professora... ((risos)) ((barulho))

Mateus: *iluminá* as ruas...

André: surgiu pra *facilitá* a vida em sociedade...

¹⁹ Todas as perguntas foram elaboradas pela própria pesquisadora desta dissertação.

Rafael: pra *facilitá* a malandragem, fessora... ((risos))

A seguir, ela pergunta qual é a importância da iluminação pública (ou não) para a nossa vida em sociedade. Apenas 02 (dois) alunos respondem:

Lucas: é importante pra gente *sai* à noite...

Beatriz: a iluminação pública não impede muito os assaltantes porque uma vez fui assaltada às onze horas da noite e estava claro onde eu estava... eu e uma amiga minha.

Neste contexto, surge um assunto muito ligado à iluminação pública que é a criminalidade. Beatriz fala que nem sempre a iluminação pública inibe os assaltantes de entrarem nas casas ou de abordarem as pessoas nas ruas e furtarem seus bens. Vale lembrar que a cidade de Itaituba/PA era uma cidade pacata até meados de 2013, porém, a partir desse ano e com o desenvolvimento da cidade, o índice de criminalidade aumentou consideravelmente. É importante perceber que os alunos trazem para sala de aula essa problemática, principalmente o número elevado de assaltos à mão armada cujo maior objetivo dos assaltantes são celulares, os quais são vendidos e trocados por drogas ilícitas.

A professora continua perguntando de quem é a responsabilidade de manter a iluminação pública em Itaituba. Algumas respostas são emitidas:

Laysa: do PREFEITO:::

Lucas: da população...

Giovana: da CELPA...

Ana: é dos TRÊS... ((barulho))

P: a Ana falou que é dos três: da prefeitura, da CELPA e da população porque se os três se unirem e fizerem um bom trabalho a gente tem uma boa iluminação...

Beatriz: é obvio a população pede aí fala pro prefeito, aí o prefeito cria coragem e vai *pedi* pra CELPA, aí a CELPA vai *vê* se tem material pra... (incompreensível) (((barulho)))

A resposta da próxima pergunta feita pela professora é unânime:

P: o seu bairro é bem iluminado?

TURMA: NÃO:::

Lucas: lá perto de casa só tem um poste e mal... ((muito barulho))

Bruno: se *andá* de noite na rua de casa cai no buraco... ((risos))

P: quem paga a taxa de iluminação pública?

Laysa.: NÓS:::

Rafael: é a população...

Pensando em dar vez e voz aos alunos, precisamos deixar que eles falem e que falem até mesmo “besteira”, isto é, aquilo que não está em coerência com o campo temático da discussão (como podemos perceber na resposta de Priscila “por causa dos tarados, professora...”) embora para muitos professores isso seja uma afronta ou apenas falas desvalorizadas e não ouvidas. Se queremos mudar nosso posicionamento metodológico quanto ao ensino de língua portuguesa, valorizando a oralidade, precisamos mudar primeiramente nosso comportamento diante dos discursos dos alunos, mesmo fora de contexto, pois esse aluno que fala “besteira” poderá, em outro momento, rediscursivizar a sua fala através da audição dos discursos dos colegas e do professor. Todavia, se ele é tolhido no momento em que deseja se expressar, provavelmente o professor perderá a participação deste aluno em todas as aulas de português ao longo do ano. É importante ressaltar que os alunos não sabiam muito sobre iluminação pública o que os levou a falarem minimamente seja por conta de não conhecimento do assunto, seja pela timidez. Entretanto, foi garantido o espaço para que enunciassem as suas opiniões.

Após estas atividades de oralidade, a professora passa à leitura do artigo científico intitulado “As origens da iluminação pública no Brasil”²⁰, de Rosito (2009). Durante a leitura eles ficam bem comportados e fazem a leitura silenciosa em dupla, devido ao pouco material disponível. A professora quis estimular a parceria e o aprendizado mútuo. É interessante que nas atividades 1 e 2, ela está primando pela oralidade das ADIs, não que esta seja a mais importante dentre elas, mas porque geralmente as aulas de português se reduzem à escrita e à leitura, além disso, os alunos, na grande maioria, estão habituados a copiar o conteúdo do quadro branco para depois ouvirem somente o discurso monológico do professor. Em se tratando de EJA, os alunos não possuem material didático como livros e apostilas. A metodologia mais utilizada pelos professores, em geral, é a que foi descrita anteriormente. O texto utilizado pela professora encontra-se abaixo a fim de que leitor desta pesquisa não fique descontextualizado. Ele encontra-se incompleto, pois o assunto que interessava aos alunos finaliza na subseção “Departamentos de iluminação pública”, o restante do texto é voltado especificamente ao engenheiro elétrico. Segue abaixo o texto usado com os alunos:

²⁰ Fonte: www.osetoreletrico.com.br. Acesso em fevereiro de 2019.

Figura 7 – Texto sobre a origem da iluminação pública

30

O Setor Elétrico / Janeiro de 2009

Desenvolvimento da Iluminação Pública no Brasil

Capítulo 1

As origens da iluminação pública no Brasil

*Por Luciano Haas Rosito**

Fundamental para a vida moderna, a iluminação pública é também uma peça importante para o combate ao crime e para o desenvolvimento das cidades. O tema será foco de dez artigos a serem publicados neste fascículo. A série de artigos deve envolver os seguintes tópicos e suas vertentes:

- 1 – Origem da iluminação pública
- 2 – Vias públicas
- 3 – Componentes da iluminação pública (Parte 1)
- 4 – Componentes da iluminação pública (Parte 2)
- 5 – Avaliação da conformidade em iluminação pública
- 6 – Projeto em iluminação pública
- 7 – Softwares
- 8 – Projetos de eficiência energética
- 9 – Sistemas de gestão da iluminação pública
- 10 – Estudo de caso

Os temas mencionados serão esmiuçados e deverão incorporar outros assuntos, como regulamentação e normalização, tarifas, disposição de lâmpadas, luminárias e outros equipamentos, métodos de projetos e cálculos, entre outras matérias. Vale lembrar que o cronograma anterior pode sofrer alterações pelo autor.

Origens

Desde a pré-história, a evolução está ligada à utilização da iluminação natural e artificial. O desenvolvimento do cérebro está relacionado às funções da visão, desde as formas de vida mais primitivas até a espécie humana, tendo a iluminação papel fundamental para tal desenvolvimento. Nos povos antigos, já havia indícios de uso da iluminação artificial por meio da utilização de óleo. Séculos mais tarde, o óleo de baleia passou a ser empregado em diversos países.

A iluminação pública tem como provável origem a Inglaterra no ano de 1415, quando comerciantes solicitaram alguma providência para combater o crime.

As lâmpadas a gás então passaram a ser utilizadas em larga escala durante o século XIX e início do século XX, quando foram substituídas pelas lâmpadas elétricas.

No Brasil, os primórdios da iluminação pública nos remetem ao século XVIII, quando foram instaladas cerca de 100 luminárias a óleo de azeite pelos postes da cidade do Rio de Janeiro, em 1794. Em Porto Alegre, há registro fotográfico dos acendedores de lampiões no início do século XX.



Acendedores de lampião, 1900–1910, Porto Alegre (fotografia, 18 X 24 cm – Acervo Museu Afro Brasil)

Ainda em Porto Alegre, no ano de 1874, com a inauguração da usina do gasômetro, a Praça da Matriz recebeu postes de iluminação pública a gás no entorno do chafariz central.



Então, em 1887, uma usina elétrica começa a operar em Porto Alegre, dando origem ao primeiro serviço municipal de iluminação elétrica. Essa evolução passa a ganhar outras cidades.

Com a utilização da luz elétrica, a iluminação pública começa a viver uma nova era. Da mesma forma, a utilização das lâmpadas de descarga e a melhoria da eficiência dos equipamentos de iluminação propiciaram um salto nos níveis de iluminação.

No início do século XX, intensifica-se a evolução da geração de energia no Brasil, contribuindo para a evolução da iluminação pública. Cidades como o Rio de Janeiro apresentavam uma evolução de dez mil pontos por década na primeira metade do século XX. Este acréscimo ainda foi intensificado a partir dos anos 1960 quando se inicia a utilização em larga escala das lâmpadas de descarga.



Iluminação de destaque em passagem de nível na Avenida III Perimetral (Porto Alegre/RS)



Exemplo de iluminação pública eficiente, aplicada na Avenida III Perimetral, em Porto Alegre (RS)

Dos primórdios das antigas lanternas a óleo até a eminência dos Leds, o desenvolvimento da humanidade se confunde com a evolução da iluminação. A invenção da lâmpada elétrica implicou um grande salto para o mundo da iluminação.

Partindo da incandescente, passando pelas lâmpadas a vapor de mercúrio, a vapor de sódio, a multivapores metálicos, pelas lâmpadas de indução e chegando aos Leds, percebe-se uma transformação radical nos conceitos de iluminação da mesma forma que as transformações da sociedade ditaram mudanças no modo de vida e na organização social.

A iluminação pública tem papel fundamental na melhoria da qualidade de vida da população, na ocupação de espaços públicos

com atividades lícitas à noite, na imagem da cidade, no incremento do comércio e no turismo. É impossível, hoje em dia, imaginar uma cidade de pequeno, médio ou grande porte sem iluminação pública. Aquelas cidades que ainda possuem iluminação inadequada ou ineficiente já têm a consciência dos benefícios que a melhoria do sistema de iluminação pode trazer.

Conceitos

“Iluminação pública é o serviço que tem o objetivo de prover luz ou claridade artificial aos logradouros públicos no período noturno ou nos escurecimentos diurnos ocasionais, incluindo locais que demandem iluminação permanente no período diurno”.

Tal definição é bastante simplificada pela importância que assumiu a iluminação pública nos dias de hoje. “Prover luz” pode ser entendido como iluminar adequadamente e criteriosamente cada logradouro público de acordo com sua especificidade de ocupação, trânsito e importância; uma iluminação que atenda às normas técnicas vigentes e, além disso, dê sensação de segurança e conforto aos usuários do local.

Departamentos de Iluminação Pública

A partir da metade do século XX, com o crescimento das cidades, o aumento das instalações de iluminação pública e da necessidade de gerenciamento e manutenção intensificou a criação de departamentos e divisões de iluminação pública, que eram geridos pelas prefeituras ou por setores dentro das concessionárias de energia elétrica, responsáveis pela organização do setor, implantação de técnicas e aplicação das tecnologias disponíveis. Desde 1988, a Constituição Brasileira define a iluminação pública como serviço público de interesse local, sendo responsabilidade do município gerir ou delegar a terceiros a gestão desse sistema.

Atualmente, sabe-se que a iluminação pública não deve ser tratada separadamente da instalação dos equipamentos, da compra do material, da manutenção do sistema e que não se resume apenas em troca de lâmpadas e cadastramento dos pontos instalados. É fundamental que haja a gestão integrada do sistema, que leve em conta a utilização de um sistema de gestão informatizado e que se empregue um modelo de gerenciamento com critérios de qualidade (este ponto será tratado com mais detalhes nos próximos capítulos).

Pode-se dizer que, em cada Estado do Brasil, há uma realidade específica quanto à gestão da iluminação pública, devido a fatores históricos e culturais. Em diversos Estados, a concessionária tornou-se a responsável pela gestão da iluminação e vem mantendo essa situação, adequando-se às mudanças na legislação. Em outros, a responsabilidade da iluminação sempre foi das prefeituras e em algumas regiões ainda houve o interesse em delegar a responsabilidade para empresas especializadas.

Independentemente do modelo adotado, a responsabilidade pela iluminação é do município e deve ser tratada de forma técnica, profissional e sistematizada, pois os recursos utilizados

têm origem nos impostos e nas contribuições que são pagos por toda a população. Em última análise, somos todos provedores dos recursos utilizados para este fim e consumidores desse produto final, que deve ser uma iluminação pública adequada com bom nível de iluminação e baixo índice de falhas.

Luz e visão: tipos de luz

- Luz solar – Radiação em todo espectro eletromagnético com pico de intensidade em torno de 500 nm.
- Luz artificial – Produzida pelo homem, por exemplo, por meio da utilização da energia elétrica e de dispositivos como lâmpadas com diferentes tecnologias.
- Luz visível – Situada na faixa de 380 nm a 780 nm, a luz visível atua diretamente na visão de acordo com a curva de sensibilidade do olho humano.

Para que ocorra a visão, é necessário que a luz transmita ao cérebro as informações recebidas com os comprimentos dentro da faixa visível do olho humano. A visão é diretamente dependente da luz e dos contrastes.

Dualidade onda partícula

É comum associar a luz a uma onda eletromagnética, a uma radiação visível, entretanto, existe um comportamento dual da luz, que, em determinadas situações comporta-se como radiação e em determinadas situações como partícula. Se não houvesse o comportamento de partícula não seria possível explicar o efeito fotoelétrico que justifica o princípio de funcionamento de diversos dispositivos.

Os dois aspectos da luz (onda e partícula) dão a ela a propriedade de uma natureza dual, ou seja, a dualidade onda-partícula. Este efeito é explicado pela física quântica.

Regulamentação

DNAEE

O Departamento Nacional de Águas e Energia Elétrica (DNAEE) foi o órgão regulador e fiscalizador dos serviços de energia elétrica até a criação da Agência Nacional de Energia Elétrica (Aneel). As Portarias do DNAEE 158/1989 e 466/1997, que regulamentavam o fornecimento de energia elétrica para iluminação pública, ficaram vigentes até a publicação da resolução 456 da Aneel, que trouxe diversas modificações.

Resolução 456

Aspectos mais comuns, como a definição do ponto de entrega, até a quantidade de horas cobradas diariamente estão descritos nesta resolução. A iluminação pública está enquadrada no subgrupo B4 desta resolução. Confira, a seguir, alguns tópicos da resolução 456 que devem ser observados quanto a iluminação pública:

Contratos e tarifas (B4a e B4b)

A tarifação de iluminação pública, bem como tudo que diz

Após a leitura silenciosa dos alunos, a professora lê para eles e à medida que lê, explica o texto, pois alguns alunos não o compreenderam. É importante frisar que o professor deve ler em voz alta para os alunos enfatizando as pontuações para melhor entendimento do texto, uma vez que alguns não têm o domínio da leitura, portanto, necessário se faz a mediação após a leitura silenciosa deles. De acordo com Moura (2018), devemos deixar os alunos livres para lerem sozinhos e fazerem suas próprias especulações sobre o texto para, em seguida, fazermos a leitura conjunta esclarecendo palavras ou expressões que, porventura, não foram entendidas. Ler desvendando os sentidos trazidos por meio das várias vozes sociais que fluem e confluem na escrita. A professora chama a atenção dos alunos para os aspectos multimodais do texto como as imagens históricas presentes nele referente à iluminação pública de algumas cidades do Brasil, como a fotografia dos acendedores de lampião, no início do século XX.

Enquanto professora-pesquisadora, eu aprendi junto com os alunos sobre as origens da iluminação pública. Não sabia, por exemplo, o que havia motivado o surgimento dela. Neste texto se tem um pouco da história dela no mundo e no Brasil, o que responde alguns dos questionamentos feitos acima e é o momento em que os alunos fazem a reflexão linguística quanto às respostas emitidas por eles anteriormente à leitura. Neste caso, eles se apropriam de informações suficientes para rediscursivizar suas falas. Percebam que numa mesma aula há a integração da oralidade, leitura e reflexão linguística como propõem as ADIs, uma vez que elas estão integradas e a reflexão linguística perpassa por todas as atividades de leitura, oralidade e escrita.

Ora, Beatriz definiu iluminação pública de forma bem pragmática como “um negócio que ilumina o caminho” e André diz que “é aquela que nos permite ver a noite...”. Júlia arrisca um conceito afirmando que “é as ruas mais iluminada pra:: as pessoas ficar menos vulneráveis ao assalto”. É perceptível que a iluminação, para esses alunos, é aquilo que pode iluminar as ruas à noite. Após a leitura do texto, eles compreenderam que “Iluminação pública é o serviço que tem o objetivo de prover luz ou claridade artificial aos logradouros públicos no período noturno ou nos escurecimentos diurnos ocasionais, incluindo locais que demandem iluminação permanente no período diurno” (ROSITO, 2009).

Além disso, pontuam algumas curiosidades que eles não sabiam. Bruno, por exemplo, emite sua fala dizendo: “aqui tá falando que antigamente as lamparina... era tipo lamparina que era feita com fogo e abastecido era feito com óleo de baleia... bem louco isso aqui oh...”. Essa fala chama bastante a atenção da turma, pois foi o que marcou para eles durante a leitura. Neste

ensejo, a professora mostra aos alunos uma imagem (abaixo) com um dos tipos de tocha que era utilizado para iluminar à noite durante a Idade Média:

Figura 8 – Representação do aparato utilizado na Idade Média para a iluminação.



Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lewes_Bonfire,_discarded_torch.jpg (2005). Acesso em fevereiro de 2019.

Em seguida, ela faz um breve comentário a respeito da iluminação nesse período histórico que está abaixo transcrito:

P: como era na Idade média... como é que era a iluminação antigamente? Gente, vocês sabem que na Idade Média era chamada de idade das trevas... por que era chamada de idade das trevas?

TURMA: porque era tudo escuro...

P: porque era totalmente escuro. As pessoas saíam, no máximo, até sete e meia da noite e os que saíam depois das sete e meia era com essa tocha que mostrei pra vocês... pra *iluminá* o caminho, mas quando dava oito horas da noite ficava todo mundo em casa... não existia vida noturna... hoje, tem gente que passa a noite todinha em uma praça, numa festa... hoje vocês estudam à noite, olha... Se não tivesse essa iluminação, ninguém ia *estudá* à noite, né verdade?

TURMA: verdade::

Rafael: tinha só lamparina...

Joana: eles usavam o fogo...interessante oh...

Esta aula foi bem interessante por adicionar novos conhecimentos tanto para os alunos quanto para mim enquanto professora-pesquisadora. No entanto, após reflexão metodológica, percebi que a professora fez muitas perguntas desnecessárias aos alunos, as quais alguns não souberam responder e outros não participaram da aula em virtude de ficarem inibidos por não saber do assunto. Acredito que o certo seria ela ter partido para a leitura do texto e só depois oralizar os conhecimentos adquiridos com os alunos.

ATIVIDADE 3: assistir às entrevistas e reportagens orais sobre a iluminação pública veiculadas no Youtube.

Nesta atividade 3, os alunos assistem à entrevistas e reportagens veiculadas no Youtube mostrando a realidade da iluminação pública de Itaituba e de outras localidades. Reparem que a professora continua com o tema do projeto, mas está utilizando outros gêneros orais, uma vez que os gêneros perpassam um pelo outro numa cadeia dinâmica de enunciados. Antes de mostrar os vídeos, ela recapitula a aula anterior sobre a origem da iluminação pública, relembando com os alunos o motivo do surgimento dela. A seguir transcrevo os turnos de fala tanto da professora quanto dos alunos sobre esse primeiro momento da atividade 3:

P: a grande motivação do surgimento da iluminação pública foi porque estavam sendo assaltados e eles começaram a *reivindicá* ao governo algo que pudesse *sê* feito em relação a isso, né? Então:: surgiu a iluminação pública. Mas aí eu pergunto pra vocês, gente, hoje a iluminação pública só serve pra *evitá* a criminalidade?

TURMA: não::

P: pra que mais serve a iluminação pública?

Priscila: pra *ficá* bem iluminado à noite (...)

Bruno: pras pessoas saírem de casa.

P: ela serve para o embelezamento da cidade né, gente?

TURMA: é:: ((barulho))

No segundo momento desta atividade, os alunos assistem ao primeiro vídeo intitulado “VT ILUMINAÇÃO PÚBLICA – PMI”²¹, uma propaganda veiculada na TV local pelo governo atual de Itaituba. O principal objetivo é fazer com que os alunos percebam se o que está sendo falado na propaganda condiz com a realidade deles e em que medida não condiz e o que precisa ser mudado. Isso é um exercício de argumentação por parte dos alunos, uma vez que eles, ao fazerem reflexão sobre tudo que já leram e falaram sobre iluminação pública, se posicionam criticamente como cidadãos, além de adquirir novos argumentos emitidos pelos colegas e a professora. A fim de que se note se há coerência ou incoerência nos discursos dos alunos em relação ao vídeo mostrado, transcrevo as falas enunciadas na propaganda:

Narrador: cidade mais iluminada! A prefeitura de Itaituba está indo aos bairros e vendo as necessidades da população. Aqui no bairro Bela Vista um dos problemas era a escuridão e medo da violência e isso acontecia por todos os bairros. Mas agora está

²¹ Fonte: www.youtube.com/watch?v=Pt5uA0LomVI. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

mudando, com a eficientização (*sic*) da iluminação pública os moradores podem ter mais segurança. Quanto mais luz, mais qualidade para de ir e vir de dia ou de noite. Jamile Silva: antigamente era tudo escuro, ninguém podia andar sozinho porque era tudo escuro, né? Hoje eu posso dizer que tá muito bem, tudo iluminado. Narrador: cidade iluminada, cidade mais segura! Prefeitura de Itaituba.²²

Ao terminar o vídeo, os alunos se posicionam automaticamente aos enunciados proferidos tanto pelo narrador quanto pela jovem Jamile Silva. Jorge manifesta-se dizendo que “é só propaganda”, isto é, percebemos no enunciado do aluno uma refutação implícita à fala de Jamile Silva quando diz que “está tudo iluminado”. O aluno consegue perceber que é uma propaganda política e traz para a sala de aula as vozes sociais que circulam fora da escola, as quais enunciam que as propagandas políticas são falas que não condizem com a realidade da população. Corroborando com esse enunciado, Laysa diz que se trata de uma “propaganda enganosa, é mentira” e Rafael afirma que “pagaram ela (Jamile Silva)” para dizer o que disse. Diante disto, a professora pergunta a eles: “Vocês acham que pagaram ela pra ela dizer isso?”, então eles são unânimes em suas respostas: “PA-GA-RAM” ((muito barulho))

Beatriz diz “professora, ela não soube nem se *expressá...*”. Diante dessa fala, a professora pergunta se o argumento da Jamile Silva foi bom e a turma respondeu que não. Rafael refuta ironicamente o slogan usado na propaganda “cidade iluminada, cidade mais segura! Prefeitura de Itaituba” utilizando uma pergunta: “mais seguro?” e Beatriz responde: “mais seguro, NÃO!”. O vídeo mostrado deixa a turma agitada, uma vez que todos querem falar ao mesmo tempo a respeito dos enunciados emitidos. É interessante como eles se posicionam responsivamente diante de uma realidade mostrada no vídeo que não é a que eles vivenciam na vida real. O discurso emitido pelos alunos mostra o descrédito em relação a alguns enunciados políticos.

Antes da professora mostrar o próximo vídeo, ela faz uma contextualização sobre o assunto abordado nesta reportagem. Fala que no vídeo há reclamações dos proprietários de lojas do distrito de Moraes Almeida/Itaituba quanto à alta taxa cobrada pela iluminação pública. O título do vídeo é “CDL ILUMINAÇÃO PÚBLICA 02.09.2018”²³. Na reportagem local há uma liminar emitida pela Juíza da Primeira Vara Cível e Empresarial da Comarca de Itaituba, Dra. Tainá Monteiro, proibindo a prefeitura de Itaituba de efetuar a cobrança da taxa de iluminação pública em empresas do distrito de Moraes Almeida que haviam entrado na justiça contra a prefeitura. Esse fato fez despertar os comerciantes de Itaituba, os quais também entraram na

²² Transcrição do áudio do vídeo.

²³ Fonte: www.youtube.com/watch?v=Pt5uA0LomVI. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

justiça para pedir o cancelamento da cobrança da taxa de iluminação, principalmente após o aumento aprovado pela Câmara Municipal de vereadores em 2018. Abaixo segue um pequeno trecho transcrito da fala da professora gravada no aplicativo “gravador de voz” para contextualizar o vídeo aos alunos. Antes dessa fala, ela explica onde ficava Moraes Almeida.

P: os comerciantes se sentiram... prejudicados com a taxa de iluminação pública e eles entraram na justiça contra a prefeitura e esse caso foi *pará* na câmara dos vereadores... o que é a CDL? Alguém já ouviu falar?

TURMA: não...

P: tá... a CDL significa Câmara dos Dirigentes Lojistas e representa todos os comerciantes de Itaituba... é onde se você quiser consultar se seu CPF se tá no SERASA ou se tá no SPC, você vai lá na CDL...

Após assistirem ao vídeo, a professora pergunta aos alunos: “quanto que o empresário estava pagando de iluminação pública?” e a turma responde: “seis mil reais”. Ela continua dizendo: “isso é só a taxa da iluminação pública dele, fora o *valô* do talão de energia dele”. A turma reage com espanto pela cobrança abusiva da taxa de iluminação. Depois ela pergunta:

P: e vocês sabiam que tem uma lei aqui em Itaituba que fala sobre a iluminação pública? Quem pode *aumentá* o *valô* da iluminação pública? É a CELPA ou o prefeito?

Laysa: é o prefeito...

Beatriz: é o prefeito...

P: vocês já entenderam que a iluminação ela é mantida pela prefeitura, né? E quem é que arrecada o dinheiro da iluminação pública?

Laysa: é a CELPA

P: através de quê? Através do.. talão de energia...

Depois desse breve esclarecimento, os alunos assistem a outro vídeo intitulado “Mudanças na iluminação pública”²⁴, o qual fala que ao longo do tempo ocorreram mudanças das formas de iluminação das ruas das cidades brasileiras. Esse vídeo dialoga direto com o texto lido na aula anterior, pois fala que apenas as principais ruas das grandes cidades possuíam lampiões a base de azeite e não proporcionavam uma boa iluminação. Já em 1851 o gás substituiu o óleo de peixe para iluminar as ruas do Rio de Janeiro, o que permitiu o aumento de passeios noturnos. Os lampiões a gás iluminavam mais e eram acesos pelos acendedores de lampiões, ou vaga-lumes, profissionais responsáveis por acender e apagar essas luminárias. Em 1887 o gás dá lugar à eletricidade conduzida por um fio, algo inacreditável que gerou muita

²⁴ Fonte: www.youtube.com/watch?v=Ls14nzGSbqM. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

perplexidade para época. A eletricidade ampliou ainda mais o lazer noturno, porém no final do vídeo, a narradora fala que em plena modernidade ainda existem ruas sem iluminação elétrica. Esta última fala da narradora do vídeo foi crucial para suscitar um debate entre os alunos sobre as ruas dos bairros citados neste projeto.

P: MAS... ainda com toda a modernidade que nós estamos vivendo, na era da tecnologia e eletricidade em... TO-DO MUN-DO... todo mundo tem eletricidade até os colonos, e ainda tem RU-AS sem...

TURMA: iluminação

Beatriz: tipo... a lá da minha casa...

P: EXATAMENTE... E que você paga a taxa de iluminação pública, pode *olhá* no seu talão.

Laysa: o meu é trinta reais... dá é raiva...

Beatriz: você paga essa taxa e não usufrui...

Percebam que esses enunciados acima já são frutos da reflexão que os alunos fazem pela língua e vão tomando consciência de um direito que lhes cabe, porém não são assistidos pelo poder competente para mudar a realidade na qual estão inseridos. Tanto é verdade que o enunciado responsivo de Beatriz “você paga essa taxa e não usufrui...” demonstra muito bem isso. Essa é só a terceira atividade do projeto de intervenção e os alunos já manifestam argumentos próprios de quem é lesado e permaneceu calado porque simplesmente acreditava que não podia ou não sabia como exercer seu direito.

O próximo vídeo intitulado “Iluminação pública nas cidades e mudanças de comportamento”²⁵ do Jornal Futura – Canal Futura fala a respeito da importância da iluminação pública, pois ela trouxe avanço para as cidades e mudou o comportamento das pessoas que podem, por exemplo, trocar o dia pela noite trabalhando, se exercitando. A repórter Eliana Benício deixa claro a importância da iluminação pública para o desenvolvimento da sociedade, pois traz segurança, gera trabalho e qualidade de vida. Não houve comentários sobre esse vídeo, haja vista que a aula desse dia já estava finalizando e a professora precisava passar o próximo vídeo intitulado “Energisa/Iluminação pública”²⁶ o qual, por ser menor em minutos, será transcrito abaixo.

Você conhece a taxa de iluminação pública? Ela é cobrada por algumas prefeituras para *realizá* manutenção nos postes de luz das praças, ruas e outras vias das cidades. Essa taxa é cobrada na sua conta de luz e a Energisa repassa o *valô* integralmente para a prefeitura, por isso se *percebê* luzes acesas durante o dia ou se a rua está escura à

²⁵ Fonte: www.youtube.com/watch?v=SRaIXsTn5tc. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

²⁶ Fonte: www.youtube.com/watch?v=c-3CU8W8gK8. Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

noite, informe a prefeitura de sua cidade. *Zelá* pela iluminação pública é responsabilidade da prefeitura e de todo cidadão.

Este último vídeo trata especificamente da taxa da iluminação pública que nós pagamos no talão de energia, além de mostrar que a responsável em manter a iluminação é a prefeitura municipal. No vídeo mostrado quem faz a arrecadação é a Energisa, porém na nossa cidade é a CELPA (Centrais Elétricas do Pará) que arrecada a taxa de iluminação e repassa integralmente à prefeitura de Itaituba para fazer a manutenção e implantar novos postes com as luminárias. A professora deixa este vídeo por último a fim de que ele tenha um diálogo direto com o próximo gênero discursivo/textual: talão de energia, o qual será analisado na próxima aula (atividade 4, deste Ciclo). Acredito que todos os vídeos na ordem em que eles estão dispostos são importantíssimos para que os alunos obtenham mais conhecimentos e mais argumentos, uma vez que um vídeo conversa com o outro formando uma tessitura de discursos relevantes para os alunos fazerem reflexões linguísticas e produzirem os gêneros discursivos/textuais finais deste projeto: a carta argumentativa de reclamação e o abaixo-assinado. Abaixo, apresento ainda os turnos de fala da professora e dos alunos:

P: *zelá* pela iluminação pública é responsabilidade de quem?

Júlia: da população...

Beatriz: da população...

P: vocês já observaram os postes perto da casa de vocês as lâmpadas estão acesas durante o dia? Demais, né? Têm uns que estão acesos durante o dia... fica o dia todinho e a noite todinha acessa. Imagina gente a quantidade de energia... ou seja, era pra *tê* um sistema bom em Itaituba e eficiente que pudesse todos os dias *apagá* durante o dia e só *acendê* à noite... tá... e vocês sabem também QUE... quem cobra a taxa de iluminação pública, quem arrecada é a CELPA, tá bom? Esse vídeo aí ele é de::... Paraná, por isso que ele fala Energisa, né? E aqui não. Aqui é a CELPA e ela que arrecada todo o dinheiro que vocês pagam, os pais de vocês pagam... todo dinheiro é mandado pra quem depois? Pra prefeitura... vocês sabem mais ou menos quanto é que a prefeitura recebe, gente? Na próxima aula vocês saberão...

A dinâmica das atividades foi bem interessante, pois no decorrer de cada vídeo, a professora pede aos alunos que façam anotações dos principais argumentos e produzam um comentário escrito ao final de todos os vídeos apresentando concordâncias ou refutações dos enunciados apresentados neles. Todos os alunos que estavam presentes nestas aulas produziram o gênero, porém, mostro abaixo apenas três comentários escritos de três alunos:

Figura 9 – Comentário Escrito produzido pela aluna Laysa.

03/03/2019 energia Publica no Brasil
 bom no meu ponto de vista Eu acho que a mulher da reportagem deveria ter se Espricado melhor por que não quase deu pra entender o que ele queria dizer.
 A energia é muito importante Por que sem ele não poderíamos sair na noite ir a lanchonete e varios lugares e tambem serve para erritar assidat, turismos, nos todos pagamos impostos, e a onde esse dinheiro é Posto? Por que hoje tem lugares que não são bem iluminados e mesmo onde não tem iluminação Publica pagamos um absurdo a nossa iluminação é uma merda, isso da muita raiva Por que os impostos são pago mas não há iluminação isso que eu acho sobre a energia e desculpa meu desabafo.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

O comentário escrito por Laysa está muito interessante, pois ela escolheu, em especial, o vídeo que mostra a propaganda do governo atual, 2019, de Itaituba e refuta-o enunciando que “tem lugares que não são bem iluminados e mesmo onde não tem iluminação Publica pagamos um absurdo A nossa iluminação é uma merda, isso da muita raiva por que os impostos são pago mas não há iluminação (...)”. Vejam como ela se posiciona responsivamente diante das vozes apresentadas no vídeo e, além disso, ainda reivindica melhorias dizendo que “(...) nós pagamos inpostos, e a onde esse dinheiro é Posto?”. E como ela mesma fala, o comentário escrito dela é um desabafo diante das injustiças sociais ocorridas em sua prática social, em outras palavras, é o que Bakhtin chama de responsividade ativa, isso é, Laysa faz uma valoração do discurso de Jamile Silva no momento em que o vídeo é mostrado a ela. Ainda que seja um vídeo do ano de 2011, o discurso de Jamile Silva, nas palavras de Laysa, não condiz com a verdade vivida pela aluna. Percebemos 8 anos decorridos desse vídeo e a realidade de iluminação pública no bairro da aluna ainda é a mesma.

Logo abaixo temos a figura número 9 da aluna Júlia:

Figura 10 – Comentário Escrito produzido pela aluna Júlia.

Iluminação Pública

No primeiro vídeo fala sobre o bairro de Bela Vista, onde uma moça afirma que a iluminação pública trouxe melhorias. Ela afirma que antes as pessoas andavam no escuro e levavam topadas, mas hoje pode-se andar tranquilo, pois a cidade já está toda iluminada. Porém as afirmações da moça do vídeo é enganosa. Os bairros não estão todos iluminados como afirmou a entrevistada. Além disso, a iluminação pública não serve somente para evitarmos topadas, mas sim segurança em geral. desta forma evita-se os assaltos, a violação do direito de ir e vim.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Júlia refuta o argumento de Jamile Silva do vídeo, que fala da propaganda do governo atual, enunciando que “as afirmações da moça do vídeo é enganosa. os bairros não estão todos iluminados como afirmou a entrevista. Além disso, a iluminação pública não serve somente para evitarmos topadas, mas sim segurança em geral. desta forma evita-se os assaltos, a violação do direito de ir e vim.” A aluna conseguiu apresentar muita riqueza em seus argumentos de responsividade mostrando que a iluminação pública vai além de evitar topadas, isto é, ela serve para “segurança em geral”.

Figura 11 – Comentário Escrito produzido por Bruno.

Português 4º Ano B

Essa propaganda nem fala verdade pois nem todo lugar é bem iluminado também a iluminação não serve só pra não tropeçar? Como a mulher fala, ela serve pra mulher quem estuda noite pra que trabalha a noite pra mulher a paisagem, pra ter mulher amarela pra fazer um passeio. Também tem muito lugar que bem iluminado não aparece no centro pois outros bairros são pouco iluminados como sem ninguém viver lá no escuro tem dias a cidade fica iluminada. muitas pessoas sofrem quando e pra ir pra suas casas no escuro rua Olívio de Faria, buraco lama, e também ladrão etc...

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Para melhor compreensão do texto acima, reescrevo-o abaixo:

“Essa propaganda nem fala a verdade, pois nem todo lugar é bem iluminado também a iluminação não serve só para nós não tropeçarmos como a mulher fala, ela serve para melhorar quem estuda à noite, para quem trabalha à noite também, para melhorar a paisagem, para ver melhor à noite, para fazer um passeio.

Também tem muito lugar que é bem iluminado, mas sempre no Centro (da cidade), pois outros bairros são pouco iluminados como se ninguém vivesse lá no escuro, como se a cidade fosse toda iluminada. Muitas pessoas sofrem quando é pra ir pra suas casas no escuro, rua cheia de buraco, lama e também (tem) ladrão etc...” (Acervo pessoal da pesquisadora – 2019)

Como percebemos neste discurso, Bruno também refuta a propaganda do governo atual afirmando que “nem fala verdade pois nem todo lugar e bem iluminado também a iluminação não serve so pra nós não tropeça como a mulher fala, ela serve pra melhora quem estuda noite pra quem trabalha a noite pra melhora a paisagem, pra ver melhor anoite”. Além disso, ele continua afirmando que “muitas pessoas sofre quando e pra ir pra suas casas no escuro rua cheia de buraco e também ladrão etc...”. Embora o comentário escrito desse aluno não esteja no registro culto da língua escrita, ele não fugiu ao gênero discursivo/textual e conseguiu colocar a sua voz no texto, se posicionar linguístico-discursiva-responsivamente perante o discurso emitido por Jamile Silva, mostrado no primeiro vídeo desta atividade.

Bruno também traz no seu discurso um fator muito interessante que é a desigualdade da iluminação pública quanto ao centro da cidade e os bairros periféricos, isto é, geralmente o gestor da cidade dá mais prioridade à boa iluminação das áreas centrais, deixando de lado a periferia “(...) como se ninguém vivesse lá (...)”, como se as pessoas que morassem nessas localidades não precisassem de um iluminação de qualidade, como se não fossem cidadãos, haja vista que esta iluminação atua como instrumento de cidadania, pois, conforme Aver (2013, p. 11),

a iluminação pública é essencial à qualidade de vida nos centros urbanos, atuando como instrumento de cidadania, permitindo aos habitantes desfrutar, plenamente, do espaço público no período noturno. Além de estar diretamente ligada à segurança pública no tráfego, a iluminação pública previne a criminalidade, embeleza as áreas urbanas, destaca e valoriza monumentos, prédios e paisagens, facilita a hierarquia viária, orienta percursos e aproveita melhor as áreas de lazer.

Tanto Bruno quanto Júlia mostram em seus comentários escrito o viés preconceituoso da iluminação pública na cidade de Itaituba, além de validarem o discurso de Jamile Silva como

sendo uma mentira quando ela afirma que “hoje eu posso dizê que tá muito bem, tudo iluminado.”, confirmando o que Volóchinov (2017, p. 181) diz: “na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou uma mentira, algo bom ou algo mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante”. Neste contexto, a língua é percebida como ideológica porque, como já disse nesta pesquisa, baseada em Volóchinov (2017), “isso pressupõe que quaisquer produções da atividade do discurso humano deriva, em forma e significação, da situação social na qual o enunciado aparece.” (p. 15 desta pesquisa).

Postulo, pois, que a língua(gem) só adquire significação, sentido e valor por estar em correlação com o homem, em interação com ele. De acordo com Sobral (2009, p. 95),

o sentido (...) é produzido portanto “entre sujeitos”, nas relações entre esses sujeitos, é produto de um processo que nasce na e da relação entre enunciatário e enunciatário, criando uma realidade segunda, uma realidade de discurso, que não altera o mundo material, mas também não é um reflexo “objetivo” dele. A enunciação é grosso modo o ato de proferir um enunciado, de dizer alguma coisa, que é sempre dirigida, “endereçada” a alguém, com um dado objetivo.

Laysa, Júlia e Bruno produziram um enunciado “endereçado” à Jamile Silva e ao narrador do primeiro vídeo apresentado nestas aulas, ou seja, eles compreenderam a palavra dos interlocutores na função de ouvinte e depois opuseram-na com uma contrapalavra na função de falantes, de acordo com Bakhtin (2011) e Moura (2017). Para este último autor,

se a palavra do outro chega a nós e encontra uma contraresposta, tal palavra alcança uma dimensão dialética, múltipla e paradoxal, realizando-se sempre como insuficiente/inconclusa e infinitamente lacunar, passível de desdobrar-se em sentidos outros, para os quais não havia uma intenção única, estritamente pré-determinada, monossignificativa e estanque. É nesse jogo da plurissignificação que o dialogismo se estabelece. (MOURA, 2017, p. 11-12)

Percebemos através destes comentários escritos que os alunos posicionam-se ativa e responsivamente discordando dos enunciados emitidos no vídeo “VT ILUMINAÇÃO PÚBLICA – PMI”. Além disso, os alunos rediscursivizaram o que já haviam comentado oralmente nestas aulas para produzirem o comentário escrito. Neste caso, a reflexão linguística perpassou por todas as atividades de oralidade e escrita. Além disso, a integração entre oralidade, escrita e reflexão linguística melhora significativamente as produções dos gêneros discursivos dos alunos.

ATIVIDADE 4: Leitura do gênero discursivo/textual talão de energia elétrica²⁷

Como na última aula a professora havia dito que estudariam o gênero talão de energia, pois iriam enfatizar a Contribuição de Iluminação Pública (CIP), em dialogismo com o vídeos mostrados anteriormente, 15 alunos, dos 26 presentes, trouxeram o talão de energia para esta aula. Na cidade de Itaituba-Pará, para nos reportarmos à conta de energia elétrica, nós usamos o nome “talão de energia”, em outras cidades ele recebe o nome de fatura de energia elétrica ou conta de energia elétrica. Seguindo, então, a nossa comunidade linguística, opto pelo termo “talão de energia”. Os alunos que não trouxeram o talão, acompanham a aula pelos slides que a professora explica nesta aula. Os alunos ficam posicionados tradicionalmente em filas na sala com os seus respectivos talões de energia em cima da carteira a fim de que pudessem lê-los. A professora começa a aula fazendo a seguinte pergunta:

P: além do consumo de vocês, o que será que mais vocês pagam no talão de energia, hein?

Laysa: iluminação pública?

Lucas: energia pública?

P: será que é só o consumo de vocês? O que vocês acham? Me respondam aí... alguma vez na vida de vocês... vocês já tinham parado pra *olhá* o talão de energia?

Turma: não...

P: não né? Até porque vocês não pagam essa conta né, gente? ((risos))

Jorge: pego no talão só quando é pra pagar mesmo.

P: então, gente... vocês não tem responsabilidades ainda pra *trabalhá*... suar pra *pagá* o talão, né? Quem paga ainda é a mamãe e o...

TURMA: papai... ((barulho))

P: então gente, vamo lá pra ver o que que é o talão de energia... vamos *conhecê* um pouquinho...

Gente, coisas que vocês NUNCA acreditavam que ia *tê* no talão... tem... e que nós pagamos.

Esse foi o momento em que os alunos conhecem mais sobre um gênero que faz parte do nosso dia a dia, mas que muitas vezes é negligenciado e, em se tratando de sala de aula, este

²⁷ A fatura de energia elétrica (talão de energia como é popularmente conhecido em Itaituba-PA) é um gênero discursivo/textual porque é relativamente estável, pois varia de concessionária para concessionária, mas a construção composicional é quase a mesma em todos os estados brasileiros uma vez que as faturas são regulamentadas pela Agência Nacional de Energia Elétrica (Brasil, 2008), ou seja, mantém uma forma fixa para que o leitor o reconheça como uma fatura de energia elétrica todos os meses; o conteúdo temático é o mesmo, pois tratam do consumo de energia elétrica pelo cliente e o valor monetário atribuído a este consumo; quanto ao estilo, pode ser informal, mais próximo do leitor, menos regulatório e autoritário; ou formal, dando ênfase ao profissionalismo e autoridade, distanciando-se, desta forma, do leitor, a depender das concessionárias (GUALBERTO, 2015). O tipo textual presente é o descritivo e o domínio discursivo é o “comercial”, de acordo com Marcuschi (2008). (Fragmento de texto retirado desta dissertação, p. 75, apenas para enfatizar que a fatura, ou “popularmente” talão de energia, é uma gênero discursivo/textual).

gênero só é usado nas aulas de Modelagem Matemática nas quais o ensino-aprendizagem parte da compreensão do valor da matemática aplicada à realidade, porém nas aulas de português percebemos que raramente ou quase nunca ele é estudado. Em minhas pesquisas na internet encontrei poucos projetos ou poucas aulas de português que abordam este gênero, acredito que é pelo fato de ter valores e, portanto, interessar mais a matemática, embora seja um gênero interdisciplinar o qual pode ser trabalho em outras disciplinas.

Quanto a este projeto, os alunos visualizam na prática a CIP que seus pais pagam mensalmente no talão de energia, além de que todos os meses essa taxa é arrecada pela CELPA e depois repassada à prefeitura municipal para a manutenção da iluminação pública de toda cidade. Percebam que os talões de energia trazidos para a sala de aula é a comprovação de que são eles que pagam para ter iluminação de qualidade em seus bairros e, se não há essa iluminação de qualidade, eles precisarão reivindicar seus direitos enquanto cidadãos. É claro que, nesta aula, a professora não trabalha com cálculos matemáticos, mas com a argumentação observando o gênero em questão e suas especificidades discursivas/textuais. É a partir da leitura deste gênero que os alunos percebem que a CIP é definida através de lei municipal e tem como finalidade cobrir os gastos com o consumo de energia elétrica, a manutenção e a ampliação desse serviço. Além disso, eles observam o quanto é importante a iluminação pública para o desenvolvimento social e econômico de seus bairros. A seguir, são apresentados os slides que a professora usou para explicar o talão de energia nestas aulas:

Figura 12 – slide 1 referente ao gênero talão de energia

CONHECENDO O TALÃO DE ENERGIA

- A conta de energia tem um papel social muito importante, pois ela serve como comprovante de residência, fundamental para diversos serviços, como abertura de conta bancária e possibilidade de abrir crediário, por exemplo.
- Na fatura estão incluídos todos os custos referentes à energia elétrica, como os de geração, transmissão e distribuição de energia, as bandeiras tarifárias e os tributos e encargos do setor elétrico. Além disso, também estão incluídos os valores referentes ao ICMS, PIS/PASEP, COFINS e CIP.

Fonte: <http://www.ceb.com.br/index.php/tudo-sobre-a-conta-de-luz/370-tudo-sobre-a-conta-de-luz>. Acesso em fevereiro de 2019.

A professora explica o primeiro slide mostrando a função social do talão de energia, dizendo que quando os pais dos alunos vão matriculá-los, é necessário que eles levem consigo um comprovante de residência, sendo que o mais pedido é o talão de energia, pois ele mostra o endereço, o número da casa etc. A professora explica o que significa o termo fatura, pois alguns

alunos não são familiarizado com esse termo. A abaixo está a transcrição da fala da professora sobre o que se paga no talão de energia:

P: nós pagamos o quê: a energia que é gerada lá:: na usina hidrelétrica... essa energia ela tem alguém que transmite essa energia para as concessionárias e elas distribuem até *chegá* na nossa casa... então, gente, é todo um processo... é um trabalho muito árduo das pessoas que trabalham nas usinas hidrelétricas e depois as concessionárias compra a energia dessas usinas aí elas trazem pra rede CELPA, olha que bacana... no Pará é a rede CELPA que transmite toda a energia pro Pará inteiro... alguém sabe o que quer *dizê* CELPA?

TURMA: NÃO:::

P: CELPA significa Centrais Elétricas do Pará...é uma concessionária do Estado do Pará e ela é que transmite energia até nossas casas e para o *interiô* como sítios, fazendas etc.. bom, mas além dessas três coisas que eu pago no meu talão, o que mais que eu pago, gente? ICMS, PIS/PASEP, CONFINS e CIP... são impostos que você obrigatoriamente tem que *pagá*... querendo você ou não, querendo seu pai ou não, esses impostos todos veem no meu talão e eu preciso *pagá* o meu talão... geralmente o pai e a mãe de vocês, e eu também, só olhava a parte mais importante do talão: o valor ((risos)) por isso que eu achei interessante a necessidade de estudarmos esse gênero, tem gente que não sabe o que significa isso... tem gente que até tenta *lê* o talão mas não consegue *entendê*... olha que bacana que vocês vão *entendê*, vão *ajudá* o pai de vocês, vão *orientá* outras pessoas, vocês, alunos *menó* de idade... então tudo isso aí está no talão e a gente vai *entendê* de um por um...

Figura 13 – slide 2 referente ao talão de energia

- Se tiver uma conta de luz por perto, observe que a maior parte do documento é reservada à descrição do faturamento. Repare também que a eletricidade propriamente dita é apenas um dos produtos pelos quais você paga.
- Conforme dados da Superintendência de Regulamentação Econômica (SRE) divulgados pela Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL), o maior peso de grande parte das contas é decorrente de encargos setoriais e impostos da conta de luz.

Fonte: <http://hccengenharia.com.br/entenda-os-impostos-inclusos-em-sua-conta-de-luz/>. Acesso em fevereiro de 2019.

A professora, após lê o segundo slide, pede para que os alunos olhem seus talões de energia e faz com que eles observem qual é a maior parte que tem nele a qual chama-se demonstrativo de faturamento. Então, ela pede para eles olharem o demonstrativo de faturamento de seus respectivos talões. Temos agora a transcrição da fala da professora e dos alunos.

P: aí você olha e a primeira coisa que aparece é... qual é o nome?

Turma: consumo...

P: ou seja, o que vocês consumiu de fato e de verdade na sua casa com ventiladores, lâmpadas acesas, central de ar, ferro elétrico, centrífuga, máquina de *lavá*... obviamente tem mês que você vai *gastá* mais e tem mês que você vai *gastá* menos dependendo de como você economiza também... então vocês perceberam que a *maió* parte do documento é reservado pra *dizê* o que pagamos...

A professora lê o segundo tópico do segundo slide e explica aos alunos.

P: A Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL) é a agência que regula a energia elétrica do Brasil inteiro... ela é a manda chuva, entendeu? É a manda energia ((risos))... é ela que faz todas as leis referente à energia elétrica, é ela que tem o *podê*, viu gente, que estabelece a taxa de energia que vai *sê* estipulada, o valor do quilowatt e a gente só tem que *obedecê*... mas quem faz a arrecadação da energia elétrica nos estados são as concessionárias, cada estado tem a sua concessionária, tá gente, aqui no Pará é a CELPA, e essas concessionárias são direcionadas pela ANAEEL... então vamos *entendê* a conta de vocês, olhem pro talão... depois do consumo, vem o quê embaixo? O que que vem embaixo do consumo? Olhem aí...

Lucas: ICMS...

P: todos vêm ICMS?

Júlia: o meu não vem...

P: bom... nem todos vem logo em seguida, mas quero *explicá* pra vocês entenderem o que é ICMS... será que é um imposto, gente?

Beatriz: bem provável...

Laysa: acho que sim...

P: bem provável? ACERTOU... É um imposto, tá? ICMS significa Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços... a energia elétrica é um serviço fornecido pra gente? É...

Nesse momento a professora passa para o terceiro slide para explicá-lo.

P: você paga ICMS não só na energia elétrica, mas praticamente em tudo o que você compra, tá? Porque já está dizendo, é o imposto de circulação de... MERCADORIAS, ou seja, você comprou o *açúca*, café, feijão, arroz, a carne, tudo você tá PAGANDO... ICMS... quem cobra esse imposto? O ESTADO... no nosso caso, o estado do Pará... além do seu consumo, você paga ICMS pro governo do Estado... quem é que recolhe? O governo do Estado... e pra que vai *serví* esse dinheiro?

Antônio: pra *roubá*...

Rafael: pra *roubá* professora ((risos))

P: pra *roubá*, gente? SERÁ? ((risos)) é... uma parte, né? Quem sabe... ((risos))... imaginem que no Pará inteiro há pessoas pagando ICMS isso só no talão de energia... esse dinheiro TO-DO vai para os cofres públicos... o que que são os cofres públicos? O dinheiro que sustenta o Pará em relação à saúde pública, educação, infraestrutura etc... de onde sai, gente, o dinheiro do presidente, hein? De onde sai o dinheiro que paga trinta e dois mil reais dos senadores, deputados... FORA, isso é só o salário deles, o vale paletó...

Beatriz: a casa, o carro...

P: vocês sabiam que todo parlamentar, todo *vereadô*, deputado, *senadô*, eles não pagam energia elétrica? Vocês sabiam disso?

Laysa: NÃO

P: sabe quem é que paga a energia deles?

Roberta: nós... como pobre sofre...

Júlia: verdade...

P: quem sustenta os vereadores aqui de Itaituba é a gente, é dinheiro público, é dinheiro de vocês e dinheiro meu... o meu salário vocês pagam...

Beatriz: é por isso que eles querem ser candidato a *vereadô*...

Figura 14 – slide 3 referente ao talão de energia

- No âmbito federal, o Programa de Interação Social (PIS) e a Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS), cuja cobrança se justifica pela aplicabilidade em programas sociais do Governo Federal.
- Já no âmbito estadual, o Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), por exemplo, deve incidir sobre o consumo energético, e não sobre o valor total da conta.
- No âmbito municipal, temos a Contribuição de Iluminação Pública (CIP) que serve para a implantação, manutenção e expansão da infraestrutura de iluminação pública.

Fonte: http://www2.aneel.gov.br/arquivos/PDF/Cartilha_1p_atual.pdf. Acesso em fevereiro de 2019.

P: na esfera federal vejam qual é o imposto que vocês pagam... vejam se tem esse nome COFINS e PIS... vejam e circulem... o que significa: Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS)... o que que é o PIS é o Programa de Interação Social... quem cobra esses dois impostos? É o governo federal... representado pelo presidente da república... quem recolhe é o governo federal... esse dinheiro TO-DI-NHO cai na conta da União... gente,

cai muito dinheiro... na conta da prefeitura de Itaituba cai muito dinheiro e o prefeito municipal é quem administra esse dinheiro...

Através desta explicação, a professora levanta uma discussão sobre como o dinheiro público precisava ser melhor investido, incitando desta forma os alunos para que falem e deem sua opinião como cidadãos que pagam impostos e precisam do retorno deles como benfeitorias à sociedade. Ela fala que os alunos merecem melhores condições de infraestrutura na escola, em especial de centrais de ar na sala de aula, uma vez que em Itaituba a temperatura é muito alta e, para melhor concentração dos alunos, é necessário um pouco de conforto. Além disso, a iluminação das salas de aula não é adequada para o turno da noite e as cadeiras são desconfortáveis, isso tudo poderia ser amenizado se o dinheiro público fosse bem aplicado.

Essa discussão já foi suscitada acima pelos alunos Antônio e Rafael, os quais trazem a voz social de descrédito nos políticos através da afirmação de que eles fazem desvio do dinheiro público, pois ao serem questionados para que iria servir o dinheiro público, eles afirmaram que era “pra roubar”, e essa voz contextualizada liga-se diretamente aos políticos que deveriam cuidar bem do nosso dinheiro. A aluna Beatriz chama a atenção dizendo que “uma merenda... uma merenda pública de qualidade... isso seria interessante”. Nessa fala, fica implícito que a merenda pública, destinada especialmente aos alunos da EJA, não é de qualidade e precisa ser melhor, haja vista que alguns alunos desta modalidade trabalham o dia todo e, às vezes, precisam ir direto do trabalho à escola, ou vão em casa apenas para banhar rapidamente e saem às pressas para chegar a tempo da primeira aula que começa às 19:30. Nessa correria muitos não merendam em casa e dependem da merenda da escola. Alguns alunos em situação de extrema pobreza fazem da merenda escolar a sua refeição no jantar.

É interessante que o tema “iluminação pública” dialoga com vários outros temas que estão no gênero discursivo/textual talão de energia como, por exemplo, a “utilização do dinheiro público”, “a corrupção”, “a qualidade do serviço público”, “como o dinheiro dos impostos no talão de energia estão sendo empregados? Como retornam para a sociedade?”. Observamos, então, que este tema chama vários outros temas, que, por sua vez, convocam vários gêneros discursivos/textuais que dialogam entre si numa cadeia ininterrupta de discursos, gerando resposta a cada novo ciclo dessa cadeia ininterrupta incrivelmente ajustada ao contexto social.

Isso é que faz a língua ser dinâmica, viva e histórica. E é esta língua que a professora pesquisada está tentando ensinar em sala de aula de modo que esse ensino faça sentido a seus alunos. Além disso, nossos discursos sempre serão réplicas de outros anteriores e posteriores na história humana, por isso a língua não pode ser resumida a um conjunto de regras que não

pode por si só responder a nada. E, se não responde a nada, não pode desenvolver a capacidade linguístico-discursiva-responsiva dos alunos em seus textos orais e escritos.

A professora continua a aula sobre o gênero talão de energia falando especificamente sobre a Contribuição de Iluminação Pública (CIP) e pede aos alunos que olhem para seus talões e procurem a CIP. Abaixo tem-se a transcrição do turno de fala da professora e dos alunos:

Lucas: no meu tem professora...

Márcia: está aqui no demonstrativo de faturamento...

Beatriz: olha só quanto dinheiro vai pros cofres públicos...

Júlia: e eles ainda diz que não tem...

P: essa contribuição serve para implantação, manutenção e expansão da infraestrutura de I-LU-MI-NA-ÇÃO... você paga pra cidade estar bem iluminada...

Beatriz: poxa... mas se tirasse todo essas contas a energia do Pará seria barata se tirasse os impostos...

P: é... só o consumo seria bem *melhó*...só que, de todo modo, como disse pra vocês, nós que matemos tudo no Brasil...

Roberta: professora a gente podia se sentir rico, né? Porque é a gente que paga tudo...

S.J.R.: e se a gente não pagasse? Aí eles não teriam...

P: aí não funcionaria... o Brasil não funcionaria...

Roberta: não mas... deixa nós pobre mesmo... ((risos))

A professora pede para que os alunos somem todas as CIPs dos talões de energia que eles trouxeram para a sala de aula e o total dá R\$ 202,00. Então a professora indaga: “Gente, duzentos e dois reais não dá de *comprá* uma lâmpada não? Será que não dá de *colocá* nenhum postezinho?”, Beatriz responde: “dá!”. É claro que a professora estava com ironia, uma vez que uma lâmpada é bem mais barata do que esse valor, a questão que se observa é que há dinheiro nos cofres públicos destinado à iluminação pública, no entanto, os alunos e moradores dos bairros próximos à escola ainda não têm uma iluminação de qualidade. O que a professora queria era despertar nos alunos o senso crítico de que eles estão sendo lesados e que precisam ter uma atitude responsiva quanto a essa situação.

P: olha... só pra vocês terem uma ideia... só dos que trouxeram talão que contribuem para a iluminação pública deu esse *valô*, gente, duzentos e dois reais... imagina quanto que não dá de iluminação pública de ITAITUBA INTEIRA? Porque a escola também paga iluminação pública, vocês sabem, né? Quanto é que será que dá, hein? ((risos))

Priscila: bastante dinheiro... ((risos))

P: aí o pessoal diz assim: “não... como é que a gente vai *fazê* a manutenção lá no bairro de vocês se não tem dinheiro...” gente, e é todo mês, tá, que cai esse dinheiro na conta da prefeitura... e a gente no escuro, pode uma coisa dessas, gente? ((risos))

Turma: NÃO.

P: você paga, você não tem direito? Num tem que *reivindicá*? É isso que a gente vai *fazê*... gente, se não houvesse tanto desvio de verba pública, sério, o Brasil não tinha pobre não, gente...

Beatriz: verdade...

Júlia: verdade...

P: tem crianças passando fome, gente, no Brasil, homens e mulheres desempregados porque não tem emprego... chega a *sê* vergonhoso para a nação brasileira... se todo esse dinheiro que fosse desviado e fossem caras honestos e dissessem “a gente vai fazer isso aqui”... gente do céu, o Nordeste era outro, o Pará era outro... o Brasil tinha outra cara...

Júlia: eles fica brigando, né professora, pra *vê* quem rouba mais...

P: eles ficam brigando pra quem ganha mais propina, gente... de onde vem o dinheiro da propina hein, gente?

Júlia: dinheiro público...

Ana: dinheiro público...

P: e *pió*, gente, é que nós somos corrompidos... a gente que não tem *podê* a gente fala assim: “poxa por que eles se corrompem? Por que que eles se vendem?”... porque tem um ditado popular que fala assim: “ se você quer *conhecê* a pessoa, dê dinheiro a ela, se você quer *conhecê* alguém, dê *podê*”... porque quando a pessoa tem *podê*, ela se transforma... entendeu? Mas é claro, gente, há ainda deputados é:::... justos?

Beatriz: NÃO...

Júlia: TEM... se não tivesse nós estava tudinho ruim...

P: será que há vereadores na nossa cidade que não se vende?

Beatriz: então, né?::.... (fala com ironia)

P: eu não posso *dizê* que todos são corruptos...

Rafael: só a metade... ((risos)) ((muito barulho))

Júlia: professora, os outros ficam doidos pra *tirá* eles do poder, né? Porque eles ficam sempre como empecilho pros outros.

P: gente, nós também somos corruptos quando vendemos o nosso voto... tem gente que vende por uma consulta médica ou cinquenta reais... a gente não tá sendo corrupto também? ((barulho))

Júlia: professora, posso *contá* uma coisa... em dois mil e dezessete ou foi dois mil e dezoito não lembro direito, sou muito esquecida, eu fui pra Manaus com a minha mãe aí a gente foi *pru* shopping eu a minha mãe, meu cunhado e minha irmã... aí quando a gente chegou lá na hora de *saí* saiu da fila que a gente *tava*... saiu muitas pessoas e ficou uma bolsa, meu cunhado falou: “pega”... eu entendi que era da minha irmã... aí quando eu peguei a bolsa aí depois que fui *vê* que não era dela, mas não tinha mais ninguém lá naquele:::...

P: naquele lugar...

Júlia: sim... se não chegasse alguém eu queria *entregá*... aí tá nós *fumo* no banheiro *desliguemo* o *celulá* que... pra ninguém *pensá* que nós *tava* roubando... aí quando a gente *chegô* em casa aí que eu abri a bolsa tinha umas fraldas de neném, um monte de boleto, tinha uma quantia em dinheiro não me lembro se era quinhentos e alguma coisa e um *celulá* novinho... aí eu fiquei doida da minha cabeça e queria *devolvê*, aí a minha mãe disse assim: “*sê* besta menina num vou *devolvê* não...” é... num era pra mim *devolvê* porque se fosse dela se alguém achasse não iria *devolvê*::: aí eu fiquei aperreando a minha mãe e a minha irmã né porque... aí a gente *ligô*::: por sorte o *celulá* da moça não tinha senha... a gente *ligô* pra ela aí ela agradeceu muito e isso é muito raro, né? Mas pela minha mãe a gente não tinha devolvido...

P: quem aqui devolveria?

((risos))

Bruno: eu ia *ficá*, né? ((barulho))

Bruno: professora eu ia *devolvê* só a bolsa, o *celulá* eu ia era *ficá*... ((risos)) ((barulho))

Márcia: talvez eu entregava...

Júlia: ela me agradeceu muito... é::: eu ia me *sentí* com a consciência pesada... se fosse eu que tivesse esquecido? (incompreensível) ((barulho))

P: olha... a Júlia falou que se fosse ela que tivesse esquecido e alguém tivesse devolvido pra ela, ela ia *ficá* muito feliz... se cada um que fizesse a sua parte... o Brasil seria diferente... oh::

Bruno: aqui no Brasil se *achá* um dinheiro sai correndo ((risos)) ((barulho))

P: gente, infelizmente a corrupção começa da gente...

Ana: pior é a gente que sai como trouxa pagando tudo... aí não dá certo ((risos)) ((barulho))

P: olha, qual seria o procedimento de quem achasse um *celulá* na rua?

Jorge: eu ficava pulando de alegria... ((risos)) (incompreensível)

Bruno: apagava tudo do *whats* (*whatSapp*) dele e ficava pra mim... ((risos))

P: o que que vocês acham? O que que seria justo?

Rafael: hoje é a coisa mais difícil de *entregá*...

P: poxa, tem aquele ditado que fala que achado não é roubado...

Beatriz e Jorge: e quem perdeu não tem cuidado... ((risos))

P: é verdade... mas imagine se fosse teu? Se alguém ligasse pra mim ou pro meu marido e dissesse: “olha achei aqui um *celulá* da Ana Paula, a gente *quer devolvê* o *celulá* dela...” poxa, gente, eu suei pra caramba pra *comprá* aquele *celulá*, trabalhei pra caramba... tá certo que às vezes é por descuido, né? E aqui em Itaituba é raríssimo alguém *entregá*... a primeira coisa que a pessoa faz é *desligá* e *tirá* o chip, né? É uma questão de consciência, de honestidade... a gente vai *querê*, às vezes, *julgá* lá os políticos, mas a gente não é nada justo... se você *furá* a fila, você tá sendo corrupto... ((barulho))

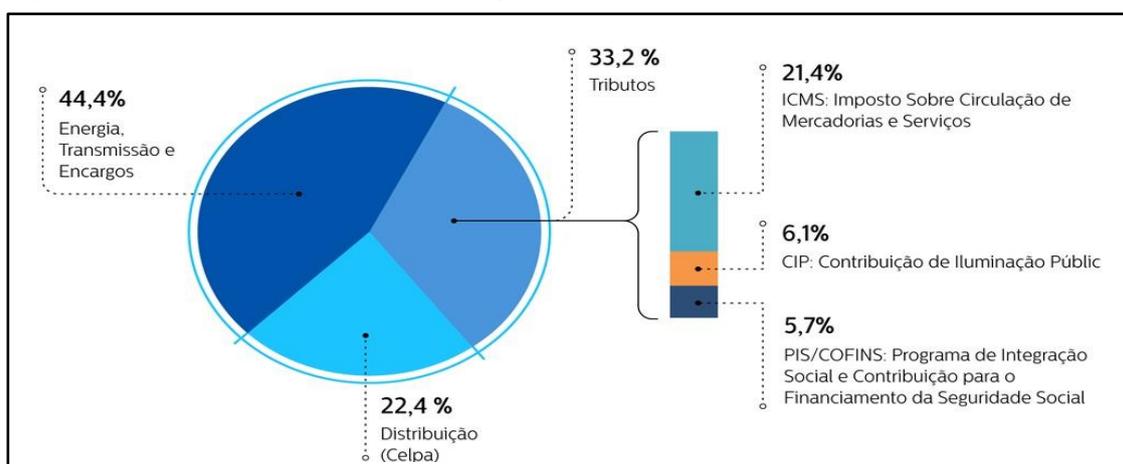
P: então assim... voltando aqui pro nosso conteúdo que tem tudo a *vê*, né? O dinheiro que vocês pagam vai pra lá *pru* governo, o governo deveria *distribuí* certinho, não ia *tê* ninguém passando fome no Brasil...

Figura 15 – slide 4 referente ao talão de energia

- A tarifa de energia é definida pela agência reguladora do setor elétrico, a Agência Nacional de Energia Elétrica (Aneel), que anualmente define o percentual de reajuste de cada distribuidora do País. Para isso, além da parcela da distribuidora, são levados em consideração os custos da compra de energia, transmissão e encargos setoriais.

Fonte: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2018/12/01/entenda-o-que-o-paraense-paga-na-conta-de-energia.ghtml>. Acesso em fevereiro de 2019.

Figura 16 – slide 5 referente ao talão de energia



Fonte: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2018/12/01/entenda-o-que-o-paraense-paga-na-conta-de-energia.ghtml>. Acesso em março de 2019.

A professora passa a explicar os slides 4 e 5.

P: gente, eu tenho aqui uma pizza...

Priscila: pizza de dinheiro... ((risos))

P: Bom, pra onde vai, gente, a *maió* parte da pizza, pra onde vai? ((barulhho))

P: pra transmissão e os encargos, né, da energia que é comprada lá na hidrelétrica, entendeu? A hidrelétrica produz a energia... a concessionária vai lá e compra essa energia e transmite até *chegá* na nossa casa, certo?

Figura 17 – slide 6 referente ao talão de energia.

- Todas as concessionárias de energia elétrica do país, inclusive a Celpa, compram energia para distribuir, sem escolher de qual fonte geradora vão adquirir essa energia. A compra é feita por meio de leilões, realizados pelo Governo Federal. A energia adquirida pode ser de diversas fontes de geração como a hidráulica, eólica e a proveniente de termelétricas, que chega a custar até 10 vezes mais.
- Ainda que uma fatia da nossa energia seja oriunda da Usina de Tucuruí, sudeste do Pará, a maior parte vem de centenas de usinas termoeletricas e hidroelétricas de outras regiões do Brasil.

Fonte: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2018/12/01/entenda-o-que-o-paraense-paga-na-conta-de-energia.ghtml>. Acesso em fevereiro de 2019.

Após ler o sexto slide a professora fala o seguinte:

P: nós do Pará temos uma hidrelétrica, porém a CELPA ela não compra energia daqui, ela vai *comprá* energia de onde o governo federal *mandá comprá*... ela pode *comprá* energia lá do Paraná, por exemplo... lá no sul do Brasil...

Em seguida, ela explica o que significa as diversas fontes de geração como a hidráulica, eólica e a termelétricas dando exemplo com imagens.

Figura 18 – slide 7 referente ao talão de energia

- Ou seja, Tucuruí também abastece outros Estados. Dessa forma, o preço da energia do Pará pode ser afetado pelas secas que costumam ocorrer em outras regiões do país. Essa relação faz parte do que é chamado de Sistema Interligado Nacional (SIN).
- No Pará, a Celpa também atua como um agente arrecadador da Contribuição de Iluminação Pública (CIP), que equivale a 5,7% da conta. Esses valores são definidos e aprovados pela Câmara Municipal. A concessionária recolhe o que é pago na conta de energia e repassa integralmente às prefeituras, que são as responsáveis pela ampliação e manutenção do sistema de iluminação dos municípios.

Fonte: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2018/12/01/entenda-o-que-o-paraense-paga-na-conta-de-energia.ghtml>. Acesso em fevereiro de 2019.

Figura 19 – slide 8 referente ao talão de energia

➤	Usina	Termoelétrica, central	termoelétrica	ou simplesmente termoelétrica ou termelétrica é uma instalação industrial utilizada para a geração de energia elétrica, através de um processo no qual a energia é liberada a partir de produtos combustíveis, com bagaços, madeira, óleo combustível, óleo diesel, gás natural, carvão natural e urânio enriquecido, enfim, pela queima de algum tipo de combustível renovável ou não renovável.
---	--------------	-------------------------------	----------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/usina-termoeletrica/>. Acesso em fevereiro de 2019.

A professora lê os slides 7 e 8 e se detém mais no slide 8. Há abaixo a transcrição da fala da professora e dos alunos.

P: olha, essa aqui é uma usina termoelétrica que pra *produz* energia eles queimam óleo diesel, eles queimam gasolina, eles queimam carvão... eles queimam o lixo tóxico...

Beatriz: a poluição toma a frente, hein...

P: aí o que acontece? Poluição terrível... essa fumaça todinha aí que vocês estão vendo... (a professora mostra o slide 9 com a imagem da usina termoelétrica) é da queima desses produtos e tudo é mandado *pru* ar...

Júlia: é:: igual o *professô* de ciências falou que o *sê* humano ele por si se destrói, né? Porque ele faz o desmatamento, ele contamina o ar aí depois vêm as doenças...

P: ele destrói os rios com hidrelétricas, mata os peixes, inunda lugares que não era pra *sê* inundados... é como se fala... é o progresso...

Beatriz: é muita ordem e progresso... (fala com ironia)

P: bom... esse slide tem tudo a *vê* com as bandeiras tarifárias... sabe de uma coisa... sessenta por cento da energia do MUNDO:: é gerada por esse tipo de usina aí, gente... os países desenvolvidos eles só usam essas usinas termoelétricas... aqui no Brasil a maioria são hidrelétricas que usam o rio...

Júlia: as hidrelétricas só falam as vantagens, né? Eles nunca falam as desvantagens...

P: e vai se *instalá* uma em São Luís, hein...

Antônio: Vai *inundá* a cidade toda aí eles vão *vê*...

Júlia: além de *colocá* em risco a população, né? Devido ao material que eles vão *fazê*... (incompreensível)

Figura 20 – slide 9: imagem de uma usina termoeletrica



P: as usinas termoeletricas chegam a *custá* dez vezes mais é por isso que quando vem bandeira vermelha no talão de vocês, vocês pagam praticamente o dobro da energia e sabe porque quando vem... sabe... sabe quando é que vem bandeira vermelha no talão de vocês?

TURMA: NÃO

P: quando *tá* escasso a água... a hidrelétrica deixa de *produzí* um pouco... aí para *equilibrá* e a energia não *faltá*, eles usam essa usina termoeletrica que é o dobro de caro... aí por isso vem bandeira vermelha no talão de vocês...

Figura 21 – slide 10 referente ao talão de energia

- A bandeira tarifária representa o custo real da geração de energia no Brasil, que é variável, pois depende das usinas que estão sendo usadas. Quando ela for paga, terá o mesmo valor para todos os consumidores do país. É importante lembrar que a bandeira tarifária não faz parte da tarifa de energia. Entenda como funciona o sistema de bandeiras tarifárias:
- **Bandeira Verde:** condições favoráveis de geração de energia. A tarifa não sofre nenhum acréscimo.
- **Bandeira Amarela:** condições de geração menos favoráveis. A tarifa sofre um acréscimo para compensar o custo da condição menos favorável para geração de energia.
- **Bandeira Vermelha - Patamar 1:** condições mais custosas de geração. A tarifa sofre um acréscimo maior que o da Bandeira Amarela.
- **Bandeira Vermelha - Patamar 2:** condições ainda mais custosas de geração. A tarifa sofre um acréscimo maior que o da Bandeira Vermelha - Patamar 1.

Fonte: http://www.aneel.gov.br/tarifas-consumidores/-/asset_publisher/e2INtBH4EC4e/content/bandeira-tarifaria/654800?inheritRedirect=false. Acesso em março de 2019.

Na aula seguinte, a professora continua falando das bandeiras tarifárias que vêm no talão de energia e faz uma breve revisão da aula anterior:

P: por que tem esse sistema de bandeira, hoje, no nosso talão? A bandeira amarela, a bandeira verde e a bandeira vermelha... porque que agora tem essas bandeiras no nosso talão? Porque

tudo isso tem a *vê* com as usinas termoelétricas... quando é que elas são usadas? Nós sabemos que a nossa energia vem das hidrelétricas e o mais interessante é que quando há escassez de água... tá... no período da seca a energia não é suficiente pra todo mundo... aí quem que eles vão *acioná*? No Brasil quando as usinas hidrelétricas estão com baixo nível de água, eles vão *acioná* as usinas termoelétricas... e quando elas são acionadas a energia passa a *sê* dez vezes mais cara... é quando vem a bandeira vermelha no nosso talão porque tá indicando que *tá* na seca... vocês estão entendendo a relação das bandeiras com as usinas?

TURMA: SIM...

P: essas usinas termoelétricas elas são caras, caríssimas... no Brasil a gente não usa elas o ano inteiro, viu? A gente usa como segunda opção, só quando *tá* em escassez de água, certo? Aí vem o sistema de bandeiras tarifárias... nós temos o semáforo, né? O verde é siga... vocês lembram lá do semáforo? O verde tá liberado... pode *usá* a energia que tu *quisé*... certo? O que que é amarelo, gente?

Bruno: alerta...

P: A-LER-TA, opa... Muito bom... Alerta é: toma cuidado que teu talão vai *aumentá*... então ECONOMIZA... Não deixa o *ventiladô* ligado sozinho lá no quarto... ((risos))... assim como o semáforo, o amarelo é atenção... é alerta... e o vermelho é o quê?

Beatriz: PA-RA::

Bruno: deliga tudo... ((risos)) ((barulho))

P: ou seja, o teu talão vai *ví* mais caro queira você ou não... tá? Quanto é, professora, que aumenta? Aparentemente é baratinho... oh quando é verde, siga, você pode *usá* sua energia com consciência porque não sobe tá... a amarela, gente, é um real e cinquenta centavos a cada cem quilowatts usado... além do teu consumo, é calculado um real e cinquenta centavos em cima de cada cem quilowatts... legal, né? E a vermelha? Três reais pra cada cem quilowatts que você usa... bacana né? E eu não sabia disso no meu talão... eu não sabia dessas informações importantes... agora a gente já sabe quando *economizá* mais ainda...

Figura 22 – slide 11 referente ao sistema de bandeira tarifária

NOVAS BANDEIRAS TARIFÁRIAS		
VERDE	AMARELA	VERMELHA
Tarifa não sobe	Tarifa sobe mais R\$ 1,50 a cada 100 kWh	Tarifa sobe mais R\$ 3 a cada 100 kWh

Fonte: www.campomaioemfoco.com.br. Acesso em fevereiro de 2019.

O slide é projetado no quadro, mas também os alunos acompanham a explicação olhando seus próprios talões de energia. A professora vai lendo o gênero e explicando passo a passo a fim de que os alunos se apropriem dele, entendendo a estrutura composicional, o estilo, o tema e para quem é escrito. Ela explica mais uma vez o que significa a sigla CELPA e onde ela está localizada, são as primeiras informações do talão. Neste contexto, a professora chama a atenção dos alunos para as cores que aparecem no gênero, na cor verde-clara aparece o mês pelo qual você está sendo cobrado na conta. Na cor amarela aparece a data de vencimento da conta e o vermelho indica o número que identifica o consumidor como cliente CELPA sempre que precisar se dirigir a esta concessionária.

Após isto, temos a identificação do cliente com nome, endereço completo e CEP. Mais abaixo tem-se o nome “Dadas” em que há informação da leitura atual e a data da próxima leitura na residência, em seguida temos o “Demonstrativo de faturamento” no qual são especificados o consumo do cliente, os impostos que já foram falados na última aula, as multas para quem não paga o talão na data de vencimento e a Contribuição de Iluminação Pública (CIP). Depois vem o “Histórico de consumo” em que se tem um gráfico mostrando o valor do consumo do cliente nos últimos 12 meses. Logo depois têm-se as “Informações do consumo do mês” que apresenta informações importantes sobre a data da leitura anterior e a leitura atual que representa o período de consumo de faturamento do cliente. Depois temos na cor vermelha, que não é a bandeira tarifária, o “Reaviso de vencimento” que é o espaço reservado para mostrar se tem fatura em atraso.

Na cor alaranjada aparece o nome “Informações para clientes” e, embora pareça a princípio que essa parte não tem utilidade, a professora mostrou para os alunos que é uma das partes primordiais para o cliente depois do “demonstrativo de faturamento”, uma vez que é nesta parte que há informações sobre o período de cada bandeira tarifária que estará vigente no talão. Logo, quem não lê as letras miúdas desta parte, acaba sendo penalizado no valor total do faturamento visto que não prestou atenção nas bandeiras e não economizou energia. De posse destas informações, a pessoa saberá o período em que precisa ter o cuidado de economizar a fim de não ser prejudicado nas faturas seguintes. O mais interessante disso tudo é que não observamos estes detalhes no talão, pois nos interessa apenas a primeira parte até o “demonstrativo de faturamento”. Às vezes, olhamos somente esta parte do talão e o deixamos de lado. E quanta riqueza de informações há em um único gênero. Os alunos conseguem perceber muita coisa em relação à leitura dele. Abaixo há a transcrição de algumas falas da professora e dos alunos.

P: vejam o que tá escrito em letras pequenininhas nessa parte de Informações para clientes, leiam aí...

Joana: bandeira de setembro vermelha... não sei o que diacho... ((risos))

Márcia: a bandeira tarifária, o período da bandeira verde é do dia cinco de fevereiro até seis de março...

P: já passou o período da tua bandeira verde, agora vem a amarela, tá... como é que tá o teu aí Laysa?

Laysa: vermelha início do dia cinco a trinta e um do mês dez...

P: é nesse período aí que vem a taxa de três reais... avisem aos pais de vocês que nesse período é preciso *economizá* bastante...

Figura 23 – slide 12 referente ao talão de energia

CONTA DO MÊS
Aqui você sabe o mês pelo qual está sendo cobrado na conta.

CONTA CONTRATO
Este é o número que identifica você como cliente Celpa. Sempre que precisar falar com a gente, tenha ele em mãos.

VENCIMENTO
Confira aqui a data de vencimento da sua conta.

DATAS
Informa a leitura atual e a data da próxima leitura na residência.

DEMONSTRATIVO DO FATURAMENTO
Estes são os valores que compõem a sua conta.

HISTÓRICO DE CONSUMO
Aqui você visualiza um gráfico informando seu consumo nos últimos doze meses.

INFORMAÇÕES DO CONSUMO DO MÊS
Aqui você encontra informações importantes: a data da leitura anterior e a leitura atual que representa o seu consumo do período de faturamento.

REAVISO DE VENCIMENTO
Espaço reservado para avisos no caso de fatura em atraso.

INFORMAÇÕES PARA CLIENTES
Aqui você encontra informações importantes e de seu interesse. Fique atento.

COMPOSIÇÃO DO CONSUMO
Aqui você fica sabendo como é composta a sua conta. Ou seja, a parte que fica com a Celpa e a parte repassada para pagamento de encargos, tributos e iluminação pública, por exemplo.

Fonte: <http://www.celpa.com.br/imobiliario/informacoes/entenda-sua-conta-de-energia>. Acesso em fevereiro de 2019.

4.2 2º Ciclo

ATIVIDADE 1: gêneros discursivos/textuais reportagens da mídia local sobre iluminação pública de Itaituba.

Nesta atividade 1 do 2º Ciclo, a professora divide a turma em 5 (cinco) grupos e entrega uma reportagem para cada equipe a fim de que leiam e em seguida produzam o gênero cartaz e exponham as informações em outro gênero discursivo/textual: o seminário. Percebam aqui a integração entre escrita, leitura e oralidade em uma única atividade de modo organizado e planejado como sugerem as ADIs. É evidente que todos os gêneros discursivos/textuais utilizados pela professora são veiculados na mídia local da cidade de Itaituba/PA e da realidade dos alunos, sendo que, pela leitura, eles têm a oportunidade de saber na prática como está a situação atual da nossa iluminação pública. Lembrando que a terceira reportagem é de um vereador muito influente da cidade chamado Luiz Fernando Sadeck dos Santos, mais conhecido como Peninha. Depois de muita pesquisa, ela seleciona os gêneros que mais dialogam com as atividades do 1º Ciclo e com a temática do projeto, haja vista que se pretende nesta pesquisa um diálogo entre os gêneros discursivos/textuais para a produção da carta argumentativa de reclamação e do abaixo-assinado ao final do projeto.

Assim que os alunos formam os grupos, a professora distribui as folhas impressas com os textos que estão discriminados abaixo. Após distribuir os gêneros, os alunos fazem a leitura silenciosa para a compreensão do texto. Eles ficam posicionados em círculos de modo que cada integrante da equipe fica um de frente para o outro. Todos estão na sala de aula e, às vezes, ficava um pouco difícil controlar as conversas paralelas à medida que terminavam de ler. Como eles não foram habituados a fazer uma leitura reflexiva, achavam que uma única leitura já era o suficiente, e, quando eram indagados pela professora se já tinham compreendido tudo, respondiam que não. Desse modo, a professora pede para eles lerem novamente silenciosamente. Ela sempre se movimentava pela sala de aula de modo a dar assistência a cada grupo de alunos. Senta-se com cada grupo e explica o assunto do texto.

Entretanto, uma falha que observei foi que a professora não explicou o que era uma reportagem, onde é veiculada, qual a sua função social, qual a sua estrutura composicional, seu estilo e tema para os alunos. Ela apenas se envolveu com o conteúdo, com o tema, haja vista que ela pretendia munir os alunos de argumentos e conhecimentos a respeito da temática do projeto. Desse modo, eles, de fato, ganharam mais informações sobre a iluminação pública de Itaituba. O primeiro grupo fica com a primeira reportagem intitulada “A Celpa arrecadou somente no mês de maio desse ano, mais de 770 mil reais somente da contribuição de

iluminação pública”, sem data. Para melhor compreensão do leitor desta pesquisa, disponibilizo abaixo na figura 24 a reportagem escrita na íntegra que foi entregue aos alunos:

Figura 24 – primeira reportagem escrita para a apresentação do seminário

A CELPA ARRECADOU SOMENTE NO MÊS DE MAIO DESSE ANO, MAIS DE 770 MIL REAIS SOMENTE DA CONTRIBUIÇÃO DE ILUMINAÇÃO PÚBLICA

[Weslen Reis](#) 07:50:00

AGORA A CÂMARA QUER SABER PORQUE QUASE A METADE DESSE VALOR FICA COM A PRÓPRIA CELPA.



Atendendo solicitação do vereador David Salomão, feito através da câmara de vereadores, CELPA, encaminhou um documento ao poder legislativo municipal, com os valores arrecadados pela empresa referente ao importo de iluminação no município de Itaituba no mês de maio desse ano.



De acordo com o ofício, a CELPA, arrecadou de iluminação pública do mês de maio desse ano, o valor de 770.221,79. Desse valor foi descontado 38.511,09 da taxa de administração, 5.993,94 do parcelamento de uma dívida da prefeitura com a CELPA, mais 314.178,07 do valor faturado. Ficando para a prefeitura apenas 411.538,69. Além dos valores que ficam com a rede Celpa, o vereador quer saber também a que se refere esse parcelamento de quase 6 mil reais por mês que a prefeitura está pagando para a concessionária elétrica. O certo é que as informações com relação aos valores da iluminação pública estão sendo repassados aos vereadores e aos poucos a caixa preta da Celpa está sendo aberta pelos parlamentares.

O documento encaminhado pela Celpa, atendeu também uma solicitação do vereador Peninha, que questionou o número de pontos de iluminação pública apresentado pela empresa. Mas no documento a CELPA ratificou a informação referente a planilha de consumo onde havia sido informado a quantidade de 19.112 pontos de iluminação pública, com a ratificação esse número baixou para 9.691 pontos em todo município.

Fonte: <http://www.plantao24horasnews.com.br/> com informações do repórter Marinaldo Silva.

A segunda equipe fica responsável pela reportagem intitulada “Cobrança abusiva de energia gera revolta em Itaituba” de 03 de maio de 2018. Abaixo, a figura 25 mostra na íntegra a reportagem:

Figura 25 – segunda reportagem escrita para a apresentação do seminário

Cobrança abusiva de energia gera revolta em Itaituba

[3 de maio de 2018](#) [4 Comentários](#)

Novos valores foram reajustados pelo governo de Valmir Climaco e aprovado pela Câmara

O que não tem faltado no município de Itaituba são reclamações e protestos contra o exorbitante aumento dos valores cobrados pela Prefeitura Municipal de Itaituba a título de contribuição para custeio da iluminação pública. Os novos valores foram reajustados pela Prefeitura e já foram colocados em prática pela Rede Celpa, concessionária que presta o serviço, após aprovação de lei na Câmara de Vereadores do Município (Lei 3136/2017).

Nas redes sociais a insatisfação é registrada com postagens de detalhamento das faturas de consumo de energia elétrica visando destacar o alto preço cobrado pela contribuição. Em compartilhamento específico um usuário apresentou uma conta de energia de uma empresa de pequeno porte que a cobrança de sua contribuição é de quase dez mil reais sobre um período mensal. Outras mostram valores que variam, sendo sempre superiores a dois mil reais.

Nossa reportagem foi a campo procurar compreender a revolta dos contribuintes itaitubenses. Encontramos o comerciante José Raimundo, para ele a cobrança da contribuição subiu abusivamente. Diz ele que pagava R\$ 1.251,95 e já achava um valor muito alto, e agora a cobrança veio com valor de R\$ R\$ 3.055,00. “Isso haverá de inviabilizar meu negócio. Vou ter que fechar as portas, pois está difícil de manter as contas em dia e agora vem esse duro golpe aplicado pelo nosso próprio Município. Não estou conseguindo ter 5% de lucro sobre minhas receitas, o que isso implicará que terei de vender mais de sessenta mil reais de mercadorias para cobrir somente essa despesa. É o fim da picada”, assim finalizou José.

Demonstrativo de faturamento de conta de energia de uma empresa de pequeno porte de Itaituba com a cobrança do novo valor da contribuição de iluminação pública

Um contribuinte que trabalha na atividade da venda de gás de cozinha, pediu para não expormos sua identidade, com medo de possíveis represálias, acha que a coisa que antes já estava ruim, agora foi é piorar. Já vem há muito tempo às duras penas tentando manter de pé o seu comércio. Diz trabalhar com uma margem de lucro apertada, e não está conseguindo repassar ao consumidor os altos encargos já cobrados pela municipalidade e a manutenção dos veículos de entrega do gás que são altas por transitarem em ruas praticamente intrafegáveis, e agora com mais essa cobrança abusiva, não sabe o que fazer a não ser repassar estes custos aos seus clientes, não vê outra alternativa.

Outro contribuinte, Agenor Zimmermann, que trabalha na produção de hortaliças, foi bastante ácido e contundente contra a cobrança dos novos valores da contribuição. Acredita que o Município tomou essa postura, amparado juridicamente ao que a Constituição assim o permite. Mas fugiu totalmente do critério da razoabilidade e da capacidade contributiva dos seus entes. Vai inviabilizar o negócio de todos, vira um efeito cascata. “Inimaginável pensar acontecer essa situação por causa da cobrança de uma “simples” contribuição para custear as despesas de iluminação pública do Município, que se diga de passagem o sistema atual é bastante simples. Mas nova cobrança poderá se instalar e manter um sistema público de iluminação igual a Dubai, acredito que totalmente fora da nossa realidade”, ironizou. Zimmermann, acredita que não vê má intenção dos agentes públicos responsáveis a chegar a isso.

“O problema é falta de visão dos fatos. Tudo começou com a má formatação de um novo Código Tributário no Município. Enviado através de projeto de lei pelo Executivo, fora aprovado então pela Câmara de Vereadores a toque de caixa, sem sofrer sequer uma única emenda, e fico pasmado que texto dessa envergadura sequer fora na época discutido com a sociedade itaitubense. De sua aprovação até hoje, esse Código Tributário foi remendado inúmeras vezes através de aprovação de novas leis, com o mesmo *modus operandi* de tramitação da propositura do texto original, como é o caso dessa da nova cobrança da contribuição de iluminação. E a cada remendo que recebe, a peça fica ainda mais deteriorada”, disse Agenor, informando, ainda, “que fala que falta humildade aos agentes públicos de Itaituba responsáveis por isso. Eles não têm a dignidade de fazerem uma auto crítica de seus atos. Uns no fim do dia pensam em ser um ser supremo, dormem a noite, sonham e acordam terem certeza de serem o ser supremo, e alguns até sonham com cadeira no Legislativo estadual, chega a ser risível. Mas confia que a grave situação será contornada, pois caso assim não aconteça, os efeitos colaterais será uma catástrofe imensurável”, assim concluiu.

Fonte: RG 15/O Impacto

Fonte: <https://oimpacto.com.br/2018/05/03/cobranca-abusiva-de-energia-gera-revolta-em-itaituba/>. Acesso em março de 2019.

A terceira equipe fica com a reportagem intitulada “Itaituba tem energia mais cara do Brasil” em 04 de fevereiro de 2016. A figura 26 abaixo mostra o gênero em questão:

Figura 26 – terceira reportagem para a apresentação do seminário

Itaituba tem energia mais cara do Brasil

[4 de fevereiro de 2016](#) [0 Comentário](#)

A denúncia foi feita pelo vereador Peninha na abertura dos trabalhos da Câmara

Na sessão de abertura dos trabalhos do Poder Legislativo Municipal de Itaituba, o vereador Peninha (PMDB) apresentou Projeto de Lei Municipal regulamentando em três categorias o percentual a ser cobrado pelo Município como taxa de iluminação pública. O Vereador alega em seu projeto, que com os aumentos constantes dos quilowatts a contribuição do serviço para iluminação pública, conhecido como Taxa de Iluminação Pública, passou a pesar nas contas de energia elétrica dos consumidores.

Peninha disse que Itaituba é o Município onde a energia é mais cara do Brasil e deu como exemplo, um consumidor que pagou do consumo de 240 quilowatts, pagou R\$ 126,09 e de Contribuição de Iluminação Pública (Taxa de Iluminação Pública) pagou R\$ 55,87. Ou seja, afirmou Peninha, este consumidor pagou o percentual de 44,30 de Taxa de iluminação Pública. “Isso é um absurdo. Isto é uma vergonha”, disse na tribuna da Câmara, o vereador Peninha.

“Hoje, existe uma tabela, que votamos em 2011. Naquela época, o preço do quilowatts era muito mais barato e a Taxa de Iluminação Pública não pesava no bolso do consumidor. Mas agora, representa uma despesa grande aos consumidores e a aplicação desta tabela ninguém fiscaliza, inclusive a Câmara, que já pediu para a Rede Celpa várias vezes informações sobre o valor arrecadado de Taxa de Iluminação Pública e a empresa se nega a fornecer, alegando que a Prefeitura é cliente e não pode ter seus direitos violados. Porém, estamos fiscalizando o dinheiro público, que por lei temos a obrigação de sabermos quanto é arrecadado e em que está sendo gasto”, prosseguiu o edil.

Outra comparação feita pelo Vereador foi entre uma conta de energia de um consumidor de Santarém com um de Itaituba. O consumidor em Santarém pagou R\$ 544,84 pelo consumo de 1.037 quilowatts e de Taxa de Iluminação Pública R\$ 69,73. Já o consumidor de Itaituba, pagou R\$ 458,86 pelo consumo de 873 quilowatts e de Taxa de Iluminação Pública pagou R\$ 97,04.

“Precisamos corrigir esta diferença. Para isto, estamos apresentando um projeto de lei municipal que taxa em três percentuais o pagamento da Taxa de Iluminação Pública. O consumidor residencial vai pagar 6% sobre somente seu consumo; o comercial vai pagar 8% e o industrial vai pagar 10% também apenas sobre seu consumo. Com estes três percentuais, esperamos reduzir esta cobrança absurda e desproporcional de energia elétrica que todos os meses pesa no bolso dos consumidores de Itaituba”, finalizou o vereador Peninha.

Fonte: <http://www.blogdopeninha.com.br/2016/02/peninha-pede-reducao-da-taxa-de.html>. Acesso em março de 2019.

A quarta equipe fica com a reportagem “O setor de iluminação pública da prefeitura de Itaituba está fazendo a revitalização e reposição de luminárias nos pontos apagados da cidade”. A figura 27 mostra a reportagem na íntegra:

Figura 27 – quarta reportagem escrita para a apresentação do seminário

O SETOR DE ILUMINAÇÃO PÚBLICA DA PREFEITURA DE ITAITUBA ESTÁ FAZENDO A REVITALIZAÇÃO E REPOSIÇÃO DE LUMINÁRIAS NOS PONTOS APAGADOS DA CIDADE.

Weslen Reis 00:01:00

O trabalho começou na noite desta segunda feira (05), em toda a extensão que corresponde aos órgãos públicos da cidade, como o 15º batalhão da polícia militar, 7º GBM, 19º Seccional de Policia Civil e a Escola Maria do Socorro Jacob. Novos braços (como é chamado) e luminárias foram trocados por outros de melhor qualidade, deixando os ambientes mais iluminados.



As reclamações são grandes em toda a cidade, onde várias ruas estão com as luminárias apagadas e danificadas. Portanto, o setor competente pretende resolver os problemas o máximo possível. Segundo informações repassadas a nossa equipe de reportagem é que 680 manutenções e pontos novos serão feitos até o final do mês. Incluindo o Distrito de Miritituba com 40 pontos, Campo verde com 60, e 72 serão realizados na comunidade de Boa vista e o restante será feito aqui na sede do município.



Ainda de acordo com o diretor de iluminação pública, os trabalhos de reposição de luminárias serão realizados nos três conjuntos habitacionais VIVA ITAITUBA, WIRLAND FREIRE E VALE DO PIRACANÃ, e as manutenções deverão começar ainda esta semana.



Fonte: <https://www.plantao24horasnews.com.br/2016/12/o-setor-de-iluminacao-publica-da.html>. Acesso em março de 2019.

O quinto grupo fica com um informativo da rede Celpa a seus clientes. A figura 28 mostra o informativo na íntegra:

Figura 28 – informativo da rede CELPA para apresentação do seminário

<p>Conheça 10 curiosidades sobre sua conta de energia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem determina o preço da iluminação pública que vem cobrado na sua conta é a prefeitura do seu município. • A Celpa, não define o valor da tarifa de energia elétrica. Esta responsabilidade é da ANEEL - Agência Nacional de Energia Elétrica. • Você tem a opção de receber a sua conta por e-mail assim que ela for faturada, tudo de forma fácil e segura. • Você pode trocar material reciclado por desconto na sua conta de energia através do ECOCELPA. • A geladeira é responsável por 25 a 30% do valor da sua conta. • A conta precisa ficar sempre em local seco e fresco e deve ser guardada por no mínimo 5 anos • Prefira sempre as lâmpadas de LED. Elas podem ajudar você a economizar energia. • Evite o contato do papel do talão com plástico, porque pode grudar e sair a tinta • A bandeira tarifária é cobrada por kWh consumido e também é uma determinação do governo federal. • Em uma conta de 100 reais por exemplo, apenas 22,42 ficam com a Celpa. E é assim que ela realiza manutenções pra melhorar a qualidade dos serviços prestados para todo o Pará.

Fonte: <http://www.celpe.com.br/conheca-a-celpe/dicas-da-semana/2017/3/20/voce-sabe-como-solicitar-manutencao-de-iluminacao-publica>. Acesso em março de 2019.

ATIVIDADE 2: oralidade: ensino do gênero seminário; escrita: produção de cartazes.

Após a leitura das reportagens na aula anterior (Atividade 1 – 2º Ciclo), a professora da turma integra a leitura com a oralidade (seminário) e escrita (produção dos cartazes) nessa Atividade 2. Como elas são intercambiáveis, uma atividade puxa a outra. A princípio ela começa a aula explicando como os alunos devem se portar diante de um público em um seminário, partindo do pressuposto de que eles não sabem ou não têm a prática com a oralidade em um gênero como este. Mais abaixo, apresento apenas alguns turnos de fala da professora explicando como se comportar em um seminário.

P: *vamo lá... pra que que serve o seminário? No Ensino Médio pra onde vocês vão ano que vem... e na faculdade... lá eles pedem muito seminário... vocês vêm aqui pra frente pra *explicá* e eles dão um tempo pra vocês, né? E aquele tema vocês vão *pesquisá* e *trazê* o conhecimento*

que vocês adquiriram com a pesquisa... tá... a primeira coisa de um seminário, gente... a postura de vocês aqui na frente, tá bom? Quem já explicou seminário alguma vez levanta a mão...

P: só a Márcia, Lucas e Marcos? ... *vamo* lá... a primeira coisa que vocês vão *fazê* é postura aqui na frente, tá bom? Tem gente que vai *explicá* seminário e fica aqui grudado na parede, não é assim que se explica um seminário, ok... você deve *ficá* numa postura ereta... tem gente que aquando vai *explicá* só olha pra professora... você deve *olhá* pra todo mundo... nesse momento você vai *sê* o *professô* ou a professora... ok... vocês devem *pesquisá* mais coisas sobre o assunto do seminário... todos os integrantes da equipe devem *falá*.... professora o que eu devo *falá*? Eu tenho que *decorá* o que tá escrito? O que vocês acham?

Bruno: NÃO...

Laysa: NÃO..

Beatriz: NÃO...

P: você não tem que *decorá*, você tem que *aprendê* o que que o texto tá falando, você tem que *entendê*... você aprendendo algo sobre o assunto, você consegue *falá*... você não consegue *falá* aquilo que você não sabe, né verdade? Professora e pra *conhecê* o que que precisa *fazê*? *Lê*... acho que tá na hora de vocês se despertarem como leitores pra você *tê* argumentos... ninguém consegue *enganá* você... então você vai *tê* argumento pra *defendê* seu ponto de vista... então... iluminação pública vocês já estão em contato a quase um mês já, viu? Vocês estão vendo o direito que vocês *TÊM*:: e como nós estamos sendo é... é... como a prefeitura tem sido injusta no sentido de *melhorá* a qualidade da iluminação nos bairros aqui próximos... então, gente, é necessário que vocês façam a leitura do texto... aí você tem que *ví* aqui na frente *falá* o que você compreendeu do assunto... não é pra *decorá* texto, gente, e outra coisa *tê* cuidado com o tom de voz... outra coisa, pode *levá* uma fichinha de papel com as anotações que a gente *fizé*, pra não *esquecê*, porque bem na hora dá um branco, né?...

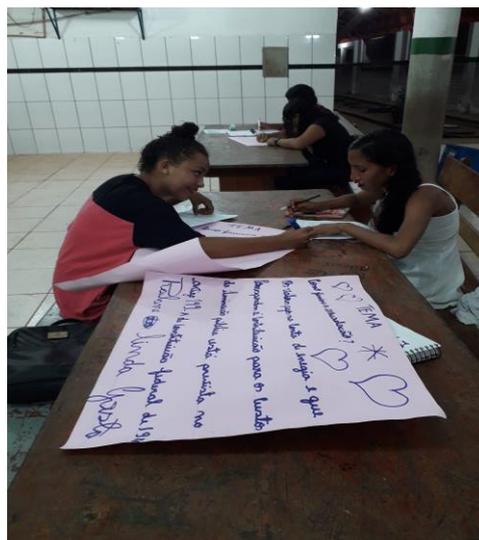
Ao observarmos a fala da professora, percebemos que ela desconstrói a noção de que seminário é uma aula centrada na professora em que só ela detém o poder. Quando ela diz “nesse momento você vai *sê* o *professô* ou a professora...” a docente está dando poder, voz e vez aos alunos, ficando implícito que eles também têm conhecimento e que ela aprenderia com a explicação deles, ficando claro, neste contexto, que nesse gênero há uma troca de saberes em que cada pessoa consegue argumentar sobre seu ponto de vista apresentando sua pesquisa, mas que não detém todo o poder, isto é, está aberta à opinião do outro, à questionamentos e discussões, como a própria professora fala “acho que tá na hora de vocês se despertarem como leitores pra você *tê* argumentos... ninguém consegue *enganá* você... então você vai *tê* argumento

pra *defendê* seu ponto de vista”. Este é o momento em que ela incentiva os alunos à pesquisa: “você*s* devem *pesquisá* mais coisas sobre o assunto do seminário...todos os integrantes da equipe devem *falá*...”, incentiva também à leitura da pesquisa e dos textos que ela havia entregado a eles.

A professora também instrui os alunos quanto à apresentação, ou seja, a postura na hora de apresentar o trabalho, o tom de voz e o não uso de gírias, afinal de contas é uma exposição oral formal em que eles devem evitar certos marcadores da oralidade como “né”, “tipo assim”. O público a quem se destina o gênero são os próprios colegas de classe. Quando ela fala: “outra coisa, pode *levá* uma fichinha de papel com as anotações que a gente *fizé*, pra não *esquecê*, porque bem na hora dá um branco, né?”, ela está se atentando ao uso do suporte na hora da explicação que, no caso, ela opta por confecção de cartazes em cartolinas. Observem que a professora tenta ensinar aos alunos, mesmo que de forma resumida, o que é um seminário e quando eles irão usar. O mais impressionante é quando ela pergunta quem já havia apresentado seminário, somente 3 (três), dos 23 (vinte três) alunos presentes, levantaram a mão. Isso demonstra que os alunos não foram incentivados a falar em público de forma planejada, ou quando os professores pedem para eles apresentarem seminário, não os ensinam sobre o gênero e nem sobre o planejamento dele. Daí, cria-se o mito de que os alunos não sabem falar de forma discursivo-responsiva em público, posto que não lhes é ensinado isso. Obviamente, o dever do professor, seja de português ou de outra disciplina, é ensinar os alunos como se portar em um seminário.

Depois da explicação da professora sobre o seminário, os alunos foram fazer os cartazes que eles utilizarão no seminário da aula seguinte. Cada grupo procura um lugar diferente para se concentrar e escrever. Três grupos foram ao refeitório porque há mesas grandes propícias para colocar a cartolina, um grupo fica na sala dos professores e um fica na sala de aula, esses grupos usaram as mesas dos professores para fazer os cartazes. A professora dá assistência de grupo em grupo mostrando o que é um cartaz, para que serve e pede para os alunos escreverem apenas os tópicos mais importantes, haja vista que o cartaz é apenas um guia para a apresentação do seminário. Abaixo, exponho algumas fotografias dos alunos produzindo os cartazes:

Figura 29 – fotografias dos alunos durante a atividade de produção dos cartazes.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

ATIVIDADE 3: oralidade em questão: exposição dos seminários.

A exposição dos seminários pelos alunos não foi exatamente como a professora esperava embora ela tenha ensinado, minimamente na última aula, esse gênero discursivo/textual e como seria a postura dos alunos em frente ao público. A expectativa foi frustrada pela realidade. Foi, de fato, uma atividade do projeto que não deu certo, pois os alunos falam minimamente sobre os textos que leram, e a sensação que deu foi que eles não compreenderam bem o que leram, isto é, a atividade integrada de leitura falhou o que implicou falha na oralidade também. Além disso, um dos maiores fatores que contribui diretamente para a falha da oralidade no gênero seminário é a ausência dessa atividade na prática pedagógica dos professores de português, inclusive na minha.

Ou, quando há a atividade de oralidade em apresentação de seminário, não é ensinado aos alunos a se expressarem em público e como falarem monitoradamente. Não há o ensino da fala formal planejada, nem mesmo a professora que está desenvolvendo este projeto de intervenção conseguiu ensinar com êxito o que é um seminário, ela apenas falou minimamente, isto porque não fazia parte de sua prática pedagógica. Isso é verídico uma vez que ao serem questionados, na última aula, pela professora se já haviam participado de seminário, apenas três alunos levantaram a mão, e mesmo esses três alunos que levantaram a mão não foram bem sucedidos em suas apresentações.

Como Moura (2017) enfatiza, os alunos não nascem plenamente com a capacidade crítico-argumentativa e discursiva, é preciso que os professores desenvolvam utilizando-se de atividades que exijam a responsividade, que façam com que os alunos falem, mas não só falem de maneira informal, mas de forma monitorada. Não se pode deixar os alunos falarem por si sós em um seminário porque alguns não se apropriarão do gênero, antes terão aversão uma vez que não foram ensinados a monitorar suas falas. É claro que não pode ser uma atividade estanque como uma receita de bolo, entretanto, o professor precisa direcionar o aluno em atividades como essa.

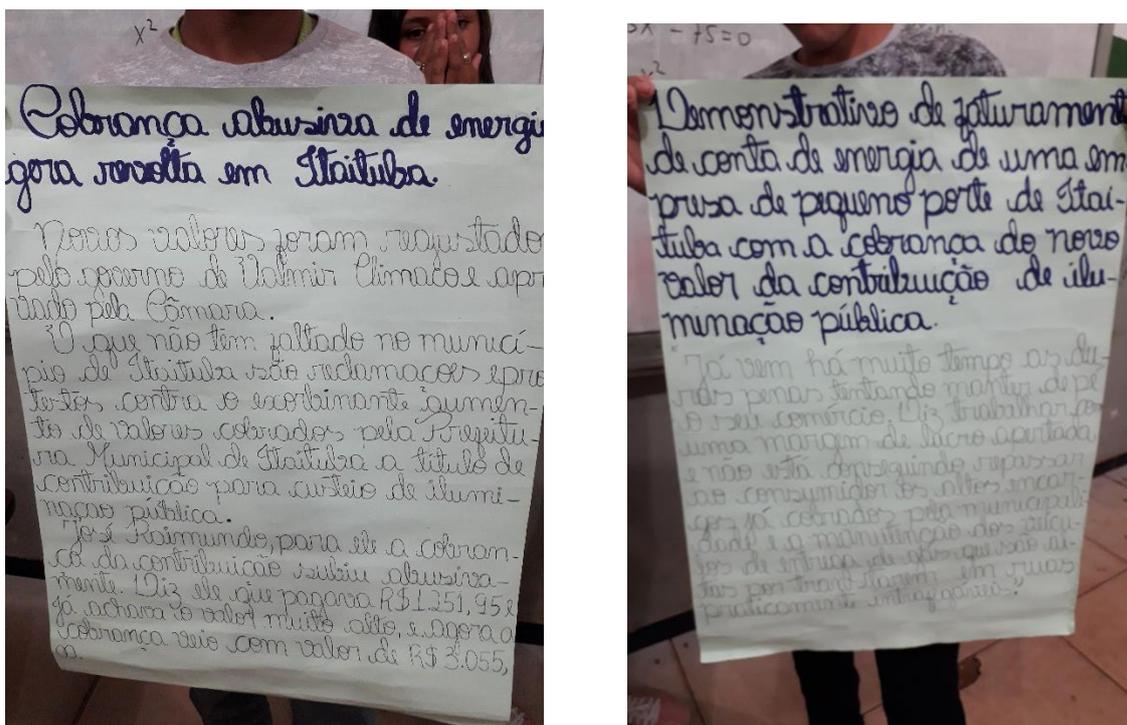
As apresentações foram gravadas no aplicativo gravador de voz do celular, como já foi dito no início deste projeto, e somando a gravação de todos os integrantes de cada equipe, não deu nem mesmo 7 minutos, ora a equipe toda se apresentou em menos de 7 minutos. É claro que a quantidade de tempo não é sinônimo de qualidade, porém percebo que os alunos não eram habituados com a oralidade mais monitorada. Algumas falas de alguns alunos de cada equipe, bem como da professora, estão transcritas abaixo.

- PRIMEIRA EQUIPE: “A CELPA arrecadou somente no mês de maio desse ano, mais de 770 mil reais somente da contribuição de iluminação pública”

Devido a problemas técnicos do celular da pesquisadora, o turno de fala da primeira equipe não foi gravado, portanto, não há transcrições e não há como inventar a fala deles. Também descarto o turno de fala da quinta equipe a fim de o texto analisado aqui não fique demasiadamente longo. Todavia, o *corpus* apresentado abaixo já é de grande valia e a primeira e a quinta equipe não fugiram à realidade das outras.

- SEGUNDA EQUIPE: “Cobrança abusiva de energia gera revolta em Itaituba”

Figura 30 – cartazes produzidos pelos alunos Jorge, Elineia e André.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Jorge: é::: fessora vou dá meu entendimento aqui... eu entendi que com “os novos valores que foram reajustados pelo governo do Valmir e inclusive foi aprovado pela câmara que com essa aprovação ocorreu muitas reclamações, VÁ-RIOS protestos também contra o aumento dos valores cobrados pela prefeitura municipal de Itaituba e com esses novos valores reajustados pela prefeitura que inclusive a concessionária rede CELPA não perde tempo com isso não já colocaram em prática todo o serviço”... existe uma lei, lei de três mil cento e trinta e seis de dois mil e dezessete lei essa que foi aprovada pela câmara de vereadores do município que inclusive só após ela *sê* aprovada pela câmara que a CELPA pode é::: meus Deus do céu... colocarem em prática (o aluno apenas leu o fragmento que havia retirado do texto).

André: eu vim lê aqui uma reportagem que aconteceu aí depois vou tirar meu entendimento... “uma reportagem foi a campo *procurá compreendê* a revolta dos contribuidores itaitubenses. Encontramos o comerciante José Raimundo pra ele a cobrança da contribuição subiu abusivamente, diz ele que pagava um mil duzentos e cinquenta e um reais e já achava um *valô* muito alto e agora a cobrança veio no *valô* de três mil reais e cinquenta e cinco centavos. ‘Isso haverá... a invia... invia... inviabilizará meu negócio, vou *tê* que *fechá* as portas, pois está difícil de *mantê* as contas em dia, agora veio um duro golpe aplicado pelo nosso próprio município, não estou conseguindo *tê* cinco por cento de lucro sobre minha receita o que explica que eu tenho que *vendê* mais de sessenta mil reais de mercadorias para *podê* pagá somente esta

despesa. É o fim da picada’, assim finalizou o José”. Então... ele já pagava muito, né? Assim, um *valô* absurdo de energia e era difícil *mantê* a própria família dele aí veio mais essa coisa em cima, três mil e pouco reais, isso é quase impossível de *pagá*... um *valô* absurdo.

Elineia: “já venho a muito tempo a dura pena tentando *mantê* o seu comércio, diz *trabalhá* com um... com uma margem de lucro apertada e não está conseguindo *passá*... *repassá* ao *consumidô* os altos encargos já cobrados pela municipalidade e manutenção dos veículos de entrega de gás que são altas por transitarem por ruas prati... praticamente intrafegáveis”. O que eu entendi sobre isso é:: sobre... numerações de casa são diferentes... impostos e mercadorias são caras já vem cobrado pela... pela minicipalidade...

André: fessora e subiu muito rápido no caso do comerciante aqui ele tava pagando um mil duzentos e cinquenta e um e no outro mês veio pra três mil e cinquenta e cinco, num tem como a pessoa *gastá* esse tanto de energia num mês... de um mês *pru* outro.

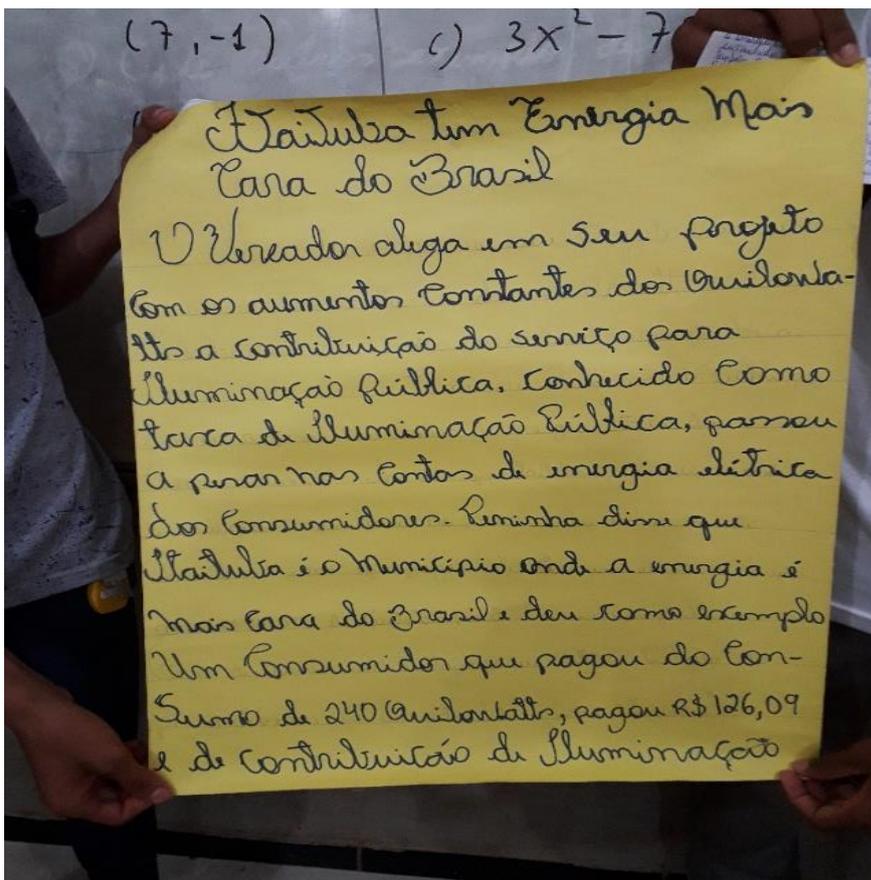
Thalita: porque eu vi uma vez, professora, num mês veio vinte e sete reais no outro mês veio cento e quinze reais olha aí a diferença de um mês *pru* outro.

Jorge: professora eu fui *lê* o meu talão, num tem? aí tava lá é:: negócio falando sobre a bandeira vermelha... eh:: mais vem alto oh:: fui *vê* lá uns setecentos e pouco...

Observem que a equipe apenas leu fragmentos recortados da reportagem em estudo. O aluno André ainda tentou dá a sua opinião sobre a cobrança abusiva de energia elétrica afirmando que “num tem como a pessoa *gastá* esse tanto de energia num mês... de um mês *pru* outro.” A aluna Thalita soma com a equipe enunciando que “num mês veio de vinte e sete reais no outro mês veio de cento e quinze reais olha aí a diferença de um mês pro outro.” Já o aluno Jorge associou essa abusividade na cobrança de energia com o período da bandeira vermelha que de fato aumenta bastante: “professora eu fui *lê* o meu talão, num tem? aí tava lá é:: *negócio falando sobre a bandeira vermelha*... eh:: *mais vem alto* oh:: fui *vê* lá uns setecentos e pouco...”. Com esta última fala, percebemos que os alunos demonstraram mais curiosidade em ler o talão de energia em casa. A aluna Elineia se desencontrou com as informações lidas na reportagem e não soube expressar nem sequer minimamente sua opinião sobre o conteúdo da reportagem. Quanto ao gênero cartaz, os alunos também não souberam sintetizar e colocar as informações principais com suas próprias palavras. Eles apenas copiaram da mesma forma que está na reportagem e não souberam fazer uso dos aspectos multimodais como cores, disposição das letras na cartolina, destaque para palavras-chave etc.

- TERCEIRA EQUIPE: “Itaituba tem energia mais cara do Brasil”

Figura 31 – cartaz produzido pelos alunos Lucas, Mateus e Bruno.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Lucas: boa noite, nós vamos *apresentá* “Itaituba tem a energia mais cara do Brasil”.

Mateus: “O vereador alega em seu projeto, que com os aumentos constantes dos quilowatts a contribuição do serviço para iluminação pública, conhecido como Taxa de Iluminação Pública, passou a *pesá* nas contas de energia elétrica dos consumidores. Peninha disse que Itaituba é o Município onde a energia é mais cara do Brasil e deu como exemplo, um *consumidô* que pagou do consumo de duzentos e quarenta quilowatts, pagou cento e vinte seis reais e noventa e nove centavos e de Contribuição de Iluminação Pública (Taxa de Iluminação Pública) pagou cinquenta e cinco reais e oitenta e sete centavos. Ou seja, afirmou Peninha, este *consumidô* pagou o percentual de quarenta e quatro vírgula trinta de Taxa de iluminação Pública. ‘Isso é um absurdo. Isto é uma vergonha’, disse na tribuna da Câmara, o vereador Peninha.” Mas mesmo assim têm bairros que não têm é:: iluminação pública e vem a::: taxa na... no talão.

Lucas: a contribuição do serviço de iluminação pública, ou seja, passou a *pesá* na... conta de energia... e::: também a nossa conta (incompreensível)... alguns vizinhos bacanas... como lá na

rua de casa tem dois... vizinhos muito legal, muito gente boa demais que eu considero, mas faz o gato²⁸ e lá em casa tem vez que energia passa do limite... ((risos))

Júlia: é uma falta de respeito, né professora?

Lucas: e também *fessora* nesses últimos dias de dois mil e dezoito pra cá, num tem?, nós *fizemo* um... assim na família, nós *reunimo* e::: *conversamo* lá sobre a nossa... consumo, né? Aí *decidimo abaixá, tiramo* o consumo da televisão, do ar condicionado, num tem?, pra *economizá* mais.

P: gente, quem usa o gato ele vai *tê* consciência de... de *economizá* a energia?

TURMA: NÃO...

P: quem usa gato ele vai assim... *abusá* e *usá* a quantidade que ele *qué*, de modo que ele *qué*... central de ar fica ligada o dia inteiro e a noite, por quê? Não está pagando... aí ele acha que está roubando a CELPA, está roubando os próprios vizinhos, está roubando a própria população... quem é que paga a conta?

TURMA: NÓS...

Thalita: mas também quando a CELPA descobre, a multa é muito grande ((barulho))

O aluno Mateus apenas leu o fragmento que retirou da reportagem. No entanto, ele dá uma única opinião que é um argumento valiosíssimo para este projeto: “Mas mesmo assim tem bairros que não tem é::: iluminação pública e vem a::: taxa na... no talão.” Sem dúvidas a sua enunciação é de quem compreende a incoerência da administração pública no que tange à prestação de um serviço público. O aluno Lucas não leu o cartaz, porém se perdeu em sua explicação, não soube dá progressão em sua fala, o que trouxe apenas de relevante para a enunciação foi *o gato* que se trata de um furto de energia elétrica.

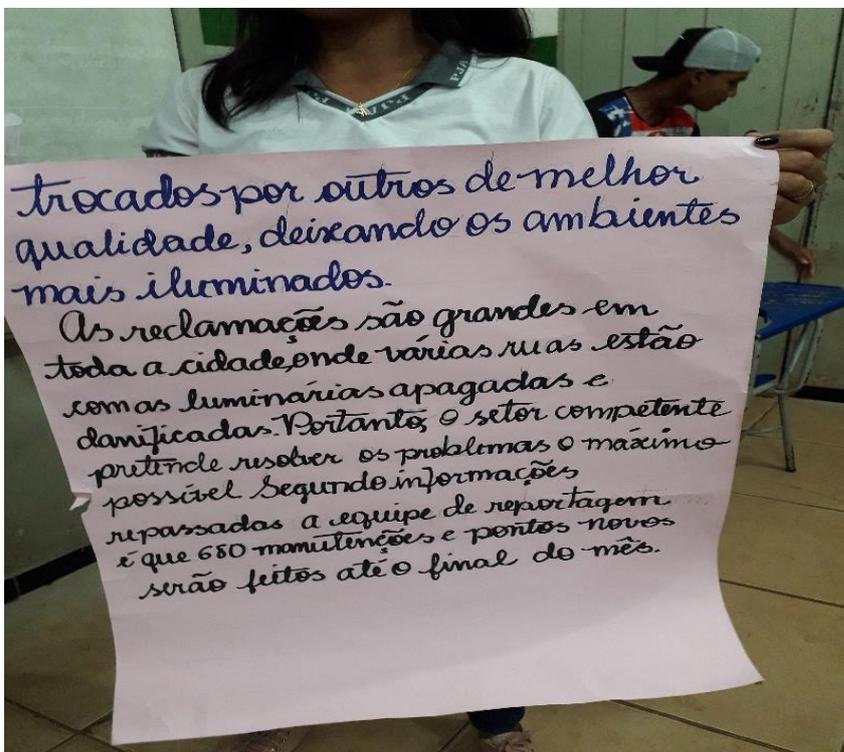
O gato é muito comum na cidade de Itaituba e um dos motivos para as pessoas “veredarem” pela ilegalidade é a cobrança abusiva de energia da cidade. Júlia posiciona-se criticamente afirmando que isso “é uma falta de respeito” para com as pessoas que pagam honestamente sua energia. A professora corrobora com Júlia enunciando que “aí ele acha que está roubando a CELPA, está roubando os próprios vizinhos, está roubando a própria população... quem é que paga a conta?”. Dá mesma forma, esta equipe também não se apropriou do gênero cartaz, não sintetizaram as informações principais com suas próprias palavras, mas apenas copiaram da

²⁸ Gato é o nome que se dá à ligação elétrica clandestina destinada a furtar energia elétrica. Prática ilegal muito comum na cidade de Itaituba devido aos altos valores cobrados pela CELPA nos talões de energia. Fonte: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/gato/15/>. Acesso em fevereiro de 2019.

mesma forma que está na reportagem e não souberam fazer uso dos aspectos multimodais como cores, disposição das letras na cartolina, destaque para palavras-chave etc. Pelo contrário, a letra utilizada no cartaz não está grande e legível como deveria ser.

- QUARTA EQUIPE: “O setor de iluminação pública da prefeitura de Itaituba está fazendo a revitalização e reposição de luminárias nos pontos apagados da cidade”

Figura 32 – cartaz produzido pela aluna Márcia.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Márcia: boa noite... eu vou *lê* um pouco sobre o *setô* de iluminação pública de Itaituba... “O trabalho começou na noite desta segunda feira, dia cinco, em toda a extensão que corresponde aos órgãos públicos da cidade, como o décimo quinto batalhão da polícia *militá*, sétimo GBM, décima nona Seccional de Policia Civil e a Escola Maria do Socorro Jacob. Novos braços (como é chamado) e luminárias foram trocados por outros de *melhó* qualidade, deixando os ambientes mais iluminados. As reclamações são grandes em toda a cidade, onde várias ruas estão com as luminárias apagadas e danificadas. Portanto, o *setô* competente pretende *resolvê* os problemas o máximo possível. Segundo informações repassadas a nossa equipe de reportagem é que seiscentos e oitenta manutenções e pontos novos serão feitos até o final do mês.” Bom, agora vou *dá* uma explicação que eu peguei um pouco de informação... em toda cidade de Itaituba é::: grande parte das luminárias estão danificadas, certo? É::: estão com defeitos, às vezes é por causa de falta de manutenção e às vezes por algumas pessoas que não respeitam, sabe?, o

patrimônio público... ah:: mais de acordo com algumas informações aqui que seiscentos e oitenta manutenções serão feitas é:: em novos pontos da cidade... e:: outras informações também de vinte por cento das pessoas que moram na zona rural não é:: não dispõe do benefício é... de luz para todos... é:: e assim, alguns agricultores já estavam e as pessoas que moram na zona rural estão sem esperanças de *sê* contemplados com esse programa já que a pouco tempo ele havia sido suspenso pelo Governo Federal... e é só isso...

P: ela falou a respeito das manutenções... vocês veem com frequência o pessoal fazendo manutenção nos postes?

TURMA: NÃO...

Marcos: é uma vez e no dia da eleição...

Beatriz: a coisa mais difícil do universo...

Marcos: quando vai chegando a eleição ele começa a *arrumá*, num tem?

P: tá... é muito difícil eles fazerem essa manutenção e principalmente quando se fala do nosso bairro que é esse que a gente tá reivindicando, né? O bairro aqui de trás do Padre José de Anchieta que precisa de iluminação, as meninas que vão *pru* morro do macaco tem que *passá* por essa rua aqui que é terrível de escura, ontem uma aluna foi assaltada, aqui da outra turma, levaram o *celulá* dela... então assim, a gente tem que *exigí* os nossos...

Marcos: DI-REI-TOS::

P: isso, *exigí* os nossos direitos em relação aquilo que estamos pagando... estamos pagando iluminação e a gente não tem se *qué* uma manutenção com dignidade no nosso bairro.

Márcia: então... é igual a zona rural que não tem é:: o benefício, né, do programa luz para todos, então...

P: o interessante é que na zona rural quando tem esse benefício também não tem iluminação pública, não tem as braçadeiras nos postes e a pessoa *tá* pagando iluminação...

Thalita: não mas a diferença lá na:: na:: colônia é mais barato. Meu pai lá ele mora numa colônia, lá ele usa freezer, geladeira e é baratinho de vinte reais, dezessete, por aí...

A aluna Márcia apresentou o seminário sozinha, os demais integrantes da equipe não quiseram de forma alguma apresentar, não foram ensinados a fazer esse tipo de atividade. Observando esses alunos e a professora, pude perceber o quão importante é que preparemos nossos alunos para os eventos de práticas sociais em que será preciso usar a oralidade de forma monitorada. Nós, professores, não fazemos isso, ou simplesmente achamos, em nossa ignorância, que os alunos já sabem falar porque conversam muito em sala de aula, mas sabemos que uma coisa é o uso da oralidade no cotidiano dos alunos entre seus pares, a outra coisa é a

oralidade formal planejada em que é preciso se dirigir a um público. Essa última prática é preciso ensinar sim. Quanto ao gênero cartaz, a aluna seguiu os mesmos passos das equipes anteriores, embora a letra utilizada seja bonita e legível.

Márcia leu o cartaz, mas também deu um breve parecer sobre a reportagem que ela leu: “em toda cidade de Itaituba é::: grande parte das luminárias estão danificadas, certo? É::: estão com defeitos, às vezes é por causa de falta de manutenção e às vezes por algumas pessoas que não respeitam, sabe?, o patrimônio público...” A aluna trouxe para a discussão dois pontos importantes: as luminárias dos postes estão com defeito por: 1 – falta de manutenção por parte do poder público; 2 – algumas pessoas não respeitam o patrimônio público. A professora instiga os alunos a falarem por meio da pergunta: “você veem com frequência o pessoal fazendo manutenção nos postes?” e a turma ficou em euforia e respondendo em um só coro que NÃO. Marcos se pronuncia dizendo que “é uma vez e no dia da eleição...” e essa manutenção só ocorre “quando vai chegando a eleição ele começa a *arrumá*, num tem?”. Beatriz, sempre falante, se posiciona afirmando que é “a coisa mais difícil do universo...”. Percebam que os alunos estão conhecendo bem a temática do projeto e já percebem em sua prática social o que tem sido feito ou não para melhorar a iluminação pública, e isso é feito por meio da relação das reportagens lidas com suas próprias realidades vividas no bairro em que moram. É muito importante para eles se posicionarem criticamente, munindo-se de argumentos, a fim de reivindicar seus direitos, pois reivindicar sem ter argumentos é cair no silenciamento do discurso.

ATIVIDADE 4: leitura da Lei Municipal nº 3.136/2017 para a realização do gênero discursivo debate.

A aula sobre a Lei Municipal nº 3.136/2017²⁹ (Anexo 3) foi muito significativa, uma vez que ampliou o entendimento e a argumentação dos alunos. Nesta aula, a professora consegue explicar bem o que é esse gênero discursivo/textual, quem escreve, onde circula, para quem é escrito, como é a estrutura composicional e o estilo. Embora a leitura de leis seja, de certo modo, enfadonha por causa do estilo da linguagem, os alunos ficaram entusiasmados com essa leitura, até porque eles não leram sozinhos. Como vocês podem perceber nos turnos de fala transcritos abaixo, a professora leu toda a lei em voz alta e à medida que lia, ia explicando o sentido de algumas palavras que os alunos não conheciam a fim de que o sentido do texto não ficasse prejudicado. A mediação do professor neste caso é de extrema importância, uma vez

²⁹ Fonte: <https://www.itaituba.pa.leg.br/leis/legislacao-municipal/leis-ordinarias-de-2017/lei-3136-2017-dispoe-sobre-alteracao-do-codigo-tributario-do.pdf/view>. Acesso em fevereiro de 2019.

que existem gêneros discursivos/textuais que não fazem parte da prática social dos alunos e, obviamente, eles terão dificuldades em entendê-los.

Como já falei anteriormente nesta pesquisa, é ingenuidade do professor achar que os alunos podem por si sós ler e compreender um gênero discursivo/textual cujo conteúdo não faz parte da prática social deles. Daí é que emergem vozes sociais de professores afirmando que os alunos não sabem ler e é claro que não saberão se não houver a intervenção desses docentes no ato da leitura direcionando-os para as vozes sociais trazidas pelos gêneros discursivos/textuais. Rojo ainda chama a atenção para o fato da leitura ser orientada para uma finalidade de vida e Kleiman (2002) diz que é na escola que se perpetuam algumas práticas de leitura que prejudicam a formação do aluno-leitor. Ora se a leitura precisa ser direcionada para uma finalidade de vida, o que a professora está fazendo nestas aulas é direcionar seus alunos para a vida, mostrando-lhes a importância de estarem bem informados quanto à legislação vigente em seu município, principalmente no que tange à iluminação pública. Dessa forma, temos um ensino no qual os alunos posicionam-se criticamente em relação aos discursos proferidos em variadas esferas da comunicação humana, haja vista que eles entenderão o propósito dos gêneros discursivos e sempre terão uma atitude responsiva ativa perante a estes gêneros. Abaixo está a transcrição do turno de fala da professora e dos alunos:

P: qual foi a lei que vocês já leram?

Beatriz: a primeira que eu tô lendo é essa...

Bruno: já li a lei dos idosos...

P: alguém já lei aqui aquele Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)?

TURMA: NÃO...

P: bom... vocês sabem que pra tudo na vida na nossa sociedade a gente tem que *seguí* as leis... se não houvesse lei, gente, na nossa sociedade, como que vocês acham que seria o mundo?

Júlia: estranho...

Beatriz: seria todo bagunçado...

P: seria uma violência total... ia *sê* o caos... se, com todas as leis que nós temos... já é esse caos que nós vivemos...

Laysa: tem um filme que é assim, professora, “A máquina”.

P: então... nós temos a nossa lei *maió* que é chamada de Constituição Federal, já ouviram *falá*? Ela fala todos os direitos que nós temos e todos os deveres que nós temos. Então a lei, gente, ela tem essa estruturinha básica, tá?, e com uma linguagem bem difícil, vocês perceberam, né?,

que as palavras são bem elaboradas... tá... nas nossas leis municipais sempre vai *tê* esse brasão aqui, tá? Que representa o que esse brasão, gente?

Mateus: o município...

P: o município de Itaituba... então todo documento oficial da prefeitura tem esse símbolo aqui oh... é o nosso brasão, certo? Aí embaixo diz o quê? República Federativa do Brasil, estado do Pará... então gente, aí depois embaixo tem o nome da Prefeitura Municipal de Itaituba, gabinete do prefeito, ou seja, é uma lei que foi feita pelo prefeito, certo? E essa lei, pra ela *sê* aprovada, ela tem que *sê* mandada para a câmara dos vereadores... o prefeito não pode *fazê* uma lei do que jeito que ele *qué* e simplesmente *dizê* assim: “a partir de amanhã, todo mundo vai *segui* essa lei”, ele não pode, nem o presidente da república pode... o que que ele pode *fazê*? *Criá* o projeto de lei, *escrevê*, depois que ele *escrevê*, ele manda pra câmara dos vereadores é lá que eles vão *votá* se eles querem ou não querem aquela lei, certo? Então o Valmir criou essa lei que é pra *umentá* a contribuição de iluminação pública não mais sobre apenas o nosso consumo, mas sobre todo o total do talão de energia que você paga. Todas as leis tem um nome que fica aqui ao lado, olha, Lei Municipal número três mil cento e trinta e seis de dois mil e dezessete... todas as leis são numeradas e depois da numeração vem o ano que ela foi criada.

Jorge: foi aprovada no dia três de maio de dois mil e dezoito.

P: isso mesmo Jorge... embaixo, gente, tem essa introdução... toda lei tem esse recuo aqui para o lateral direito, tá... todas elas... por exemplo, você sabe o que é uma lei, mas do que que ela fala, hein? Ai diz assim: “Dispõe sobre alteração do código tributário do município de Itaituba que é a lei número dois mil setecentos e dezesseis de dois mil e treze para *AL-TE-RÁ*::: a base de cálculo da contribuição de iluminação pública.” O prefeito pediu a opinião da população?

TURMA: NÃO...

P: ele fez a lei... quem é que nos representa? Os vereadores... e o que eles fizeram? Aprovaram... e o que gerou revolta, os textos que vocês leram das pessoas que estão revoltadas pelo aumento da taxa de iluminação pública... todos os textos que vocês leram... o Peninha tentou *interví*, de certa forma, né, mas a gente percebe que quem nos representa que era pra *dizê*: “poxa, mas a gente já paga tão caro a energia e simplesmente a gente vai *tê* que *umentá* a taxa?” e a lei foi e venceu... aí sempre começa assim: “O prefeito municipal de Itaituba, estado do Pará, faz *sabê* que a câmara municipal de Itaituba *A-PRO-VOU*::: e eu sanciono e público a seguinte lei”, ou seja, de agora em diante todo mundo vai *tê* que *segui*. Toda lei é escrita em artigos... vocês podem *citá* essa lei na carta argumentativa de reclamação de vocês? Podem! Podem *usá* esse artigo que fala da alteração que faz *umentá* a taxa de iluminação pública.

Thalita: na... na... onde minha mãe mora é no loteamento, lá num tem não no quilômetro quatro (aqui a aluna se refere ao bairro onde a mãe mora)... lá não tem iluminação pública de jeito nenhum, nem os postes, mas lá vem taxa de iluminação... aí minha mãe e todo mundo fica calado.

Percebam que a aluna Thalita mais uma vez emite sua voz para trazer à tona as desigualdades da iluminação pública de Itaituba. Com a leitura desta lei, ela percebe que a mãe paga a CIP já com o reajuste do valor, mas não usufrui da iluminação em seu bairro e mesmo assim a população não se manifesta reivindicando seus direitos, como afirma Thalita. A professora ainda argumenta que foram os representantes do povo, os vereadores, que aprovaram a lei, prejudicando ainda mais as pessoas que já pagam um alto preço no talão de energia, além da CIP, e ainda há muitos bairros que não são bem iluminados.

4.3 3º Ciclo

ATIVIDADE 1: contato com o gênero carta argumentativa de reclamação

Nestas aulas da Atividade 1 do 3º Ciclo, a professora pede aos alunos que formem grupos compostos por três integrantes, em seguida distribui quatro modelos impressos diferentes entre si de cartas argumentativas de reclamação que aparecem nos quadros a seguir. Cada equipe fica com um modelo para leitura. Quando uma equipe termina de ler um modelo de carta, ela troca o texto com outra e assim sucessivamente até que todas as equipes leiam todos os modelos que circulavam na sala. Isso demanda um certo tempo da aula, uma vez que o objetivo principal é que os alunos compreendam e se apropriem do gênero lido, isto é, aprendam a estrutura composicional, o tema, o estilo, para quem é escrito e onde circula e como argumentar para não silenciar. À medida que os alunos leem, perguntam qual o pronome de tratamento iriam usar para se dirigir ao prefeito municipal e quando começariam a escrever. É perceptível a euforia e ansiedade deles para a escrita da carta. Eles mesmos iam trocando entre si, procurando as cartas diferentes como uma caça ao tesouro sem precisar da intervenção da professora.

É interessante como uma proposta metodológica diferente do ensino tradicional de português atira os alunos na busca pelo conhecimento, pelo novo. À proporção que as aulas do projeto de intervenção avançavam, os alunos tornavam-se protagonistas do ensino-aprendizagem, ficavam mais autônomos e donos de seus próprios discursos. É como se a venda dos olhos lhes caísse nesse exato momento e a luz do conhecimento sobre seus direitos os tornavam mais ousados. Ler para munir-se de argumentos e escrever para não silenciar. Somos

professores cujo instrumento de trabalho é a língua em sua realidade na prática social, portanto, é de suma importância que despertemos nossos alunos para o uso da língua em diferentes contextos sociais tanto na escrita quanto na oralidade. É de suma importância que lhes mostremos como a língua é um instrumento ideológico de poder e constitui-se numa arena, no sentido bakhtiniano, em que há uma multiplicidade de vozes que convivem e que se tencionam. E é neste contexto de arena que precisamos recuperar as vozes caladas dos alunos na sala de aula e principalmente fora dela.

A organização e o uso social da escrita são estruturantes no processo de ensino-aprendizagem, pois o fato de os alunos escreverem para um interlocutor real, os instiga e os faz posicionarem-se diante das desigualdades na relação de poder no que tange à iluminação pública. Se a prefeitura municipal detém o poder de mudar a realidade luminosa do bairro dos alunos e, se esse serviço não está sendo oferecido com qualidade e os pais dos alunos pagam para isso, é necessário o posicionamento deles diante desta desigualdade por meio de uma atitude responsiva àquela que detém o poder. Esta voz não pode ser silenciada, antes é preciso agir sobre o outro de forma que uma realidade desigual seja igualada. Isto é democracia. A escrita é essencial nos contextos de práticas sociais fora da escola, dentro dela é necessário que seja um instrumento político de inserção do aluno nos diversos contextos de letramento. Afinal de contas, os adolescentes vão à escola para adensar a sua inserção no mundo pelo aprendizado de outras formas de dizer, o que caracteriza a teoria dialógica de Bakhtin.

Os discursos estão povoados pelas intenções de outros discursos, portanto, enunciar é argumentar, uma vez que todo enunciado é promovido na direção do outro, isto é, agimos de forma argumentativa sobre o outro toda vez que respondemos ativamente ao seu enunciado. Precisamos ensinar a língua portuguesa sem deixar que se perca a riqueza da história dos alunos e a criatividade deles, uma vez que a escola é uma prática social e política e deve movimentar-se da realidade para a realidade. Logo, não se deve encarar a escola como um local de esvaziamento das práticas sociais, com atividades robóticas e desprovidas da história humana.

É, pelo menos, com essa visão de prática pedagógica de ensino de língua portuguesa que a professora incita os alunos a produzirem seus próprios discursos, ainda que de forma incipiente. As ADIs não são “a descoberta da pólvora”, como enuncia Moura (2018a), mas podem ser a prática social e política que se movimenta da realidade para a realidade num contínuo de integração entre leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística. Ainda nestas aulas da Atividade 1, além da leitura das cartas argumentativas, a professora ainda explica oralmente este gênero. O mais interessante é que, diante da integração das atividades, a reflexão linguística

é a única que se faz presente em todas as demais, isto é, a todo momento a professora busca, de certa forma, fazer esta reflexão com os alunos. A seguir estão as figuras contendo as cartas que a professora distribuiu aos alunos:

Figura 33 – primeiro modelo de Carta Argumentativa de Reclamação.

Carta de um cidadão carioca pedindo melhorias para o seu bairro.

Sr. Célio Lupparelli, venho por meio desta mensagem pedir/solicitar algumas melhorias para o meu bairro, mais especificamente a rua em que moro, suas redondezas e a praça presente neste local. Solicito a reforma da praça situada entre a Rua Oriente Novo, Nova Canaã e Estrada do Curumaú, devido ao péssimo estado de conservação do local e riscos de acidentes com os transeuntes e moradores da região.

Solicito e sugiro a reforma das calçadas que estão quebradas e com bastantes partes em terra batida, diversos troncos de árvores e raízes que caem no chão ocasionando sujidades, extração e poda de pequenas vegetações. É notório o péssimo estado de conservação dos itens de lazer que temos para adultos e crianças causando um alto risco de acidentes com os usuários destes itens, temos também uma pista de skate, brinquedos infantis, quadra de futebol de salão, campo de futebol gramado com arquibancadas de cimento.

Solicito e sugiro também a reforma das calçadas que estão quebradas e com bastantes partes em terra batida, diversos troncos de árvores e raízes que caem no chão ocasionando sujidades, extração e poda de pequenas vegetações. Solicito a manutenção das luminárias, lâmpadas, postes e proteções devido ao péssimo estado dos mesmos, a iluminação está muito precária, algumas lâmpadas estão piscando e apagando e outras estão queimadas. Algumas proteções estão quebradas e propiciando o risco de acidentes a transeuntes e moradores da região.

Solicito a poda e extração de galhos, vegetações daninhas e árvores que estão causando o transtorno em nossa região, as calçadas estão com muitos galhos e vegetações daninhas que estão causando acidentes e obstruções nas passagens de pedestres, obrigando os mesmos a passarem pela rua e correndo o risco até mesmo de atropelamento. A extração das vegetações daninhas se faz necessária devida ocasionar o acumula de lixos e entulhos.

Os ratos e ratazanas estão andando pelas ruas, entrando e saindo dos esgotos e bueiro devido o acumula de lixo e entulhos nos arredores de nossa região, acredito ser necessária primeiramente a remoção dos acúmulos de lixo e entulhos e depois realizar a colocação de armadilhas, ratoeiras e/ou venenos, e etc..

Estas solicitações que estou apresentando a Vossa Excelência, já foram feitas também no site do portal 1746, porém acredito que com a vossa intervenção estas melhorias chegarão a nossa região. É claro que estas melhorias solicitadas necessitarão de uma manutenção contínua, seja mensal ou trimestral, mas é claro que a principal manutenção é a do cidadão, que após ver estas melhorias realizadas, ficará imensamente grato e a fará.

Gostaria desde já, de agradecer imensamente pela vossa atenção e direcionamento destas melhorias que estou solicitando em nome de nossa comunidade.
Muito obrigado e um forte abraço!

Disponível em: <http://lupparelli-acritica.blogspot.com/2014/03/carta-de-um-cidadao-carioca-pedindo.html>.
Acesso em março de 2019.

À medida que lê, a docente chama a atenção para os verbos com os quais os alunos pediriam o serviço de iluminação pública e um deles é o verbo “solicitar” que aparece logo na primeira linha da carta. Embora os alunos estejam exigindo seus direitos, a professora reforça que a cordialidade precisa fazer-se presente na escrita deles na medida em que estão se dirigindo a uma autoridade. Como Antunes (2007) enuncia, não se pode falar tudo o que que quiser e de qualquer jeito em qualquer lugar, haja vista que as práticas de letramento são diferentes entre si e cada uma exige um determinado gênero discursivo/textual e um determinado registro. A professora também chama a atenção para o antepenúltimo parágrafo quando o autor fala: “acredito ser necessária primeiramente a remoção dos acúmulos de lixo e entulhos e depois

realizar a colocação de armadilhas, ratoeiras e/ou venenos, e etc..”, ele está sugerindo uma possível atividade para o prefeito realizar a fim de melhorar a qualidade de vida dos moradores do bairro. O autor da carta não só reclama como também sugere opções que o prefeito pode fazer. Na fala “Estas solicitações que estou apresentando a Vossa Excelência (...)” a professora chama a atenção ao pronome de tratamento que os alunos utilizarão com o prefeito de Itaituba. Além disso, ela fala que eles precisarão “seduzir” o prefeito através da linguagem de modo que ele atenda ao pedido deles, pois com a intervenção dos alunos, as melhorias da iluminação pública podem chegar a seus bairros. O parágrafo de fechamento da carta também é muito importante, pois é nele que o escrevente firma o compromisso do prefeito com a comunidade. A figura de número 34 mostra o segundo modelo de carta argumentativa:

Figura 34 – segundo modelo de Carta Argumentativa de Reclamação.

Quixeramobim, 09 de Setembro de 2010.

Ao Excelentíssimo Prefeito Edmilson Correia de Vasconcelos Júnior

Prezado Senhor,

Eu, Maria de Lourdes, moradora do bairro Conjunto Esperança, venho por meio de esta carta solicitar o pedido da coleta de lixo em meu bairro, pelo menos três vezes na semana. Os moradores estão fazendo das ruas e terrenos de depósito de lixo, o que traz várias doenças e outros problemas no período de chuva, sem contar com o mau cheiro.

Para que nós moradores do Bairro Conjunto Esperança tenhamos uma vida mais saudável, sem esses problemas e possamos ter um espaço melhor de convívio, peço, portanto, que a coleta do lixo venha até o meu bairro três vezes na semana.

Sem mais, agradeço desde já a atenção e coloco-me à disposição para qualquer dúvida.

Atenciosamente
Maria de Lourdes

Disponível em: <http://vanessapimentell.blogspot.com/2010/09/carta-argumentativa.html>. Acesso em março de 2019.

O segundo modelo de carta argumentativa de reclamação lido pela professora foi bem mais aceito pelos alunos, uma vez que a registro utilizado é bem mais próximo da realidade social deles. Além disso, a autora da carta, Maria de Lourdes, não escreveu argumentos suficientes, mas apenas repetiu a solicitação da coleta do lixo “pelo menos três vezes na semana”, o que torna a carta redundante e menor no que tange à quantidade de palavras e consequentemente de argumentos. A professora, então, compara o primeiro e o segundo modelo de carta argumentativa de reclamação a fim de que os alunos percebam a diferença de registro, de tema, de argumentação e poder de convencimento dos escritores, bem como da quantidade de argumentos.

Figura 35 – terceiro modelo de Carta Argumentativa de Reclamação.

Porto Alegre (RS), 1º de fevereiro de 2010.

Senhor Diretor do Departamento de Trânsito de Porto Alegre:

No último dia 20, recebi uma multa relativa a uma infração cometida em 1º de dezembro de 2009. A multa foi lavrada no cruzamento da Avenida Getúlio Vargas com a Rua Freitas Coutinho, às 15 horas, e se deu pelo fato de ter sido avançado o sinal vermelho.

Recordo-me bem da ocasião e admito que infringi uma norma do trânsito; aliás, uma “infração gravíssima”, de acordo com o novo Código de Trânsito. Porém, V.S.^a já viveu a desagradável situação de cruzar um semáforo, estando atrás de um ônibus de três metros de altura? Pois foi o que me aconteceu. Embora guardasse uma distância razoável do ônibus, sua altura não me permitia ver se o sinal estava ou não aberto. Como o ônibus não parou nem diminuiu a velocidade, achei que estivesse aberto e segui em frente.

Além disso, notei que o motorista que vinha atrás de meu veículo acelerou seu automóvel ao nos aproximarmos do cruzamento, o que me impediu completamente de parar ou esperar que o ônibus se afastasse para poder ver o semáforo, pois do contrário corria o sério risco de ter meu carro colidido na parte traseira.

Por outro lado, será que o ônibus ou o veículo de trás também foram multados? Ou será que o policial de trânsito não teve tempo de anotar a chapa dos outros dois veículos, fazendo-me sua única vítima? Teria havido coerência por parte do policial ao lavrar essa multa?

Gostaria de lembrar ainda que, em mais de vinte anos como motorista, jamais fui multado, o que comprova o quanto minha conduta tem sido correta no trânsito e o quanto essa multa é injusta.

Peço a V.S.^a que examine esse caso de uma forma mais ampla, distinguindo, de forma clara, aqueles que realmente merecem ser multados daqueles que merecem ser compreendidos e, portanto, perdoados.

Sem mais para o momento, agradeço sua compreensão,

Victor Hugo Sanches

Disponível em: <http://oblogderedacao.blogspot.com/2012/08/carta-argumentativa-de-reclamacao.html>. Acesso em março de 2019.

Figura 36 – quarto modelo de Carta Argumentativa de Reclamação.



CREA/GO
Conselho Regional de
de Engenharia e
Agronomia de Goiás



Sindicato dos
Engenheiros no Estado
de Goiás



CAU/GO
Conselho de Arquitetura
e Urbanismo de Goiás



SARQ/GO
Sindicato dos Arquitetos
e Urbanistas do Estado
de Goiás

Exmo. Sr. Paulo Garcia
Prefeito Municipal de Goiânia

Dirigimo-nos à Vossa Excelência para colocá-lo a par de uma situação que, sabemos, vem ocorrendo há longo tempo e que, consideramos não ser mais possível persistir. Referimos-nos à situação dos profissionais com cargo de Analistas em Obras e Urbanismo, que ocupam a função de Arquitetos e Engenheiros da Prefeitura de Goiânia. Estes profissionais chegam à prefeitura através de um concurso público cujo pré-requisito é ser portador de diploma de engenheiro ou arquiteto e urbanista, sendo que muitos já chegam com experiência profissional de vários anos. Vale lembrar que este conhecimento adquirido ao longo de uma trajetória de estudos sobre o planejamento e a construção de uma cidade se traduz em benefícios ao Município e à sua população.

Os referidos profissionais assumem no planejamento urbano, na construção e na manutenção do ambiente construído e natural da cidade de Goiânia inúmeras responsabilidades e atribuições, como elaboração de projetos, análises, pareceres, aprovações, fiscalizações, avaliações, execuções de obras e principalmente, assumem perante a população da cidade a responsabilidade técnica pelas ações realizadas pela administração pública municipal. Além destas atribuições, a captação de recursos financeiros indispensáveis ao crescimento e desenvolvimento da cidade depende sempre destes profissionais, que as avalizam junto aos órgãos pela exigência da competência técnica.

Diante do exposto, vimos expor a V. Excelência a situação salarial destes profissionais que tanto contribuem para a construção da cidade e de uma vida melhor para os seus cidadãos. O salário inicial pago pela Prefeitura de Goiânia para um profissional de nível superior é de 1.594,89 Reais, ou seja, pouco mais de dois salários mínimos mensais por seis horas diárias de trabalho. No caso dos engenheiros e arquitetos, o valor equivale a um terço do piso salarial mínimo atribuído à categoria (assegurado pela Lei 4.950-A de 22 de abril de 1966).

Não obstante, partindo de um vencimento inicial tão baixo, a situação se prolonga, mesmo com benefícios conquistados, tais como quinquênios e titularidade, e agregados ao longo da carreira. O piso salarial deve ser um ponto de partida e não uma meta a ser alcançada apenas no fim da carreira, como acontece atualmente.

Certos da importância e do papel fundamental destes profissionais para a construção de uma cidade sustentável que precisa de soluções criativas para enfrentar todos seus desafios e prestar serviços eficientes à população nos colocamos à disposição para levar adiante negociação junto à prefeitura para que os arquitetos urbanistas e os engenheiros que se dedicam ao planejamento e à construção da cidade possam ser valorizados e remunerados de forma justa e digna.

Confiantes que na busca de alternativas para a melhoria das condições e da qualidade de vida de todos os moradores da cidade, a partir de iniciativas que tornem Goiânia um lugar cada dia melhor para se viver, esperamos que as reivindicações aqui colocadas sejam consideradas e atendidas para que estes servidores da Prefeitura de Goiânia possam se orgulhar da profissão que escolheram e da opção que fizeram de poder traçar os rumos do desenvolvimento da cidade.

Eng^o Elet. Gerson Tertuliano
Pres.SENGE/GO

Arqt^o Urb. Garibaldi Rizzo
Pres.SARQ/GO

Eng^o Civil Gerson Taguatinga
Pres. CREA-GO

Arqt^o Urb. John Mivaldo da Silveira
Pres. CAU/GO

Disponível em: <http://www.caugo.gov.br/wp-content/uploads/2014/07/Carta-ao-Prefeito-Paulo-Garcia.pdf>.

Acesso em março de 2019.

Depois da leitura de todas as cartas, alguns alunos falam sobre a linguagem utilizada, isto é, o estilo que não era muito comum de sua prática social. Percebiam que o terceiro e o quarto modelo de carta argumentativa de reclamação possuem uma linguagem mais formal, com operadores argumentativos próprios da linguagem escrita. Marcos fala que é uma linguagem “bem mais específica” e Júlia diz que é “bem mais difícil”. Priscila diz que a

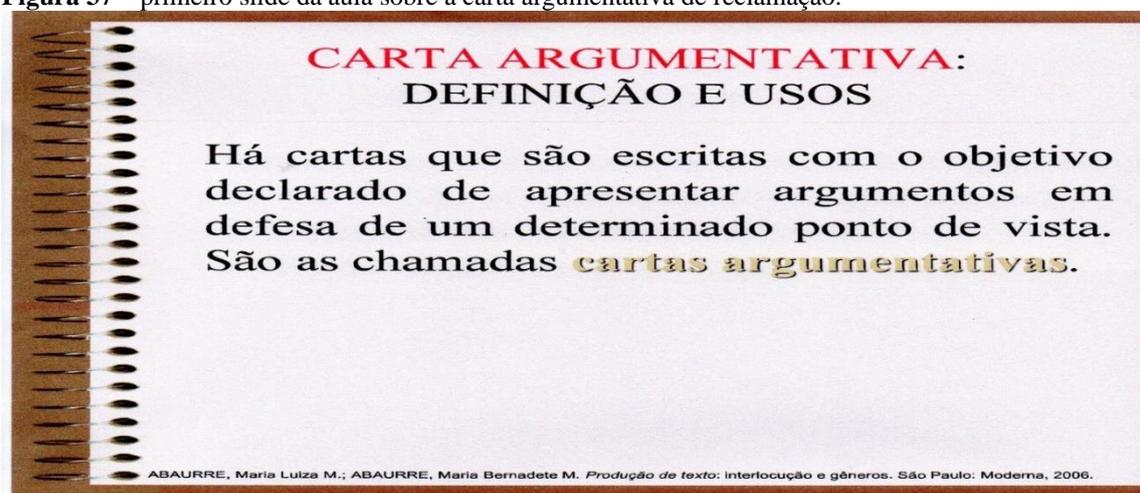
linguagem da carta escrita por Maria de Lourdes “é bem mais simples” até porque é bem próxima da linguagem social que eles usam no cotidiano.

ATIVIDADE 2: elaboração das cartas argumentativas de reclamação ao prefeito: 1ª tentativa (momento da escrita)

Esta Atividade 2 está dividida em dois momentos: no primeiro momento, eu descrevo toda a explicação da professora sobre o gênero discursivo carta argumentativa de reclamação, em que ela fala sobre a estrutura composicional; quem escreve; onde circula; como enunciar para persuadir. Os recursos didáticos utilizados por ela são o notebook e datashow. Descrevo cada slide que a professora apresentou à turma, bem como transcrevo a fala dela. No primeiro momento não há transcrição da fala dos alunos, uma vez que eles estavam apenas ouvindo a explicação da professora para em seguida partir para o segundo momento que é a produção escrita. No segundo momento, mostro a 1ª versão da carta argumentativa de reclamação, depois de toda a explicação da professora.

No primeiro momento, a professora começa enfatizando para os alunos que eles não mandarão uma carta pessoal ao prefeito, na qual a linguagem utilizada é mais informal, demonstrando intimidade. Como cidadãos de direitos e deveres, eles vão escrever uma carta argumentativa de reclamação na qual irão reivindicar seus direitos. Como na aula anterior a professora já havia distribuído modelos de cartas para que os alunos tivessem contato com o gênero, agora, com o recurso do data show, ela explica a eles o que é uma carta argumentativa, onde circula, qual a estrutura composicional. A seguir estão discriminados todos os slides destas aulas, bem como as falas da professora:

Figura 37 – primeiro slide da aula sobre a carta argumentativa de reclamação.



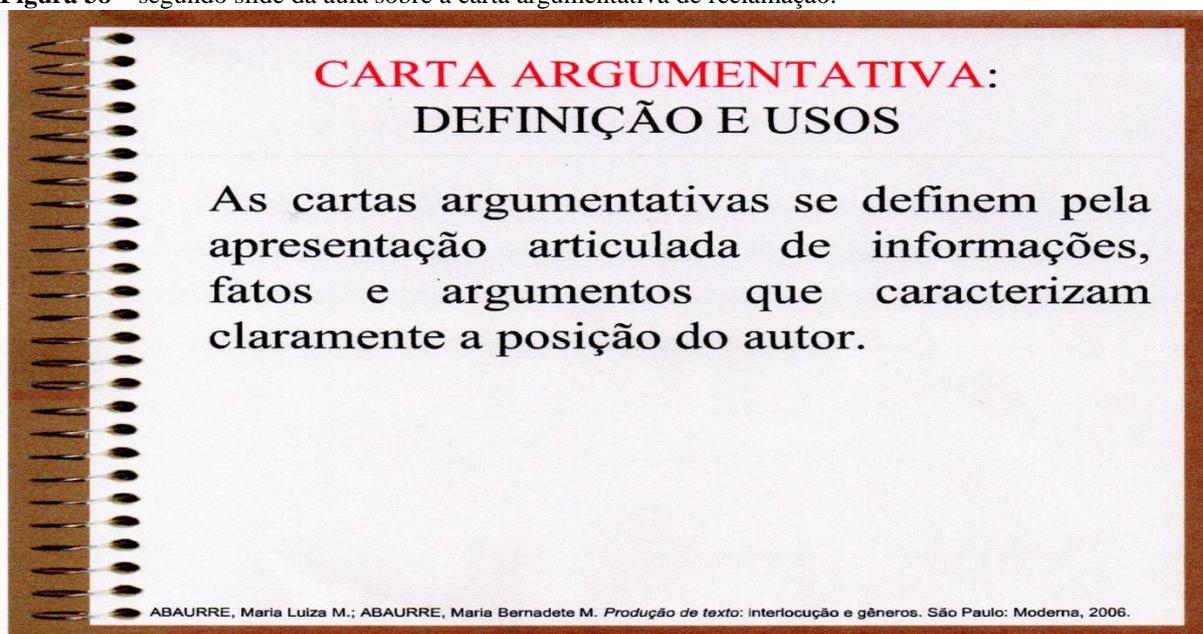
Fonte: Abaurre (2006)

Ao ler o primeiro slide, a professora pergunta aos alunos qual é o ponto de vista que eles defenderão na carta que eles irão elaborar, logo alguns alunos respondem que é “uma iluminação pública de qualidade para os bairros Vitória Régia I e II e Jacarezinho”. Em seguida, a professora fala que essa é a tese dos alunos e, para isso, é necessário que eles tenham bons argumentos para agir sobre o prefeito municipal de Itaituba, Valmir Climaco, a ponto de persuadí-lo a instalar e manter a iluminação pública desses bairros onde os alunos moram.

Isto posto, o ensino de língua portuguesa está colocando em prática a teoria do letramento, isto é, o ensino de língua voltado para as práticas sociais, uma vez que os alunos terão um destinatário real a quem se dirigir e isso determina as particularidades constitutivas do gênero do discurso que, por sua vez, determinam a diversidade deles, ou seja, se são diversos e diferentes os nossos ouvintes/leitores, também são diversos e diferentes os gêneros discursivos/textuais (BAKTHIN, 2011).

O mais interessante dessa produção textual é o fato de haver possibilidade de resposta pelo prefeito Valmir Climaco, pois os enunciados, em especial os argumentativos, geram relações de pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, proposta-aceitação, ordem-execução, etc. (MOURA, 2017). É certo que os alunos se dirigirão ao prefeito não com uma ordem, mas com uma reclamação a qual gerará uma resposta de refutação ou aceitação dele. Os alunos e a professora esperam que a resposta seja de aceitação porque isso mudará a realidade da iluminação pública destes bairros e os alunos estarão exercendo seus direitos de cidadãos intervindo na sociedade através do letramento.

Figura 38 – segundo slide da aula sobre a carta argumentativa de reclamação.



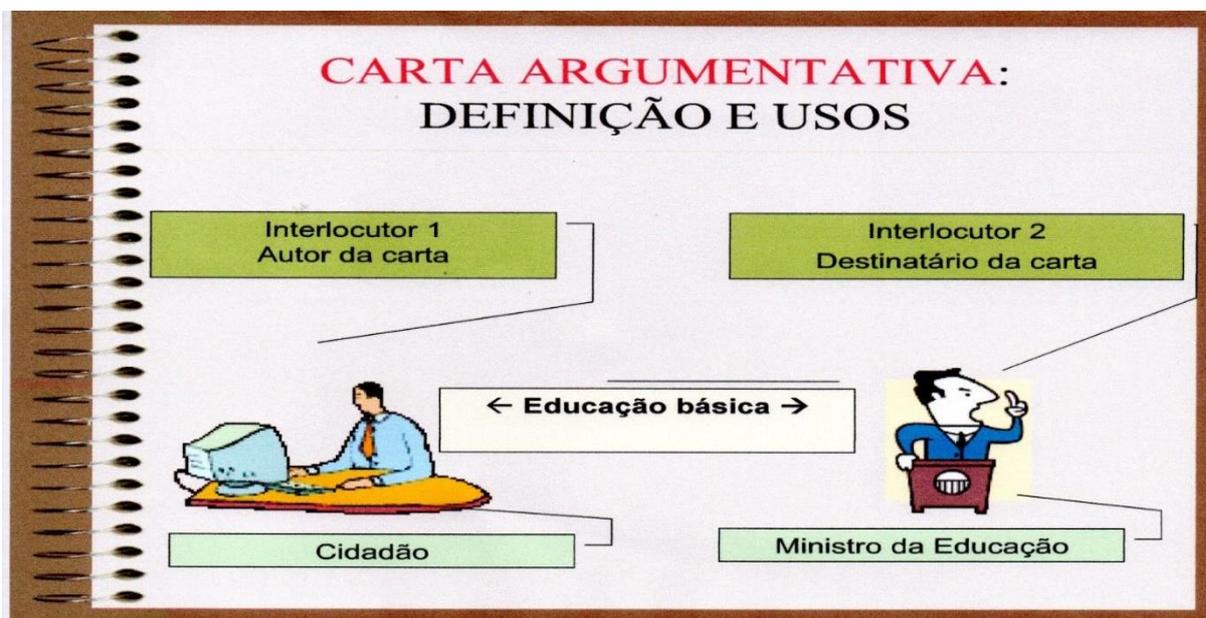
Fonte: Aباurre (2006)

Após a leitura do segundo slide, a professora alerta quanto ao uso de gírias, uma vez que é muito comum da oralidade dos alunos pesquisados, ainda que o prefeito não tenha o Ensino Médio, não se pode escrever uma carta de qualquer jeito, afinal de contas ele é uma autoridade. Quanto à apresentação articulada de informações, a professora fala que “são as informações que vocês foram adquirindo ao longo do projeto sobre iluminação pública, tudo o que vocês estudaram desde o dia vinte e oito de fevereiro”. Além dessa fala, ela ainda enuncia que

se vocês querem que ele [prefeito] faça manutenção e instalação de novos postes de iluminação pública, é necessário que vocês mostrem pra ele o que vocês sabem sobre iluminação que mostrará claramente o posicionamento de vocês, como ela [iluminação pública] é arrecada, qual é a lei que fala sobre ela... então todos os argumentos, as informações e fatos serão usados para o posicionamento de vocês, como aqueles que querem a melhoria dos bairros (fala da professora da turma/ acervo pessoal da pesquisadora, abril de 2019).

A fala da professora demonstra claramente que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa deve considerar o aluno como protagonista, instigando-o a tomar posicionamento responsável diante do que está aprendendo em sala de aula.

Figura 39 – terceiro slide da aula sobre a carta argumentativa de reclamação



Fonte: Abaurre (2006)

Figura 40 – quarto slide da aula sobre a carta argumentativa de reclamação



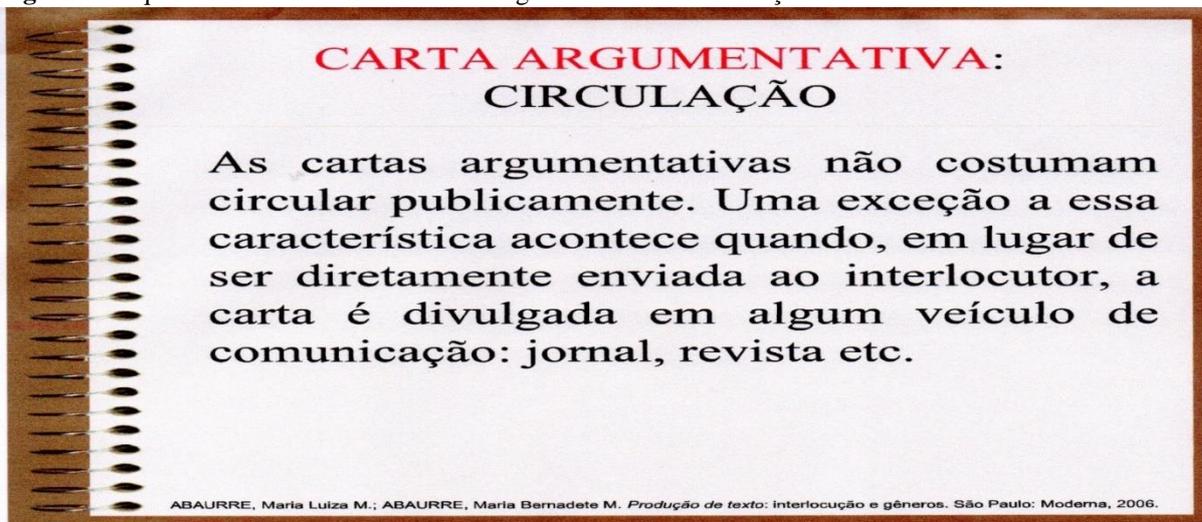
Fonte: Abaurre (2006)

Quando lê o terceiro e o quarto slide, ela fala sobre os interlocutores que são: “a pessoa que escreve e a pessoa que vai receber... se a gente escreve uma carta, obviamente já tem alguém a quem vai ser destinada essa carta...”. Neste ensejo, ela pergunta aos alunos se eles já tinham escrito algum texto para alguém que não fosse somente o professor e toda turma respondeu que “não...”. Daí se confirma que o único interlocutor que os alunos têm é o professor, e este só atribui uma nota às produções escritas e não as utiliza para fazer reflexão linguística com o objetivo de desenvolver a capacidade discursiva deles. Segundo Moura (2017, p. 2), “o professor pode ampliar a capacidade textual-discursiva dos alunos a fim de que eles sejam capacitados a argumentar, contra-argumentar, refutar, concordar, discordar, responder, analisar, persuadir e intervir em seus contextos de práticas sociais de modo que se tornem verdadeiramente cidadão crítico e ativo na sociedade.”

Dito isto, a professora mostra nos slides que um cidadão comum pode escrever uma carta para o Ministro da Educação usando o seguinte argumento: “a educação é para todos.” Em contra-argumentação, e como atitude responsiva, o Ministro da educação afirma que “nem todos podem ter acesso à educação. E isso não é culpa do Governo.” Aqui há um diálogo em que os argumentos, tanto do interlocutor 1 quanto do interlocutor 2, se chocam na arena discursiva bakhtiniana. Como Bakhtin (2011) afirma, toda enunciação efetiva contém sempre a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa, haja vista que, segundo Volóchinov (2017) e Marcuschi (2008), a palavra só passa a ter autonomia significativa plena quando colocada em seu contexto social e histórico em dialogismo com os outros enunciados anteriores e posteriores a ela, e isto implica dizer que é necessário um contexto sócio-histórico da escrita, o que, por sua vez, implica um contexto de letramento. Talvez isso seja a parte mais

difícil do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, uma vez que não é uma prática pedagógica recorrente dos professores.

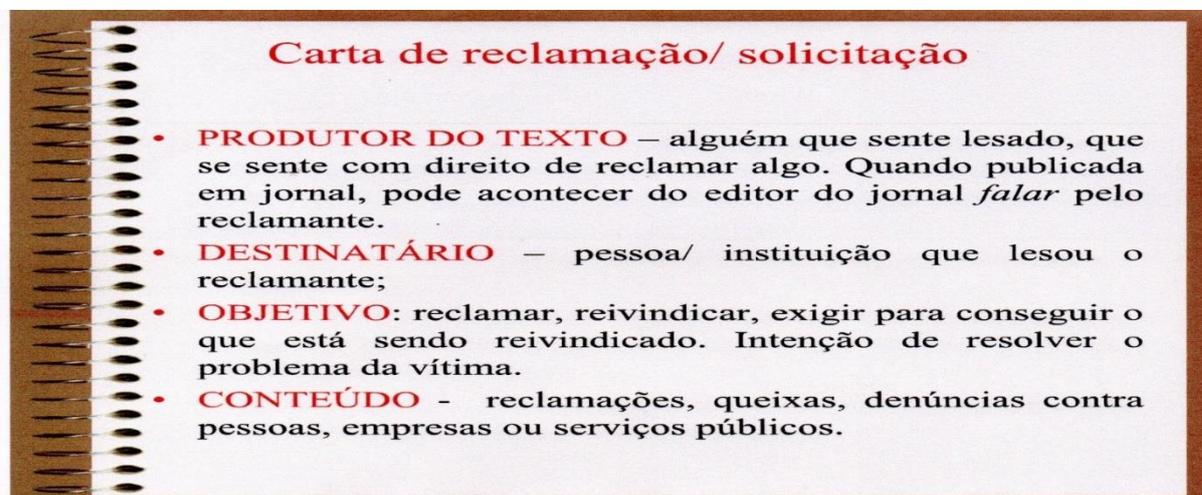
Figura 41 – quinto slide da aula sobre a carta argumentativa de reclamação



Fonte: Abaurre (2006)

Após a leitura do slide 5, a professora enfatiza aos alunos que a carta deles terá um interlocutor real que é o prefeito municipal de Itaituba, porém não será publicada em jornais ou revistas, uma vez que as cartas não costumam circular publicamente. Daí os alunos começaram a perguntar o que ele faria com a carta deles, a professora diz que não sabe ao certo, mas ela espera que ele leia e atenda ao pedido da turma. Alguns alunos manifestaram suas opiniões dizendo que o prefeito não ia “nem ligar para as cartas”, então a professora enfatiza que se ele não ler as cartas, pelo menos os alunos estariam fazendo a parte deles como cidadãos, exercendo seu direito de cidadania e aprendendo a se posicionarem criticamente na sociedade.

Figura 42 – sexto slide da aula sobre a carta argumentativa de reclamação

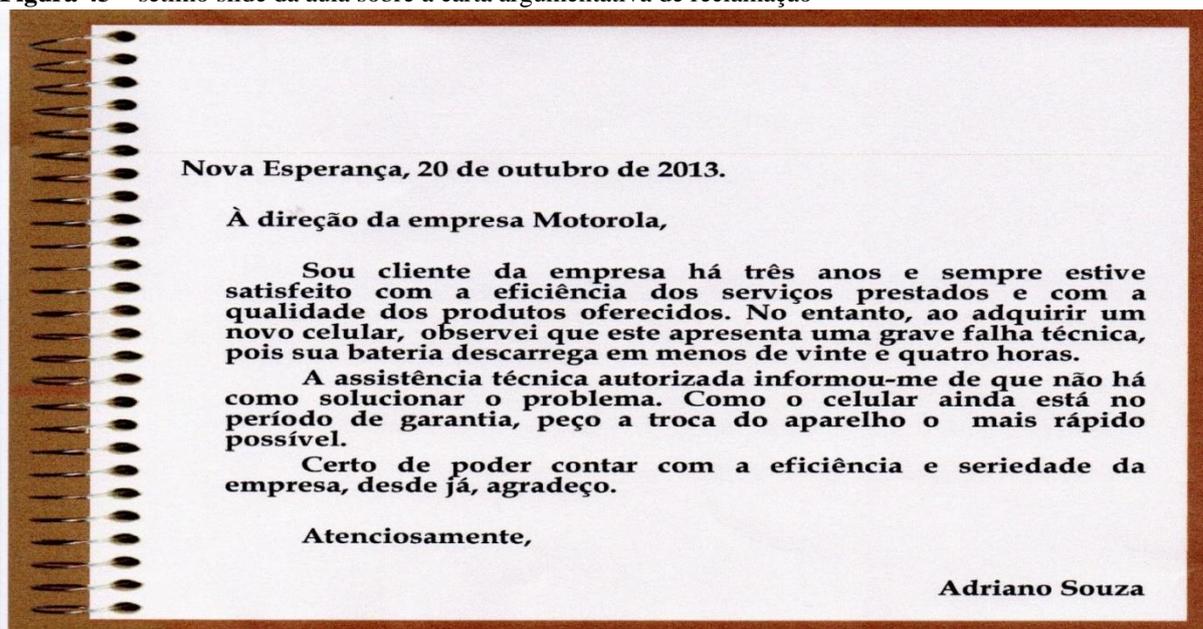


Fonte: Abaurre (2006)

Ao ler o slide 6, a professora explica quem é o produtor do texto e sobre o que ele escreve e chama a atenção para o nome “lesado” que é a pessoa que se sente prejudicado em seus direitos. Ao longo de todo projeto de intervenção, os alunos têm tomado consciência sobre seus direitos a respeito da iluminação pública que é um serviço público pelo qual os seus pais pagam, mas não estão usufruindo deste direito. Logo, ela argumenta que se eles se sentirem prejudicados em qualquer situação, eles podem escrever uma carta argumentativa de reclamação. O destinatário é o Setor Municipal de Iluminação Pública (representado pelo prefeito municipal) que no contexto sócio discursivo é a instituição que lesou o reclamante.

Quanto ao objetivo é reivindicar uma iluminação pública de qualidade para os bairros Vitória Régia I e II e Jacarezinho, os quais ficam nos arredores da escola Padre José de Anchieta. A professora chama a atenção ao fato de os alunos serem cordiais na escrita, embora eles estejam na posição de lesionados, até porque a escrita de qualquer gênero implica um lugar de poder nas esferas sociais comunicativas e, obviamente, eles estão sob a autoridade do prefeito municipal. Além disso, eles visam o convencimento do destinatário e não a sua refutação. Com essa enunciação, ela mostra o slide 7 no qual há um modelo de carta argumentativa de reclamação.

Figura 43 – sétimo slide da aula sobre a carta argumentativa de reclamação



Fonte: Abaurre (2006)

No slide 7, temos a exemplificação de uma carta de reclamação direcionada à empresa Motorola. A professora pergunta aos alunos se o enunciador Adriano Souza começa a carta agredindo alguém e os alunos respondem que não. No exemplo, percebemos que o enunciador (produtor do texto) começa a carta elogiando os serviços da empresa, porém através da

conjunção “no entanto” ele introduz o argumento de adversidade ao anterior e, por estar após a conjunção, este argumento torna-se mais forte que o primeiro e quebra a expectativa do elogio de que a empresa estava sendo boa. Entretanto, em nenhum momento o escrevente da carta Adriano Souza usou de palavras torpes que denegrissem a imagem da empresa.

O argumento de fechamento da carta também é de suma importância, pois leva o interlocutor a refletir sobre a lesão causada ao reclamante. No caso desta carta acima, a professora chama a atenção às palavras “eficiência” e “seriedade”, pois o reclamante coloca em cheque se de fato a empresa é séria e eficiente tão somente se ela atender à solicitação dele. É uma forma de induzir, através da argumentação, alguém a fazer aquilo que se pede. A professora chama a atenção ao fato de que muita gente é lesionada em Itaituba e fica calada, não busca seus direitos, seja por desconhecimento, seja por não saber se expressar. Ela ainda fala que alunos são cidadãos com direitos e deveres e, se nós temos direitos, devemos lutar por eles, não podemos silenciar. A professora enuncia uma fala muito interessante sobre a argumentação: “(...) eu professora, claro, defendo a argumentação... é o momento de você *sabê* se *expressá*, de você *sabê* se *defendê*, se *posicioná* na sociedade, dá a tua opinião sem *ofendê* ninguém, sem *usá* palavras de baixo calão... você argumenta, sabe *convencê* qualquer uma pessoa de que você tá certo...”, nesta fala podemos observar o posicionamento social dela, acreditando que o diálogo ainda é a melhor forma de resolver os conflitos na/pela linguagem. Embora a língua seja a linha mais tênue da humanidade, ainda é por meio dela que há uma “convergência” entre os discursos do enunciador e do enunciatário para que o sentido seja efetivado, a fim de que se produza entendimento entre os falantes.

Figura 44 – oitavo slide da aula sobre a carta argumentativa de reclamação

**Dissertação x Carta
Argumentativa**

a) Cabeçalho: na primeira linha da carta aparecem o nome da cidade e a data na qual se escreve.

Brasília, 17 de setembro de 2016.

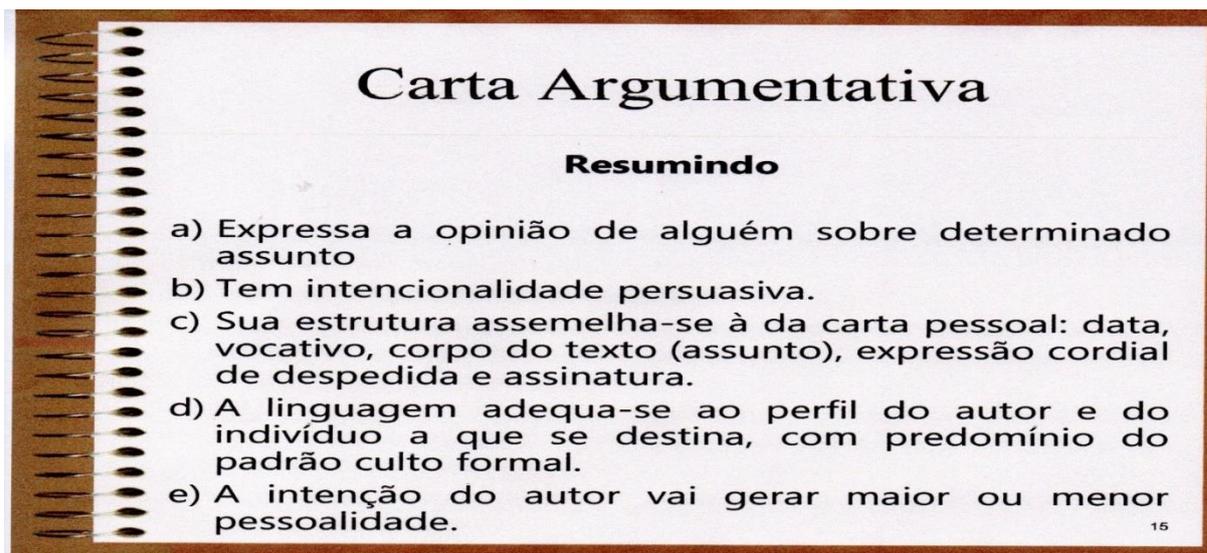
a) Vocativo inicial: na linha de baixo, parágrafo obrigatório, há o termo por meio do qual você se dirige ao leitor (geralmente marcado por vírgula). A escolha desse vocativo dependerá muito do leitor e da relação social com ele estabelecida.

Exemplo: Prezado senhor Fulano, Excelentíssimo senhor presidente Michel Temer, Senhora presidente Dilma Rousseff, Caro deputado Sicrano, entre outros.

17

Fonte: Abaurre (2006)

Figura 45 – nono slide da aula sobre a carta argumentativa de reclamação



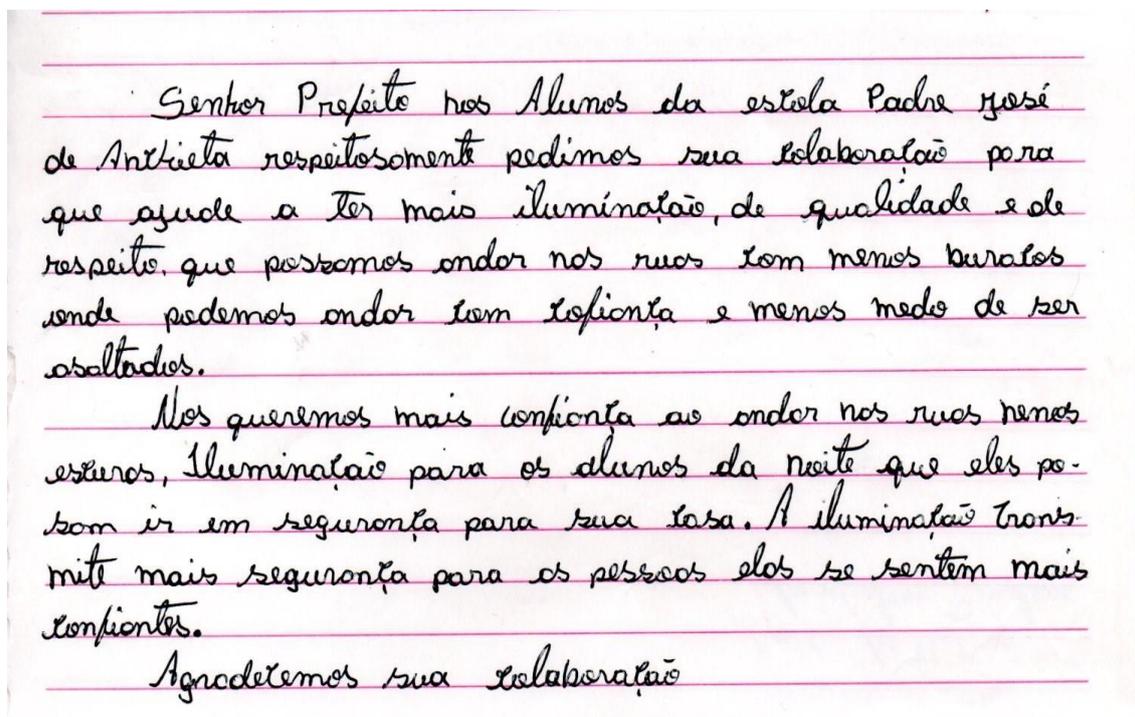
Fonte: Abaurre (2006)

Ao ler os slides 8 e 9, a professora explica a estrutura composicional relativamente estável da carta argumentativa de reclamação. Além disso, ela chama a atenção dos alunos sobre o significado da palavra “persuasão” que é convencer o outro a fazer qualquer coisa, agir sobre o outro a fim de que ele venha aderir ao que se está enunciando, sendo falso ou verdadeiro. Na carta, a intencionalidade persuasiva é convencer o prefeito a mudar a situação precária da iluminação pública dos bairros. Em seguida, ela fala sobre a estrutura da carta como a data, o vocativo, o corpo do texto, expressão cordial de despedida e a assinatura. Mostrou toda a diagramação da carta, isto é, o lugar de cada elemento nela. Quanto à linguagem, a professora fala que não se pode usar uma linguagem pessoal para se dirigir ao prefeito, ou seja, a linguagem será impessoal. Quanto ao fechamento da carta, ela explica que o termo “atenciosamente” é usado quando os interlocutores possuem a mesma posição social e “respeitosamente” é usado quando nos dirigimos a interlocutores que, hierarquicamente, estão numa posição social mais elevada que a nossa.

No segundo momento desta Atividade 2, de posse de todas as informações ao longo do projeto de intervenção sobre iluminação pública e depois de conhecerem minimamente a carta argumentativa de argumentação, os alunos formam equipes com três integrantes cada para escreverem a primeira versão da carta argumentativa de reclamação. Esse foi um momento de muita euforia entre eles, haja vista que alguns enunciavam que não conseguiriam escrever para o prefeito. A professora tenta acalmá-los dizendo que esta era só a primeira versão da carta e que iriam rediscursivizá-la nas aulas seguintes do projeto. O total de cartas na primeira versão foram 9 (nove) e dessas nove cartas, eu escolhi para analisar apenas duas, uma vez que não dá

para analisar todas nesta dissertação. Escolhi a dos alunos Bruno, Giovana e Roberta pelo fato da evolução mínima que esses alunos tiveram no momento da reflexão linguística para escrever a segunda versão da carta. Também escolhi a carta das alunas Laysa, Thalita e Júlia por ter sido o modelo escolhido pela professora para mostrar aos demais alunos como seria mais ou menos a produção da segunda versão da carta. Seguem abaixo as primeiras versões da carta desses alunos:

Figura 46 – 1ª versão da carta argumentativa de reclamação dos alunos Bruno, Giovana e Roberta.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, março de 2019.

Observem na carta que, embora a professora tenha enfatizado bastante sobre a estrutura composicional relativamente estável desse gênero, os alunos não colocaram o local nem a data à margem direita, nem o vocativo separado do texto. Quanto ao enunciado, os alunos escreveram apenas dois parágrafos contendo 6 e 5 linhas respectivamente. No fechamento, eles usaram o termo “agradecemos” que não é comum nos parágrafos de fechamento das cartas de reclamação. Além disso, eles enunciam apenas dois argumentos no primeiro parágrafo: o primeiro deles é “pedimos sua colaboração para que ajude a ter mais iluminação, de qualidade e de respeito”; o segundo é “que possamos andar nas ruas com menos buracos onde podemos andar com confiança e menos medo de ser assaltados.”

Esses mesmos argumentos são repetidos no segundo parágrafo: “confiança ao andar nas ruas menos escuras”; “a iluminação transmite mais segurança para as pessoas elas sentem mais confiantes”. A repetição dos argumentos e dos termos “confiança” e “confiante” é marcante na

carta nos mostrando que a iluminação pública para esses alunos se resume apenas em oferecer-lhes segurança nos trajetos de ir e vir, seja de casa à escola, ou de casa a outros lugares. Além disso, a sensação que a professora teve foi a de que o 1º e o 2º CICLO do projeto de intervenção não tiveram tanto êxito, especificamente para esses alunos, ainda que ela tenha usado atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística sobre iluminação pública ao longo do projeto de intervenção.

No 1º Ciclo ela falou sobre as origens da iluminação pública, levou aos alunos entrevistas e reportagens orais veiculadas no Youtube sobre esse tema, leu o gênero discursivo/textual talão de energia elétrica na sala de aula, enfatizando que todos pagavam a Contribuição de Iluminação Pública (CIP) e que eles podiam reclamar por não estarem usufruindo de um direito que lhes assistia. O principal objetivo dela era justamente fazer um exercício de argumentação por meio dos novos enunciados orais e escritos emitidos pelos próprios colegas e pela professora; por meio das vozes sociais trazidas à sala de aula sobre esse tema, num processo de reflexão cíclica que os levassem a se apoderar das informações novas e produzissem uma carta com vários argumentos. Acredito que a ciclicidade das atividades de escrita, leitura e oralidade no 1º Ciclo deveriam ter tido como resultado, no mínimo, a escrita de uma carta com mais argumentos, visando o convencimento do prefeito quanto ao que se estava reivindicando. Embora os alunos tenham percebido e entendido o que é iluminação pública, como surgiu, como é arrecada, quem paga e quem precisa mantê-la e melhorá-la, não foi possível essas informações figurarem na carta desses três alunos, seja por desatenção, seja por não saberem articular as ideias de modo coerente, seja por não saberem trabalhar em grupo ou por não dominarem a modalidade escrita.

Já no 2º Ciclo, a professora procurou trazer para sala de aula reportagens próprias da realidade da iluminação pública de Itaituba, além da Lei Municipal nº 3.136/2017 que aumenta a CIP nesta cidade com a finalidade de instigar os alunos a se posicionarem como cidadãos críticos e a partir daí escreverem na posição social de lesionados em um direito. Percebo que a expectativa da professora foi grande em relação à escrita da primeira versão da carta pelo fato do 1º e 2º Ciclos terem sido bem produtivos, pois os alunos foram bombardeados de informações desde a primeira aula. Além disso, o aluno Bruno escreveu mais argumentos em seu comentário escrito no 1º Ciclo (figura 10, 1º Ciclo), se posicionando criticamente diante de outras vozes sociais, do que na carta produzida por ele e mais duas alunas. No comentário escrito, ele enuncia que a “iluminação serve pra quem estuda a noite pra quem trabalha a noite também pra melhora a paisagem, pra ver melhor a noite, pra fazer um passeio (...) muitas

peçoas sofre quando é pra ir pra suas casas no escuro (...)"'. Há pelo menos cinco argumentos neste texto que mostram que Bruno entendeu para que serve a iluminação pública e a sua importância para o meio social no qual vive, porém ele não conseguiu argumentar na carta. Abaixo encontra-se a carta da segunda equipe analisada nesta subseção:

Figura 47 – 1ª versão da carta argumentativa de reclamação dos alunos Laysa, Thalita e Júlia.

Itaituba - Pará 27 de março de 2019

Excelentíssimo Senhor prefeito Valmir Climaco de Aguiar,

Vendo através desta carta, solicitar melhorias para iluminação pública, para os bairros Vitória Régia I, Vitória Régia II, Jacaruzinho, Bairro da Paz, Santo Antônio.

Nós alunos da Escola Padre José de Oliveira, do turno da noite, temos muita dificuldade para trafegarmos pelas ruas que não tem iluminação pública, principalmente nos bairros citados.

Nós observamos que o ano letivo nem começou, e vários alunos já foram vítimas de quedas nas ruas próximas a escola, sendo que tombam por essas ruas passam, crianças, adolescentes e idosos.

Como senhor prefeito, que todos os meses nós contribuímos com a tarifa de iluminação pública (CIP) usamos também senhor prefeito, que a taxa arrecadou somente no mês de maio de 2018, mais de 770 mil reais somente da contribuição de iluminação pública. Então sabendo disso, acreditamos que pode haver melhorias na rede de iluminação pública, principalmente nos bairros citados.

Sabemos também que o senhor criou a lei municipal n° 3.336/2017 em

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, março de 2019.

Figura 48 – Continuação da 1ª versão da carta argumentativa de reclamação dos alunos F.G.D., L.P.S.S. e M.T.C.C.

que o senhor prefeito dispõe sobre alteração do código tributário do município de Itaituba, Lei 2.736/2013 de iluminação pública, sendo que o (ART.2º) altera o artigo 322, da Lei 12.736/2013, de 26 de dezembro de 2013, passando a vigorar com a seguinte redação.

(ART: 322.1) o valor da contribuição de iluminação pública incluída no montante total da fatura mensal de energia elétrica, nessa lei o senhor promove o aumento na tarifa de iluminação pública.

Nós percebemos que o senhor tem sido um bom prefeito para a nossa cidade, e por isso acreditamos que o senhor atenderá a nossa solicitação.

Respeitosamente

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, março de 2019.

A primeira versão da carta das alunas Laysa, Thalita e Júlia foi a escolhida pela professora da turma para servir de modelo para os demais alunos da classe nas aulas de reflexão linguística e produção da versão final da carta. Na verdade, foi uma das cartas que surpreendeu a professora como o resultado de um trabalho ao longo de 1 (um) mês. É certo que é pouco tempo para que os alunos aprendam um determinado gênero discursivo/textual, porém as alunas mostraram que é possível aprender minimamente. Em sua composição estrutural, a carta possui 7 (sete) parágrafos; o local e a data foram escritos à margem direita como nos modelos mostrados pela professora e o vocativo foi colocado separado do corpo do texto iniciando a carta. No final, elas usam o termo “respeitosamente” como fechamento. Estruturalmente, percebemos que a carta foi bem sucedida conforme os modelos mostrados pela professora da turma.

Quanto aos enunciados, a equipe conseguiu desenvolver progressivamente a argumentação ao longo dos parágrafos. No primeiro, elas fazem a solicitação cordialmente da iluminação pública. No segundo, a equipe enfatiza que “(...) temos muita dificuldades para trafegarmos pelas ruas que não tem iluminação pública (...)”; no terceiro parágrafo, temos a

enunciação: “(...) o ano letivo nem começou e vários alunos já foram vítimas de vândalos nas ruas próximas a escola, sendo que também por essas ruas passam crianças, adolescentes e idosos”. Com esses argumentos, a equipe justifica ao prefeito o porquê da carta argumentativa de reclamação, além da importância da iluminação tanto para os alunos que têm “dificuldades para trafegar pelas ruas que não tem iluminação pública” e “já foram vítimas de vândalos nas ruas próximas a escola”, quanto para as pessoas que moram próximas à escola como crianças, adolescentes e idosos que também podem ser vítimas de assaltantes.

Ao afirmarem que “vários alunos já foram vítimas de vândalos”, as alunas reconhecem a realidade social na qual estão inseridas e trazem um problema social muito comum no bairro Santo Antônio, onde a escola está localizada, que são os assaltos. Como a escuridão acaba sendo aliada dos que praticam tais atos, a iluminação pública pode inibir essa prática. No quarto parágrafo, a equipe enfatiza que todos os meses paga a CIP e reconhece esse pagamento como um dever de todo cidadão itaitubense, e se somos cidadãos de direitos e deveres, elas estão implicitamente reivindicando o direito de ter uma iluminação pública de qualidade que permite a trafegabilidade em segurança, pois contribuem financeiramente para isto. Ainda no quarto parágrafo, a equipe utilizou uma informação importante que está na primeira reportagem escrita para a apresentação do seminário (quadro 13) na qual diz que “(...) a Celpa arrecadou somente no mês de maio de 2018 mais de 770 mil reais somente de contribuição de iluminação pública”. Embora elas não tenham escrito, fica implícito um questionamento das alunas: para onde vai todo esse dinheiro se não tem havido manutenção e instalação de novas luminárias nos bairros próximos à escola?

A equipe inicia este enunciado com o verbo “sabemos” o que deixa claro que saber implica conhecimento e conhecimento é libertação de uma situação dantes ruim (ou silenciada por desconhecimento) para uma situação melhor. A atitude linguístico-discursiva-ativa da equipe, diante de todas as informações que puderam coletar até essa atividade de escrita, pode ser notada pela quantidade e diversidade de argumentos por meio dos quais as alunas solicitam melhorias na iluminação pública. O ato de agir sobre o prefeito com essa atitude responsiva pode culminar no ato de persuadi-lo a mudar a realidade luminária dos bairros, uma vez que as alunas conhecem seus direitos e não estão em silêncio.

Elas continuam com o verbo “sabemos” para introduzir um novo argumento: “sabemos também que o senhor criou a lei municipal nº 3. 136/2017 (...)” na qual “o valor da contribuição de iluminação pública será incluído no montante total da fatura mensal de energia elétrica”. Isso implica dizer mais uma vez que elas têm conhecimento sobre a lei municipal e que, se o

prefeito pode aumentar o valor da CIP, em contrapartida ele tem o dever de melhorar o sistema de iluminação pública. É perceptível, pois, nesta carta os requisitos postulados por Bakhtin (2011) para que a escrita seja efetivada e faça sentido para o aluno: uma situação real e histórica de produção de texto; um interlocutor concreto (prefeito); uma situação real da prática social dos alunos; a estrutura composicional relativamente estável do gênero carta argumentativa de reclamação; o estilo das alunas (tentam utilizar a linguagem culta conforme o registro exigido pelo gênero que estão escrevendo). Sem esses requisitos, a escrita torna-se nula, esvaziada das práticas sociais.

Por meio da integração da leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística relacionada ao tema “iluminação pública”, foi possível que estas alunas produzissem minimamente uma carta argumentativa de reclamação ao prefeito, prática pedagógica que elas nunca fizeram em todos os anos que estudam. A professora da turma bombardeou os alunos sobre essa temática através de vários gêneros discursivos/textuais orais e escritos que versavam sobre o que eles iriam escrever, além de debates, escrita de comentários, leitura, reflexão sobre a temática. Isso tudo proporcionou às alunas autoconfiança para escrever numa situação discursiva concreta de uma prática social.

Nesta atividade de escrita da primeira versão da carta podemos notar duas produções escritas de alunos que pertencem a mesma turma e que estavam desde o início nas aulas do projeto de intervenção. Todos os 6 (seis) alunos passaram pela mesma metodologia de ensino que foram as ADIs durante 1 (um) mês para produzirem a 1ª versão da carta argumentativa de reclamação. Diante disto, pergunto-me: por que a primeira carta analisada não possui tantos argumentos quanto a segunda? Por que os alunos da primeira equipe (Bruno, Giovana e Roberta) não se posicionaram linguístico-discursiva-responsivamente quanto à segunda (Laysa, Thalita e Júlia)? O que faltou na proposta metodológica de ensino das ADIs?

Talvez não há respostas a estas perguntas, porém podemos fazer algumas reflexões. A diferença da produção da carta entre os 6 (seis) alunos só reforça o fato de que nenhuma turma é homogênea no aprendizado seja na leitura, na escrita ou na oralidade, todos os alunos têm a sua própria maneira de aprender. Todavia, a metodologia da gramática tradicional vê os alunos e a língua como homogêneos e estabelece padrões para que todos falem e escrevam da mesma forma. Se se está fora dos padrões, comete-se erro. E isso é reforçado em sala de aula de modo que os alunos se acham incapazes linguisticamente porque se há um padrão e eles não estão nele, estão, portanto, errados. Talvez seja esse um dos motivos do fracasso escolar quanto ao ensino de língua portuguesa.

Outra reflexão que podemos fazer é que se cada aluno tem seu próprio percurso de aprendizado, nenhuma proposta metodológica de ensino, por melhor e mais dinâmica que seja, será capaz de atingir uma turma em sua totalidade com êxito. Porém, é necessário sim, e urgente, que se tenha outras e novas metodologias de ensino de língua que prezem pela heterogeneidade de uma turma de alunos, que tentem respeitar a singularidade deles como sujeitos. O ideal seria se em cada sala de aula fossem matriculados no máximo 15 alunos de modo que o professor pudesse atendê-los em suas deficiências e especificidades. Entretanto, percebemos que no ensino público as turmas são abarrotadas de alunos e o professor não consegue desenvolver, muitas vezes, uma aula de qualidade, e, quando consegue, não atinge todos. Um dos maiores motivos para essa superlotação é que o governo, seja municipal, estadual, federal, não quer ter gastos com professores. Portanto, o descaso com o ensino público já começa por aí.

Outra reflexão quanto à diferença entre as cartas dos alunos na primeira versão diz respeito ao fato, talvez, da professora não intervir durante a atividade de escrita. A princípio ela deixa os alunos escreverem sozinhos. Na verdade, a professora quis saber qual seria o resultado da produção mediante a tudo o que eles já tinham estudado, ou seja, como seria a apropriação das informações e do gênero discursivo/textual pelos alunos. Embora ela circulasse pela sala, observando cada equipe, ela não fez intermediação nenhuma quanto à escrita.

ATIVIDADE 3: leitura do gênero artigo científico “A relação Iluminação Pública e Criminalidade” de Ana Aver para a elaboração do gênero debate

Nesta Atividade 3, a professora divide a turma em equipes com 3 (três) integrantes cada. Os alunos leem o mesmo artigo científico de Ana Aver (Anexo 4) a fim de que participem do debate após a leitura. Ao dividir as equipes, cada uma fica em diferentes espaços da escola: uma equipe fica na biblioteca; duas ficam na sala dos professores; duas vão ao auditório; uma fica em outra sala de aula que estava vazia; uma vai ao refeitório; e duas ficam na própria sala de aula. A locomoção das equipes é direcionada pela professora que escolhe qual equipe vai a determinado espaço da escola.

A estratégia é utilizada para que os alunos não se dispersem em sala de aula com conversas paralelas, até porque muitos alunos no mesmo espaço físico para fazerem a leitura de um texto não é tão rentável, pois cada um tem suas estratégias de leitura: alguns precisam de muito silêncio para se concentrar, outros já precisam ler em voz alta para entender o texto. Enquanto alguns querem se concentrar na leitura, outros ficam chamando a atenção do colega

de alguma forma. Todo professor conhece seus alunos e sabe quem são os que querem estudar de fato e os que não estão interessados naquela aula, por exemplo. Por mais dinâmicas que sejam as ADIs, elas não atingem todos os alunos de uma sala de aula. Como toda e qualquer metodologia de ensino-aprendizagem de língua, as ADIs, como proposta metodológica, não são cem por cento, isto implica dizer que por mais interessante que seja uma determinada atividade (seja de leitura, escrita, oralidade ou reflexão linguística), não são todos os alunos de uma turma que se envolverão. Sempre um ou outro ficará de fora em virtude de vários fatores, como por exemplo o estado psicológico em que se encontra o aluno neste dia da atividade, o excesso de timidez ou talvez o aluno não quer mesmo estudar, como alguns já enunciaram que só estão estudando porque os pais obrigam.

Além disso, nem todos os alunos desenvolveram efetivamente a oralidade, escrita, leitura e reflexão linguística. Enquanto alguns se destacavam na oralidade, outros já tinham mais habilidade com a escrita. Até esta 3ª atividade do Ciclo 3 (10 atividades concluídas até então), houve sim muitos avanços significativos: alunos que se recusavam a falar no início do projeto de intervenção começaram a expor suas sucintas opiniões; alunos que tinham dificuldades de compreensão da leitura passaram a compreender mais; alunos que não conseguiam argumentar na escrita, passaram a fazer reflexão linguística e a colocar mais argumentos no papel; outros, por sua vez, não obtiveram progresso significativo quanto ao desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva-responsiva. Embora seja ainda cedo para tecer comentários a respeito dos resultados obtidos até agora, todo professor comprometido com o ensino-aprendizagem de seus alunos consegue perceber o grau do desenvolvimento deles ao longo de um período letivo, logo posso dizer que até a 1ª atividade deste projeto nem todos os alunos tiveram o mesmo desenvolvimento.

Quando os alunos vieram ao auditório para o debate sobre os argumentos apresentados por Aver, e embora a professora tenha utilizado uma estratégia de leitura bem diferenciada, separando a turma em diferentes espaços da escola e debatendo individualmente em cada grupo, os alunos não corresponderam quanto à oralidade como a professora esperava, uma vez que ela pressupunha que eles iriam fazer interação entre os conhecimentos novos (adquiridos com a leitura do artigo científico) e os anteriores (adquiridos ao longo do projeto) rediscursivizando suas falas. Ela deu assistência em cada equipe observando o debate em pequenos grupos. Esse procedimento durou em média três aulas de 40 minutos cada. Todavia, apenas sete alunos, dos vinte e seis presentes, manifestaram-se minimamente quanto ao artigo científico. Abaixo está a transcrição dos turnos de fala destas aulas.

P: vamo lá gente, o que vocês acharam do artigo?

Thiago: eu achei bastante interessante a seguinte frase: “a iluminação pública é essencial para a qualidade de vida dos centros urbanos”, eu entendi que a energia... a... ela afeta sim a nossa segurança na sociedade e... se a nossa... cidade e os bairros contemplam com a iluminação pública, claro que a gente vai *tê* uma segurança *melhó* é::... em termo de segurança pública e... eu acho que deve *sê* assim...

P.: muito bom...

Ana: continuando o que ele estava falando aí, a iluminação pública também previne a criminalidade, embelezamento para os turistas e valoriza mais a cidade, a paisagem e outros recursos que a gente pode *aproveitá* da... da iluminação.

P.: uma cidade bem iluminada é bonita, né? Vocês lembram daquelas imagens de mais ou menos um mês atrás que mostrei pra vocês? Há um mês atrás eu mostrei pra vocês aquelas imagens de cidades bem iluminadas, é claro que são cidades de primeiro mundo, né? De países desenvolvidos, não é o CA-SO de ITAITUBA, né?

Júlia: eu achei muito interessante aqui... como falam aqui no ano de mil setecentos e pouco... mil novecentos e setenta e quatro na Inglaterra durante a crise do petróleo quando a iluminação pública foi reduzida a cinquenta por cento em algumas cidades urbanas... algumas áreas urbanas... é... teve um aumento né, nu... nos casos de furtos, né, cinquenta por cento... e no índice de criminalidade mais de cinquenta por cento, ou seja, a iluminação pública ela contribui muito pra *evitá* assaltos porque aonde não tem iluminação pública a população fica mais vulnerável... ocorre acidentes...

P: bem lembrado, Júlia...

Jorge: eu entendi que a escuridão é aliada do criminoso porque onde tem iluminação pública não acontece a maioria dos casos de furtos, de roubo... é... quem apronta alguma coisa no escuro é porque não *qué sê* visto assim... fazendo maldade ((incompreensível))...

Júlia: além da pessoa *tê* uma vista mais ampla também de alguém que está seguindo... ela consegue *avistá* alguém com iluminação...

Beatriz: porque normalmente é assim: bem aqui tem um poste aí quilômetros depois o resto *tudim* não tem luminária... aí lá::: pro final tem outro... aí falam: “não, mas nessa rua aqui tem iluminação pública, nossa... Um *bucado* de postes” ((fala com ironia)) nem *sequé* tem luz... é desse jeito na minha rua...

Jorge: na minha também é desse jeito...

Beatriz: aqui professora: “a melhoria da qualidade do sistema de iluminação pública traduz-se *melhó* e melhora a imagem da cidade favorecendo o turismo, o comércio, e o *lazê* noturno ampliando o uso consciente e racional da energia elétrica contribuindo assim para o desenvolvimento social e econômico da população”... eu acho assim que... a senhora falou sobre o turismo, no caso que o turismo atrai bastante pessoas... porque diz que aqui corre dinheiro, né? mas é tanto dinheiro que a iluminação pública é deixada de canto, completamente e... aqui pode *trazê* uma melhoria pra cidade... literalmente porque são uns duzentos mil habitantes aqui em Itaituba e poderia até *crescê* mais por conta do turismo e até *favorecê* mais a cidade por conta da biocultura aqui da cidade...

P.: ou seja, a iluminação pública não serve só pra *inibi* os assaltantes...

Júlia: professora, o texto diz também que os especialistas, né, apontaram a iluminação pública como a grande aliada das cidades em combate, né, do crime, da violência...

P.: além de que, gente, é muito bom você *andá* numa rua em que você consegue *vê* bem... *passéá* a pés mesmo...

Ana: professora, em dois mil e um teve uma crise, né, de energia aí depois dessa crise a... os *peçoal* *começaram* a *vê* mais as cidades, a iluminação pública, os semáforos... pra *economizá* a energia...

Márcia: é... além de *inibi* o crime, a iluminação pública ajuda também é::: a *preveni* depredações e pichações né, um sistema de iluminação estrategicamente posicionado e conectados a sensores de movimento inibem essas tentativas... eu achei bem interessante isso...

P: esse texto, gente, ele faz parte de um artigo de quinze folhas e eu entreguei pra vocês só duas, né, e ficou frente e verso, certo? Então é... esse artigo é um artigo científico... professora o que que é um artigo científico? Um artigo científico é escrito por uma pessoa que possui total domínio do assunto e que é sempre um *pesquisadô* e alguém que já tem formação. Eles são publicados em revistas eletrônicas ou físicas, ele foi escrito por uma engenheira elétrica, o nome dela é Ana Aver e foi publicado nessa revista aqui, gente, Especialize Revista online, é uma revista de grande circulação para os engenheiros elétricos. Vocês gostaram do texto?

TURMA: sim...

p.: foi um texto fácil ou foi difícil?

Turma: fácil...

p.: Tinha muita palavra difícil?

TURMA: NÃO:::

A fala de Beatriz “normalmente é assim bem aqui tem um poste aí quilômetros depois o resto *tudim* não tem luminária... aí lá::: pro final tem outro...” diz muito sobre a realidade da iluminação pública nos bairros circunvizinhos da escola. Ela se coloca de forma bem crítica e enfática em seu discurso trazendo à tona, por meio de seu enunciado, o descaso da gestão quanto à falta de iluminação pública: “nem sequer tem luz... é desse jeito na minha rua...”. Em outra fala dessa aluna “... eu acho assim que... a senhora falou sobre o turismo, no caso que o turismo atrai bastante pessoas... porque diz que aqui corre dinheiro, né? mas é tanto dinheiro que a iluminação pública é deixada de canto, completamente (...)” mais uma vez ela reivindica o fato de se ter muito dinheiro na cidade, porém “(...) a iluminação pública é deixada de canto, completamente (...)” pelo poder público. Este artigo científico encontra-se em anexo (Anexo 3) possui uma linguagem fácil e acessível ao alunos, mesmo do Ensino Fundamental, porém pelo que se pode notar na transcrição das falas acima, a maioria dos alunos não manifestou opinião quanto ao assunto abordado.

ATIVIDADE 4: rediscursivizando as cartas argumentativas de reclamação dos alunos (versão final)

Nestas aulas a professora trabalha a reflexão linguística com os alunos a partir da própria carta escrita por eles. Ela mostra no datashow a carta produzida pelas alunas Laysa, Thalita e Júlia, escrita na atividade 2 deste Ciclo (ver atividade 2) como modelo a ser seguido pelos demais alunos, uma vez que a equipe conseguiu discursar sobre o problema da iluminação pública de modo a agir sobre a pessoa do prefeito. A estratégia de mostrar a carta é uma forma de incentivar os demais alunos a produzirem a versão final rediscursivizando o que foi dito na primeira versão. A professora mostra aos alunos a importância em fazer a reflexão linguística sobre o que eles escrevem. Após isto, ela ler a carta e vai mostrando os argumentos que não se repetem ao longo dela. Além disso, a argumentação dos alunos tenta agir sobre a pessoa do prefeito todo tempo de modo cortês. É preciso deixar claro aqui que a reflexão linguística feita pela docente ficou apenas no campo do discurso, da argumentação, da rediscursivização, isto é, ela não trabalhou as formas da língua nem os problemas gramaticais.

Estas aulas são a retomada das atividades 1, 2 e 3 deste Ciclo, posto que os alunos rediscursivizam suas cartas a partir dos discursos apresentados nos gêneros destas três atividades cíclicas, e, como as ADIs propõem esta integração cíclica entre as atividades, é preciso sempre está retomando o que foi dito para redizê-lo acrescentando novos dizeres como afirma Moura (2019), vale lembrar que a palavra *cíclica* não pode ser tomada aqui como

repetição de um processo estático, isto é, que sempre volta ao estado inicial. Pelo contrário, é um processo de retomadas, mas que gera uma transformação desse estado inicial, sempre visando o seu desenvolvimento. A intenção da professora em colocar a atividade 3 (leitura do artigo científico) entre a primeira (atividade 2 – 3º Ciclo) e a versão final da carta (atividade 4 – 3º Ciclo) e depois retomar as atividades 1, 2 e 3 era justamente transformar o estado inicial da produção das cartas por meio da apropriação de novos dizeres, novos enunciados a fim de que os alunos rediscursivizassem suas cartas ampliando, desse modo, a capacidade linguístico-discursiva-responsiva deles.

A professora, então, pede que os alunos se reúnam em equipe novamente com os mesmos integrantes que escreveram a primeira versão da carta para que eles fizessem as devidas reflexões sobre os argumentos escritos e, em seguida, produzir a versão final para entregar ao prefeito municipal. Ela entrega aos grupos xérox da carta lida no datashow para auxiliá-los na hora da escrita. Era o momento leitura-escrita-reflexão linguística em uma mesma aula. Dessa vez os próprios alunos pediram à professora que fossem para locais diferentes da escola para se concentrarem mais na atividade proposta.

Já foi dito nesta pesquisa que a interação de um tema por meio do diálogo entre os gêneros discursivos/textuais nas atividades de leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística permite que o aluno tenha domínio do assunto e se sinta mais confiante para produzir a carta argumentativa de reclamação. É tanto que o estado inicial da carta dos alunos Bruno, Giovana e Roberta (analisada na atividade 2 – Ciclo 3) é um e o estado final é outro como veremos a seguir. Lembrado que “estado final” não pode ser interpretado como acabado e pronto. Sempre se faz necessário rediscursivizar num processo cíclico, como enfatiza Moura (2018; 2019).

A professora pesquisada mostra a primeira versão da carta aos alunos Bruno, Giovana e Roberta. Ela pede para eles lerem e verificarem se conseguiram fazer progredir seu texto da 1ª versão por meio de novos argumentos. É interessante como o processo de reflexão linguística permite com que o aluno perceba coisas que não foram dantes observadas no processo da escrita. Por isso é importante a atividade de reflexão linguística de modo a levar o aluno a perceber a importância do rediscorso a fim de que seus argumentos se tornem mais profundos e consistentes na medida em que escrevem e refletem, refletem e escrevem, num exercício cíclico que os levará à ampliação de sua capacidade linguístico-discursiva-responsiva.

Os alunos Bruno, Giovana e Roberta ao terminarem de ler, riram e falaram “é professora, realmente a gente só repetiu a mesma coisa, mas a gente pode *melhorá, né?*”, a professora falou que eles podiam sim e, para isso, era necessário retomar os vários gêneros

discursivos/textuais orais e escritos sobre iluminação pública, com os quais eles entraram em contato ao longo dos três ciclos e utilizassem as informações e os novos conhecimentos em sua carta pensando sempre em persuadir o prefeito para reverter o quadro precário da iluminação pública nos bairros arredores da escola. Os alunos percebem que precisam inserir novos argumentos, dizer novas coisas e organizar seu texto adequando-o ao gênero discursivo/textual proposto na atividade 2. Quanto à estrutura da carta, eles percebem que também precisam melhorar, pois identificam alguns elementos que faltavam nela. Abaixo está a versão final da carta argumentativa de reclamação produzida por esses alunos:

Figura 49 – Versão final da carta argumentativa de reclamação dos alunos Bruno, Giovana e Roberta.

Itaituba - Pará 10 de Abril de 2019

Senhor prefeito Valmir Lima de Aguiar

Gostariamos de lhe informar que nos bairros Vitória Régia, fazarejinho e Santo Antonio, não estão sendo visitados, para ver os defeitos, de coisas que é importante para a comunidade, para que não prejudique os pessoas, como por exemplo a falta de iluminação pública.

Um dos muitos problemas que enfrentamos e que precisa ser resolvido em urgência é a falta de iluminação nos bairros, além de falta postes os poucos existentes usam lâmpadas que quase não ilumina.

Isto já trouxe problemas de insegurança de pessoas de fora roubos e furtos, ou seja, somos inseguros e vulneráveis.

Nos somos alunos da escola Padre José de Orietta que estudamos no ETA no período noturno ao lado da escola vemos que não tem muita iluminação e também temos muita dificuldade para traçarmos pelos ruas que não tem iluminação pública.

O senhor também poderia colocar luzes led que economizaria muito mas energia da iluminação pública para garantir pelo menos um pouco de segurança e sossego para nos moradores.

Além disso senhor prefeito, nos pagamos a contribuição de iluminação pública (CIP) todos os meses no nosso táxi de energia que não é tão barato. Saltemos que essa taxa de iluminação

Figura 50 – Continuação da versão final da carta argumentativa de reclamação dos alunos Bruno, Giovana e Roberta.

pública foi aumentada em 2017 através da lei mu-
 nicipal n: 3436 2017, então se pagamos essa taxa, nos
 temos o direito de usufruir de uma iluminação pu-
 blica de qualidade.
 Sabemos que o senhor tem feito grande melhorias
 na nossa cidade, por tanto sabemos que o senhor pode
 melhorar a iluminação pública dos nossos bairros e
 estamos certos de que o senhor fará.
 Respeitosamente:

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, abril de 2019.

Muito embora a carta não esteja no registro culto da língua escrita como podemos observar, o que chama a atenção é o fato da rediscursivização que esses alunos fizeram. Por meio da reflexão, eles disseram mais coisas, se apropriaram de informações novas e as escreveram na carta. Como disse na atividade 2, escolhi para analisar a carta desses alunos pelo fato da evolução mínima que eles tiveram no momento da reflexão linguística para escrever a versão final da carta. Começando pela estrutura composicional, eles escreveram o cabeçalho com o nome da cidade e a data, em seguida escreveram o vocativo (senhor prefeito Valmir Climaco de Aguiar) e na linha seguinte começam a escrever o corpo do texto. Entretanto, eles não deixaram os espaçamentos de pelo menos uma linha do caderno entre o cabeçalho, o vocativo e o corpo do texto. Talvez eles não tenham se atentado para esse detalhe ou estavam mais concentrados em rediscursivar, argumentar, fazer progredir o texto sem redundâncias.

A carta apresenta sete parágrafos, totalizando 33 linhas, sendo que na primeira versão há apenas dois parágrafos com apenas 11 linhas. É evidente que a quantidade de linhas triplicou, isto é, houve uma progressão textual de uma atividade para outra no 3º Ciclo. É certo que quantidade não é sinônimo de qualidade, todavia observamos que enquanto na primeira versão o único argumento apresentado pela equipe era “ter mais iluminação de qualidade, (...) que possamos andar com confiança e menos medo de ser assaltado” (acervo pessoal da pesquisadora, 2019), na versão final podemos observar pelo menos seis argumentos: argumento 1: “(...) nos bairros vitória Regia, Jacarezinho e Santo Antônio, não estão sendo visitados, para ver os defeitos, de coisas que é importante para a comunidade, para que não

prejudique as pessoas, como por exemplo a falta de iluminação *publica*.” Aqui eles tentam chamar a atenção do prefeito para aquilo que é importante para a comunidade que é a iluminação pública e de que modo a falta dela tem prejudicado as pessoas. Quando os alunos enunciam que os bairros não estão “sendo visitados”, eles deixam claro o descaso da gestão pública no que tange aos problemas sociais e de infraestrutura desses bairros periféricos. Argumento 2: “um dos problemas que enfrentamos e precisa ser resolvido em *urgencia* é a falta de iluminação nos bairros”; argumento 3: “isto trouxe problemas de invasão de pessoas de fora roubos e furtos, ou seja, ficamos inseguros e vulneráveis.”; argumento 4: “(...) temos muita dificuldade para *trafegamos* pelas ruas que não tem iluminação *publica*.”; argumento 5: “Além disso senhor prefeito, nos (nós) pagamos a contribuição de iluminação pública (CIP) todos os meses no nosso talão de energia que não é tão barato. (...); argumento 6: “(...) sabemos que essa taxa de iluminação *publica* foi aumentada em 2017 através da lei municipal nº 3436 2017 (3.136/2017), então se pagamos esse taxa, nos (nós) temos o direito de usufruir de uma iluminação *publica* de qualidade.”

Além de argumentarem na carta que rediscursivizaram, nesta atividade 4, os alunos também dão uma sugestão ao prefeito quanto ao tipo de lâmpada que ele pode instalar nas luminárias para economizar a energia elétrica: “o senhor também poderia colocar luzes *led* que economizaria muito *mas* (mais) energia da iluminação *publica* (...)”, afinal de contas eles mesmos enunciam que o talão de energia não é tão barato. Como estratégia persuasiva, no último parágrafo eles elogiam o prefeito, “sabemos que o senhor tem feito grande melhorias na nossa cidade (...)”, colocando em cheque a sua eficiência enquanto gestor a fim de influenciá-lo a “(...) melhorar a iluminação *publica* dos nossos bairros e estamos certos de que o senhor fará.”. Como fechamento, os alunos utilizam o termo “respeitosamente” reconhecendo o papel social de seu interlocutor o qual exerce autoridade sobre eles. Obviamente, por meio da atividade de reflexão linguística, a professora alcançou seu objetivo quanto ao desenvolvimento, minimamente, da capacidade linguístico-discursiva-responsiva desses alunos, bem como dos demais alunos que também rediscursivizaram suas cartas.

O trabalho cíclico com as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística exige muita disponibilidade e persistência do professor, pois não é fácil em virtude de que ele precisa pesquisar muito e dispor de tempo para selecionar os gêneros discursivos que dialogam um com o outro sobre um mesmo tema. Além disso, ele ainda precisa planejar os ciclos com estas atividades e estar disposto a mudar de estratégia sempre que uma atividade não alcançar

o objetivo proposto. As ADIs, portanto, permitem que o professor faça reflexão de sua própria prática ao final de cada atividade desenvolvida em sala de aula.

4.4 4º Ciclo

ATIVIDADE 1: Conhecendo o gênero discursivo/textual abaixo-assinado

Ao terminar o 3º Ciclo, a professora apresenta aos alunos o gênero discursivo/textual abaixo-assinado o qual é muito semelhante à carta argumentativa de reclamação em sua estrutura composicional. O objetivo principal deste 4º Ciclo é produzir um abaixo-assinado em coletividade e coletar assinaturas da comunidade para reforçar a argumentação feita nas cartas argumentativas de reclamação, pois o prefeito perceberá nos discursos que não são apenas os alunos que reivindicam seus direitos, mas toda a comunidade afetada pela falta de iluminação pública.

Os alunos foram bem receptivos à atividade e ficaram empolgados com o fato de saírem às ruas coletando assinaturas dos moradores dos bairros já mencionados nesta dissertação. Eles já estavam acostumados com as aulas diferenciadas do projeto e sempre ficavam na expectativa para a próxima aula. A princípio, a professora explica aos alunos o que é esse gênero, qual a sua estrutura e onde circula. Abaixo estão todos os slides utilizados por ela nestas aulas, bem como a transcrição de algumas falas dela, as quais são pertinentes para esta pesquisa:

Figura 51 - Slide 1: aula sobre abaixo-assinado

<p>➤ O que é?</p> <p>Ele é válido como um documento específico para a situação onde várias pessoas desejam solicitar algo para alguém que tenha o poder de solucionar as solicitações pedidas. Em um abaixo-assinado está presente o desejo de um coletivo de pessoas, pessoas essas que anseiam pela mesma coisa, que têm a mesma solicitação, objetivo.</p>

Fonte: www.estudokids.com.br/abaixo-assinado-o-que-e-onde-usar-e-como-fazer/. Acesso em: 05 de abril de 2019.

P: (...) quando um só indivíduo vai lá *fazê* a solicitação é::: mil anos pra eles acatarem aquela solicitação... A-GO-RA quando uma comunidade IN-TEI-RA, alunos de uma escola inteira, professores, diretores, pais, tios, amigos, irmãos, primos assinam pra que haja aquele serviço no bairro... aí GEN-TE já é outra história, viu? Já é OU-TRA história porque isso aqui serve até como documento jurídico... tá... e quanto tempo irá *levá* pra resolverem a situação? Talvez a pessoa a que você *fô solicitá* acabe NÃO::: se lembrando de *tratá* sobre o assunto, acaba achando que a solicitação não é importante, entenderam? Um só indo lá tanto faz tanto fez... acaba esquecendo, né, aquela solicitação, agora quando é uma equipe a coisa é diferente tá? Agora, imaginem se a maioria das pessoas do seu bairro fizessem essa mesma solicitação junto

à pessoa responsável, provavelmente o problema de iluminação da escola teria uma *maio* importância e seria resolvido rapidamente... é pra situações desse tipo que serve o abaixo-assinado. Depois que vocês aprenderem a *fazê*, vocês podem *usá* sempre que necessário pra *melhorá* o bairro de vocês... vocês vão *tê* o *podê* político, olha que bacana... vocês podem *tê* o *podê* político na rua de vocês *pra solicitá* o asfalto, por exemplo, *pra solicitá* a melhoria de uma creche... de repente... sei lá... uma unidade de posto de saúde *melhó*... olha o abaixo-assinado aí como instrumento político nas mãos de vocês, tá? É um documento de muita importância...

A fala da professora transcrita acima é de suma relevância porque muito já se ouviu falar desse gênero discursivo/textual, no entanto, não é notado a força político-social que ele tem. Além disso, ele raramente é abordado nas aulas de português (assim como o talão de energia elétrica), uma vez que esse gênero “parece” ser voltado apenas para o contexto fora da escola como se as práticas de letramento da escola fossem uma e as práticas de letramento da sociedade (fora dos muros da escola) fossem outra. É interessante notarmos que na fala da professora “A-GO-RA quando uma comunidade IN-TEI-RA, alunos de uma escola inteira, professores, diretores, pais, tios, amigos, irmãos, primos assinam pra que haja aquele serviço no bairro... aí GEN-TE já é outra história” é enfatizado o poder da coletividade diante de um problema social que está a afetá-la.

O poder é entregue aos alunos pelos gêneros discursivos/textuais orais e escritos por meio de uma proposta metodológica politicamente engajada com a transformação do aluno e da sociedade: as ADIs. Isto é perceptível na fala da professora pesquisada quando ela enuncia: “(...) depois que vocês aprenderem a *fazê*, vocês podem *usá* sempre que necessário pra *melhorá* o bairro de vocês... vocês vão *tê* o *podê* político, olha que bacana... vocês podem *tê* o *podê* político na rua de vocês *pra solicitá* o asfalto, por exemplo, *pra solicitá* a melhoria de uma creche... de repente... sei lá... uma unidade de posto de saúde *melhó*... olha o abaixo-assinado aí como instrumento político nas mãos de vocês (...)”.

Se a escola é local onde se deve haver o empoderamento das classes sociais menos favorecidas social e economicamente, as práticas pedagógicas de ensino devem ser condizentes com esse empoderamento e elevar a capacidade argumentativa dos alunos de modo que eles se sintam seguros para reivindicar aquilo que lhes pertence por direito, seja material ou imaterial. Se a linguagem está presente em todas as esferas humanas, como diz Bakhtin (2011), é por meio dela que nos constituímos como cidadãos; é ainda por meio da linguagem que valoramos o discurso do outro elevando-o ou desmerecendo-o. E é esse juízo de valor manifestado na/pela

língua que a torna ideológica, isto é, a língua transforma-se numa arena de embates das classes sociais.

Dito isto, o meu aluno precisa saber que ele é um ser sociopolítico dotado da capacidade de falar, de argumentar, de persuadir ou dissuadir nas diversas e infinitas práticas sociais de letramento. Para tanto, as atividades didáticas em sala de aula devem ter esse princípio norteador de forma que incitem os alunos a tomar posicionamento e atitude responsiva diante das diferentes práticas sociais nas quais estão inseridos. Além disso, a metodologia de ensino de língua portuguesa deve engajar os alunos para a transformação da sociedade, uma vez que “(...) a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 106, grifo meu). A seguir temos a continuação da explicação da professora nos slides 2 e 3:

Figura 52 - Slide 2: aula sobre abaixo-assinado.

➤ Onde pode ser utilizado?

O abaixo assinado pode ser utilizado em diversas situações, seja para pedir mais segurança, reforma em alguma obra pública, o conserto do elevador do prédio que está quebrado, entre tantos outros. O importante é entender que o foco dele é demonstrar que uma quantidade considerável de pessoas deseja a mesma coisa, não sendo só usado para problemas de responsabilidade pública, mas também do setor privado, ou seja, o abaixo assinado pode ser utilizado tanto para solicitações do âmbito público como do privado, isso vai depender da solicitação que quiser fazer.

Fonte www.estudokids.com.br/abaixo-assinado-o-que-e-onde-usar-e-como-fazer/. Acesso em: 05 de abril de 2019.

Figura 53 - Slide 3: aula sobre abaixo-assinado.

➤ O que deve ter em um abaixo-assinado?

Por ser considerado um documento, o abaixo-assinado deve conter quatro partes importantes, sendo elas:

- O Vocativo – No abaixo-assinado deverá ter o destinatário, ou seja, a pessoa a qual o documento será entregue. E como essa pessoa possui certa autonomia, deve-se utilizar os pronomes de tratamento adequados antes de seu nome. Como por exemplo: Senhor, excelentíssimo, doutor, entre outros. Por se tratar de um documento, o mesmo deve ter um padrão formal.
- O corpo do texto – Nessa parte deve-se escrever a solicitação desejada e o motivo para ter que fazer tal solicitação. É a área onde os fatos serão colocados, de preferência detalhadamente, tentando trazer um convencimento por parte da pessoa responsável por sanar o problema.
- Área de assinaturas – Abaixo da explicação da solicitação deverá haver espaços numerados para a assinatura das pessoas que desejam participar do abaixo-assinado, onde na maioria dos casos são pedidos os números do CPF da pessoa como fator de veracidade de que ela existe.
- Fim do texto – No final do documento deverá existir o local e a data.

Fonte www.estudokids.com.br/abaixo-assinado-o-que-e-onde-usar-e-como-fazer/. Acesso em: 05 de abril de 2019.

A professora continua a aula lendo os slides 2 e 3 e explica para os alunos que a estrutura do abaixo-assinado é muito parecida com a carta argumentativa que eles escreveram anteriormente. Isso facilita a elaboração desse gênero, pois esse documento também exige o

padrão formal da língua e também é argumentativo. O slide 3 trata especificamente da estrutura composicional do abaixo-assinado: tem-se o vocativo (o destinatário); o corpo do texto, no qual os alunos escrevem os argumentos que irão sensibilizar, persuadir o prefeito a fazer a melhoria da iluminação pública; em seguida vem a área das assinaturas e por fim o local e a data. A seguir temos os slides 4 e 5 e os comentários da professora sobre eles.

Figura 54 - Slide 4: aula sobre abaixo-assinado.

- Por tratar de assuntos de interesses coletivos, o abaixo-assinado permite que um grupo de pessoas se reúna e faça a solicitação necessária, podendo essa ser endereçada a um prefeito, ao reitor de uma universidade, ao síndico de um condomínio, entre outros. Dessa forma, trata-se de uma situação cujo contexto requer um tratamento específico, sobretudo em se tratando do padrão formal da linguagem.

Fonte brasilecola.uol.com.br/redacao/abaixo-assinado.htm. Acesso em: 05 de abril de 2019.

Figura 55 - Slide 5: aula sobre abaixo-assinado.

- "Embora um abaixo-assinado simples não garanta que as autoridades tomem uma iniciativa, o documento tem importância por representar a vontade de uma comunidade, explica o presidente da Academia Brasileira de Direito Constitucional, Flávio Pansieri. "Ele serve para a demonstração da opinião pública sobre um tema ou para a solicitação de ações e respostas das autoridades para alguma situação", explica.

Fonte: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/abaixo-assinado-e-ponte-para-conquista-de-melhorias-sociais-31ewznkr73l5ce07tw082lv7y/>. Acesso em: 05 de abril de 2019.

Ao ler os slides 4 e 5, a professora faz a seguinte enunciação transcrita abaixo:

P: embora o abaixo-assinado de vocês não vai *garanti* que o prefeito vai *fazê* alguma coisa... mas olha só... o documento tem importância por *representá* a vontade de uma comunidade... olha quem está falando aqui não sou eu... é só o presidente da Academia Brasileira de Direito Constitucional, Flávio Pansieri, o cara que conhece de leis, que conhece direito e ele fala que serve como uma “demonstração da opinião pública” de uma insatisfação, de algo que precisa *sê* melhorado e esse pode *sê* só o primeiro dos vários que vocês vão *fazê*, tenho certeza... é só primeiro de muitos... aí vocês vão *incomodá* o prefeito, *incomodá* os poderes públicos, vão *incomodá* a Câmara Municipal... ou seja, a gente por muito tempo ficou calado... o cidadão por muito tempo fica calado, de boca fechada, engolindo sapo, aceitando tudo... então está na hora da gente *começá* a *reagi*...

S.J.R.: ter voz...

P: E-XA-TA-MEN-TE, garota... A TER VOZ...

Esse discurso da professora demonstra que ela quer persuadir os alunos a lutarem pelos direitos que lhes assiste. O discurso é bem romântico e apaixonado. Embora ela tenha razão em dizer que “(...) o cidadão por muito tempo fica calado, de boca fechada, engolindo sapo, aceitando tudo...” e que os alunos precisam sim “(...) *incomodá* o prefeito, *incomodá* os poderes

públicos, vão *incomodá* a Câmara Municipal...”. Notemos que é um discurso que incita os alunos a terem uma atitude responsiva perante os discursos dos outros, ademais, não podemos silenciar diante de ações e discursos que podem afetar toda uma classe social. Precisamos ter voz como enuncia Beatriz.

A professora continua a aula e pede aos alunos que fiquem em grupos para a leitura dos abaixo-assinados. Depois deles se organizarem, ela distribui as xérox dos modelos do gênero discursivo/textual e pede que eles prestem bastante atenção na linguagem escrita, além da estrutura e registro de linguagem. Os alunos leem os textos em silêncio, em seguida a professora lê com eles sempre fazendo a interação entre os conhecimentos já adquiridos sobre iluminação pública, além de refletir sobre esse conhecimento construído através dos vários gêneros discursivos/textuais orais e escritos ao longo do projeto de intervenção. Assim, o aluno torna-se sujeito responsivo capaz de refletir e emitir seu discurso concordando ou refutando outros discursos sobre essa temática.

ATIVIDADE 2: produção escrita do abaixo-assinado (1ª versão)

A explicação da professora e a leitura dos abaixo-assinados da aula anterior, servem de base para a produção escrita nestas aulas. Seguindo a integração da atividade 1 deste Ciclo, nesta segunda atividade os alunos reúnem-se com os integrantes de suas respectivas equipes para escreverem a primeira versão do abaixo-assinado. As equipes não apresentam dificuldades para escrever o gênero, uma vez que estavam bem munidos de conhecimento a respeito da iluminação pública. Ainda que a escrita deles não esteja em conformidade com a norma culta da língua escrita, os alunos conseguem dizer coisas, conseguem argumentar a respeito daquilo que lhes estava prejudicando. Os grupos de alunos foram colocados em locais diferentes da escola para que eles focassem na atividade que estavam fazendo. A professora passava de grupo em grupo para dar assistência às eles.

Diante desta atividade, como professora-pesquisadora, questioneei e refleti sobre minha própria prática docente: quantas vezes fui antidemocrática com meus alunos levando-lhes atividades que lhes tolhem a criatividade e a capacidade de discursar? A artificialidade das práticas metodológicas de ensino de português foi suficiente para levar meus alunos a resolverem problemas que envolvem as práticas sociais da linguagem? Propostas metodológicas de ensino de língua como as ADIs podem dar suporte para que o aluno aprenda *ao longo da vida* nos diversos campos das relações humanas?

O professor precisa ser questionador todo tempo, pois se ele deixar de se questionar, de questionar a sua prática metodológica, o ensino perdeu o sentido para ele. Portanto, se perde o sentido, o professor resume-se a um ser robótico que transmite conhecimento de forma mecânica ano após ano sem reflexão, uma vez que ele acaba decorando o conteúdo do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A consequência disso é que o aluno não saberá refletir e associar o conhecimento adquirido em sala de aula ao seu dia a dia; não saberá se posicionar crítica e responsivamente por meio da linguagem nas situações discursivas mais simples porque ele não foi ensinado e, se ele não aprendeu a resolver problemas nas diversas práticas sociais da linguagem, as metodologias utilizadas para o ensino-aprendizagem foram totalmente antidemocráticas.

As ADIs não são, de fato, a “salvação metodológica” do ensino de português, entretanto, elas não são práticas metodológicas antidemocráticas. E pensando na atividade de produção escrita do abaixo-assinado neste Ciclo, percebo que os alunos estão aprendendo para desenvolverem-se ao longo da vida, para intervir na sociedade de modo que realidades sejam transformadas, pois a proposta das ADIs tem como foco a percepção crítica da realidade de contradições e desigualdades sociais em que esses sujeitos estão inseridos. Portanto, o ensino-aprendizagem de português é efetivado quando os alunos conseguem se apropriar e levar o conhecimento consigo para a vida fora da escola, qualificando-se ao longo da vida e alcançando a maturidade intelectual.

Desenvolver a capacidade linguístico-discursiva-responsiva dos alunos da EJA, utilizando-se dos pressupostos metodológicos das ADIs, não é algo instantâneo, não é uma tarefa que pode ser realizada apenas durante as aulas de um projeto de intervenção, como já falei, é um processo durante toda a vida. É claro que os alunos, durante esse projeto de intervenção, apresentaram significativo desenvolvimento quanto à sua capacidade de discursar responsivamente, o que implica relativo avanço das práticas metodológicas de ensino de português.

Quanto à produção escrita dos alunos (apresentada abaixo), notamos que eles conseguiram expor, mesmo que minimamente, o que lhes estava prejudicando, e também solicitar a transformação do quadro atual da iluminação pública de seus bairros. Isto demonstra que esta atividade não é artificializada reduzindo-se apenas ao aprendizado da estrutura composicional dos gêneros discursivos para a simples reprodução depois. Vamos às produções:

Figura 56 – 1ª versão do abaixo-assinado produzido em equipe.

Vossa excelência Presidente da câmara municipal de Itaituba Manoel Rodrigues de Sousa.

Nós, abaixo-assinado, alunos do Colégio Padre José de Anchieta e moradores vimos solicitar que redobre a atenção para os bairros Vitória Régia, Jacarezinho, pois os moradores requerem uma boa iluminação pública. Essa iluminação é de muita importância pois não só embeleza os bairros, como garante a segurança e o bem estar de nós moradores.

Excelentíssimo Presidente da Câmara municipal de Itaituba Manoel Rodrigues de Sousa.

Nos baixo assinado alunos da escola Padre José de Anchieta moradores do bairro Vitória Régia I e Vitória Régia II necessitamos de iluminação pública, pois o pouco que temos é péssimo e complica muito e traz perigo para nos moradores.

Nos alunos moramos ao lado da escola, e prejudica muito voltamos para nossa residência, pois os postes que temos quase não presta e realmente são poucos então assim faz com que prejudique muito.

Por sermos estudantes da período da noite, nós podemos ser vítimas dos assaltantes, vândalos que usam a escuridão para ser estender.

Vejam os que nestas produções escritas os alunos sabem o que estão dizendo, eles não só aprenderam a estrutura composicional do abaixo-assinado mas também sabem o que estão escrevendo e para quem estão escrevendo, além de que eles perceberam as contradições e as desigualdades quanto à iluminação pública que seus pais pagam e a que está (ou não) disponível para eles e isso faz com que o ensino do gênero tenha sentido para esses alunos. O primeiro texto apresenta apenas 1 (um) parágrafo, no entanto, a equipe apresenta muito bem o papel social da iluminação pública para eles e os moradores dos bairros circunvizinhos da escola: “(...) Essa iluminação é de muita importância pois não só embeleza os bairros, como garante a segurança e o bem estar de nós moradores.”.

O segundo texto demonstra também que os alunos entenderam o papel social da iluminação pública, porém o estilo da escrita, talvez, não é tão adequado para o interlocutor que eles querem atingir. É claro que existem outras formas de dizer cujo sentido é o mesmo, porém não agredirão o interlocutor, não “arranharão a sua face”. Podemos falar a mesma coisa de formas diferentes com maior ou menor grau de formalidade. A equipe que escreveu o segundo texto está sendo muito verdadeira quanto à real situação da iluminação pública em seus bairros e isso é demonstrado no enunciado “(...) necessitamos de iluminação *publica*, pois o pouco que temos e (é) péssimo e complica muito e *traz* (traz) perigo para *nos* (nós) moradores.”, todavia, é preciso rediscursivizar esse texto de modo que seja persuasivo sem ser agressivo com as palavras. O mais interessante que isso é perceptível pelos próprios alunos na atividade 3 deste Ciclo, quando a professora e eles escrevem coletivamente o abaixo-assinado. Eles mesmos sugerem a mudança das palavras deste segundo texto.

ATIVIDADE 3: produção escrita e reflexão linguística coletiva do abaixo-assinado (versão final)

Partindo do que os alunos já haviam escrito na atividade anterior, a professora reúne todos os abaixo-assinados em sua mesa, projeta o datashow no quadro e fala que esta aula é muito importante, uma vez que a escrita implicará em um ato democrático nunca feito antes por ela: todos iam escrever a versão final do abaixo-assinado, isto é, ela seria apenas a mediadora e digitadora, quem escolheria os argumentos e refletiria sobre o que escrever seriam os próprios alunos. Esse é o momento em que as ideias se convergem ou se refutam à medida que os alunos vão manifestando suas opiniões.

A aula, então, parte da leitura dos abaixo-assinados dos alunos, porém a professora mantém em sigilo a identidade dos autores dos textos como forma de não constranger os

discentes que, porventura, não foram bem sucedidos na escrita. Desse modo, os alunos tomaram conhecimento dos argumentos dos colegas e teciam comentários a respeito. Após a leitura, ela começou a digitar os argumentos que os alunos escolhiam oralmente. Abaixo está a transcrição da fala da professora e dos alunos. É necessária a leitura de todas as falas transcritas aqui para melhor entendimento de como essa aula se procedeu. A transcrição dos turnos de fala ficou demasiadamente longa, mas está na íntegra de como aconteceu em sala de aula e, portanto, é importante cada voz na construção do gênero abaixo-assinado.

P: (...) teve somente uma equipe que escreveu o nome “brasileiros” depois do nós... todo mundo começou dessa forma: “nós”, mas ninguém a não *sê* uma equipe colocou “brasileiros”... alguns colocaram só “alunos” outros colocaram só “moradores”... algumas equipes não especificaram quais os bairros... vamo lá... aí vou escrevendo aqui e vocês vejam se *tá* bacana se não *tá* porque vou *juntá* as ideias de vocês, tá bom? Eu não vou *colocá* as minhas ideias, o que pode *acontecê* é que eu vou *escrevê* do jeitinho que vocês escreveram (ortograficamente) e o *computadô* não vai *aceitá* essa palavra, aí vocês vão *visualizá* que precisa *mudá* alguma coisa, tá bom? Vamo lá... teve uns que não colocaram a comunidade... gente quais são os bairros?

Rafael: Vitória Régia I e II...

P: Santo Antônio também e Jacarezinho... Eu vou *colocá* aqui dois nomes e vocês me dirão qual é o correto, tá? Tem esse primeiro “vinhemos” e tem esse outro “vimos”... qual que vocês acham que devemos *colocá*?

Beatriz: vimos...

P: aí tem aqui o verbo “solicitá”... deixa eu *vê* se tem algum diferente... outra equipe colocou “vimos *requerê*”... alguns colocaram assim oh, vou *colocá* em letra maiúscula pra vocês “VIEMOS NECESSITAMOS”, tá correto, gente?

TURMA: NÃO.

Beatriz: vimos necessitamos não combina...

Júlia: *solicitá* é mais bonito...

P: vocês acham que “*solicitá*” é *melhó* do que “*requerê*”?

TURMA: SIM.

P: então vamos *deixá* o “*solicitá*”... “vimos *solicitá*”...

Bruno: melhorias pra nossa rua...

P: uma equipe colocou esse “que redobre a atenção” o outra colocou “atenção para as vias públicas dos bairros citados” e a outra equipe colocou “melhorias”... depois do verbo “*solicitá*” tudo que *tô* colocando aqui foram vocês que escreveram... a primeira opção é “vimos *solicitá*

que redobre a atenção” ou “vimos *solicitá* que o *senhô* esteja dando uma olhada”... ou “vimos *solicitá* a atenção para as vias públicas dos bairros citados” e “vimos *solicitá* melhorias na iluminação pública”. Qual vocês escolhem?

Júlia: “atenção para as vias públicas” fica mais bonito né professora?

P: isso aqui foram vocês que escreveram não fui eu só estou colocando aqui pra gente *escolhê* um desses pra *fazê* um texto único na nossa sala e vai *representá* todo mundo, entendeu? A gente tá juntando aqui e vocês vão *votá* qual que vocês querem... qual vocês acham que fica *melhó*?

Júlia: “atenção para as vias públicas”...

Lucas: “atenção para as vias públicas”...

P: “atenção para as vias públicas”? vocês acharam bacana, gente? Pode *deixá* esse aí?

TURMA: PO-DE...

Thalita: mas o negócio professora que vai *ficá* “vias públicas”?

Bruno: só vias?

Thalita: “vias públicas” é só isso?

Bruno: sem sentido...

P: não... ainda vai ainda *tê* complemento... *especificá* o que é essa atenção...

Thalita: é porque ele tá dando atenção bastante só pra asfalto...

P: oh... *vamo* vê como é que *tá* aqui no texto de vocês essa parte de vias públicas... quem colocou aqui pra gente *continuá*... olha esse aqui foi bem direto: “necessitamos de iluminação pública, pois o pouco que temos é péssimo e complica muito e traz perigo para nós moradores...”

Bruno: essa daí tá boa, oh fessora...

Thalita: não... vamos *buscá* uma mais... mais...

Júlia: TÁ MUITO DURO... (fala enfática)

Beatriz: QUE IGNORÂNCIA...

P: olha esse: “solicitamos melhorias nas iluminação pública principalmente em alguns bairros próximos à escola”

Joana: O-LHA:: Esse tá bom, agora sim...

P: eu gostei também porque já foi direto “solicitamos melhorias”

Júlia: eu acho que “nos bairros citados” fica *melhó* do que “nos bairros próximos à escola”

Beatriz: fica mais chick...

P: então vamos *colocá* assim: “vimos *solicitá* melhorias na iluminação pública nos bairros citados”...

Beatriz: aí parece *sê* uma pessoa culta que escreveu...

P: *vamo continuá*... olha uma equipe colocou dessa forma: “pois um dos principais problema é a falta de iluminação pública”... essa equipe já começou a *justificá* o porquê ela está solicitando iluminação... tem essa aqui: “pois essa iluminação é de muita importância não só para *embelezá* os bairros, como também garante a segurança e o bem *está* de todos nós moradores”...

Thalita: ficou legal essa daí...

Bruno: essa daí tá legal...

P: gostaram dessa?

TURMA: GOSTAMOS...

Thalita: gostei dessa, tá falando do problema, ao mesmo tempo dando uma ideia e vai *ficá* muito legal e vai *ficá* mais *inspiradô* pra ele...

P: vou *colocá* então dessa equipe então: “pois essa iluminação é de muita importância não só para *embelezá* os bairros, como também garante a segurança e o bem *está* de todos nós moradores”. Tá bom assim, gente? Esse texto vai *representá* vocês... vamos *achá* outro argumento importante... olha esse outro: “por sermos estudantes do período da noite, nós podemos *sê* vítimas dos assaltos, vândalos que usam a escuridão para se *escondê*”... esse vai *pru* texto, né gente?

TURMA: SIM...

Thalita: a gente tem que dá cacetada na cara dele (prefeito) com educação com outras palavras que ele não vai nem *percebê*... a gente vai dá na cara dele e ele vai *dizê*: “NOSSA QUE EDUCAÇÃO”...

P: olha esse outro aqui: “todos os alunos desta instituição de ensino almeja a vontade de uma boa iluminação pública, pois uma boa iluminação pública permite que possamos *fazê* atividades noturnas”... a gente pode *acrescentá* bem aqui oh: “como também *garantí* a segurança, o bem-estar de todos nós moradores, além de *permití* que possamos *fazê* atividades noturnas”... gente acho melhor colocar assim: “além de *permití* fazermos” porque tem muito verbo... o que vocês acham?

TURMA: bom...

P: essa equipe não colocou, mas eu vou *acrescentá*: “como *estudá*”...

Thalita: é mesmo professora, faltou isso aí...

Laysa: é mesmo professora...

P: está bom até aí o texto, gente?

Laysa: tá ótimo...

Joana: tá ótimo...

Priscila: pode *arrebentá*...

Joana: tá lindo...

P: essa equipe só colocou isso, gente, oh presta atenção: “os abaixo-assinados, brasileiros, residentes e domiciliados no bairro Santo Antônio, Vitória Régia, nessa cidade de Itaituba, nós alunos da escola Padre José de Anchieta queremos melhorias na iluminação pública nos bairros Santo Antônio e Vitória Régia, a fim de *atendê* o projeto de iluminação pública” só isso...

Júlia: os moradores precisam *sabê* o que eles tão assinando, né?

P: E-XA-TA-MEN-TE... Esse aqui oh tá bonitinho o final: “na certeza de sermos atendidos, acreditamos que vossa excelência possa *atendê* nossos pedidos com as assinaturas dos representantes da escola, professores e alunos e serão protocolados em seu gabinete” esse aqui vai pro final, tá bom, o que vocês acham?

Joana: ficou bacana esse aí...

P: outra equipe diz: “e por causa disso esses bairros estão sendo atacados por vândalos, está tendo muito acidente por falta de iluminação” e esse último argumento ninguém citou nos textos...

Roberta: uma vez professora um amigo do pai teve um acidente lá perto daquela rotatória... se machucaram bastante porque *tava* muito escuro...

P: a gente pode *colocá* essa palavra “vândalos”, gente? O que vocês acham?

Márcia: é *melhó* criminosos...

Beatriz: coloca logo assaltantes...

Thalita: coloca logo bandido... ((risos))

Bruno: VAGABUNDO, professora ((risos))

P: vamos *usá* “assaltantes”, né? depois disso a gente usa “quase não têm postes”?

Thalita: têm postes, mas não tem é a iluminação pública...

Júlia: não têm as lâmpadas...

P: é verdade... “pois a maioria dos postes estão sem luminárias”, pode *sê* assim?

Thalita: pode *sê*...

Thalita e Júlia: pode *colocá* assim também: “pois a maioria estão com as luminárias danificadas”...

P: ÓTIMO...

P: eu acho que a gente tem que *colocá* que a gente paga a taxa de iluminação como vocês colocaram na carta de reclamação.... o que vocês acham?

Júlia: fica bom...

P: então... “além disso, nós pagamos todos os meses a Contribuição de Iluminação Pública (CIP) e, portanto, exigimos os nossos direitos”... desse jeito? O que vocês acham, gente?

Mônica: “e, portanto, estamos reivindicando os nossos direitos”... pode *sê* assim?

Thalita: como cidadão...

Júlia: isso... “e, portanto, estamos apenas reivindicando os nossos direitos como cidadãos”...

P: e o fechamento? Tem uma equipe que fez bacana, olha: “na certeza de sermos atendidos, acreditamos que vossa excelência possa *atendê* nosso pedido com as assinaturas do representantes da escola”... tem que *tê* mais alguma coisa, o que vocês acham?

Bruno: coloca “*senhô*” no *lugá* de “vossa excelência”... eu acho

P: no *lugá* de “possa *atendê*”, a gente pode *colocá* “atenderá”...

Lucas: coloca “e resolverá”...

P: “o problema da iluminação pública”... pode *sê* assim?

Thalita: pode *sê*, ficou mais legal, professora... ou “o nosso problema”...

P: então fica assim: “acreditamos que o *senhô* atenderá nosso pedido e resolverá o problema da iluminação dos bairros já mencionados neste documento”... aí a gente vai *colocá* a parte das assinaturas, né? então... “dessa forma”... o que vocês acham da gente *colocá* assim: “dessa forma, encontram-se abaixo as assinaturas dos alunos, dos professores e da comunidade dos bairros”... quero a ajuda de vocês... como a gente coloca?

Júlia: acho que os alunos e os professores já forma a comunidade...

P: comunidade *escolá*?

Júlia: isso...

P: então fica assim: “assinaturas da comunidade” ou tem que *especificá*, o que vocês acham?

Ana: comunidade *escolá* e moradores das comunidades...

P: ótimo...

Júlia: repete o nome dos bairros...

Antes de tecer comentários sobre as vozes aqui transcritas, eu, pesquisadora, preciso abrir um parêntese para eu, professora, para falar sobre os anseios e expectativas a respeito da produção coletiva desse gênero discursivo/textual. A princípio, eu nunca tive esse tipo de prática em minha metodologia de ensino, nunca pensei em produzir um gênero junto com os alunos por achar que não conseguiria atingir esse objetivo por alguns fatores: primeiro, eu não acreditava que os alunos pudessem produzir um texto em conjunto; segundo, sempre achei que não conseguiria reunir diversas vozes em um só texto na própria sala de aula, pois uma coisa é

escrever sozinho, a outra é: como escrever com 26 (vinte seis) pessoas falando ao mesmo tempo ou disputando o turno de fala; terceiro, não me achava capaz, como professora, de conduzir essa aula, pois era novidade para mim também; e quarto, conjecturava que os alunos não corresponderiam a essa atividade. Ao caminhar para a sala de aula, pensei em desistir dessa atividade do projeto e pensar em outra depois. Porém, a curiosidade de pesquisadora falou mais alto e me impulsionou a realizá-la e foi gratificante para mim enquanto profissional. Para análise desta Atividade 3 de produção escrita coletiva do abaixo-assinado (versão final), trago apenas alguns turnos de fala das que foram transcritas acima. Não me detenho a todas uma vez que seria demasiadamente longa a análise dessa subseção.

Bom, pensar junto com os alunos e vê-los expressando seus posicionamentos diante dos argumentos escritos por ele mesmos, foi uma experiência única de uma aula de reflexão linguística. Foi uma verdadeira arena bakhtiniana em que as vozes ora convergiam, ora refutavam-se. Os alunos escolhem as palavras para a melhor forma de dizer, mesmo que não tenham domínio da gramática tradicional normativa, pois quando a professora pergunta “tem esse primeiro “vinhemos” e tem esse outro “vimos”, qual que vocês acham que devemos *colocá*?” a aluna Beatriz automaticamente responde “vimos”. Isso demonstra que a aluna percebe que o abaixo-assinado, assim como a carta, pede o registro culto da língua, portanto os verbos precisam estar conjugados conforme a gramática normativa além de estar concordando com o sujeito que eles acompanham.

Em seguida ela pergunta aos alunos se “VIEMOS NECESSITAMOS” estava adequado ao gênero discursivo/textual que eles estavam escrevendo e se as formas estavam concordando, imediatamente a turma, uníssona, respondeu que “NÃO...”, até mesmo a equipe que havia escrito essa expressão concordou que os verbos não estavam em concordância como bem diz a aluna Beatriz “vimos necessitamos não combina...”. Após isto, a professora apresenta as formas verbais “solicitar” e “requerer” e pede para que os alunos escolham uma das formas e a aluna Júlia diz que “*solicitá* é mais bonito...”

Para complementar o verbo “solicitar”, a professora apresenta os enunciados “que redobre a atenção”, “atenção para as vias públicas dos bairros citados”, “vimos *solicitá* melhorias na iluminação pública” e “que o *senhô* esteja dando uma olhada”. Em seguida, ela pergunta qual ficaria melhor e os alunos Júlia e Lucas respondem que “atenção para as vias públicas” é melhor. Todavia, os alunos Thalita e Bruno refutam os argumentos de Júlia e Lucas através das perguntas: “vias públicas é só isso?”, “só vias?”. Bruno ainda refuta o argumento afirmando que está “sem sentido...”

Por uma questão de estilo, alguns refutam os argumentos de outros porque as palavras usadas no discurso “necessitamos de iluminação pública, pois o pouco que temos é péssimo e complica muito e traz perigo para nós moradores...” dão a ideia de que os alunos estão sendo pouco amistosos e gentis com o presidente da Câmara dos Vereadores e com o prefeito, principalmente quando enunciam “(...) o pouco que temos é péssimo (...)”, pois parecem que estão brigando e não argumentando para persuadir. E brigar, de fato, não é o nosso objetivo nessa escrita coletiva. O aluno Bruno concorda com o argumento dizendo “essa daí tá boa, oh fessora...”, porém, Thalita refuta-o por meio do enunciado “não... vamos *buscá* uma mais... mais...”. Como afirma Bakhtin (2011, p. 269), do ponto de vista de um enunciado individual, “a escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico”. A aluna não conseguiu completar seu discurso, todavia, ela deixa claro que é necessário usar outras palavras que não ferissem a face do presidente da Câmara nem do prefeito, de modo que o discurso apresentasse polidez, sem deixar de mostrar a realidade da iluminação pública dos bairros dos alunos. Tanto que Júlia concorda com Thalita, ainda que seu discurso tenha ficado incompleto, pois Júlia afirma que “TÁ MUITO DURO”. Beatriz também manifesta-se dizendo “QUE IGNORÂNCIA”.

Thalita consegue rediscursivizar a sua ideia depois de ouvir essas breves falas transcritas acima. Desse modo, ela diz que a intenção da nossa produção escrita deve ser a de “(...) dá cacetada na cara dele (prefeito) com educação com outras palavras que ele não vai nem *percebê*... a gente vai *dá* na cara dele e ele vai *dizê*: ‘NOSSA QUE EDUCAÇÃO’”. Esse argumento dela é muito interessante, uma vez que demonstra o seu entendimento a respeito do estilo que se deve usar no gênero abaixo-assinado quando o interlocutor é uma autoridade eminente, mesmo que o sentimento das pessoas que estão escrevendo seja de revolta e insatisfação. Assim, não é preciso incitar o ódio para conquistar o que se quer pelo poder da persuasão.

Seguindo os turnos de fala, a professora ainda apresenta outro argumento à turma para que eles concordassem ou refutassem-no: “(...) essa iluminação é de muita importância não só para *embelezá* os bairros, como também garante a segurança e o bem *está* de todos nós moradores”. Thalita enuncia: “gostei dessa, tá falando do problema, ao mesmo tempo dando uma ideia e vai *ficá* muito legal e vai *ficá* mais *inspiradô* pra ele (prefeito)” e Bruno complementa dizendo “essa daí tá legal...”

Por meio desta atividade de reflexão linguística pude perceber quão importante é a mediação do professor para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Como enuncia Moura

(2018), “o professor é aquele que conduz o aluno, é o pedagogo propriamente dito”, isto significa que mediar é trazer para a sala de aula propostas metodológicas ou metodologias de ensino de leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística diversificadas ajustadas às necessidades de uma sociedade letrada cada vez mais complexa. Como professora, a princípio, conjecturava que não iria conseguir ministrar uma aula na qual eu tivesse que mediar a produção escrita de um gênero discursivo/textual em coletividade. Entretanto, como pesquisadora, pude refletir, por meio desta atividade, quão significativo é para os alunos ter voz e vez nas aulas de português e como é importante para encorajá-los a argumentar diante de situações que lhes estejam lesionando. Eles perceberem que algumas palavras são mais adequadas a um determinado gênero e a um determinado interlocutor e que o estilo do escritor diz muito sobre ele. Como é importante para os alunos saber que o professor está interessado em ouvi-los. Embora ele ainda seja o que mais tem conhecimento na sala de aula, o fato dele se interessar em escrever um gênero discursivo/textual a partir dos argumentos dos alunos, e não impondo os seus, transforma o discursos isolados deles em uma voz sócio-historicamente contextualizada a partir de um gênero discursivo/textual que poderá modificar a realidade social de um bairro.

Por meio desta atividade ainda, os alunos percebem que “o sentido (...) é produzido, portanto, ‘entre sujeitos’, nas relações entre esses sujeitos, é produto de um processo que nasce na e da relação entre enunciador e enunciatário (...)” (SOBRAL, 2009, p. 95). Além disso, percebemos que o diálogo entre os gêneros discursivos/textuais se constitui como um dos fundamentos teóricos primordiais para a produção escrita. Dito isto, apresento abaixo o resultado desta aula de leitura (leitura dos abaixo-assinados escritos pelos alunos), oralidade (fala da professora e dos alunos na escolha das palavras e argumentos) e reflexão linguística (escolha dos argumentos e palavras apropriadas ao gênero e ao interlocutor):

Figura 57 – Versão final do abaixo-assinado produzido pelos alunos e a professora pesquisados.

Senhor presidente da Câmara Municipal de Itaituba Manoel Rodrigues de Souza,

Nós, abaixo-assinados, brasileiros, alunos da Escola Municipal Padre José de Anchieta e moradores dos bairros Santo Antônio, Vitória Régia I e II e Jacarezinho vimos solicitar melhorias na iluminação pública nas localidades citadas, pois essa iluminação é de muita importância não só para embelezar os bairros, como também garantir a segurança, evitar acidentes de trânsito e o bem-estar de todos nós moradores, além de permitir fazermos atividades noturnas como estudar.

Por sermos alunos do período noturno, estamos sujeitos a ser vítimas de assaltantes que usam a escuridão para se esconder, pois a maioria dos postes estão com as luminárias danificadas. Além disso, nós pagamos todos os meses a Contribuição de Iluminação Pública (CIP) e, portanto, estamos apenas reivindicando nossos direitos como cidadãos.

Na certeza de sermos atendidos, acreditamos que o senhor atenderá nosso pedido e resolverá o problema da iluminação dos bairros já mencionados neste documento. Dessa forma, encontram-se abaixo as assinaturas da comunidade escolar e dos moradores das comunidades Santo Antônio, Vitória Régia I e II e Jacarezinho.

Itaituba-Pará, 24 de abril de 2019.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, abril de 2019.

ATIVIDADE 4: pedido das assinaturas na escola e nos bairros Vitória Régia I e II, Jacarezinho e Santo Antônio e entrega das produções dos alunos aos seus interlocutores

De posse da versão final do abaixo-assinado, nestas aulas, as equipes foram de sala em sala pedir para que alunos e professores assinassem o documento. A princípio, era para eles irem apenas nas salas de aula, mas eles mesmos decidiram se dirigir as outras salas da escola como a diretoria, secretaria e cozinha para pedirem assinaturas. Cada equipe ficou responsável em ir a uma turma do período noturno. Ao todo, seis turmas funcionam à noite na escola Padre José de Anchieta: uma segunda etapa “única”; três terceira etapas “A”, “B” e “C”; e duas quarta etapas “A” e “B”. A professora realizou um sorteio com objetivo de decidir qual a turma cada equipe iria se direcionar. Feito o sorteio, os alunos se dirigiram às turmas e falaram do projeto que estavam envolvidos, além da importância da iluminação para todos da escola. Abaixo, transcrevo os turnos de fala da professora ensinando minimamente aos alunos como falarem nas salas para solicitar as assinaturas dos alunos

P: boa noite gente... como vocês irão *falar* lá na sala quando *fô* pedi as assinaturas?

Thalita: aí eu vou *chegá* e *falar* “boa noite”...

Beatriz: olá, boa noite...

Lucas: BOA NOITE:::...

P: é claro que vocês vão *pedí* licença do *professô*, né, pra entrar na sala, falem boa noite e o que mais?

Márcia: aí a gente fala sobre o projeto...

Thalita: não::: *peráí* num é assim não...

P: primeiro vocês vão se *apresentá*...

Thalita: assim... nós somos alunos da quarta etapa "A"...

P: isso... nós somos alunos da quarta etapa "A"... aqui dessa escola e nós vimos *solicitá* que vocês assinem o nosso abaixo-assinado... porque estamos em um projeto que nós estamos solicitando do prefeito uma *melhó* iluminação pública.

Júlia: nós estamos solicitando mais iluminação pública...

Após essa breve conversa, os alunos se dirigiram às suas respectivas turmas. Abaixo, transcrevo o turno de fala dos alunos de uma equipe apenas, uma vez que não foi possível gravar a fala de todas as equipes simultaneamente, haja vista que eu só tinha um gravador de voz.

Thiago: com licença *professô*, a gente pode é:::....*falá* sobre o nosso projeto da quarta etapa?

Professor da segunda etapa: mas é agora é?

Thalita: é...

Professor da segunda etapa: pode...*num* tem problema não...

Professor da segunda etapa: gente, esses são alunos da quarta etapa, eles querem *falá* sobre o projeto deles... pode *entrá*...

Júlia: boa noite...

Thalita: boa noite...

Thiago: boa noite...

Júlia: nós somos alunos da quarta etapa "A"... é::: eu me chamo Júlia, essa é a Thalita, Thiago, a Maria e Vera... a gente é::: é um projeto de português e::: vamos *tratá* sobre o assunto da iluminação pública a qual muitos bairros, né, várias ruas *tão* carente da iluminação pública, né, e a:::.... Thalita vai *falá* um pouquinho...

Thalita: gente, é o seguinte... nós que moramos aqui próximo da escola sabemos que tem muita dificuldade pra *chegá* na escola por causa da iluminação pública... então nós alunos da quarta etapa "A" decidimos *fazê* um abaixo-assinado... pra::: *vê* se eles melhorem, melhoram nossa iluminação pública porque a gente paga uma tarifa caríssima::: sendo que nós *num* temos iluminação pública boa... porque eu venho de muito longe, no escuro correndo o risco de *sê*

assaltada e muitas coisas... sendo que eu venho sozinha a pé, então é muito ruim... então através disso, desse abaixo-assinado nós precisamos da assinatura de vários alunos, como da direção dos professores, entendeu? Aí nós queria que vocês ajudasse nós com esse abaixo-assinado pra nós *levá* na câmara dos vereadores e nós *vamo entregá pru* prefeito e ele vai *vê* se:::... nós vamos *vê* se ele ajeita, né? nós acreditamos que sim porque pelo trabalho que ele vem *trazeno* pra nossa cidade, *tá* sendo um trabalho muito elaborado, então acreditamos que através do abaixo-assinado... levando com o nome da escola, entendeu, dê tudo certo pra nós lá... ele vai *explicá* aqui um pouco como é que é as assinaturas.

Thiago: bom... boa noite gente esse aqui é nosso abaixo-assinado ele tá dividido em quatro partes, por exemplo aqui tem o seu nome completo (mostrando o papel), você vai *assiná* seu nome completo, caso você tenha um nome muito grande aqui você pode *tá::: é:::* botando a primeira letra do seu nome... aqui também tem a identidade, você não é obrigado a *botá* sua identidade, mas:::... se você *quisé botá*, pode... aqui tem o seu endereço e a assinatura aí::: a gente vai passando nas cadeiras para as pessoas que vão *querê assiná*, entendeu?

Thalita: ajuda aí gente porque é muito bom se *vié* melhorias né porque::: tenho certeza que aqui pro Vitória Régia, os bairro aqui perto precisa muito de iluminação principalmente pra nós que estudamos à noite porque nós voltamos onze horas, entendeu? Viemos sete e meia já tá escuro entendeu? Então *corremo* muitos riscos de... sermos assaltados então se vocês *podé* ajuda a gente começando das turmas e direção da escola... aí vocês pode *passá* assinando...

Thiago: alguém vai *querê assiná*?

Professor da segunda etapa: bora *assiná* gente... se todos assinarem esse abaixo-assinado... é muito bom né?

Júlia: além de que é um direito nosso né, temos que *corrê* atrás dos nossos diretos, sendo que todos os meses nós pagamos a tarifa de iluminação pública, né... então isso sim é um *devê* nosso de *recorrê* os nossos diretos... que todos os meses nós pagamos...

Thalita: sendo que pra onde vai esse dinheiro da iluminação pública que a gente paga? E é muita cara a iluminação pública que nós pagamos... agente precisa *í* atrás dos nossos direitos pra nós mesmos... entendeu? Porque vai *sê* pra nós mesmo. Nós estudamos bastante sobre iluminação pública... é um *valô* muito alto oh::: a CELPA não gasta nenhum real com a iluminação é só a prefeitura...

Professor da segunda etapa: esse problema é muito grave esse problema da iluminação pública... tanto dinheiro que a gente paga da iluminação pública, no entanto, tem várias luzes acesas, falta uma lâmpada, falta alguma coisa, então é nosso direito de cidadão *cobrá*, tá...

Thalita: tomara que dê certo o nosso projeto e venha melhorias pra nossa iluminação pública...

Avaliando a atitude ativa dos alunos frente a outro público que não era o da própria turma, pude perceber que eles ampliaram suas falas se comparadas à primeira roda de conversa no início deste projeto de intervenção e ao seminário no 2º Ciclo. Ademais, eles encararam a atividade de maneira séria, comprometidos em conquistar o máximo de assinaturas para o abaixo-assinado. Vale lembrar que esta atividade se estendeu além dos muros da escola, isto é, os alunos também usaram a oralidade para persuadir às pessoas de seus bairros a assinarem o documento. Essa atividade teve como resultado 328 assinaturas entre alunos, professores, corpo técnico pedagógico, serviço geral e moradores do bairros Vitória Régia I e II, Jacarezinho e Santo Antônio.

É possível perceber que não há vozes da Thalita no início do projeto, ou seja, ela não falava nada. A princípio ela dizia que o que a professora estava ensinando não tinha nada a ver com aulas de português, inclusive ela foi à direção da escola denunciar a professora alegando que a docente estava dando aula de talão de energia e não de português. Porém, à medida que ela foi entendendo que a língua está em todos os contextos humanos e é pela/na língua que nos constituímos como cidadãos, ela começou a se posicionar linguístico-discursivo-responsivamente diante de cada aula ministrada. É notório a progressão discursiva, não só dela, mas de outros alunos que falavam minimamente na sala. Todavia, essa progressão da oralidade de alguns alunos foi mais perceptível nesta última aula do projeto, quando eles tiveram que sair literalmente das quatro paredes da sala de aula em busca das assinaturas. É claro que nem todos os alunos ampliaram suas falas, pois ainda existem aqueles que nada falam em contextos formais como a Maria e a Vera, integrantes desta equipe. Há aqueles ainda que, de fato, não querem nada com os estudos e, portanto, não participam das aulas oralmente, a não ser conversando com os colegas de classe.

Com relação à temática do projeto, os alunos já demonstram posicionamento mais crítico, pois à medida que liam-escreviam, escreviam-refletiam, refletiam-escreviam-oralizavam e oralizavam-liam-escreviam-refletiam, eles aprenderam a reconhecer seus direitos como cidadão ampliando seus posicionamentos e questionando determinadas posturas do poder público responsável pela iluminação pública. Isso é notório nas falas da Thalita e da Júlia transcritas acima. Atividades como esta instigam os alunos na busca por novos conhecimentos, além de contribuir de forma efetiva e significativa para o ensino de gêneros discursivos/textuais na EJA.

Após finalizar todas as atividades do projeto de intervenção, comecei a fazer a descrição e análise dos dados obtidos e isso fez demorar um pouco a entrega das produções dos alunos a seus respectivos interlocutores. No entanto, o abaixo-assinado foi entregue na Câmara Municipal ao seu presidente Manoel Rodrigues de Souza. Apenas 04 (quatro) alunas da 4ª etapa “A” foram à sessão da Câmara Municipal porque o restante dos alunos da turma trabalhava e como as sessões só ocorrem pela manhã, eles não puderam ir, mas sentiram-se representados pelas alunas. Foi um momento de muita aprendizagem para elas, pois nunca foram a uma sessão legislativa. Além disso, elas deram entrevistas para as reportagens locais televisivas de Itaituba e foram muito elogiadas pelo presidente da Câmara e demais vereadores presentes pela atitude em buscar o poder público para solucionar um problema enfrentado pelos alunos dos bairros³⁰. Nessa sessão, o presidente fez a votação oral entre os vereadores para a aprovação do abaixo-assinado, o qual foi aprovado no mesmo dia (terça-feira, 26 de novembro de 2019). Abaixo está a fotografia que registra esse importante momento para os alunos:

Figura 58 – Entrega do abaixo-assinado pelos alunos e pela professora na Câmara Municipal de Itaituba.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora. Em 26 de novembro de 2019.

Após a repercussão na cidade da entrega do abaixo-assinado na Câmara Municipal, o prefeito municipal de Itaituba, Valmir Climaco de Aguiar, foi à escola municipal Padre José de Anchieta no dia seguinte, quarta-feira, 27 de novembro de 2019 para conversar com os alunos. Todas as turmas e os professores estavam reunidos no auditório da escola, onde começou o

³⁰ A reportagem escrita na íntegra da entrega do abaixo-assinado pelas alunas e a professora encontra-se no endereço eletrônico: <https://www.plantao24horasnews.com.br/2019/11/baixo-assinado-reivindicando-melhorias.html>

projeto e onde finalizou. Os alunos e eu não esperávamos que o prefeito iria vir com tanta rapidez à escola. Na verdade, o plano era ir até ele, todavia, em virtude da repercussão da entrega do abaixo-assinado, ele foi até a escola.

Durante a reunião com os alunos, o prefeito falou que naquele mesmo dia (quarta-feira, 27 de novembro) o sistema de iluminação pública dos bairros próximos à escola já estava sendo revitalizado e que todas as luminárias seriam lâmpadas *led* atendendo ao pedido dos alunos e da população. Ele ainda afirmou que a escola receberia da prefeitura 16 (dezesesseis) centrais de ar para climatizar 8 salas de aula das 16 existentes na escola, o que foi uma surpresa para nós, alunos e professores, uma vez que estávamos reivindicando apenas a iluminação pública. Isso mostra que o projeto de intervenção teve um resultado positivo: a resposta responsiva positiva da Câmara Municipal e do prefeito. Os alunos perceberam que valeram a pena todas as atividades de leitura, de escrita, de oralidade e de reflexão linguística do projeto e ficaram muito orgulhosos do que eles tinham conseguido por meio de suas produções textuais. Marcou a história deles. Abaixo está a fotografia que registra a entrega das cartas argumentativas dos alunos:

Figura 59 – Entrega das cartas argumentativas de reclamação produzidas pelos alunos ao prefeito Valmir Climaco de Aguiar na escola Padre José de Anchieta.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora. Em 27 de novembro de 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser um cativo intelectual no âmbito da educação, principalmente no que tange ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa, pode ser algo muito perigoso para a formação sociopolítica, sociocultural e intelectual dos alunos, uma vez que não há liberdade de expressão, tampouco liberdade de aprendizado. As metodologias de ensino são, às vezes, desprovidas das práticas sociais nas quais o professor segue rigorosamente os conteúdos programáticos de português impostos pelo sistema educacional. Para muitos professores, esse “estado cativo” é muito cômodo, posto que ele não precisa pensar no que ensinar aos alunos, pois o sistema já pensa por eles. O máximo da ação intelectual do docente é pesquisar minimamente as atividades que contemplem os conteúdos programáticos e escrevê-las no quadro, ou quando não, adotar o livro didático como único e exclusivo recurso metodológico para o ensino de língua.

Encontrava-me nesse cativeiro intelectual, embora eu pensasse que apenas ensinar a estrutura composicional dos gêneros discursivos/textuais já era de grande valia ou já era o suficiente, uma vez que estava “fugindo” um pouco do tradicionalismo da gramática normativa e os meus alunos estavam lendo e reproduzindo (e não rediscursivizando) esses gêneros de modo artificializado, visto que não fazia muito sentido para eles esse aprendizado. Além do mais, o único interlocutor deles era eu, a professora. Isso implica dizer que, ainda que eu trabalhasse com alguns gêneros discursivos/textuais indicados no conteúdo programático da Secretaria Municipal de Educação (SEMED, Itaituba-PA), continuava presa aos moldes greco-romanos.

Todavia, o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFOPA) proporcionou-me a liberdade do cativeiro. E quando se sai de um cativeiro, tudo se torna novo e há um certo período de adaptação para que se consiga lidar com as novidades. Esta presente pesquisa é, pois, o resultado (não final) de um processo de adaptação com as novidades do ensino-aprendizagem de língua, entre elas as ADIs. E, como todo processo de adaptação, nesse resultado há inúmeros pontos negativos, mas há também inúmeros pontos positivos. Esta pesquisa norteou-se pelas seguintes perguntas-problema: como ensinar gêneros discursivos/textuais de forma dialógica para alunos adolescentes da EJA provenientes de contexto tradicional de ensino de língua portuguesa? As ADIs, por meio do diálogo dos gêneros discursivos/textuais, podem ser uma possível proposta metodológica para potencializar o ensino da oralidade, da leitura, da escrita e da reflexão linguística na EJA?

A primeira pergunta remete-se ao fato de nós, professores, acharmos que estamos ensinando gêneros discursivos pelo simples fato de os levarmos à sala de aula. Se o ensino dos

gêneros não se reduz ao ensino da estrutura composicional, logo, como podemos ensiná-los de forma dialógica com vistas à ampliação da capacidade linguístico-discursiva dos alunos? Qual seria a metodologia propícia para isso? E, ademais, ainda há um fator muito importante: os alunos são provenientes do contexto tradicional de ensino da gramática normativa. Esse fator é comprovado na Atividade 1 do 1º Ciclo desta dissertação. Quando eu pergunto aos alunos “o que se aprende na disciplina de português?”, a aluna Laysa respondeu que se aprende “regras do português”; Joana diz que se aprende a “conjugação verbos”; Antônio afirma que “não aprendeu nada”; e Priscila diz que se aprende a “pronunciar melhor as palavras”. Com estas falas, podemos perceber que a língua ainda é dada aos alunos como uma abstração que está fora das realidades sociais segundo Bakhtin (2011) e Volóchinov (2017). Quanto à segunda pergunta, propus um projeto de intervenção que se desenvolveu por meio das próprias ADIs na tentativa de respondê-la.

Estas perguntas-problema levaram-me à metodologia da pesquisa-ação, uma vez que, segundo Thiollent (1986), eu precisava não só resolver um problema imediato, mas também desenvolver a consciência crítica e responsiva dos alunos quanto ao problema da realidade social que eles enfrentam. Isto posto, baseada na proposta metodológica das ADIs criadas por Moura (2017), elaborei um projeto de intervenção no qual há 4 Ciclos que se desdobram em 16 atividades integradas de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística. A cada Ciclo, na medida do possível, as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística ocorreram de forma simultânea a partir do tema “O papel social da iluminação pública para os alunos da escola Padre José de Anchieta e moradores dos bairros Vitória Régia I e II e Jacarezinho”, trazido à sala de aula a partir da realidade social dos alunos. Quando digo que as atividades aparecem simultâneas na medida do possível, é porque (pelo menos na minha experiência com as ADIs) nem sempre o tempo de duração das aulas proporcionava essa integração.

Além disso, as ADIs são ainda uma proposta metodológica em construção, ou seja, ainda são novidade e, por isso, exigem um tempo de adaptação para concretizá-las na prática docente. Dito isto, em certas atividades do projeto percebi, após reflexão crítica, que deveria ter integrado mais as atividades de leitura, oralidade e reflexão linguística para a produção escrita da carta argumentativa de reclamação. No entanto, as aulas da Atividade 2, do 3º Ciclo, por exemplo, ficaram centradas somente em mim enquanto professora, uma vez que eu me preocupei apenas em mostrar aos alunos a estrutura composicional do gênero carta argumentativa, caindo, desta forma, na velha armadilha do ensino tradicional do gênero discursivo. O que as ADIs propõem é que se ensine uma dessas quatro atividades tendo em

vista a outra. Todavia, acredito que as futuras pesquisas sobre as ADIs podem partir daquilo que não deu certo nesta pesquisa, das lacunas que ficaram em relação à concretização desta proposta metodológica na prática.

De todo modo, os resultados obtidos no decorrer dos 4 Ciclos do projeto de intervenção confirmam o objetivo geral desta pesquisa: mostram que a proposta metodológica das Atividades Didáticas Integradas, baseada na teoria de Bakhtin e na perspectiva do Letramento, pode contribuir de forma efetiva e significativa para o ensino dos gêneros discursivos/textuais de forma integrada para alunos adolescentes da EJA, desenvolvendo a capacidade linguístico-discursiva-responsiva deles. Ademais, também respondem às perguntas-problema que nortearam esta dissertação. Em resposta à primeira pergunta, posso dizer que o ensino dialógico dos gêneros pode ser feito por meio das ADIs, uma vez que elas propugnam que se parta de um tema da realidade social do aluno e esse tema, por sua vez, convoca vários gêneros discursivos/textuais num diálogo contínuo e cíclico que permite a ampliação do conhecimento do aluno e, por consequência, a ampliação da sua capacidade de discursar. Esse dialogismo proporciona um ensino-aprendizagem mais efetivo e significativo de língua portuguesa.

Em resposta à segunda pergunta, afirmo que as ADIs, por meio do diálogo dos gêneros discursivos/textuais, são uma proposta metodológica de ensino de língua portuguesa que potencializam a oralidade, a leitura, a escrita e a reflexão linguística dos alunos da EJA, pois ao fazermos algumas comparações entre as atividades do 1º Ciclo e as do 3º e 4º Ciclos, percebemos o desenvolvimento, mesmo que minimamente, da oralidade da aluna Thalita que não falava durante as primeiras aulas do projeto, mas, após a reflexão das vozes dos alunos e a leitura de todos os gêneros que abordavam a temática da iluminação pública, ela conseguiu falar mais sobre esse tema, tanto que foi falar do projeto e pedir aos alunos da segunda etapa “única” o engajamento no abaixo-assinado.

No que tange à escrita, percebemos a diferença entre a primeira versão da carta argumentativa dos alunos Bruno, Giovana e Roberta e a versão final. Por meio da reflexão linguística, esses alunos foram levados a pensar e ampliar a capacidade discursiva a partir de sua própria escrita. Neste mesmo processo de reflexão linguística, houve também a leitura, pois eles leram novamente todos os gêneros discursivos que dialogavam entre si sobre a iluminação pública: reportagens, artigos científicos, talão de energia, Lei Municipal nº 3.136/2017 e informativos da CELPA. Assim, eles ampliaram os argumentos na carta, ou seja, escreveram mais coisas como é possível observar na Atividade 4 do 3º Ciclo. Percebemos aí a integração

da reflexão linguística, da leitura e da escrita com vistas à ampliação da capacidade linguístico-discursiva-responsiva dos alunos.

A proposta das ADIs diferencia-se do ensino tradicional, posto que o professor não está preocupado em ensinar regras, mas ampliar a capacidade discursiva dos alunos e a partir do próprio texto oral ou escrito deles, fazer a reflexão linguística. Atividades como essas provocam nos alunos o interesse pela busca do conhecimento e os tornam protagonistas do ensino-aprendizagem e donos de seus próprios discursos. Entretanto, como toda metodologia de ensino, elas não atingiram todos os alunos da turma, embora eu tenha tentado envolvê-los. Dos 28 alunos que iniciaram o projeto, três não obtiveram sucesso ao final dele. Não apresentaram desenvolvimento significativo linguístico-discursivo-responsivo na oralidade, nem na escrita. Quanto a mim, professora-pesquisadora, digo que as ADIs me proporcionaram novos nortes de ensino de língua, na busca pela transformação de uma prática pedagógica desprovida da realidade social dos seres envolvidos neste ensino. Tirou-me do obscurantismo metodológico. Logo, é mister que mostremos aos alunos como a língua é um instrumento ideológico de poder e manipulação, além de constituir-se numa arena, no sentido bakhtiniano, na qual as vozes convivem e se tencionam.

Se não queremos que nossos alunos da EJA sejam ainda mais excluídos do que já foram durante a história educacional brasileira, precisamos refletir sobre a nossa prática docente, nos autoavaliar criticamente, sermos professores pesquisadores e desejar a formação continuada, caso contrário, sempre ficaremos no cativado intelectual. Embora o presente da EJA seja reflexo do passado, não podemos cair no conformismo medíocre de que não se pode transformar anos de história e de exclusão intelectual. Pelo contrário, esse é o momento de colocarmos em prática a função **qualificadora** da EJA, defendida pela Resolução CNE/CEB 11/2000, a qual deve “propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida” (p. 11). E como já falei nesta pesquisa, não podemos cogitar a EJA como um faz de conta ou apenas complementação de carga horária. Os alunos da EJA, assim como os do ensino regular, são seres humanos dotados da capacidade de argumentar, portanto, só precisam de ações metodológicas condizentes com a suas realidades sociocultural, sociopolítica e linguística. Dentro deste contexto, concluo que o diálogo entre os gêneros discursivos, proporcionado pelas Atividades Didáticas Integradas, possibilitam uma dinamização das aulas de português e permitem que os alunos se coloquem na posição de sujeito de direitos e deveres para intervir na sociedade transformando-a.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M. ABAURRE; Maria Bernadete M. **Produção de textos: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2006.

Agência Nacional de Energia Elétrica (Brasil). **Por dentro da conta de luz : informação de utilidade pública** / Agência Nacional de Energia Elétrica. 4. Ed. - Brasília: ANEEL, 2008. Disponível em: http://www2.aneel.gov.br/arquivos/PDF/Cartilha_1p_atual.pdf. Acesso em fevereiro de 2019.

ALMEIDA, Adriana de; CORSO Angela Maria. **A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais**. III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação. XII Congresso Nacional de Educação, 2015.

ANTUNES, Irandé 1937. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho** / Irandé Antunes. – São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARAÚJO, Adalzinda Pinto. **Gêneros e Atividades Didáticas Integradas (adis): uma proposta de ensino na concepção dialógica de linguagem para o Ensino Fundamental II**. Santarém: PROFLETRAS/UFOPA, 2019.

AVER, Ana. **A relação Iluminação Pública e Criminalidade**. Especialize, Revista online. Janeiro/2013. Disponível em: www.ipog.edu.br/download-arquivo-site.sp?...a-relacao-iluminacao-publica-e-criminalidade. Acesso em fevereiro de 2019.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**/Mikhail Bakhtin Mjkhailovitch; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução de Paulo Bezerra. — 6ª. ed. —São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org.). **O texto e seus sentidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BESERRA Valesca; BARRETO, Maribel Oliveira. **Trajetória da educação de jovens e adultos: histórico no brasil, perspectivas atuais e conscientização na alfabetização de adultos**. Cairu em Revista. Jul/Ago 2014, Ano 03, nº 04, p. 1 64-190.

BEZERRA, Aluizio Lendi; LIMA, Eliete Alves; OLIVEIRA, Marcos Nonato. **Leitura de texto multimodal: explorando a charge no ensino de Língua Portuguesa**. Revista Letras & Letras. Uberlândia, vol. 32. Jul/dez 2016.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Análise linguística: afinal a que se refere?** / Maria Auxiliadora Bezerra, Maria Augusta Reinaldo. – São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto / Ministério da Educação**. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. – Brasília: MEC/SASE, 2014.

COELHO, Rosiane Maria da Silva. **Projeto com Atividades Didáticas Integradas(ADIs): uma proposta para o ensino de língua portuguesa**. Santarém: PROFLETRAS/UFOPA, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/ CEB nº. 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Seção 1e.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. **Leitura: um processo cada vez mais complexo**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. **Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217 maio-ago., 2015

EUZÉBIO, Michelle Donizeth; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Usos sociais da escrita: um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 13, n. 1, p.13-34, jan./abr. 2013.

FREITAS, Sara Helena da Costa; TEIXEIRA Josina Augusta Tavares; MACHADO Miriam Raquel Piazzzi. **Desafios no ensino da oralidade**. Revista Cadernos de estudos e pesquisa na educação básica, Recife, v. 2, n. 1, p. 197-215, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/download>. Acesso em: setembro de 2019.

FRIEDRICH Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. **Trajatória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula** / João Wanderley Geraldi organizador; Milton José de Almeida... [et al.]. -4.ed.- São Paulo: Ática, 2006.

GUALBERTO, Clarice Lage. **Consulta Pública Nº.006/2015** – Contribuições Clarice Lage Gualberto. Disponível em: https://www2.aneel.gov.br/aplicacoes/consulta_publica/documentos/CLARICE%20LAGE%20GUALBERTO%20CP_006_2015.pdf. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

JÚNIOR, Rivaldo Capistrano; LINS, Maria da Penha Pereira; CASOTTI, Janayna Bertollo Cozer. **Leitura, multimodalidade e ensino de língua portuguesa**. PERcursos Linguísticos. Vitória (ES), v. 7, n. 17, 2017. Dossiê – O texto em sala de aula: práticas e sentidos.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
 _____. **Os Estudos de Letramento e a formação do professor de Língua materna**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, V. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.
 _____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura** / Angela Kleiman. 16ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2016.

LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

MARCUSCHI, Luiz. **Fala e escrita** / Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionisio. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
 _____. **1946 – Produção textual, análise de gênero e compreensão** / Luiz Antônio Marcuschi. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOURA, Heliud Luis Maia. **Atividades Didáticas Integradas no ensino fundamental: conceitos e aplicações**. Universidade Federal do Oeste do Pará (PROFLETRAS), 2017. (mimeo).

_____. **Perspectivas sobre o ensino da leitura: uma abordagem sociocognitiva e interacionista**. (2018) (mimeo)

_____. Aula 5: disciplina: **Texto e ensino**. Turma PROFLETRAS/UFOPA, abril a junho de 2018a.

_____. Aula 2: disciplina: **Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura**. Turma PROFLETRAS/UFOPA, agosto a novembro de 2018b.

_____. **Orientação para a dissertação de Mestrado**. Sala 03. PROFLETRAS/UFOPA. Santarém-PA, 19 de fevereiro de 2019.

_____. **Orientação para a dissertação de Mestrado**. Sala 03. PROFLETRAS/UFOPA. Santarém-PA, 21 de abril de 2019a.

OLIVEIRA, Derli Machado de. **Gêneros multimodais e multiletramentos: novas práticas de leitura na sala de aula**. Anais do VI Fórum Identidades e Alteridades e II Congresso Nacional de Educação e diversidade. UFS – Itabaiana/SE, Brasil. 28 a 30 de novembro de 2013.

PRETI D. (org) **O discurso oral culto** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

ROIZENBLATT, Isac. **Critérios da iluminação elétrica urbana** / Isac Roizenblatt – Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

ROJO, R. H. R. (2002). **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**. SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED.

ROSITO, Luciano Haas. **Desenvolvimento da iluminação pública no Brasil**. Publicado na revista “O setor elétrico”, janeiro de 2009. Disponível em: www.osetoreletrico.com.br. Acesso em fevereiro de 2019.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev**/Geraldo Tadeu Souza. – 2. ed. - São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação** / Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. -1. ed. -São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, Michel, 1947. **Metodologia da pesquisa-ação** / Michel Thiollent. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1986.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Universidade de Murdoch. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. In Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

VARGAS, Francisco Furtado Gomes Riet; VARGAS, Gabriela Cáceres Riet; SANTOS Rita de Cássia Grecco dos. **História da educação de adultos no Brasil (1549-1998)**. IN: SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos (org.); PASSOS Analva Aparecida de Andrade Lucas et al. **Lutas e conquistas da EJA : discussões acerca da formação de professores em Educação de Jovens e Adultos** – Rio Grande : Universidade Federal do Rio Grande, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin, 1895-1936. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem** / Valentin Volóchinov; tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo – São Paulo: Editora 34, 2017 (1ª edição)

ANEXOS

ANEXO 1 – Termo de autorização de uso de imagem e áudio dos alunos.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E ÁUDIO

Eu, _____,
 _____ (nacionalidade), _____
 (profissão), portador da Cédula de Identidade RG nº _____,
 inscrito no CPF sob nº _____, residente à Rua
 _____, nº _____, na cidade de Itaituba,
 AUTORIZO o uso da imagem, bem como da fala e de textos escritos do (a) menor
 _____, para serem
 utilizados no projeto de intervenção do Mestrado Profissional em Letras
 (PROFLETRAS/UFOPA) da professora de língua portuguesa Ana Paula Santos
 Barbosa, docente da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre José de
 Anchieta, Localizada na Rua Manoel Alexandre, nº 852 do Bairro Santo Antônio em
 Itaituba – PA, inscrito sob CNPJ nº 01.980.109/0001-03, seja essa destinada à
 divulgação ao público em geral, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade.
 A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem
 acima mencionada em todo território nacional. Por esta ser a expressão da minha
 vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser
 reclamado a título de direitos conexos à imagem, bem como à fala e a textos
 produzidos.

Itaituba, _____ de _____, de 20_____.

Assinatura do responsável.

ANEXO 2 – Regras de transcrição do Projeto NURC

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do níves de rensa () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou tímica)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar casa essa notação -- demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>. 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa. 		

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

PRETI D. (org) **O discurso oral culto** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

ANEXO 3 – Lei Municipal nº 3136/2017 utilizada na Atividade 4 do 2º Ciclo.



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
ESTADO DO PARÁ

Prefeitura Municipal de Itaituba

GABINETE DO PREFEITO

LEI MUNICIPAL Nº 3.136/2017.

Dispõe sobre alteração do Código Tributário do Município de Itaituba, Lei 2.716/2013, para alterar a base de cálculo da Contribuição de Iluminação Pública.

O Prefeito Municipal de Itaituba, Estado do Pará, faz saber que a Câmara Municipal de Itaituba, aprovou e eu sanciono e publico a seguinte Lei:

Art. 1º Altera o artigo 320, da Lei 2.716/2013, de 26 de dezembro de 2013, passando a vigorar com a seguinte redação:

Art. 320. Fica instituída a Contribuição para Custeio do Serviço de Iluminação Pública – CIP, destinada ao custeio dos serviços de fornecimento de energia elétrica para alimentar a rede de iluminação pública instaladas nas áreas urbanas e de expansão urbana do Município, sua manutenção e manutenção dos demais serviços públicos municipais.

Art. 2º Altera o artigo 322, da Lei 2.716/2013, de 26 de dezembro de 2013, passando a vigorar com a seguinte redação:

Art. 322. O valor da Contribuição de Iluminação Pública será incluído no montante total da fatura mensal de energia elétrica emitida pela concessionária desse serviço e obedecerá à classificação que passará a vigorar conforme o quadro de valores abaixo:

CLASSE DE CONSUMO	BAIXA TENSÃO			ALTA TENSÃO		
	FAIXA DE CONSUMO (KWh)		VALOR (R\$)	FAIXA DE CONSUMO (KWh)		VALOR (R\$)
	INICIAL	FINAL		INICIAL	FINAL	
Residencial	0	30	1,05	0	300	10,48
	31	50	2,99	301	500	29,94
	51	79	4,19	501	800	41,92
	71	100	5,99	801	1000	59,88
	101	140	12,58	1001	1400	125,76
	141	180	16,17	1401	1800	161,69
	181	220	19,76	1801	2200	197,62
	221	270	27,50	2201	2700	274,95
	271	320	32,59	2701	3200	325,87

ANEXO 4 – Artigo Científico de Ana Aver utilizado na Atividade 3 do 3º Ciclo.



A relação Iluminação Pública e Criminalidade

janeiro/2013

A confiabilidade do sistema de iluminação está diretamente ligada às condições de fornecimento de energia elétrica e aos corretos níveis de tensão. A qualidade da energia elétrica fornecida e a interferência que os equipamentos de iluminação pública podem ocasionar estão, cada vez mais, sendo discutidos e as normas e os regulamentos devem levar esses pontos em consideração.

4 A relação iluminação pública e a questão da criminalidade.

A iluminação pública é essencial à qualidade de vida nos centros urbanos, atuando como instrumento de cidadania, permitindo aos habitantes desfrutar, plenamente, do espaço público no período noturno. Além de estar diretamente ligada à segurança pública no tráfego, a iluminação pública previne a criminalidade, embeleza as áreas urbanas, destaca e valoriza monumentos, prédios e paisagens, facilita a hierarquia viária, orienta percursos e aproveita melhor as áreas de lazer.

A melhoria da qualidade dos sistemas de iluminação pública traduz-se em melhor imagem da cidade, favorecendo o turismo, o comércio, e o lazer noturno, ampliando a cultura do uso eficiente e racional da energia elétrica, contribuindo, assim, para o desenvolvimento social e econômico da população.

A iluminação pública no Brasil corresponde a aproximadamente 4,5% da demanda nacional e a 3,0% do consumo total de energia elétrica do país. O equivalente a uma demanda de 2,2 GW e a um consumo de 9,7 bilhões de kWh/ano. A partir da crise de energia do ano de 2001, a necessidade de implementação do Programa Nacional de Iluminação Pública e Sinalização Semafórica Eficientes - ReLuz tornou-se ainda mais evidente, tendo em vista a sua principal característica: redução de demanda no horário de ponta do sistema elétrico (19:00 h às 21:00 h), devido à modernização das redes de iluminação pública.

Segundo o último levantamento cadastral realizado pelo PROCEL/ELETOBRAS, feito em 2008 junto às distribuidoras de energia elétrica há 15 milhões de pontos de iluminação pública instalados no país.

Está comprovada a efetiva correlação entre a falta de iluminação pública e a criminalidade. E, 1974 na Inglaterra, durante a crise do petróleo, quando a iluminação pública foi reduzida em 50% em algumas áreas urbanas, as estatísticas apontaram aumento de 100% nos indicadores de furtos e de 50% nos índices de criminalidade.

Como a escuridão é aliada do criminoso, não é preciso dizer que iluminação e segurança estão intimamente relacionadas. "Quem procura fazer algo de errado, não quer ser visto. Por isso, a boa iluminação é uma grande inimiga do crime. Isso está provado mundialmente", explica Isac Roizenblatt, diretor técnico da Associação Brasileira da Indústria de Iluminação (Abilux). Ele conta que, em São Paulo, por exemplo, nos pontos de venda de drogas nos vários bairros da cidade, as luminárias são sistematicamente destruídas, o que causa um grande prejuízo aos cofres públicos e ao bolso dos contribuintes.

Essa relação entre iluminação e segurança pode ser confirmada com base nas estatísticas policiais da capital paulista. O Centro de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo (USP) determinou os horários de maior incidência de cada tipo de crime. Na maioria dos casos, os problemas estão associados com a falta de iluminação.



A relação Iluminação Pública e Criminalidade

janeiro/2013

O gerente de qualidade do Grupo Mave, Lauremar Vilharquide explica que: "Os criminosos, em geral, se aproveitam da falta de luminosidade para a prática de delitos. Eles consideram vários fatores para decidir a ação. E ao analisarem as situações de acesso e fuga, as dificuldades de dominar o local e surpreender suas vítimas levam isso em conta", explica Vilharquide.

Está se tornando cada vez mais comum o uso de iluminação em frente aos edifícios (Portão Principal de Acesso a Pessoas e de Veículos), com auxílio de sensores de presença que acionam uma luminária potente que clareia a calçada quando alguém passa. Trata-se de um recurso que demonstra a preocupação do empreendimento, seja residencial, industrial ou comercial, em relação à observação das movimentações externas.

Como exemplo, Vilharquide cita um condomínio residencial, num bairro nobre de São Paulo, que tinha um problema noturno, ocasionado por um ponto de travestis junto a um dos muros laterais. Nem a polícia conseguia resolver, pois eles sempre voltavam. "Com a colocação de holofotes voltados para a calçada, e conectados a sensores de movimento, a escassa luminosidade pública parou de ajudá-los e os travestis desapareceram para alívio dos moradores do edifício e do bairro", conta.

A utilização de minuteria ou sensor de presença ligado a holofotes antes de ser uma medida de segurança é uma medida de economia, acredita o especialista Gilmar Castro Reis. "Imaginem lâmpadas de 1.000 watts ou mais ligadas ininterruptamente. É um consumo considerável". Além de inibir o crime a iluminação ajuda também a prevenir depredações e pichações. Sistemas de iluminação estrategicamente posicionados, e conectados a sensores de movimento, inibem essas tentativas. "Além de iluminarem o local, podem acionar alarmes em salas de segurança ou portarias para a pronta-resposta, permitindo ainda a gravação remota das imagens próximas ou a uma determinada distância", considera Vilharquide.

Conclusão

Áreas urbanas que melhoram a iluminação podem aumentar a percepção de segurança e contribuir para a diminuição dos índices de criminalidade.

Se analisamos as características ambientais dos locais onde os delitos ocorrem podemos inferir quais são tais características e eliminá-las ainda na fase do projeto, prevenindo uma infinidade de problemas que este espaço poderia provocar no futuro, por não levar em conta tal aspecto.

Não é à toa que especialistas referenciam a iluminação como uma grande aliada das cidades na luta contra a violência urbana, já que é uma grande inibidora de atos de vandalismo, roubo e agressões.

O espaço urbano das cidades brasileiras, seja público ou privado, apresenta frequentemente algumas características que por vezes facilitam ou induzem à prática de delitos. Daí a necessidade da realização de mais estudos a respeito de como esta influência ocorre. Estabelecer os níveis de tal influência na criminalidade é um tema de fundamental importância para os órgãos de segurança, bem como para todos os demais setores da sociedade. Isto será um importante avanço, no sentido de se identificar quais as causas que geram a criminalidade neste particular aspecto. Parte-se assim do princípio de que detalhes nas características arquitetônicas, urbanísticas, paisagísticas, projeto de iluminação das cidades podem influir positivamente na queda dos nos níveis de criminalidade, no espaço considerado.



A relação Iluminação Pública e Criminalidade

janeiro/2013

Um adequado projeto de iluminação deve ter como objetivos: ser um potente dissuasor psicológico, principalmente quando instalado nas áreas de acesso. A forte iluminação ofusca a visão do provável agressor. Estudos científicos evidenciam 90% dos estímulos externos ao organismo humano vêm de percepções visuais. Pode-se perceber assim, a importância da luz como influenciadora de muitas funções do organismo humano entre elas o seu comportamento.

Entende-se que iluminação apresenta dois propósitos para a Arquitetura contra o crime: uma seria para a iluminação de atividades humanas da sua vida diária e a outra para a sua segurança. A luz faz as pessoas se sentirem mais seguras, principalmente à noite, em função da sensação de controle visual do que ocorre à sua volta, notadamente quando esta luz atinge os limites do local onde a pessoa se encontra.

A iluminação pode aumentar a percepção de segurança e diminuir a incidência criminal.

Os seguintes princípios devem ser contemplados nos projetos para promover a devida iluminação do ambiente: Maximizar as oportunidades para incidência de iluminação natural dos espaços; Usar diferentes pontos de iluminação para promover luminosidade consistente e reduzir contrastes entre luz e sombra; Assegurar que todos os espaços internos, acessos, rotas de saída e sinalização estejam bem iluminados; Evitar a iluminação de áreas não destinadas ao uso noturno; Assegurar que a iluminação clareie de modo efetivo as passagens (subterrâneas ou passarelas) e pontos potenciais de emboscadas que são mais importantes que janelas ou estradas; Posicionar os postes de iluminação de modo que não sejam encobertos por vegetação; Identificar e iluminar “caminhos seguros”; Evitar a colocação de pontos de iluminação ao nível dos olhos, sem proteção; Instalar pontos de iluminação resistentes, que dificultem ataques de vândalos, com foco direcionado para baixo.

Referências Bibliográficas

AMARO, Marcos Antonio. **Arquitetura contra o crime: PCAA – Prevenção do Crime através da Arquitetura Ambiental**. Rio de Janeiro: Marcos Antonio Amaro. 2005.

CODI, 1988. **Substituição de Lâmpadas Incandescentes no Sistema de Iluminação Pública**. Comitê de Distribuição (CODI), Abradee, Rio de Janeiro: Relatório SCPE. 33.01 de 13/10/1988.

DERZE, Farley. **História da iluminação do fogo ao LED**. IPOG Instituto de Pós-Graduação e Graduação. Curso de Pós-Graduação em Iluminação e Design de Interiores. Aula. 2008.

LOBO, Eulália Maria Lahmeyer; Levy, Maria Bárbara. **Estudos sobre a Rio Light**. Rio de Janeiro, 2008.

MARTINS, Juliana. **O papel social da luz urbana**. Edição 69, Outubro de 2011. Disponível em <http://www.osetoreletrico.com.br>. Acesso em 20 de março de 2012.

Oswaldo Perrenoud. **Iluminação**. Disponível em www.desenhosdeluz.com.br. Acesso em 02 de abril de 2012.

ROIZENBLATT, Isac. **Iluminação urbana - A visão dos conceituadores da Luz**. Edição 44, Setembro de 2009.

Fonte: www.ipog.edu.br/download-arquivo-site.sp?...a-relacao-iluminacao-publica-e-criminalidade. Acesso em fevereiro de 2019.

ANEXO 6 – Assinaturas dos moradores dos bairros citados nesta pesquisa.

NOME COMPLETO	IDENTIDADE	ENDEREÇO	ASSINATURA
Maria José da Silva		3ª Rua Traja	maria
Samara Paulino mesquita		3ª rua Traja	Samara
Sarah Braga Andreoli		3ª Rua Traja	Sarah
Maria da Conceição		3ª Rua Traja	Maria
Valdirino Rosa de Oliveira		3ª Rua Traja	Valdirino
Chomara da S. Bezerra		3ª rua Traja	Chomara
Silmar da Silva Bezerra		3ª Rua Traja	Silmar
Isaacson Barros da S.		3ª rua Traja	Isaacson
Francine Cardoso		3ª rua Traja	Francine
André Marinho Soares		3ª Rua Traja	André
Magrinal Magrinal Soares		3ª Rua Traja	Magrinal
Miriana Soudelle de Azeite		3ª Rua Traja	Miriana
Maria Peronizzi Gomes		3ª Rua Traja	Maria
Reginete Paulino Costa		3ª Rua Traja	Reginete
Carla		3ª Rua Traja	Carla
ANTONIO		3ª Rua Traja	Antonio
Thalson Alves		3ª Rua Traja	Thalson
Miriam da Silva Costa		3ª Rua Traja	Miriam
Geisli Costa de Souza		3ª Rua Traja	Geisli
Raimundo Costa		3ª Rua Traja	Raimundo
Miriam da Conceição		3ª Rua Traja	Miriam
Weslame dos Santos Thalson		3ª Rua Traja	Weslame
Bianca Stefanini C.S		3ª Rua Traja	Bianca
Clay Araujo Borges		3ª Rua Traja	Clay
Yara Araujo Borges		3ª Rua Traja	Yara
Eulynysson Alves da Silva		3ª Rua Traja	Eulynysson
Auriana Moura da Silva		3ª Rua Traja	Auriana
Carla Lima da Silva		3ª Rua Traja	Carla
Márcio Raimundo P. Barros		4ª Rua Vitória regia	Márcio
Raimundo Romão de Souza		4ª Rua Vitória regia	Raimundo
Maria da Conceição		4ª Rua Vitória regia	Maria
Francisco da Conceição		4ª Rua Vitória regia	Francisco
Raimundo Alves		4ª Rua Vitória regia	Raimundo
Fátima Oliveira da Silva		4ª Rua Vitória regia	Fátima
Gilcelia da S. Pereira		4ª Rua Vitória regia	Gilcelia
Isabel Francisca P. de Sousa		4ª Rua Vitória regia	Isabel
Cláudia de Souza		4ª Rua Vitória regia	Cláudia
Raimundo Romão Borges		43ª Via Leticia regia	Raimundo
Raimundo da Silva Barros			Raimundo
Martha Rêta Farias		43ª Via Leticia regia	Martha
Juvenal Moraes		43ª Via Leticia regia	Juvenal

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

