



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PROFLETRAS
MATO GROSSO DO SUL



CAMPUS DE TRÊS LAGOAS

CARMEM ELIANA GARCIA

**O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO:
UMA PROPOSTA PARA A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

TRÊS LAGOAS, MS

2015

CARMEM ELIANA GARCIA

**O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO:
UMA PROPOSTA PARA A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

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

Orientador(a): Prof(a) Dr(a). Joceli Catarina Stassi Sé

**TRÊS LAGOAS, MS
2015**

CARMEM ELIANA GARCIA

**O GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: UMA PROPOSTA PARA A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora (a): Dr.^a Joceli Catarina Stassi Sé

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Joceli Catarina Stassi Sé – UFMS - Presidente

Prof.^a Dra. Claudete Cameschi de Souza – UFMS - Titular

Prof.^a Dra. Solange Carvalho Fortilli - UFMS

Três Lagoas - MS, 12 de Julho de 2015.

Parecer final:

Dedico este trabalho aos meus filhos, Rodolpho e Daniela, razão da minha vida, para meu companheiro, Noedir, pelo apoio e para minha mãe, Maria Eva, por perceber em seus olhos o orgulho pelo faço.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Formação de Docente – PROFLETRAS que possibilitou a realização do Curso de Mestrado Profissional, por meio de convênio com a Universidade Federal do Mato Grosso do SUL, unidade de Três Lagoas (UFMS/CPTL).

À Prof.^a Dr.^a Joceli Catarina Stassi Sé (UFMS), minha orientadora, pela atenção que dedicou e pelas generosas sugestões que completaram esta dissertação.

Às professoras doutoras Marlene Durigan (UFMS) e Claudete Cameschi (UFMS) pelas contribuições oportunas por ocasião do exame de qualificação.

A todos os professores do Mestrado Profissional – PROFLETRAS – UFMS pelo trabalho realizado, pois, certamente, contribuíram para que nossas práticas docentes sejam capazes de formar alunos leitores e produtores de bons textos.

À amiga Neusa Helena, pela amizade, pelas conversas divertidas e carinhosas, com as quais aprendi muito, minha eterna amizade e gratidão.

Aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos, os quais admiro pela luta diária; aos colegas de trabalho da Escola João Ponce de Arruda, especialmente àqueles que contribuíram para que pudesse frequentar as aulas do mestrado.

À Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas por possibilitar que me afastasse da sala de aula para dedicar-me aos estudos.

A Deus por me proporcionar saúde para enfrentar as inúmeras atividades diárias e ao mesmo tempo escrever este trabalho.

“Durante muito tempo, nós, educadores, acreditamos nas possibilidades de, por intermédio da escola, modificar a sociedade. [...]. A partir de um enfoque mais crítico e do fracasso das propostas educacionais implementadas pelo Estado, passamos a encarar a escola como instrumento de reprodução e manutenção das desigualdades sociais [...]. No entanto, numa percepção atual mais viva da sociedade e da história, numa perspectiva mais consciente do movimento dinâmico e dialético da realidade social, procuramos nos orientar por um realismo pedagógico que, resgatando o papel da escola e da educação, leva em consideração seus limites e, portanto, suas possíveis contribuições a uma sociedade que se pretende mudar.”

Sonia Kramer

GARCIA, Carmem Eliana. **O gênero artigo de opinião: uma proposta para a Educação de Jovens e Adultos**. Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015. 200p. (Dissertação de Mestrado)

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa-ação para trabalhar o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita com o gênero artigo de opinião, no Ensino Fundamental II, na Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual João Ponce de Arruda, no Município de Três Lagoas/MS. Nossas reflexões e análises estão ancoradas na teoria enunciativo-discursiva de abordagem sócio histórica do Círculo de Bakhtin e nos estudos mais recentes sobre gêneros discursivos. Buscamos refletir sobre a necessidade e relevância do ensino-aprendizagem de língua portuguesa por meio de gêneros do discurso, nos quais se materializam aspectos gramaticais e discursivos. Partimos da hipótese de que se o aluno for exposto a um trabalho sistemático e sistematizado de leitura de diferentes gêneros, aprenderá a dominar os recursos linguístico-discursivos necessários à produção escrita, em artigos de opinião, por exemplo. Nos últimos anos, o ensino da língua portuguesa por meio dos gêneros do discurso, organizado em sequências didáticas, tem se intensificado no Brasil. No entanto, surgem muitos questionamentos, sobretudo quanto à aplicação na íntegra do modelo sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001). Adaptações são feitas na tentativa de adequá-lo ao ensino brasileiro, como é o caso deste estudo. Elaboramos uma sequência didática e realizamos aulas de leitura, discussão do conteúdo, identificação das características do gênero discursivo artigo de opinião - forma composicional, estilo e conteúdo temático - e análise de exemplares publicados em jornais e revistas nacionais dirigidas a diferentes públicos. Foram propostas duas produções de artigo de opinião, a fim de analisarmos a manifestação dos alunos a respeito do conteúdo de artigos de opinião, lidos e discutidos em sala de aula e, de acordo com as necessidades de cada discente, foram solicitadas as reescritas das produções. Nesse processo, verificamos se, nos textos dos alunos, os aspectos globais (ANTUNES, 2010) foram utilizados, pois são necessários à compreensão, responsáveis pelo sentido e pelo propósito do texto. Confirmamos que, ao familiarizar os alunos com as especificidades dos gêneros discursivos, por meio de leitura e produção, ocorre significativa ampliação das capacidades linguístico-discursivas, no que diz respeito à compreensão e à produção textual.

Palavras-chave: ensino; gêneros do discurso; sequência didática; educação de adultos.

GARCIA, Carmem Eliana. **The opinion piece genre: a proporsal for young and adult educacion**. Três Lagoas, Federal University of Mato Grosso do Sul, 2015. 200 p. (Thesis)

ABSTRACT

In the last few years, Portuguese language teaching through speech genres, organized in didactic sequences, has intensified. However, many questions are raised, mainly regarding the utter application of the model suggested by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2001). Therefore, adjustments to this model have been made, as an attempt to adapt it to Brazilian education, such as the present study. This is an action-research study, with the objective of developing the teaching-learning process of reading and writing, using Opinion Piece as text genre, with the students of the Young and Adult Education on Primary Education of the state school Escola Estadual João Ponce de Arruda, on Três Lagoas / MS – Brazil. Our reflections and analysis are tied to the enunciative-discursive theory of social and historical approach from Bakhtin Circle, and to the most recent studies about discursive genres. We reflect on the necessity and relevance of teaching and learning Portuguese language through speech genres, where grammatical and discursive aspects materialize. Coming from the hypothesis that if the students are exposed to a systematic and systematized work of reading of different genres, they will learn to master the linguistic and discursive resources needed to writing productions, on opinion pieces, for example. We developed a didactic sequence and performed, in a two months period, reading classes, content discussion, identification of opinion pieces characteristics - compositional form, style and thematic content - and analysis of issues published in newspapers and national magazines directed to different publics. Two different opinion pieces productions were proposed to the students, in order for us to analyse the student's manifestation about the content of the opinion pieces that were read and discussed during class, and according to the teacher's needs, they requested the productions to be rewritten. On this analysis, we checked if in the student's text, the global aspects (ANTUNES, 2010) were utilized, because they are necessary to a correct comprehension and are responsible for the sense and purpose of the text. We confirm that, to familiarize the students with the specificity of discursive genres, through reading and writing production, there is a significant expansion of linguistic and discursive abilities, regarding comprehension and textual production.

Keywords: education; speech genres; didactic sequence; adult education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I	
1. A trajetória da Educação de Jovens e <i>Adultos</i> no Brasil.....	17
1.1. Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	17
1.2. Considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul...	25
1. 3 Perfil sociocultural dos alunos da Educação de Jovens e Adultos da escola pesquisada	32
CAPÍTULO II	
2. Abordagem dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa	37
2.1 O ensino da Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais	37
2.2 O gênero textual artigo de opinião	47
CAPÍTULO III	
3. Metodologia de pesquisa: a pesquisa-ação	51
3.1. Percurso metodológico: da pesquisa para a ação.....	51
3.2. O ensino da língua articulado com gêneros textuais e com as sequências didáticas	60
3.3. As sequências didáticas e o ensino da Língua Portuguesa na Educação de Jovens e adultos.....	62
CAPÍTULO IV	
4. Metodologia e análise de dados.....	67
4.1 Sequências didáticas com o gênero artigo de opinião	67
4.2 Descrição das aulas realizadas com as sequências didáticas.....	83
4.3 O <i>corpus</i>	90
4.4 Análises das produções dos alunos	90
4.5. Proposta para enfrentar o problema	127
CONCLUSÃO.....	132
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE	138
ANEXOS.....	142

INTRODUÇÃO

A questão inicial que orientou esta dissertação nasceu da prática como professora de língua portuguesa, na Educação de Jovens e Adultos, última etapa, correspondente ao Ensino Fundamental, na Escola Estadual João Ponce de Arruda em Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, onde trabalhamos com essa modalidade de ensino desde 2006. Ensinar língua portuguesa em qualquer modalidade/ano escolar é sempre um desafio, um dos quais, o de ensinar a língua por meio dos gêneros textuais, articulando o ensino da língua materna às práticas sociais de uso e à vida dos estudantes, na tentativa de não reproduzir o ensino tradicional, na busca de melhores resultados em leitura e produção textual.

Na Educação de Jovens e Adultos, esses desafios são ainda maiores, pois se agravam com algumas especificidades dessa modalidade de ensino como, por exemplo, o tempo destinado à disciplina, a heterogeneidade dos alunos, tanto no que diz respeito à faixa etária quanto à formação escolar e o currículo prescrito pelo Projeto, que se distancia da realidade de sala de aula.

Nessa modalidade de ensino, as turmas são formadas por alunos adultos e trabalhadores, a maioria alfabetizada também na EJA, o que se traduz em menos anos de escolaridade. Alguns estão afastados da escola há anos e, conseqüentemente, da leitura e da escrita mais elaborada. Esse quadro colabora para que as dificuldades de aprendizagem se configurem como desafiadoras, tanto para os alunos, que têm que estudar/trabalhar e preencher as lacunas de aprendizagem adquiridas nos poucos anos escolares, como para os professores, que devem procurar meios para tornar a aprendizagem significativa de modo que contribua para formar cidadãos autônomos e atuantes.

Esses desafios geram dúvidas constantes e, de certa forma, deixam-nos sem saber como agir, pois ficamos divididos entre trabalhar os conteúdos indicados pelas diretrizes do Projeto, trabalhar com as dificuldades apresentadas pelos alunos, mesclar conteúdos e atividades que priorizem a cultura dos alunos e ainda aliar o ensino gramatical à leitura e produção de textos.

Com o ingresso no PROFLETRAS, ampliamos nossos conhecimentos e fortalecemos a concepção de ensino que acreditamos ser bastante produtiva: o ensino da língua por meio dos gêneros textuais, organizados em sequências didáticas. Desse modo, articula-se a vivência escolar com questões do cotidiano dos alunos, além de possibilitar o atendimento individual, pois as necessidades e expectativas de aprendizagem dos alunos são díspares, bem como os níveis socioculturais.

Geralmente, a tentativa de homogeneização é o que ocorre em situações como essa. As propostas curriculares para a EJA, bem como as metodologias utilizadas, são as mesmas para o ensino regular diurno, esquecendo-se de suas especificidades, como, por exemplo, o fato de serem alunos trabalhadores e o Projeto ter carga horária reduzida.

Optamos por uma pesquisa-ação para trabalhar o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita com o gênero artigo de opinião, por meio da elaboração e desenvolvimento de sequências didáticas. Nesta pesquisa, buscamos refletir sobre a necessidade e a relevância do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por meio dos gêneros do discurso, nos quais se materializam todos os aspectos gramaticais, além daqueles essencialmente discursivos. O ensino-aprendizagem da língua que tem como princípio os gêneros discursivos muito tem a contribuir para o desenvolvimento linguístico dos alunos, visto que são práticas sociais de uso da língua contribuindo também para a ampliação do grau de letramento.

Quanto aos objetivos deste trabalho, buscamos aprimorar a capacidade de leitura e produção dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento da habilidade linguística e a constituição de autoria, a fim de que se tornem sujeitos-autores do próprio discurso, articulado com o contexto sócio histórico no qual o aluno está inserido; contribuir para a reflexão sobre o ensino da língua que adota os gêneros do discurso como meio para ampliar a capacidade leitora e produtora dos alunos, ou seja, como podemos nos valer dos gêneros textuais para ensinar a ler, interpretar e produzir textos de qualidade.

Partimos da hipótese de que, se o aluno for exposto a um trabalho sistemático e sistematizado de leitura e escrita de diferentes gêneros, aprenderá a dominar os recursos linguístico-discursivos necessários à produção escrita autoral.

Elaboramos duas sequências didáticas e realizamos, no período de dois meses, aulas de leitura, discussão do conteúdo, identificação das características do gênero discursivo artigo de opinião - forma composicional, estilo e conteúdo temático - e análise de exemplares publicados em jornais e revistas nacionais dirigidas a diferentes públicos.

Nesta pesquisa-ação, foram considerados, também, aspectos gramaticais, discursivos e seu contexto de produção, de modo que contemplem os eixos de ensino da língua: leitura, produção e análise linguística.

Geralmente os textos escolhidos para leitura e interpretação em sala de aula são narrativas ficcionais, textos jornalísticos raramente são trabalhados, e, quando chegam a ser utilizados, são apenas recortes de jornais antigos, comuns em apostilas e livros didáticos. Nas sequências didáticas, optamos por trabalhar com leituras de textos que mostram a realidade atual, trazendo para sala de aula a leitura, a interpretação e a discussão de temas atuais e polêmicos, pois, além da ampliação dos conhecimentos linguísticos, desejamos estimular a reflexão sobre os problemas sociais tornando o aluno um cidadão consciente e crítico, ampliando também seus conhecimentos de mundo.

O aluno pode ampliar sua capacidade leitora e produtora por meio de textos da esfera jornalística, especialmente os alunos da EJA, já adultos, com maturidade para compreender e posicionar-se diante de problemas sociais. Acredita-se que o trabalho com jornais e revistas em sala de aula permite aos alunos um conhecimento mais amplo da realidade em que vivem, favorecendo que opinem sobre ela e desejem criar uma nova realidade. Para Lopes-Rossi (2008, p. 60), “a iniciação do aluno à discussão sobre o discurso jornalístico é uma forma de ação social, sem contar as informações que cada texto apresenta, certamente contribui para a formação de cidadãos críticos”.

Ao trabalhar com a leitura de jornais e revistas em sala de aula, alguns questionamentos surgem: será que realmente levamos os alunos a compreender os textos lidos? Será que a leitura não está sendo um pretexto para abordar questões gramaticais? Como levar os alunos a observar os elementos cotextuais, e contextuais dos textos lidos? E quanto às produções, como podemos contribuir para que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre a escrita do gênero proposto?

Sabe-se que, em um texto, há que se considerar: as condições de produção, as formações sociodiscursivas, a materialidade discursiva, o gênero e a intencionalidade. E, nessa perspectiva, observam-se as relações entre contexto e cotexto. Sendo o cotexto, “ambiente linguístico imediato”, em relação ao contexto, “realidade ao mesmo tempo histórica e cognitiva”, ambos contribuem para a construção de sentido dos enunciados. (ADAM, 2008. p. 56), ou seja, o que está posto no texto em relação à “memória intertextual”. Essa “contextualização interpretativa dos enunciados” é que permite a construção de sentidos de um texto, ou seja, do discurso. (ADAM, 2008, p. 51)

Partindo do pressuposto de que textualidade “é a qualidade de coerência ou de conectividade que caracteriza o texto” (HANKS, 2008) e devem-se considerar para tanto alguns elementos como cotexto, contexto, metatexto, subtexto, e pós-texto (HANKS, 2008), o estudo questiona se os alunos os consideram na leitura e na produção. Há que se observar, portanto, não apenas elementos estruturais da língua, os textos devem ser lidos considerando todos os elementos de textualidade. Essas questões foram pesquisadas e analisadas, assim como estratégias que ajudem a contribuir para a leitura de aspectos globais dos textos (ANTUNES, 2010). Textos da esfera jornalística serviram de base aos estudos, e, para saber como trabalhar com esse gênero, estudamos seus aspectos estruturais e funcionais.

Trabalhar com a leitura de textos da esfera jornalística justifica-se por possibilitar ao educando interagir com textos escritos que circulam na sociedade, ampliando seu conhecimento de mundo e contribuindo para o processo de aquisição da norma padrão da Língua Portuguesa. Esses textos privilegiam o processo de letramento, visto que exercem práticas de leitura e escrita presentes na sociedade. Em todo o percurso escolar, faz-se necessário que os estudantes tenham contato com os diferentes gêneros de textos e seus suportes para que possam compreender a função da escrita na sociedade. E os jornais e revistas são excelentes fontes de informação e de leitura por se tratar de textos vinculados à realidade atual.

Trazer jornais e revistas para a sala de aula é permitir que os alunos conheçam e opinem sobre a realidade em que vivem, Diniz (2004, p.134) afirma que os jornais

não são apenas fonte primária de informação, mas responsável por apresentar temáticas variadas e até mesmo controversas, contraditórias e conflitantes entre si, o que leva seus leitores a estabelecer contato com distintas posturas ideológicas frente a um fato, estimulando atitudes mais críticas diante do mundo, além de facilitar o reconhecimento da pluralidade de pontos de vista, que é a base de uma sociedade democrática.

O trabalho com o gênero escolhido, artigo de opinião, privilegiando a leitura e a escrita, desenvolve a capacidade argumentativa, a constituição de autoria, a informação e compreensão dos problemas sociais. A língua é vivenciada em práticas comunicativas concretas, com sujeitos que interagem em uma situação real de enunciação.

Textos da tipologia argumentativa, normalmente são solicitados aos estudantes ao término do Ensino Médio, como, por exemplo, no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Muitos alunos da EJA, que ainda estão no Ensino Fundamental, inscrevem-se no ENEM para obterem o certificado de conclusão do Ensino Médio¹ que os ajuda a incluírem-se mais depressa no mercado de trabalho.

O gênero artigo de opinião exige conhecimentos linguísticos e de mundo para sua produção e, como nossa proposta é ampliar esses conhecimentos, propomos metodologia que contempla leitura, produção e análise linguística, contribuindo para ampliar o campo de visão sobre os assuntos tratados por textos provenientes da mídia (jornais e revistas).

Nossas reflexões e análises estão ancoradas na teoria enunciativo-discursiva de abordagem sócio histórica do Círculo de Bakhtin e em estudos mais recentes sobre gêneros discursivos. Realizamos pesquisa bibliográfica sobre conhecimentos linguísticos já estabelecidos, inerentes ao texto e sua textualidade, como cotexto e contexto, texto e poder.

Nesta pesquisa, procuramos aliar teoria e prática, a fim de melhorar o trabalho em sala de aula, em busca de melhor qualidade do ensino da Língua Portuguesa

¹ Os alunos podem inscrever-se no ENEM com o objetivo de obterem o certificado de conclusão do Ensino Médio, no caso de obterem nota superior a quatrocentos e cinquenta pontos em todas as disciplinas ou concluem apenas as disciplinas nas quais obtiveram nota e cursam na EJA as demais. (Portaria Normativa do MEC nº 10 de 23/05/2012).

e, conseqüentemente, da ampliação das capacidades dos alunos para ler, compreender e escrever, minimizando as possíveis lacunas da formação acadêmica dos alunos da EJA.

Entender como esses sujeitos, jovens e adultos, se apropriam desses conhecimentos instituídos e legitimados nas escolas constitui parte da análise empreendida nesta dissertação. Para que seja possível essa compreensão, é imprescindível conhecer a população atendida pela EJA. Quem são os jovens que frequentam esse curso? Qual sua história de vida? Quais as razões que os levaram a buscar essa nova tentativa de experiência escolar? Qual a importância, para eles, da formação escolar? O que almejam com ela? Que expectativas têm em relação ao ensino oferecido pela EJA?

Buscar entender esses aspectos se faz necessário nas circunstâncias atuais, quando tem sido explicitada a necessidade de repensar o papel da escola e das relações nela estabelecidas, para que seja possível ter a escola como espaço de sociabilidade, de transformação social e de construção do conhecimento.

Dentre os contributos de trabalhos acadêmicos com EJA e o gênero discursivo artigo de opinião podemos citar o de Arruda (2010), também desenvolvido por meio de uma pesquisa-ação de natureza qualitativa, realizada com professores da Educação de Jovens e Adultos, porém, do Ensino Médio da cidade de Cáceres, no Estado de Mato Grosso. Essa pesquisa foi realizada com o objetivo de identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores de Língua Portuguesa no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita dos gêneros discursivos, bem como de propor a sequência didática como instrumento de trabalho para o ensino dos gêneros.

A autora conclui que há necessidade de formação continuada ou em serviço para que os professores possam articular as teorias ao fazer pedagógico, de modo que favoreça a formação de cidadãos preparados para ler e escrever diferentes gêneros discursivos.

O que difere esta dissertação das demais, desenvolvidas com o gênero artigo de opinião, é o fato de referir-se ao Ensino Fundamental, na EJA. Os trabalhos com essa modalidade de ensino e com o gênero artigo de opinião são poucos e referem-se ao Ensino Médio Regular, e com foco na formação docente. Os demais trabalhos que

envolvem a Educação de Jovens e Adultos estão voltados para a questão da alfabetização, o que se justifica pelo contexto histórico da educação no Brasil, pois as primeiras turmas da EJA foram formadas para tentar diminuir o analfabetismo.

Os contributos desta dissertação não estão direcionados apenas para o trabalho docente, no que se refere ao ensino da língua materna por meio dos gêneros textuais, mas também com foco na produção escrita do aluno. As sequências didáticas são adotadas como um método flexível, adaptável à estrutura em que se organiza o ensino brasileiro; neste trabalho, a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos.

A partir das análises dos textos dos alunos, pautadas nos aspectos globais estruturados por Antunes (2010), sobre as quais não constam, pelo menos em nossas pesquisas, trabalhos acadêmicos, pode-se constatar que aspectos são aprendidos com maior facilidade e aqueles que merecem maior atenção por parte do professor para que os estudantes possam ampliar suas capacidades textuais e discursivas.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No capítulo I, apresenta-se a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil e em Mato Grosso do Sul e busca-se explicitar quem são os alunos da EJA, apresentando o perfil sócio histórico e econômico dos envolvidos nessa modalidade de ensino e o que a escola representa para esses alunos.

No capítulo II, faz-se uma abordagem dos gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa e suas implicações no desenvolvimento da leitura, produção e análise linguística. Discute-se como o trabalho com o gênero artigo de opinião pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos educandos.

No capítulo III, encontra-se a metodologia de pesquisa, com detalhes do percurso da pesquisa-ação, além de considerações sobre o ensino da língua articulado com gêneros textuais e mediado por sequências didáticas.

No capítulo IV, estão as sequências didáticas com o gênero artigo de opinião, o corpus e respectivas análises, que buscam evidenciar os contributos das sequências didáticas na formação das competências leitora e escritora dos alunos.

I A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Ao estudar a história da educação de Jovens e Adultos no Brasil, percebe-se que o conceito de educação está fortemente atrelado ao contexto político e ao momento histórico vivenciado. Fazendo um paralelo entre o histórico da EJA e analisando a própria História do Brasil, é possível fazer comparações de acordo com os meandros sociopolíticos, que acabam tomando corpo nas questões culturais do país (SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009 p. 20).

1.1 Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

“Uma dívida secular” é como Mortatti (2004, p.15) define o problema de o Estado não ter conseguido proporcionar a todos seus cidadãos o pleno domínio da leitura e da escrita, “uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia”. Remontam ao Brasil Colônia os altos índices de analfabetismo. Na atualidade, mesmo com a maioria da população frequentando a escola, a exclusão social está presente por todos os cantos do país. A escola não consegue atingir qualidade suficiente, gerando inúmeros casos de analfabetismo funcional.

Mortatti (2004) elabora um percurso histórico do cenário educacional brasileiro, mostrando que o analfabetismo sempre acompanhou os rumos da história. Não ler e escrever não foi condição apenas da maioria das pessoas no período colonial, diz a autora; foi problema de ordem política no período imperial e entrecortou o período republicano. Nesse período, deixou o caráter eminentemente político (a exemplo da proibição do voto dos analfabetos), assumindo um caráter de preocupação social, cultural e econômica.

A educação brasileira, desde seus primórdios, configura-se como discriminatória e excludente; ao branco, do sexo masculino e de posses era garantido o direito à educação, embora nos tempos do Brasil Colônia o índio tenha feito parte desse cenário, pelas mãos dos jesuítas, mas não como a garantia de um direito, e sim como meio para ensinar a fé católica, os costumes e a língua dos portugueses. Foi o início de

uma série de fatos históricos que marcaram a educação no Brasil como restrita às classes abastadas, contribuindo assim para a condição de analfabeto de muitos brasileiros.

No Império, a política pombalina destinava as aulas aos filhos homens, dos colonizadores portugueses. A Constituição de 1824 tentou garantir o ensino primário a todos, mas essa lei não se concretizou, apesar de haver uma preocupação com as camadas inferiores. O Ato constitucional de 1834 deixou às províncias a responsabilidade com a instrução primária e secundária de todos, inclusive os jovens e adultos. Strelhow (2010) ressalta que a estes, a educação era permeada de princípios missionários e caridosos em prol do progresso, não era a consolidação de um direito, mas um ato de solidariedade.

Com a Primeira República, na Constituição de 1891, a exclusão dos analfabetos ficou mais evidente com a proibição do voto aos que não sabiam ler e escrever. O sentido da palavra “república” fica assim descaracterizado, pois a República nada tinha de democrática. O voto, antes restrito aos que tinham posses, passa a exigir também a alfabetização, reservada a poucos. A história da educação brasileira foi sendo demarcada por uma situação de monopólio do conhecimento formal, pelas classes dominantes (STRELHOW, 2010).

No início do século XX, a mudança do cenário econômico, antes centrado no setor agrário, inclui o setor industrial, passando a exigir mão de obra especializada. Assim o analfabeto é tido como improdutivo, que não contribui com o desenvolvimento econômico e social. Com o intuito de exterminar o analfabetismo, houve intensa mobilização, em 1915. Criou-se a Liga Brasileira contra o Analfabetismo e, na Associação Brasileira de Educação (ABE), eram discutidas ações para lutar contra “uma praga que deveria ser exterminada” (STRELHOW, 2010, p. 52). Afinal, o desenvolvimento do país não podia ser comprometido e as pessoas analfabetas viram-se pressionadas a procurar meios para se alfabetizar.

Essa contextualização nos dá a situação em que se iniciou a educação brasileira: chega-se a 72% o índice de analfabetismo em 1920. As mudanças econômicas e movimentos sociais influenciam reformas na educação; surgem os ideais da Escola Nova, difundidos nas conferências sobre educação e pedagogia, e em 1924, é

fundada a Associação Brasileira de Educação. “O problema do analfabetismo continuou sendo retomado como legitimação política dessas reformas; mas o eixo das discussões e propostas era um programa modernizador da sociedade e de revisão das finalidades e funções da escola” (MORTATTI, 2004, p. 62). O ensino, para os escolanovistas, não deveria ser apenas alfabetizador, mas também levar o indivíduo a ser capaz de refletir e de mudar costumes.

As discussões e experiências ocorridas em vários estados brasileiros trouxeram processos de reorganização; houve a unificação das diretrizes educacionais e, na Constituição de 1934, o ensino primário, de quatro anos, voltou a ser gratuito e obrigatório, e incluía os adultos. O primeiro documento a preocupar-se com a educação de jovens e adultos foi o Plano Nacional de Educação, criado em 1934, que “previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas” (STRELHOW, 2010, p. 52). Nas décadas de 1940 e 1950 ocorreu o movimento chamado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos.

Desde então é possível identificar políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos: em 1938, a criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos); em 1942, foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário com o objetivo de realizar programas que ampliassem e incluíssem o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos; em 1945, esse fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos fossem empregados na educação de adolescentes e adultos; em 1946, cria-se a Lei Orgânica do Ensino Primário que previa o ensino supletivo; em 1947, houve a criação do SEA (Serviço de Educação de Adultos) com a finalidade de reorientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos (STRELHOW, 2010).

Em 1945, com o fim da segunda guerra mundial e com a criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), houve pressão internacional para a erradicação do analfabetismo. Outro fator que influenciou esses movimentos, também de interesse político, foi a possibilidade de essas pessoas, analfabetas, poderem exercer o direito do voto, se alfabetizadas, contribuindo assim com o processo de democratização pelo qual passava o país.

Se as políticas eram específicas para jovens e adultos, o método pedagógico era o mesmo utilizado com as crianças. Acreditava-se que o adulto analfabeto era incapaz, ignorante e, portanto, mais fácil de ensinar, por isso não precisava de professores especializados, a alfabetização de adultos ficava sob a responsabilidade de voluntários. O ensino era homogeneizante; não eram considerados os contextos sociais em que os adultos estavam inseridos.

Na década de 1960, destaca-se o educador Paulo Freire, que com ideais comprometidos com a educação popular e a alfabetização de adultos, defende que a alfabetização passe

a abranger questões relacionadas não apenas à aquisição do código escrito em situação escolar, mas também à ‘leitura de mundo’ e, em decorrência, a uma participação mais consciente de cada cidadão na transformação da realidade política, social e cultural brasileira” (MORTATTI, 2004, p. 68).

Uma nova direção pedagógica acredita ser preciso esvaziar preconceitos e desenvolver um método de ensino que considere o contexto e as necessidades do adulto, que não pode ser visto como imaturo ou ignorante; junto ao problema do analfabetismo, estão as difíceis condições de vida dos que não sabem ler e escrever. Essas condições é que deveriam ser problematizadas.

Sob influência da pedagogia freiriana surgiram, na década de 1960, muitos movimentos a favor da educação de adultos. Esses movimentos acreditavam que a situação de miséria social era fruto de injustiças de uma sociedade não igualitária. Alguns desses movimentos são: “‘Movimento de Educação de Base’ (1961- CNBB), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de pé no chão também se aprende (Prefeitura de Natal)” (STRELHOW, 2010, p. 54).

Os ideais de Paulo Freire, convidado a elaborar o Plano Nacional de Alfabetização, foram interrompidos pelo Golpe Militar de 1964, quando o setor industrial passa por grande desenvolvimento econômico e surgem movimentos sociais populares que buscam maior participação política. Setores sociais engajados na luta por seus direitos políticos fortalecem o surgimento da educação de adultos, “como uma

tática de atuação política” (STRELHOW, 2010, p. 54). Mas o período militar significou um retrocesso: a educação como fonte de transformação social e libertadora deu lugar à educação homogeneizante e controladora.

Em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Foram recrutadas pessoas com um mínimo de conhecimento para ensinar apenas a ler e escrever, enfatizando o descaso com a formação, pois o objetivo era alfabetizar funcionalmente, sem preocupação com a formação integral do homem. No Mobral, a educação significava qualificação de mão de obra, investimento com vista ao desenvolvimento econômico. Também neste ano foi promulgada a Constituição de 1967, que implementou o ensino de oito anos, obrigatório e gratuito.

Para Mortatti (2004, p. 68), a crescente urbanização e demanda “da rede física de escolas foram empecilho para a extensão da escolarização”; não houve democratização do ensino de oito anos e predominou gradativamente a “perspectiva tecnicista”. As crianças das camadas populares adentraram à escola, mas muitas vezes acompanhadas do fracasso escolar.

Nos anos finais da década de 1970 e início de 1980, os problemas políticos decorrentes do período de transição da Ditadura à Nova República ocasionaram transformações políticas e sociais que influenciaram as discussões ou análises dos problemas educacionais e que passaram a orientar-se “por uma teoria sociológica dialético-marxista, divulgada e/ou formulada por intelectuais acadêmicos brasileiros de diferentes áreas do conhecimento” (MORTATTI, 2004, p. 69). A visão da escola (tecnicista/escolanovista), tal qual na Lei nº 5692/71, como reprodutora da ideologia dominante, é questionada, destacando-se sua finalidade social e política, sujeita a revisões ideológicas.

O Mobral é substituído pela Fundação Educar, em 1985, que passa a acompanhar e supervisionar os investimentos nas secretarias. Em 1990, ano Internacional da Alfabetização, no Governo Collor, é extinta, e nenhum outro programa é instituído para substituí-la. Assim, a educação de jovens e adultos fica a cargo dos municípios e o governo federal não responde por projetos de alfabetização.

As conquistas políticas que retomaram a democracia fazem surgir o desejo de uma escola democrática, na qual não mais cabe um modelo tradicional de ensino. A Constituição de 1988, o primeiro documento a garantir o direito à educação, sendo “assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (inciso I do artigo 208), estabelece, no artigo 214, a criação do Plano Nacional de Educação visando à erradicação do analfabetismo e à universalização do atendimento escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394 de 1996 determina que a educação escolar pública é dever do Estado e inclui a Educação de Jovens e adultos na educação básica. Também em 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), baseados em pesquisas acadêmicas de educação e alfabetização, trouxeram uma perspectiva teórica sociointeracionista que orienta os professores de língua portuguesa quanto ao novo objeto de ensino: os gêneros do discurso.

O Movimento de Alfabetização (Mova) da década de 1990, criado por Paulo Freire quando secretário Municipal de Educação de São Paulo, tem por objetivo a alfabetização a partir do contexto socioeconômico, sendo os aprendizes coparticipantes de seu processo de aprendizagem. Inspirou o Projeto Mova-Brasil, que atualmente é desenvolvido por meio de uma parceria entre Petrobras, Federação Única dos Petroleiros (FUP) e Instituto Paulo Freire (IPF).

Em 1996, criou-se o Programa Alfabetização Solidária (PAS), por caminhos antes experimentados na história da educação de adultos, pois busca voluntários sem formação adequada para atuarem como professores em salas de alfabetização, o que ocorreu em projetos anteriores. O PAS, hoje, faz parcerias com prefeituras, instituições de ensino superior e empresas, transformado em ONG em 1998 com o nome de Alfasol.

Em 1998, surgiu o Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), vinculado ao Incra, movimentos sociais e universidades, que tem como objetivo atender às populações situadas nas áreas de assentamento, ampliando os níveis de escolarização na tentativa de democratizar o conhecimento.

A Resolução CNE/CEB n. 1, de 05 de julho de 2000, foi um marco para a EJA por ser o primeiro documento a normatizar, em âmbito nacional, a educação de

jovens e adultos e trazer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Segundo Maiolino (2011, p. 51)

O Relatório, parte primeira do Parecer, está dividido em dez partes: I- Introdução; II- Fundamentos e Funções da EJA: 1. Definições prévias e 2. Conceitos e funções da EJA; III- Bases Legais das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA: 1. Bases legais: histórico e 2. Bases legais vigentes; IV- Educação de Jovens e Adultos Hoje: 1. Cursos da EJA, 2. Exames e 3. Cursos à distância ou no exterior; 4. Plano Nacional de Educação; V- Bases históricas da EJA no Brasil; VI Iniciativas públicas e privadas; VII- Alguns indicadores estatísticos da situação da EJA VIII- Formação docente para a EJA; IX- Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA e X – O Direito à Educação (MAIOLINO, 2011, p. 51).

O Parecer regulamenta o Art. 37 da LDB nº 9.394/96, conceituando os cursos de educação de jovens e adultos e os exames supletivos “como modalidade da Educação Básica e direito público subjetivo na etapa do Ensino Fundamental, quanto à forma de organização do atendimento à população jovem e adulta e como reconhecida na Constituição de 1988” (MAIOLINO, 2011, p. 51).

O governo federal lança, em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado, que se estende até os dias atuais, prometendo erradicar o analfabetismo. No início, tem característica de campanha, com ênfase no trabalho voluntário; aos alfabetizadores não é exigida formação específica e são remunerados por sistema de bolsa: sem vínculos empregatícios e com duração de sete meses ao ano. Sua gestão é descentralizada, as instituições vinculadas ao programa se responsabilizam por gerir os recursos, contratar e acompanhar os alfabetizadores, que são responsáveis por formar as turmas.

Em 2004, com a mudança do Ministro da Educação, o Programa Brasil Alfabetizado foi reformulado, e retirou-se a meta de erradicar o analfabetismo em quatro anos, a duração dos projetos de alfabetização foi ampliada. Uma avaliação do programa, em 2006, permitiu incorporar novas metodologias e novos recursos didático-pedagógicos ao processo de alfabetização. A inclusão da EJA no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) significou avanço para as políticas da EJA, pois o recurso financeiro repassado por aluno matriculado passa a ser o mesmo do ensino fundamental, o que estimula a ampliação da oferta e o aumento das matrículas.

Observamos que desde os jesuítas, os interesses políticos e econômicos influenciam a educação brasileira, e especialmente o ensino de jovens e adultos, que, para a economia, representam o atraso social do país. A maioria desses movimentos educacionais, destacando-se os dos governos, concernentes à Educação de Jovens e Adultos, não se preocupam com a qualidade da educação oferecida; o que importa é a quantidade de pessoas consideradas alfabetizadas para que os índices de desenvolvimento econômico se elevem, atendendo, assim, às demandas de uma sociedade capitalista.

Constatamos que uma característica comum dos projetos é o tempo destinado à alfabetização: espera-se que, em curto período, o aluno consiga ser alfabetizado e, na maioria, o importante é que os alunos consigam ler e escrever para ingressar no mercado de trabalho; não há preocupação com a plena formação do indivíduo. O discurso do Estado pauta-se na afirmação de que o desenvolvimento social, político e econômico de uma nação está atrelado ao desenvolvimento individual.

Assim, chegamos ao século XXI com uma alta taxa de pessoas que não têm o domínio sobre a leitura e a escrita. Muitos não são analfabetos, mas frequentaram a escola e, mesmo assim, não conseguiram desenvolver satisfatoriamente suas habilidades de leitura, compreensão e produção textual e essa defasagem os faz abandonar os estudos, outros abandonam para trabalhar. Muitos retornam à escola, pois têm consciência da importância da formação escolar para conseguirem melhores cargos no mercado de trabalho e, conseqüentemente, melhores condições de vida.

As relações do analfabetismo com alfabetização, escola e educação mostram quão difícil tem sido conseguir que se assegure a todos os cidadãos o direito à educação, o que se configura em uma dívida para com a sociedade. O acesso à escola foi enormemente ampliado, no entanto a educação de qualidade ainda não é oferecida à maioria da população.

À escola, obrigatória, gratuita e laica, foi dada a incumbência de ensinar a ler e escrever, instruir os cidadãos para o exercício da cidadania. “A alfabetização, por sua vez, se tornou um meio privilegiado de aquisição do saber, no sentido de esclarecimento, e imperativo da modernização e desenvolvimento social e político” (MORTATTI, 2004, p. 31). O ensino e aprendizagem da leitura e da escrita se

configuram, no entanto, como um problema político, social e cultural, pois, mesmo os que frequentam ou frequentaram a escola, não dominam totalmente as práticas de leitura e escrita na sociedade.

Surge, então, uma nova necessidade. Além de alfabetizar “é preciso, hoje, também saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, e esse algo mais é o que se vem designando de ‘letramento’” (MORTATTI, 2004, p. 34), o que não exclui os velhos problemas, mas inclui outras questões.

As exigências da sociedade moderna trazem a necessidade de atualização constante, do domínio das tecnologias, da ampliação das capacidades de ler e escrever, e têm trazido de volta à escola os jovens e adultos que a abandonaram por algum motivo. Assim, a alfabetização não é mais a única preocupação, pois a maioria da população chega à escola na idade adequada, embora muitos dela evadam e não consigam concluir o Ensino Fundamental, por isso retornam. O perfil dos alunos da EJA não mais é o de analfabetos, mas de jovens e adultos que buscam concluir o Ensino Fundamental e, posteriormente, o Ensino Médio para tentarem ingresso nas universidades e melhor colocação no mercado de trabalho.

Dessa forma, constata-se que, na atualidade, a preocupação dos cursos de Educação de Jovens e Adultos não pode se restringir apenas à alfabetização, mas deve dar condições de continuidade àqueles que não puderam concluir seus estudos na idade prevista e, em curto espaço de tempo, melhor prepará-los para a vida em sociedade.

1.2. Considerações sobre a Educação de Jovens e adultos em Mato Grosso do Sul

Com a formalização do direito à educação para as pessoas jovens e adultas que não puderam realizar sua escolaridade, a partir da Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a União oferece o Supletivo e delega aos estados e municípios a sua materialização. A sociedade civil por meio de organizações não governamentais também implementa programas educacionais para jovens e adultos (MAIOLINO, 2011).

Um dos projetos desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul foi o Mova MS (Movimento de Alfabetização de Mato Grosso do Sul), implantado no ano de 2001 (Decreto nº 9.958, de 26 de junho de 2000) para reduzir a taxa de analfabetismo entre os integrantes maiores de 15 anos, dos Programas de Inclusão Social do Estado, prioritariamente. Inicialmente, o projeto atendeu as pessoas não alfabetizadas de cinco municípios. Em 2002, o Mova-MS deixou de ser um projeto e passou a ser um Programa Educacional do Governo Popular de Mato Grosso do Sul, sendo a iniciativa ampliada para 35 municípios. O fortalecimento dessa política se deu a partir de 2003, quando a Secretaria de Estado de Educação firmou convênio com o Ministério da Educação, por meio do Programa Brasil Alfabetizado, e passou a atender a todos os municípios de Mato Grosso do Sul, na zona urbana e na zona rural, estendido a todos os interessados, o que, para Maiolino (2011), o difere dos Movas dos outros estados, alfabetizando mais de 113 mil pessoas.

As aulas são realizadas em locais de fácil acesso, como centros comunitários, salões paroquiais, escolas, associações de moradores, entre outros. O programa conta com a parceria fundamental de secretarias municipais de educação, universidades, igrejas, Pastoral da Criança, Fundação BB-Educar/Banco do Brasil, associações de moradores e movimentos sociais.

Segundo a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE/MS) nº 6.220/2001, a Secretaria de Educação do Estado (SED) oferece cursos de EJA, no âmbito de sua competência e no compromisso com a ampliação da oferta de oportunidades educacionais aos jovens e adultos. Um deles é o Projeto Tecendo o Saber. O Curso de Educação de Jovens e Adultos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a forma experimental, visa preencher, de forma prática, criativa e eficaz, a lacuna deixada pelo ensino regular seriado e por outras propostas pedagógicas de cursos de Educação de Jovens e Adultos já existentes. O curso é desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho e pela Fundação Vale do Rio Doce em colaboração do Instituto Paulo Freire.

O Curso, oferecido em escolas da Rede Estadual de Ensino, empresas, associações comunitárias, igrejas e sindicatos, é destinado a maiores de quinze anos, alfabetizados. Composto de material audiovisual e impresso, para alunos e professores,

as matrículas podem ser realizadas em qualquer época do ano, com frequência mínima de 60%. É oferecido nos turnos diurno e noturno, com uma carga horária de 540 horas, desenvolvido de segunda a sexta-feira, com três aulas diárias de sessenta minutos, por turno, durante onze meses.

Outro projeto é o Mova Rotativo² – DETRAN, idealizado para atender a uma demanda de jovens e adultos não alfabetizados que necessitam passar pela avaliação pedagógica da Diretoria Estadual de Trânsito- DETRAN-MS, para fins de certificação da Carteira Nacional de Habilitação (CNH). Nas Unidades Educacionais de Integração o projeto Vivendo Novas Lições de Cidadania é mais um projeto de educação de jovens e adultos, com o objetivo de assegurar, aos que cumprem medidas socioeducativas, o direito de acesso à escolaridade.

Em 2005, cria-se o Projeto Experimental Saberes da Terra, projeto do governo federal, ligado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) em parceria com a Secretaria de Estado de Educação. O Projeto tem por objetivo geral desenvolver uma política de Educação do Campo que possibilite aos jovens e adultos agricultores, excluídos do sistema formal de ensino, a oportunidade de escolarização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrando ensino fundamental e qualificação social e profissional em comunidades ribeirinhas, pantaneiras, assentados, indígenas e trabalhadores rurais. Atualmente o Programa integra a Política Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) com a denominação de ProJovem Campo – Saberes da Terra. No estado de MS, para atender à demanda, organizaram-se turmas com necessidades convergentes, como os assentados e acampados, trabalhadores do turismo rural, trabalhadores da pesca, indígenas da etnia Guarani-Kaiowá e indígenas da etnia Guató (MATO GROSSO DO SUL, 2008).

Conforme Maiolino (2011), em 2006, com a reformulação e ampliação do Projeto de Curso da EJA que vinha sendo desenvolvido em Dourados, estendido para Campo Grande, foi criado o CEEJA/MS (Centro de Educação de Jovens e adultos), com o objetivo de

² Informação obtida do site www.sedms.gov.br em 12/03/2015.

[...] democratizar o acesso ao conhecimento que foi e vem sendo construído pela humanidade, às habilidades, às atitudes e aos valores éticos, oportunizando, assim, o prosseguimento dos estudos, promovendo um ensino de qualidade e proporcionando uma educação cidadã que leve ao desenvolvimento integral e continuado do aluno. (MATO GROSSO DO SUL, 2006, p. 1)

Os CEEJAs desenvolvem projetos de Educação de Jovens e Adultos para estudantes a partir de 18 anos de idade, nas etapas do Ensino Fundamental – Fase Final e Ensino Médio – Fase Única.

Além dos projetos citados em Mato Grosso do Sul, a Educação de Jovens e Adultos ocorre estruturada, em sua maioria, por projetos implantados pela rede estadual de ensino, normatizados pela Deliberação do Conselho Estadual de Educação-MS nº 9.090/2009, que assegura a efetivação das etapas do ensino fundamental e do ensino médio. Esses cursos devem ser presenciais, com carga horária para o ensino fundamental de 2400 horas e de 1200 horas para o ensino médio, com frequência mínima de 75% da carga horária determinada. A idade para ingresso, tanto no ensino médio como no fundamental, é de 18 anos. Esses cursos objetivam

oportunizar aos jovens e adultos a escolarização e/ou a complementação dos estudos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; promover a formação dos jovens e adultos, considerando os eixos-formadores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio: científico-cultural, político-econômico e tecnológico; proporcionar uma Educação de Jovens e Adultos com práticas didático-pedagógicas específicas; garantir aos jovens e adultos a retomada, a continuidade dos estudos e elevação da escolaridade (MATO GROSSO DO SUL, 2006).

Em consonância com a Deliberação do Conselho Estadual de Educação-MS nº 9.090/2009, é implantado, em 2011, o Projeto Pedagógico dos cursos de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – EJAII-MS, aprovado pela Resolução/SED n. 2.498, de 13 de dezembro de 2011.

O Parecer CNE/CEB 11/2000 atribui ao ensino oferecido pela EJA três funções. A primeira é a reparadora, “significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser

humano” (BRASIL, 2000, p. 6). O Estado reconhece a situação de exclusão de grande parcela da população e por meio de ações educativas, como a EJA, tenta minimizá-la.

A função equalizadora “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” (BRASIL, 2000, p. 9). Faz-se necessário que se assegurem as oportunidades àqueles que da escola evadiram ou a ela não tiveram acesso para garantir o direito à situação de igualdade social a todos os cidadãos, promovendo a equalização.

A função de oferecer atualização permanente é chamada de qualificadora, “apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação”. (BRASIL, 2000, p. 10). Sabe-se que a realidade da maioria das escolas, não somente nos cursos voltados para a EJA, pode não garantir a atualização dos que dela participam, a julgar pelas metodologias e recursos utilizados. Mesmo com o uso de tecnologias na sociedade do século XXI, a lousa e o giz são ainda os materiais mais usados nas salas de aula.

Há uma distância considerável entre o que prescrevem os documentos oficiais e os projetos destinados aos cursos da EJA, pois as funções sociais a ela atribuídas nem sempre são asseguradas. Apesar das recomendações de adequação do currículo às experiências de vida dos estudantes, a realização dos ideais de “universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (BRASIL, 2000, p. 10) desses documentos, encontram-se dificuldades de concretização por razões de ordem política ou social.

Em Mato Grosso do Sul, o documento, em caráter experimental, que norteia o trabalho é o Projeto Pedagógico dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio EJA - III- MS (2013)³, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e aprovado pela Resolução/SED nº 2.604, de 20 de dezembro de 2012. Nesse projeto experimental, a matrícula é feita por disciplina e há aproveitamento de estudos realizados no ensino

³ As informações sobre o Projeto encontram-se no site www.sed.ms.gov.br, acesso em 12/03/2015.

regular e no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA. O estudante pode efetuar a matrícula em quantas disciplinas quiser, desde que seus horários sejam compatíveis.

Os componentes curriculares são divididos em unidades e cada unidade contém uma carga horária, de que o estudante deverá cumprir, no mínimo, 75% para a realização das provas. A metodologia para o desenvolvimento dessas unidades é a divisão em aulas coletivas (presenciais) e aulas personalizadas (plantão de dúvidas). O estudante deve assistir às aulas coletivas e às aulas personalizadas para atingir a carga horária mínima e ser encaminhado à avaliação por unidade. Atingindo a média mínima de 6,0 o estudante é aprovado, eliminando-a. O Projeto EJA III justifica-se como experimental por apresentar organização diferente da Deliberação/CEE/MS nº 6.220/01, tendo como finalidade atender as condições de vida dos Jovens e Adultos trabalhadores.

O Projeto tenta justificar-se, colocando-se como “alternativa de atendimento diferenciado, precisamente para fazer frente às especificidades dos estudantes jovens, adultos e idosos, os quais possuem perfil e interesse variados” (MATO GROSSO DO SUL, 2013, p. 7). Nele os conteúdos das disciplinas são organizados em Unidades de Ensino, com carga horária pré-determinada. Para tanto, a metodologia consta de procedimentos para aulas de Atendimento Coletivo (AC), aquelas em que o professor ministra os conteúdos da Unidade de ensino; Atendimento Personalizado (AP), destinadas ao atendimento individual; e Atendimento Direcionado (AD), trabalhos e/ou pesquisas solicitadas para cumprimento de carga horária mínima prevista para a Unidade de Ensino, e poder realizar a avaliação.

Se o aluno obtiver nota (6,0) seis, somadas as notas da prova, com valor (6,0) e a Atividade de Produção, com valor máximo de (4,0) pontos, pode passar à próxima Unidade. As Atividades de produção são atividades organizadas de acordo com critérios estabelecidos pelo professor, podem ser listas de exercícios, produções de texto, pesquisas, dentre outras.

Desse modo, visa à flexibilização do ensino, ou seja, cada aluno é responsável por sua trajetória escolar. O Projeto é constituído de etapas únicas tanto para o Ensino Fundamental como para o Médio. Assim, o estudante, que for assíduo, consegue completar as duas etapas, em dois anos, o que se configura em pouquíssimo

tempo de estudo para preparar o estudante para o mercado de trabalho ou para a universidade.

Na prática, o que ocorre é uma desorganização, pois com a liberdade dada aos alunos para administrarem seu tempo escolar, a maior parte não frequenta assiduamente as aulas, afinal, o que conta são as presenças, somadas para poder fazer prova. Assim, compromete-se o trabalho, o professor precisa atender alunos em Unidades de Ensino diferentes, o que não é problema nas aulas de Atendimento Personalizado, mas nas aulas de Atendimento Coletivo, em que é necessário priorizar o conteúdo da Unidade de Ensino em que está a maioria da sala, de modo que possa atender a mais alunos.

Outro fator que contribui para as dificuldades de desenvolvimento do Projeto é a flutuação no número de alunos das turmas, como as matrículas podem ocorrer em qualquer época do ano, os sujeitos não são regulares.

Constata-se que os diversos projetos e programas de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidos no Brasil e em Mato Grosso do Sul garantem o acesso à escolarização à aqueles que a ela não tiveram acesso na idade adequada, no entanto não garantem o fim da exclusão social dos que a frequentam. Os cursos geralmente têm como característica o aligeiramento do currículo, o que não garante a qualidade e a continuidade dos estudos e compromete o aproveitamento e a inclusão social prevista nos documentos oficiais.

No caso do Projeto EJA III, basta verificar como é estabelecida a relação de conteúdos (diretrizes curriculares) a serem ensinados com o tempo destinado a cada Unidade de Ensino (carga horária), como será destacado no capítulo três. Por outro lado, existem os problemas sociais enfrentados pelos alunos que os impossibilitam de frequentar assiduamente a escola, como por exemplo, o subemprego, o que compromete os ideais pregados pelos documentos oficiais para a EJA.

A história do país, marcada pela exclusão étnica, de sexo e de posição social, delineou os rumos da educação brasileira, e o que hoje se configura como Educação de Jovens e Adultos é resultado do fracasso “de uma situação sócio-

educacional arcaica no que diz respeito ao acesso próprio, universal e adequado às crianças em idade escolar” (BRASIL, 2000, p. 62).

1.3. O perfil sociocultural dos alunos da Educação de Jovens e Adultos da escola pesquisada

A EJA como modalidade da educação básica, definida pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, não pode ser pensada como oferta menor, nem pior, nem menos importante, mas sim como uma modalidade educativa, um modo próprio de conceber a educação básica, modo esse determinado pelas especificidades dos sujeitos envolvidos (SOEK; HARACEMIV; STOLZ, 2009, p. 21).

O perfil dos alunos da EJA, delineado ao longo da história do país, quando o direito à educação vem sendo negado a milhares de brasileiros, é marcado por sujeitos que não frequentaram a escola por fatores econômicos, sociais, culturais ou geográficos.

A má distribuição de renda vivenciada no país determina a duração da vida escolar dos filhos de trabalhadores de baixa renda; e os poucos anos de estudo fazem perpetuar a situação de exclusão social. Questões de gênero e raça também são agentes de exclusão: as mulheres, vítimas de uma sociedade patriarcal, e os negros, vítimas de uma sociedade escravocrata, são alvos de preconceito e discriminação. A origem geográfica também pode determinar o número de anos escolares; regiões rurais de difícil acesso costumam apresentar índices de escolaridade menores do que as regiões urbanas, embora inúmeras tentativas de expansão do ensino venham sendo implementadas, ainda não foram atingidos índices ideais de desenvolvimento educacional.

Os alunos da EJA são alunos trabalhadores, que, por falta de oportunidade, não frequentaram a escola, ou dela evadiram-se, por necessidade de trabalhar ou por problemas familiares. Enfim, estão fora da faixa etária prevista para o ano letivo.

Na sociedade atual, muitas são as razões para abandonar a escola, em um mundo em que aqueles que estudam não são valorizados. Exemplo disso são os professores, talvez as pessoas com maior grau de estudo que estejam próximas aos alunos. Nas comunidades de baixa renda, onde, normalmente, estão os cursos da EJA, a

vida os encaminha ao mundo do trabalho, pois precisam de recursos financeiros para sobreviver e, em muitos casos, para ajudar a família.

Quando retornam à escola, é porque sentem a necessidade de continuar os estudos e conseguirem colocação melhor no mercado de trabalho. Com o propósito de comprovarmos essa hipótese e melhor conhecer os alunos com os quais trabalhamos aplicou-se o questionário, que se encontra anexo, cujas respostas são analisadas na sequência.

Os dados do questionário articulam-se aos propósitos da pesquisa, na medida em que, nas análises especificam-se as competências e habilidades que os alunos conseguiram adquirir, relacionadas ao perfil do aluno. A idade, onde concluiu os primeiros anos do Ensino Fundamental (na EJA ou no Ensino Regular) e o tempo que ficou fora da escola serão dados relevantes articulados às produções textuais dos alunos. Ou seja, o questionário permite o professor conhecer melhor os alunos para planejar suas ações e/ou compreender os resultados alcançados.

Vinte e quatro alunos, da turma C do Ensino Fundamental, com a qual desenvolvemos as sequências didáticas, responderam ao questionário, sendo doze do sexo masculino e dez do sexo feminino; a idade varia dos dezoito aos quarenta e seis anos; apenas um aluno declarou não trabalhar; os demais exercem profissões diversas, como auxiliar de produção, mecânico, vendedor, cabeleireiro, entre outras, todas consideradas de baixa renda.

Os conhecimentos prévios (de mundo, linguístico e textual) dos alunos da turma analisada é fator de heterogeneidade. Os que cursaram do 2º ao 5º ano (antiga 1ª a 4ª série) no Ensino Regular e os mais velhos apresentam melhores habilidades de leitura e escrita; os que se alfabetizaram na EJA apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, por terem usufruído de menos tempo nos bancos escolares e, conseqüentemente, de menos envolvimento com a leitura e a escrita.

Quanto ao tempo em que estiveram afastados da sala de aula, são, também, bastante diferentes. A escala vai do que mais demorou a voltar a estudar, trinta anos, àqueles mais jovens, que evadiram do ensino regular na adolescência e que, quando

completam dezoito anos, matriculam-se na EJA a fim de concluírem mais rápido o Ensino Fundamental.

Isso faz com que percebamos uma mudança da clientela da EJA, antes procurada pelos que não tinham sido alfabetizados na idade tida como adequada, adultos com a intenção de se alfabetizarem. Hoje, alunos que estão fora da faixa etária para o Ensino Fundamental procuram o curso para concluírem o mais rápido possível. Vemos assim uma mudança dos objetivos dos educandos para com o curso, o caráter alfabetizador, a busca do domínio da leitura e da escrita como meio para participarem da sociedade letrada da qual fazem parte, ou conseguir o certificado para adentrarem no mercado de trabalho não são mais os únicos objetivos por eles perseguidos.

Quando indagados sobre o motivo pelo qual retornaram à escola, quinze alunos afirmaram ter como objetivo o ingresso no Ensino Superior, contra nove alunos que desejam concluir os estudos para poder conseguir melhor colocação no mercado de trabalho. Acreditamos que a escola não pode ignorar essa demanda, embora o currículo da EJA sempre apresente como característica o aligeiramento dos estudos, como é o caso do projeto atual da Secretaria de Estado e Educação de Mato Grosso do SUL.

Na perspectiva atual, além do caráter inclusivo e emancipatório para essa modalidade de ensino, precisa ser lembrado o interesse dos alunos, que têm consciência da necessidade de ingressar em uma universidade para conseguir ascensão social e satisfação pessoal e percebem a importância da formação escolar para suas vidas. Vejamos algumas respostas dos alunos⁴, ao questionário.

Para a questão: Para você, qual a importância da formação escolar?

“É muito importante porquê sem a formação escolar não podemos fazer uma boa faculdade e ter um bom serviço.” (A., 18 anos)

“Uma oportunidade de emprego melhor, crescer junto com o mercado de trabalho e também com a sociedade.” (J., 21 anos)

“Melhoria de vida. Não só financeira mas também em nosso dia a dia com família e amigos. Através da educação mudamos nossa forma de pensar e agir, nos tornamos pessoas melhores.” (J. C., 32 anos)

⁴ As respostas foram digitadas sem correção ortográfica e gramatical.

“Eu gosto muito de ler, escrever e falar corretamente, e pretendo estudar mais alguns anos. Quando se chega a minha idade, o estudo se torna uma terapia.” (J., 46 anos)

Para a questão: Quais são suas expectativas em relação ao ensino oferecido pela EJA?

“Espero concluir o ensino fundamental e o médio, para fazer uma faculdade de medicina veterinária (grande porte)”. (A. A., 25 anos)

“Para que possa terminar o mais rápido possível e possa fazer uma faculdade.” (C. H. 19 anos)

“Concluir os meus estudos e ingressar em uma faculdade para que possa futuramente melhorar a minha vida financeira.” (R. D. 19 anos)

“Concluir essa pendência na minha vida para realizar mais um sonho faculdade. O curso de Biologia que adoro.” (F. A., 32 anos)

A partir das respostas, verificamos a intenção dos alunos em prosseguir os estudos, a maioria relata o desejo de cursar o Ensino Superior. Assim, os objetivos da EJA precisam levar em consideração os anseios de sua clientela. Como nos projetos de EJA o aligeiramento é um fato comprovado pelo tempo de duração do curso, a qualidade do ensino oferecido fica comprometida, afetada também pelo fato de serem alunos trabalhadores e não disporem de tempo fora da escola para se dedicar aos estudos.

O caminho percorrido é o ingresso nos cursos da EJA, a inscrição no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, que serve tanto para obterem nota para o Sistema de Seleção Unificada – SISU, como para ficarem dispensados das disciplinas em que obtiverem pontuação superior a 450 pontos. Na área de Linguagem Códigos e suas Tecnologias que engloba as disciplinas Língua Portuguesa, Inglês, Educação Física e Arte, além dos 450 pontos das disciplinas, precisam obter nota superior a 500 pontos na redação, como determina a Portaria Normativa do MEC nº 10 de 23 de maio de 2012.

Mesmo sendo um avanço o fato de muitos alunos concluírem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, objetivo das políticas públicas que visam cumprir metas do Banco Mundial⁵, a situação de exclusão social ainda é evidente, pois ainda é

⁵ Como consta na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia de 5 a 9 de março de 1990. <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>.

muito baixa a qualidade da educação oferecida, levando em conta os fatores citados, atrelados a outros, como, por exemplo, a formação dos profissionais da EJA, geralmente contratados sem o oferecimento de capacitação continuada. A disputa, dos alunos da EJA, por uma vaga em uma universidade pública é desigual ao concorrem com alunos do ensino regular de escolas públicas e particulares.

Uma importante arma para enfrentar essa concorrência é o domínio da leitura e escrita, para tanto o ensino da Língua Portuguesa configura-se como de suma importância, pois aquele que sabe ler, compreender e escrever com competência chega com mais facilidade aos objetivos propostos.

II ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

2.1 O ensino da Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais

O ensino da língua materna vem sendo alvo de críticas, na sociedade de modo geral, e de discussões, por parte dos especialistas de estudos da linguagem. As críticas, em geral, relacionam-se ao modo como a escola trata o ensino da língua, tradicional e excessivamente normativo, por meio de transmissão de regras e conceitos como principal objeto de estudo. Os resultados das avaliações externas oficiais, PROVA Brasil/SAEB, vêm comprovar a necessidade de a escola rever sua prática de ensino a fim de melhorar as competências linguísticas de seus alunos.

As críticas e discussões acadêmicas resultantes do desempenho medíocre dos estudantes brasileiros não são práticas recentes, são anteriores à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP, de 1997. O documento foi publicado com o objetivo de nortear o ensino que necessitava ser reordenado para acompanhar as mudanças do contexto sócio-histórico do país. A Constituição de 1988 foi o marco da redemocratização, mantém a gratuidade do ensino público e a obrigatoriedade da educação básica; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, entre outros aspectos, ressalta o dever do Estado sobre a educação. Para a efetivação da democratização do projeto educacional, fez-se necessário, no entanto, um modelo que abarcasse educação, escola, ensino e alfabetização.

Começam a surgir iniciativas (tanto na esfera federal, quanto nos estados da federação) voltadas à reformulação do ensino como um todo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais difundiram a teoria sociointeracionista na tentativa de romper com o ensino da língua que enfatiza apenas o estudo fragmentado da gramática normativa. Antunes (2003, p. 22) lembra que os PCN estabeleceram os conteúdos de língua portuguesa em torno de dois eixos, o uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre estas modalidades “nenhuma atenção é concedida aos conteúdos gramaticais, na forma e na sequência tradicional das classes de palavras, tal como aparecia nos programas de ensino”.

Há quase duas décadas da implantação dos PCN, documento que traz como recomendação trabalhar o ensino de língua portuguesa com fundamentos da teoria dos gêneros do discurso, considerando o texto como unidade de ensino, inserido em um gênero textual, podemos observar que ocorreram avanços, mesmo que, na prática, tal proposta ainda não seja considerada por alguns educadores.

Na época de sua implantação, geraram, no meio acadêmico, algumas críticas, sobretudo quanto a seu caráter político-ideológico e sua imposição governamental, neoliberal. O documento também foi “acusado” de haver sido implantado para atender às demandas do capitalismo, no entanto o grande número de pesquisas no âmbito do ensino da Língua Portuguesa relacionadas com a proposta dos PCN é uma evidência de que a maioria dos estudiosos a consideram como pertinente para um ensino que busca desenvolver a competência comunicativa do educando, tornando-o cidadão atuante e crítico na sociedade na qual está inserido. A competência comunicativa, como define Travaglia (2009, p. 17), “é a capacidade do usuário da língua de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”.

Nela estão inclusas as competências “**gramatical** ou **linguística** e a **textual**”, a primeira “é a capacidade que tem todo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar sequências linguísticas gramaticais”; a segunda, “é a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender textos” (TRAVAGLIA, 2009, p. 17-18, grifos do autor).

O autor considera também como desenvolvimento da competência comunicativa, as capacidades de “dominar a norma culta ou língua padrão” e “a variedade escrita da língua”, que se justificam por razões políticas, sociais e culturais; bem como, o “conhecimento da instituição linguística, da instituição social que a língua é [...] (sua forma e função)”; e, ainda a capacidade metalinguística de “pensar, a raciocinar” sobre a linguagem (TRAVAGLIA, 2009, p. 19-20).

Muitos são os autores que condenam o ensino da língua apenas com o ensino da gramática de maneira descontextualizada e defendem o ensino que contemple os usos e as funções da linguagem; por exemplo, Rojo (2004, p. 2) após citar os PCN, apresenta-se “em favor de uma visão comunicativa ou enunciativa, em que se trata de ensinar usos da linguagem ao invés de análises da língua”. O ideário dos PCN foi sendo

aos poucos difundido e chegou às escolas criando expectativas e dúvidas, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, quando se inicia o processo de alfabetização.

De acordo com os PCN, somente ensinar a decodificar o código não faz do educando um cidadão autônomo, capaz de atuar na sociedade; o documento sugere o letramento, pois privilegia atividades escolares mais próximas da realidade, com textos, orais e escritos, enquadrados em gêneros utilizados nas práticas sociais. Conforme defende Rojo (2004, p. 2), “para além de estudar o texto em suas propriedades formais e estilísticas particulares, o texto é visto como um exemplar do gênero do discurso”.

O ensino da Língua Portuguesa que considera o texto, que ensina a ler de modo que se compreenda o texto como um todo, e a produzir textos eficazes é, sem dúvida, um trabalho que requer formação adequada. Ou seja: o professor precisa ter domínio das competências comunicativas (linguística e textual) para que possa desenvolvê-las com o aluno e ainda estar atualizado quanto às teorias que embasam o seu trabalho e, para isso, após a implantação dos PCN, o Ministério da Educação (MEC) tratou de divulgá-los na tentativa de que houvesse mudanças no cenário educacional brasileiro.

Visando a melhor qualidade do ensino, alguns programas foram implantados ao longo dessas quase duas décadas, começando com os Parâmetros em Ação (1999), PROFA-Programa de formação de professores alfabetizadores (2000), Programa Pró-Letramento (2006), GESTAR- Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (2008) e PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (2013), o que pode ser confirmado com as palavras de Antunes (2003, p. 21): “é possível documentar, atualmente, uma série de ações governamentais, em todos os níveis, têm empreendido a favor de uma escola mais formadora e eficiente”. Quanto à aplicação desses programas, vale destacar que sua abrangência territorial não foi unânime, essencialmente por questões políticas, mas certamente contribuíram na formação de muitos professores que tiveram a oportunidade de participar desse processo.

Ainda sobre iniciativas do Ministério da Educação (MEC), vale ressaltar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que tem como objetivo selecionar os livros didáticos que melhor abordam a linguagem na perspectiva do texto como sugerem os PCN. O que se quer dizer com a menção a esses programas é que se

configuram em tentativas de melhorar a qualidade da educação, mais especificamente no ensino da língua portuguesa.

Dominar a língua materna é de vital importância para o desenvolvimento do ser humano, pois é por meio dela que interage com os outros, que exerce a cidadania, já que “a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (BRASIL, 2001, p. 24). Assim, para desenvolver competências comunicativas, propõe o documento que o conteúdo seja organizado de maneira que contemple os usos da língua nos eixos: oralidade, leitura, produção e análise linguística.

Mesmo com alguns avanços no ensino da Língua Portuguesa, após as orientações dos PCN e de programas como os acima citados, não é raro encontrar, nas escolas, análises de textos que ainda “incidem sobre fragmentos, sobre questões pontualmente localizadas ou sobre particularidades morfo sintáticas das classes de palavras, obscurecendo, assim, a *visão inteira do que é dito e por que isso é feito*”. (ANTUNES, 2010, p. 65, grifo da autora).

Conforme Antunes (2010), apreender os elementos que contribuem para com os sentidos e os propósitos dos textos é de suma importância em sua compreensão; há que se considerar os aspectos globais na análise de textos para que se chegue à sua dimensão global. São eles: universo de referência, unidade temática, progressão do tema, propósito comunicativo, esquemas de composição (tipos e gêneros), relevância informativa e relação com outros textos. Antunes (2010) considera importante, também, analisar nos textos aspectos gramaticais que contribuem com os sentidos alcançados. Esses aspectos, considerados na obra *Análise de textos: fundamentos e práticas*, são detalhados no capítulo três, dedicado à metodologia de pesquisa.

Ensinar a ler os diversos textos que circulam na sociedade com visão crítica, preparar o aluno, sujeito histórico, para ler o mundo e saber viver no mundo, seria realmente torná-lo letrado, capaz de atuar na sociedade de forma autônoma, sabendo usar a leitura e a escrita a seu favor. O ensino da língua portuguesa seria uma ferramenta de difusão da igualdade social, a educação a favor das, assim chamadas, minorias.

Para Castilho (2003), a crise por que passa o ensino é resultado da crise social, reflexo do processo de urbanização no ensino formal; da crise científica, que resulta do embate entre teorias do enunciado (estrutura abstrata da língua) e da enunciação (língua considerada em uma dada situação de produção); da crise do magistério, que resulta da desvalorização da profissão e faz crescer a falta de motivação entre os profissionais. Outra questão levantada por Castilho (2003, p. 14): “apontam para o ensino da Língua Portuguesa como uma reflexão sobre a língua como atividade, não apenas como estrutura”, o que faz verificar a necessidade de se considerarem os objetivos do ensino, a concepção de língua e o tipo de ensino que se pretende adotar.

Em uma atividade pedagógica de ensino da língua está embutida a concepção de língua que se tem em mente, mesmo que não se tenha consciência disso, nos objetivos pretendidos, na metodologia adotada ela está exposta. Tradicionalmente, ensinar Língua Portuguesa é ensinar gramática normativa ou gramática tradicional, porém essa prática, conforme Travaglia (2009, p.21, grifos do autor) “vê a **linguagem como expressão do pensamento**”, bastante criticada desde a década de 1950, quando estudos da Linguística do Texto e da Análise do discurso passam a ser debatidos.

A partir de Saussure, os estruturalistas adotam a concepção de linguagem “**como instrumento de comunicação**” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22, grifos do autor). Nela, a língua é um código capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Assim o que ocorre é a decodificação; a língua é convencionalizada para que ocorra comunicação. Nessa concepção de linguagem, não são considerados os falantes como sujeitos sociais e históricos, nem os processos de produção.

A concepção de linguagem adotada neste trabalho com as sequências didáticas é a que “vê a **linguagem como forma ou processo de interação**” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23, grifos do autor). Nessa concepção a língua resulta da interação comunicativa, produtora de sentidos, “em uma dada situação de comunicação em um contexto sócio-histórico e ideológico”. A linguagem como processo de interação é representada pela linguística da enunciação, sendo Bakhtin seu principal representante. Para esse autor, “é óbvio que a coletividade linguística, a multiplicidade dos locutores são fatos que não podem ser ignorados quando se trata da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Conforme a concepção de linguagem considerada no ensino da língua, adotam-se tipos de ensino que com ela se coadunam. Como elegemos a concepção interativa de linguagem, os que melhor se coadunam a ela são o descritivo e o produtivo. O primeiro, por não prescrever uma variedade linguística como única aceitável, mas descrever e mostrar como funcionam variedades linguísticas de instituições sociais, inclusive a que o aluno domina e, a partir dela, possa conhecer outras variedades sociais e melhor atuar na sociedade. O segundo, por ensinar novas habilidades linguísticas contribuindo para o objetivo de desenvolver a competência comunicativa, incluindo a norma culta e a variante escrita. Para Travaglia (2009, p. 40), dependendo dos objetivos podemos adotar um ou outro tipo de ensino.

Todavia tem sido consenso entre os estudiosos das questões ligadas ao ensino de língua materna que o ensino descritivo e o produtivo, sobretudo o segundo, são muito úteis para o aluno, mas que o prescritivo tem sido hipervalorizado e muito mais praticado nas aulas de língua materna em detrimento dos outros tipos, causando prejuízos na formação do aluno, em termos do conhecimento linguístico de que disporá em sua vida.

O ensino da língua por meio dos gêneros do discurso se configura como uma alternativa de fuga do ensino tradicional prescritivo e a busca de um ensino mais produtivo no qual os alunos possam aprender, na escola, práticas sociais de uso da língua, articulando a realidade escolar com a vida em sociedade.

Os gêneros do discurso têm como precursor Bakhtin (1997); para o filósofo, é nos gêneros que se materializam as interações sociais por meio da língua, ele enfatiza que, em todas as atividades humanas, a língua é imprescindível, e utilizada de inúmeras maneiras. O enunciado oral ou escrito reflete as condições específicas e as finalidades pelo seu conteúdo, seu estilo e sua estrutura composicional. Para Bakhtin (1997, p. 279),

Estes três elementos [...] fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação [...] mas cada esfera de utilização da

língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso são inúmeros, como são inúmeras as formas de interação humana e em cada situação de comunicação o indivíduo lança mão de recursos da língua para interagir. O que importa para o autor é “levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo)”, e que se deva considerar a inter-relação entre eles, o processo histórico de formação dos gêneros secundários e a correlação entre língua, ideologias e visões do mundo (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Os gêneros primários são aqueles mais simples, relacionados à comunicação discursiva imediata e que não exige formalidade; os gêneros secundários são mais complexos, reestruturados a partir dos gêneros primários, fazem parte de um contexto cultural mais desenvolvido e organizado, predominantemente no discurso escrito.

O estudo da língua materna por meio dos gêneros do discurso torna-se relevante, pois leva em consideração as relações humanas, onde a língua é essencial. O ensino da língua só faz sentido se nele forem analisadas situações concretas de uso, caso contrário “leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida” (BAKHTIN, 1997, p. 283).

O conteúdo temático, o assunto sobre o qual se fala ou escreve, adquire sentido construído no contexto de interação, pela presença do outro, ou seja, o ouvinte adota uma atitude responsiva ativa “em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso”, pois “toda compreensão é prenehe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (BAKHTIN, 1997, p. 290).

As unidades de comunicação verbal, “são determinadas pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores [...] o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real”, e a oração, não é delimitada “pela alternância dos sujeitos falantes [...], não possui significação plena nem uma capacidade de suscitar a atitude responsiva do outro locutor” (BAKHTIN, 1997, p. 294).

O estilo, para Bakhtin (1997, p. 284), um dos componentes dos gêneros, reflete a condição humana, e está ligado à esfera da comunicação a qual o gênero se refere. Alguns gêneros são mais propícios a estilos individuais, como os literários, outros são condicionados à padronização, definida por fatores históricos sociais.

Cada esfera da atividade e da comunicação humana utiliza-se de estilos linguísticos diferentes conforme o tipo de enunciado, gerando um gênero “o estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado” e estudos estilísticos devem considerar “que os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero e deve basear-se no estudo prévio dos gêneros em sua diversidade” (BAKHTIN, 1997, p. 284).

Bakhtin (1997, p. 285) considera que “as mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso”, para o autor os gêneros do discurso, “são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua” e em cada época a língua é marcada por gêneros primários e secundários.

A estrutura composicional está condicionada à esfera de comunicação verbal a que se destina e em virtude dela “recebe um acabamento relativo, em condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir, ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites de um intuito definido pelo autor” (BAKHTIN, 1997, p. 300).

A escolha da forma, do gênero do enunciado, leva em consideração o que o autor quer dizer, o que determina o tema. Em resumo, “o intuito, o elemento subjetivo do enunciado, entra em combinação com o objeto do sentido” que vinculado à uma situação concreta de comunicação determina a escolha do gênero do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 300).

Alves Filho (2011, p. 27) afirma que “o caráter holístico dos gêneros inclui, além da forma e dos conteúdos, valores, situações, ideologias e papéis sociais representados por sujeitos interagindo”. Por isso, os gêneros discursivos, enquanto material de ensino da língua, configuram-se como entidades que ampliam as visões de mundo, se consideradas todas essas dimensões. O que se confirma em (BAKHTIN, 1997, p. 308):

a oração, enquanto unidade da língua, assim como a palavra, não tem autor; não é de ninguém (como a palavra), sendo somente quando funciona como enunciado completo que se torna expressão individualizada da instância locutora, numa situação concreta da comunicação verbal.

Para o autor, a palavra, ou a oração isolada não tem valor expressivo, são neutras, o contexto do enunciado é que determina o valor expressivo da palavra ou oração. Assim, “a significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal”, por isso adotamos para com ela uma “atitude responsiva ativa” (BAKHTIN, 1997, p. 309-310).

Ao selecionarmos as palavras levamos em consideração as especificidades de um gênero, e ainda, a época e o meio social influenciam no enunciado, pois ressignificamos as palavras dos outros dando expressividade e valores próprios.

Para Bakhtin (1997, p.315-317) “o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo objeto do sentido e pela expressividade, ou seja, pela relação valorativa que o locutor estabelece com o enunciado”, em relação ao objeto do enunciado e ao enunciado dos outros.

Segundo Bakhtin (1997, p. 322) a forma como a sociedade é estruturada interfere na forma como se diferenciam os gêneros do discurso, conforme a posição social, a idade e de acordo com a situação do locutor. Essencial, então, é o domínio das práticas de leitura e escrita na sociedade para que o ensino não reproduza as estruturas de poder da sociedade.

Por isso, a importância de no ensino da língua, privilegiar-se o estudo dos gêneros discursivos, por considerar a relação entre os enunciados e não apenas os aspectos gramaticais. O ensino-aprendizagem da língua que tem como princípio o trabalho com os gêneros discursivos muito tem a contribuir para o desenvolvimento linguístico dos alunos, visto que são práticas sociais de uso da língua contribuindo também para a ampliação do grau de letramento. Kleiman (1995, p. 38) lembra que, para Street (1984,1993), no modelo ideológico de letramento considera-se “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de

poder numa sociedade”. Assim quanto melhor for o domínio da língua, melhor será a participação social dos indivíduos.

Schneuwly (1994, p. 23) desenvolve a tese que “o gênero é um instrumento”, e para explicá-la recorre à psicologia do desenvolvimento, na qual sujeito e objeto interagem.

Na perspectiva do interacionismo social, a atividade é necessariamente concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis.

Em consonância com o pensamento do autor, acreditamos que os gêneros discursivos são práticas sócio históricas de modos de comunicação. Surgem nas interações humanas, assim como a forma de vida interfere na comunicação, a forma de comunicar-se interfere no modo de vida. Ou seja, os gêneros são “formatos” de textos, estes são objetos empíricos, aqueles objetos abstratos. Como se os gêneros fossem ferramentas da ação de linguagem e a ação de linguagem reformuladora dos gêneros. A atividade humana “formata” o gênero, esse se concretiza pela língua na forma de texto.

No entanto, o instrumento, ou seja, o gênero, “precisa ser apropriado pelo sujeito”, o que ocorre por meio de “esquemas de sua utilização”. A apropriação do gênero leva o indivíduo conhecer novas possibilidades de interação, e novas formas de comportamento. Para Schneuwly (1994, p. 24-25) o gênero é “instrumento mediador”, e explica esse fenômeno pela “tripolaridade”: que a “atividade tem como corolário necessário a bipolaridade do instrumento”.

Nessa perspectiva, com a ampliação das atividades humanas, ocorre a internalização dos gêneros. Para nós, o trabalho de ensino da língua pautado nos gêneros discursivos amplia a atividade humana, especialmente aquelas ligadas aos gêneros secundários, visto que estes não são ligados às atividades primárias. E, na sociedade atual, o espaço que pode levar os indivíduos a ampliarem seus modos de vida e, conseqüentemente, dos gêneros discursivos por eles utilizados, é a escola.

Com esses pressupostos é que optamos por trabalhar com o gênero discursivo: artigo de opinião. Considerando que possibilita levar aos alunos temas atuais para discussão e análise, contribui para a formação de cidadãos bem informados, críticos e conscientes. A partir da leitura, podem-se produzir textos sobre as temáticas abordadas, analisar e refletir sobre questões do estudo da língua e da linguagem dos textos. Dessa forma, estimula-se os alunos a ler, escrever e opinar.

2.2 O gênero artigo de opinião

O artigo de opinião é um gênero de texto do domínio jornalístico, (MARCUSCHI, 2008, p. 195) circula em jornais e revistas, impressos e *online*. O autor do artigo de opinião pode ser chamado de articulista e tem por objetivo expressar sua opinião sobre assunto, geralmente, polêmico e de interesse comum. O articulista toma posição acerca de um fato sobre o qual questiona, crítica ou mesmo concorda. “Ele apresenta seu ponto de vista inserindo-o na história e no contexto do debate de que pretende participar”. Ou seja, insere seu discurso ao lado daqueles que se posicionaram sobre o assunto (CENPEC, 2010, p. 20).

Sendo do tipo predominantemente argumentativo, por meio de argumentos, o escritor, além de expor seu ponto de vista, deve sustentá-lo através de informações coerentes e admissíveis. A conduta pedagógica, da maioria dos professores, normalmente, é tentar enquadrar o texto em uma ou outra tipologia. No entanto, Marcuschi (2008, p. 176) alerta que “os textos se realizam em algum gênero e que todos os gêneros comportam uma ou mais sequências tipológicas e são produzidos em algum domínio discursivo”. Ou seja, um texto pode apresentar em sua estrutura mais de uma sequência tipológica e ainda assim pertencer a um gênero. Por isso, acreditamos ser fundamental a clareza de que a estrutura de um texto não se configura em algo imutável, pois se incorre no erro de podar a criatividade do aluno ao focar apenas em aspectos estruturais.

A estrutura, comumente, utilizada no ensino de textos de sequência argumentativa, como por exemplo, o artigo de opinião, consiste em título, autor,

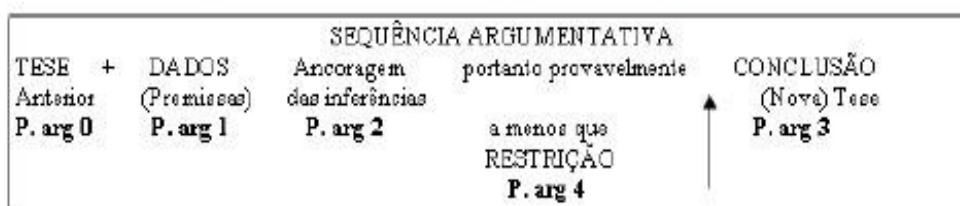
introdução, desenvolvimento do tema e conclusão. Esse fato sugere que o ensino dessa sequência, geralmente, seja de modo superficial e que o exercício de argumentar seja pouco explorado nas aulas de língua portuguesa.

Bonini (2005, p. 208; 215) esclarece a noção de sequência textual utilizada por Jean-Michael Adam (1992), “vista como um conjunto de proposições psicológicas que se estabilizaram como recurso composicional dos vários gêneros” e ainda “os gêneros são entendidos como componentes de interação social e as sequências, como esquemas em interação dentro de um gênero”, ou seja, uma rede de relações, de dependência entre mecanismos cognitivos e as condições externas do discurso.

O esquema argumentativo de Adam (1992) consiste na apresentação de um dado ou elemento explícito de sustentação (argumento) e uma conclusão (predicado), passando por um *topos*. A tese anterior é a afirmação que será contestada; os dados são as afirmações que dão margem à conclusão. O escoramento de inferências (não explícito) é dado somente pelo sentido do enunciado. Direcionando à conclusão, há uma partícula que pode ser conclusiva ou restritiva. A conclusão é a opinião do enunciador e pode servir de tese para uma nova sequência argumentativa (BONINI, 2005, p. 221-222).

Como ilustra a figura⁶:

Figura 4 – Protótipo da sequência argumentativa:



Fonte: Adam (1992, p. 118)

Apesar dessa estrutura argumentativa, na linguagem do artigo de opinião pode haver certa liberdade, por exemplo, ela pode conter humor, ironia, críticas, análises. Ela precisa adequar-se ao público leitor, o que leva a considerar também, o

⁶ A figura 4 - Protótipo da sequência argumentativa de Adam (2002) encontra-se em Bonini (2005), *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

suporte a que se destina. Para Rodrigues (2000, p. 215), uma das características “é a heterogeneidade genérica (de gênero)”, pois “na sua configuração composicional encontram-se, muitas vezes, mais ou menos marcados, fragmentos de outros gêneros”, mas como estratégias de argumentação.

A persuasão é outra característica desse gênero, o articulista, além de emitir opinião, busca persuadir seu leitor. Assim, pode utilizar-se de argumentos baseados em informações precisas, como apelar para o emotivo, o cômico e ainda utilizar linguagem figurada. Para que haja persuasão o texto precisa estar bem estruturado, com argumentos objetivos e convincentes. Para tanto, é necessário que o articulista seja bem informado sobre os assuntos da atualidade, especialmente, aquele que se propõe a escrever.

Garcia e Rangel (2012), ao analisarem os artigos de opinião dos estudantes brasileiros na Olimpíada da Língua Portuguesa, consideram os seis tipos de argumentos definidos por Rieke e Sillars (1975):

1. Argumento de princípio: é aquele que se aproxima da forma mais pura de dedução, em que a justificativa é um princípio geral e a legitimidade da conclusão é praticamente automática.
2. Argumento por generalização: é o mais próximo da indução; apresenta um ou mais exemplos suficientemente significativos que conduzem a um princípio geral, a conclusão.
3. Argumento por causa: em que o movimento de argumentação tanto pode se dar no sentido causa → efeito, como no sentido efeito → causa.
4. Argumento por sinal (ou evidência): baseia-se numa justificativa que se constitui numa evidência suficiente para validar a conclusão.
5. Argumento por analogia: valida a conclusão através de uma comparação entre duas situações que possuem características semelhantes.
6. Argumento de autoridade: em que a conclusão justifica-se porque é sustentada por uma pessoa confiável.

Na mídia, impressa ou *online*, é comum o uso de “chamadas”, pequenos e atrativos trechos que pretendem incutir no leitor o ponto de vista pretendido. Recursos gramaticais também são utilizados como: sinais de exclamação e interrogação, para incitar a reflexão; verbos no modo indicativo, para denotar certeza, verdade; ou no imperativo, para persuadir, pois denota conselho, ordem; as conjunções desempenham papel importante, por meio delas obtém-se clareza, por outro lado, seu uso inadequado leva à incoerência das ideias. Como expressa opinião pessoal do escritor, usa-se a primeira pessoa do singular, para imprimir subjetividade ao texto, no entanto, pode estar em terceira pessoa.

III METODOLOGIA DE PESQUISA: A PESQUISA – AÇÃO

3.1 Percurso metodológico: da pesquisa para a ação

Procuramos articular o conhecimento teórico sobre o ensino dos gêneros discursivos, organizados em sequências didáticas, com a prática de sala de aula. Desse modo, o trabalho com as sequências didáticas, organizadas com o gênero artigo de opinião, foi pensado com o propósito de articular as necessidades de aprendizagem com a proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos.

Outro critério para escolha do gênero é a seleção de textos do domínio da esfera jornalística, da ordem do argumentar, como define Dolz e Schneuwly (1996). Além do domínio da forma textual, sua leitura ajuda a estar informado sobre questões do cotidiano e da vida político social do país. Como destaca Rodrigues (2000, p. 213), “como objetos de aprendizagem, marcando o reconhecimento da força político-ideológica que essa instituição exerce na conjuntura social atual” e ainda que “no jornalismo, estão representadas, com maior ênfase, as posições-ideológicas dos grupos sociais dominantes”.

Levam-se em consideração, também, os interesses dos alunos, que desejam aprender a escrever textos do tipo argumentativo por saberem que, no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, normalmente, é solicitado. Compreender os discursos da esfera jornalística, conhecer seus recursos linguístico-discursivos e posicionar-se criticamente diante deles, possibilita aos estudantes participar da vida social, e exercer a cidadania. Regata-se, na escola, a função social da escrita.

Na leitura e interpretação dos textos trabalhados nos módulos, escolhemos utilizar estratégias de leitura conforme Solé (1998), que defende a participação conjunta do professor e dos alunos, para formar cidadãos autônomos e competentes na leitura. A autora destaca três momentos, o primeiro, antes da leitura, a partir da concepção que o professor tem sobre o texto busca a motivação: expondo os objetivos da leitura, revendo e atualizando os conhecimentos prévios, estabelecendo previsões sobre o texto, baseadas nos aspectos do próprio texto e formulando perguntas sobre o texto. O

segundo, durante a leitura, a autora sugere tarefas de leitura compartilhada, nas quais tanto o professor, quanto o aluno assumem a responsabilidade de organização e envolvimento no ato de ler. E o momento depois da leitura, quando ocorre o ensino da ideia principal existente no texto, mediado pelo professor, pode ser o ensino do resumo ou da formulação de perguntas e respostas que contemplem decodificação, compreensão e interpretação.

Para as análises, escolhemos trabalhar com os fundamentos de Antunes (2010, p. 65, grifos da autora), nos quais estão os aspectos globais que para a autora são essenciais na compreensão do texto como um todo, como esclarece em “é de extrema importância apreender os elementos que definem *o sentido e os propósitos globais*. Reitero que a compreensão global do texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer análise”.

Nas escolas, geralmente, são realizadas análises focadas sobre particularidades morfosintáticas das classes de palavras, mas para Antunes (2010) é preciso ter uma visão ampla do texto, inclusive os motivos pelos quais é feito. E seleciona os aspectos a serem observados nessa visão inteira do texto.

O primeiro é o **universo de referência**, “enquadramento cognitivo, entidades, relações, propriedades de um mundo real ou de um mundo fictício” (ANTUNES, 2010, p. 66), que permite selecionar os sentidos a serem ativados. Deve-se considerar “o campo social-discursivo em que ele se insere” (ANTUNES, 2010, p. 66), e ainda os níveis de formalidade, o formato, o suporte, ou seja, o campo social e os meios onde circula. Nessas relações há a questão da adequação contextual do texto aos destinatários previstos, pois “a língua é uma atividade interativa” (ANTUNES, 2010, p.67). Como ocorre no exemplo abaixo, usado na análise de Antunes (2010) sobre o comentário “A mercadoria alucinógena”, publicado na revista *Veja*⁷:

“O consumidor não vai morrer de overdose dessa droga. Ele só teme ser barrado nos portais eletrônicos do imenso festim psicodélico.”

O texto trata de questão do mundo real, do campo social-discursivo do jornalismo, tem o objetivo de levar os leitores a refletirem sobre o apelo ao consumo de

⁷ Para ler o texto completo e a análise na íntegra ver: ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, cap. 5, p. 80-87.

mercadorias. O contexto de produção e o suporte em que foi publicado pressupõe que a linguagem a ser empregada seja mais formal, por isso o emprego de vocabulário especializado e simbólico.

Quanto a esse fator, espera-se que os alunos, em suas produções, articulem seus textos em torno de situações sócio históricas e reais, com nível formal mínimo, adequado ao contexto social do gênero artigo de opinião.

A **unidade temática** é outro aspecto importante na compreensão do texto, que se desenvolve sobre um tema, uma ideia central que se separa das ideias secundárias. A “unidade temática que deixa o texto como um conjunto demarcado” (ANTUNES, 2010, p.67), e para isso as ideias devem estar articuladas por meio dos recursos de coesão. Relevante também é “reconhecer o ponto de vista a partir do qual o tema é tratado” (ANTUNES, 2010, p. 68), e que define as condições de coerência.

O tema desenvolvido no texto “A mercadoria alucinógena” é a publicidade, sob o ponto de vista de que “apela para os efeitos mágicos dos produtos que apresenta”, como mostra o título, com *mercadoria* referindo-se a produto e *alucinógena* sua qualificação. Mantém-se o tema no decorrer do texto com exemplos de produtos mostrados nas propagandas de forma que “cada vez mais gente se deixa seduzir por ele”. Para Antunes (2010) um dos trechos mais significativos do texto é:

“A publicidade é a fábrica do gozo fictício – e este gozo é a grande mercadoria dos nossos tempos, confortavelmente escondida atrás das bugigangas oferecidas.”

Os alunos-autores deverão manter uma ideia central com o mínimo de coesão e coerência em torno do tema proposto, ou seja, por mais que se encontrem, nos textos dos alunos, problemas de coesão, que seja possível perceber neles o seu ponto de vista, a sua tese.

À medida que o tema vai progredindo, novas ideias vão sendo acrescentadas, claro que acerca do mesmo assunto, trata-se da **progressão do tema**, outro aspecto considerado pela autora como parte da competência discursiva, nela as ideias devem estar concatenadas, os segmentos levam ao tema central. As ideias são

relacionadas, mas sem que haja tangenciamento, ou seja, à medida que algo novo seja acrescentado, que seja para fortalecer a ideia central.

No texto “A mercadoria alucinógena”, o tema se mantém sob a perspectiva de que a publicidade é responsável pelo consumismo, devido ao poder de sedução que exerce sobre o consumidor. Primeiro, apresenta exemplos de produtos que são mostrados como verdadeiras maravilhas e os efeitos que provocam nos consumidores, o *chiclete*, o *adoçante*, o *guaraná*; depois, se antecipando a possível objeção do leitor de que a propaganda não teria esse poder:

“Ninguém leva os comerciais alucinógenos ao pé da letra...”; e observa que “... o encanto das mercadorias não está nelas, mas fora delas. Esse encanto está na relação imaginária que ela, publicidade, fabrica entre a mercadoria e seu consumidor”; na conclusão retoma a publicidade: “A publicidade é a fábrica do gozo fictício...” e o consumidor: “... compra satisfeito a alucinação imaginária e está cercado de muito conforto, protegido pela aparência de razão que todos fingem ser sua liberdade.”

O que se espera dos alunos-autores nesse aspecto é que consigam desenvolver o texto em torno de um raciocínio coeso e coerente, que não haja contradição de informações acrescentadas no decorrer do texto.

Todo texto há de ter uma finalidade, um “propósito que é parte de qualquer atividade de linguagem” (ANTUNES, 2010, p. 69). Os **propósitos comunicativos** a que podem servir um texto são muitos, e não se excluem mutuamente. É importante saber identificar o propósito do texto e distinguir as estratégias utilizadas para consegui-lo. Para os teóricos da argumentação “toda ação de linguagem é, essencialmente argumentativa” (ANTUNES, 2010, p.70), por isso não há neutralidade nos textos, orais ou escritos.

O propósito comunicativo do texto analisado por Antunes (2010) é esclarecer e advertir o leitor/consumidor sobre as intenções implícitas das peças publicitárias, como fica claro no trecho:

“... a publicidade se despe momentaneamente de sua função cívica - a de informar o comprador para que ele exerça o seu direito de escolha consciente na hora da

compra – e apenas oferece o transe, a felicidade etérea, irreal e imaterial, que nada tem a ver com as propriedades físicas (ou químicas) do produto”.

Nos textos dos alunos-autores, espera-se encontrar um propósito comunicativo condizente com o gênero artigo de opinião, por exemplo: emitir ponto de vista sobre tema polêmico, levar o leitor a refletir sobre o tema do texto ou convencer sobre um ponto de vista.

Outro aspecto apresentado por Antunes (2010, p.70) é o **esquema de composição**, a diferenciação entre tipos e gêneros textuais. Os tipos de texto “abrange um conjunto de determinações de natureza linguística” podem ser narrativos, descritivos, expositivos, dissertativos e injuntivos. Cita Marcushi (2010) que os tipos “são pertinentes ao sistema da língua e não às situações sociais e às pretensões retóricas que ocorrem no domínio da enunciação” (ANTUNES, 2010, p. 71). Os gêneros “é que constituem textos reais em circulação, os quais são regulados também por tipos de sequência sintáticas e relações lógicas” (ANTUNES, 2010, p.72). São estáveis embora flexíveis, sujeitos a variações contextuais e definidos por propriedades sociodiscursivas. Cumprem funções comunicativas específicas, propósitos comunicativos determinados, variam com o tempo e com as condições históricas.

A forma como o gênero é composto, a forma composicional, regula as partes, o que deve aparecer nelas e a sequência em que devem ocorrer. A autora observa ainda que não é fácil, às vezes, reconhecer o gênero de um texto, nesses casos convém recorrer ao seu suporte para poder identificá-lo. Mas o mais relevante é “reconhecer as características textuais que o fazem cair nesse ou naquele gênero e não em outros bem diferentes” (ANTUNES, 2010, p.73). Para que se alcance a competência comunicativa “pela análise de textos deve incidir, naturalmente, sobre o conhecimento das particularidades dos tipos e dos gêneros de texto” (ANTUNES, 2010, p.73).

Do tipo dissertativo e no gênero comentário opinativo é como Antunes (2010) classifica o texto “A mercadoria alucinógena”, pois leva em conta o suporte em que é publicado, e o fato do autor expressar seu ponto de vista sobre a publicidade na tv, defendendo que apela para sensações impossíveis e não para a razão do consumidor. Os argumentos reforçam a verdadeira função da propaganda e o modo como são usados os recursos publicitários. O plano composicional está de acordo com o gênero, pois

apresenta ponto de vista sobre tema controverso, suas possíveis objeções e argumentos convincentes que levam a uma conclusão. Aborda questão político-social, por isso as marcas verbais e pronominais de terceira pessoa do singular, como vemos no trecho:

“Enquanto o consumidor imagina que é um ser racional, dotado de juízo e de bom senso, a publicidade na tv abandona progressivamente essa ilusão. Em vez de argumentar para a razão do telespectador, ela apela para as sensações, para as revelações mágicas mais impossíveis.”

As produções dos alunos-autores, em consonância com as sequências didáticas, necessitam atender ao tipo dissertativo e ao gênero artigo de opinião, não sendo aceitável que estruturem seus textos sob a trama narrativa, por exemplo, prática comum nas escolas no Ensino Fundamental, devido à prevalência de textos dessa tipologia.

A **relevância informativa**, capacidade do texto de conter novidade, seja na forma ou no conteúdo, é apontada como característica de um bom texto. Quanto mais o texto é previsível, menos é informativo e por outro lado, quanto mais foge à obviedade, mais é relevante. E o seu grau de novidade é determinado pelo contexto, “em cada situação comunicativa é que se pode avaliar sua relevância informativa” (ANTUNES, 2010, p.74), ou seja, a informatividade deve considerar as circunstâncias de circulação.

A relevância do texto “A mercadoria alucinógena” está no fato de utilizar linguagem metafórica relacionada aos alucinógenos, caracterizando as sensações produzidas pela publicidade tal como ocorre com o uso deles: *o transe, a felicidade etérea, irreal e imaterial*.

O leitor necessita mobilizar conhecimentos prévios sobre esse universo para que haja compreensão. Para Antunes (2010), a novidade “está em atenuar um pouco o ‘gozo alucinado’ atribuído socialmente à publicidade e em tirar do foco seus poderes mágicos”, desviando a atenção do leitor para a sua real função de deixar o consumidor informado para que faça escolhas conscientes. Assim, o texto opina e adverte sobre o poder de sedução das propagandas: “... a grande mercadoria dos nossos tempos é o gozo fictício propagado pela publicidade”.

Antunes (2010, p.74) critica a ênfase dada aos aspectos linguísticos e gramaticais pelos professores, o que os privou de observarem elementos mais relevantes e afirma: “um texto é um evento em que convergem, além de elementos linguísticos, outros de ordem cognitiva e social”. Nos textos dos alunos devem ser observados fatos novos, situações relacionadas ao tema que não tenham sido discutidas em sala de aula a partir da leitura de textos utilizados para leitura e motivação da produção, ou ainda na forma como se estrutura o texto, desde que no gênero proposto.

As **relações que os textos estabelecem com outros textos**, a intertextualidade, é outro aspecto global a ser considerado na análise de textos. Em sentido amplo, intertextualidade refere-se “a toda experiência humana da interação verbal e, portanto, pertence a uma grande corrente de discursos construídos ao longo do tempo” (ANTUNES, 2010, p.76), ou seja, quando nos comunicamos, escrita ou oralmente, ativamos todos os conhecimentos prévios sobre o assunto para fazermos uso da linguagem. Assim todos os textos, sozinhos, não seriam originais, pois a voz do outro está presente, “é a partir dos discursos já feitos que criamos, que recriamos, que ressignificamos os nossos” (ANTUNES, 2010, p.76).

Em sentido estrito, a intertextualidade explícita aparece nitidamente no texto e tem um propósito ou serve como estratégia para conseguir um efeito discursivo. Pode ser uma alusão, citação, paráfrase, remissão e algumas trazem a indicação do discurso que recorreram. A intertextualidade pode servir às diversas finalidades, como por exemplo, se apoiar no discurso do outro, se posicionar, argumentar, complementar ou até refutar, “implícita ou explicitamente, a palavra do outro está embutida em nossa palavra” (ANTUNES, 2010, p.77).

A autora acredita que fazer uso da intertextualidade na análise de textos é poder explorar a linguagem “naquilo que ela tem de mais constitutivo e relevante, como expressão da inexorável condição humana de seus agentes” (ANTUNES, 2010, p.77).

No texto “A mercadoria alucinógena”, as relações tanto em sentido amplo, como em sentido restrito estão presentes. Na intertextualidade ampla pode-se dizer do gênero comentário opinativo e de “todo o conhecimento que está pressuposto ou implícito e que faz parte de nosso repertório de saberes”, por exemplo, o leitor aciona seus conhecimentos prévios sobre os efeitos provocados pelos alucinógenos para

compreender a relação com os efeitos da publicidade, para saber do que se trata “os portais eletrônicos do imenso festim psicodélico” e por que “o guaraná em lata provoca visões amazônicas” (ANTUNES, 2010, p. 84-85).

A intertextualidade restrita presente no trecho: “*Será o tal refrigerante uma versão comercial das beberagens do Santo Daime?*” faz referência a um chá alucinógeno, o Santo Daime, nomeado em uma reportagem da revista *IstoÉ*. Para que o leitor estabeleça essa relação necessita conhecer a existência desse chá alucinógeno ou ter lido a reportagem.

Nos textos dos alunos deve constar, no mínimo, a intertextualidade ampla, ou seja, que seja possível verificar a utilização dos conhecimentos prévios sobre o gênero artigo de opinião e das informações acerca do tema, lidas e comentadas em sala de aula. Quanto à intertextualidade restrita, se ocorrer, será interpretada como sendo uma relevante capacidade discursiva, visto que a maioria não dispõe de um repertório textual amplo, devido ao pouco tempo destinado à leitura, nas escolas e no cotidiano da maioria dos estudantes.

Antunes (2010) em suas análises destaca, além dos aspectos globais, os fatos gramaticais que contribuíram com os sentidos do texto, afirma que muitos já foram considerados nas análises dos aspectos globais, “o que reforça nossa convicção de que *não se pode separar a gramática dos outros componentes*” (ANTUNES, 2010, p. 85, grifos da autora). A autora aponta muitos exemplos na análise do texto “A mercadoria alucinógena”, dos quais transcrevemos o seguinte:

“(f) as marcas de plural do verbo sublinhado, em *O adoçante faz surgirem do nada violinistas e guitarristas*. Essas marcas favorecem a identificação dos agentes (violinistas e guitarristas) envolvidos na predicação de ‘surgir’; os termos não estão na ordem canônica (sujeito, verbo, complemento), o que poderia dificultar a interpretação do trecho: por isso as marcas de plural no verbo funcionam como sinais que indicam a dependência entre verbo e sujeito” (ANTUNES, 2010, p. 86).

Quadro (1): descrição dos aspectos globais elencados por Antunes (2010).

ASPECTOS GLOBAIS	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS
Universo de referência	O texto pode pertencer ao mundo real ou fictício, e a um determinado campo discursivo (científico, didático, religioso, político, dentre outros) o que possibilita usar certo formato, suporte e formalidade, tendo um destinatário previsto, o que significa estar adequado ao contexto de produção.
Unidade temática	O texto se desenvolve em torno de um tema, o título, os subtítulos, o discernimento entre as ideias principais e secundárias levam à ideia central e permitem elaborar uma síntese, pois apresenta uma unidade de sentido. Para tanto, são necessários recursos de coesão que conduzem ao ponto de vista em relação ao tema, definido também pelas condições de coerência.
Progressão do tema	O texto progride na medida em que acrescenta algo diferente sobre o mesmo tema, no entanto, os parágrafos precisam estar encadeados em torno do tema central, de modo que se reconheça seu começo e seu fim.
Propósito comunicativo	O texto apresenta uma finalidade, por exemplo, expor, defender um ponto de vista, persuadir, relatar, descrever etc. Esses propósitos não são, necessariamente, excludentes e toda ação de linguagem não é neutra.
Esquemas de composição	O texto se apresenta sob uma determinada tipologia (narrativa, descritiva, expositiva, dissertativa, injuntiva) e sob determinada forma composicional de um gênero. As ações de linguagem obedecem a modelos linguísticos estabelecidos socialmente.
Relevância informativa	Quanto mais o texto apresenta novidades formais (o mesmo dito de outra forma) e conceituais (informações e ideias novas) mais é considerado relevante. O grau de novidade de um texto só pode ser determinado por razões contextuais e em situações sociodiscursivas.
Relação com outros textos	O texto relaciona-se com os outros textos de modo amplo, acionado os conhecimentos prévios do leitor, resultantes das experiências de interação verbal, a intertextualidade ampla está presente, implicitamente, em cada evento de linguagem. De modo restrito, quando aparece explicitamente, por meio de alusões, remissões, paráfrases e citações para algum propósito ou para fins de efeitos discursivos.
Fatos gramaticais relevantes	Recursos gramaticais utilizados para conferir determinado efeito de sentido que se pretende no texto.

Fonte: ANTUNES (2010, p. 66-78)

Antunes (2010) afirma que todos os aspectos globais aqui resumidos são condição para que se compreenda a linguagem dos textos em todas as manifestações discursivas concretas. Nesse sentido, é que optamos por considerá-los nas análises dos

textos dos alunos. Observar os aspectos linguísticos relevantes na constituição de um texto, significa fugir da metodologia tradicional, aquela que corrige apenas aspectos gramaticais e leva em consideração apenas os “erros” dos alunos. O profissional que ensina língua portuguesa necessita de critérios para correção que lhe sirvam de observatório dos “erros”, mas também dos “acertos” dos alunos.

Desta forma, a partir da análise e verificação da presença ou ausência desses aspectos globais, o professor pode planejar estratégias de intervenção que possam possibilitar o avanço dos alunos no que se refere às suas competências linguístico-discursivas. O mesmo ocorre com os fatos gramaticais focalizados nos textos dos alunos, aqueles que de algum modo contribuem para a construção do sentido do texto.

Além disso, Irandé Antunes é uma linguista comprometida com o ensino, em suas pesquisas e publicações tem mostrado preocupação com o insucesso escolar, defendendo a hipótese de que o ensino da língua necessita ser embasado por concepções teóricas de “dimensão interacional e discursiva”, além de estabelecer “que os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do **uso** da língua oral e escrita e o da **reflexão** acerca dos usos” (ANTUNES, 2003, p. 22, grifos da autora).

3.2 O ensino da língua articulado com gêneros textuais e com as sequências didáticas

A sequência didática, modelo proposto pela escola de Genebra, vem sendo utilizada no Brasil, após inúmeras publicações ganharem divulgação em programas de formação profissional, e especialmente por ser a proposta da Olimpíada da Língua Portuguesa. Nelas busca-se trabalhar o ensino da língua, articulando linguagem, interação e sociedade.

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001, p.82), o procedimento “sequência didática” configura-se como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O modelo de sequência didática sugerido pelos autores é constituído das seguintes etapas:

apresentação da situação, produção inicial, os módulos (1, 2 e 3) e a produção final. Como ilustra a figura:



Na apresentação da situação, os alunos são informados, de modo detalhado, sobre as atividades que irão desenvolver, bem como do gênero textual (oral ou escrito) que irão trabalhar; e nesse gênero elaboram a produção inicial, que permitirá ao professor ter ciência dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero proposto, e propor atividades que possibilitem melhor domínio desse gênero. Nos módulos são desenvolvidas atividades sistemáticas que permitam aos alunos desenvolver suas habilidades, ou seja, são fornecidos os instrumentos para que possam (falar ou escrever) de modo eficiente o gênero em questão.

Na produção final os alunos põem os conhecimentos que adquiriram durante os módulos em prática, e tanto professor, quanto alunos podem avaliar o que aprenderam e no que ainda precisam melhorar. Serve como avaliação somativa, pois o professor, de posse das produções inicial e final, pode verificar o que o aluno conseguiu aprender. Além de poder avaliar também o seu trabalho, detectando como as atividades desenvolvidas contribuíram, ou não, para que os alunos dominassem tal gênero.

Os autores afirmam que o seu caráter modular é um princípio geral, mas deve ser associado à “diferenciação pedagógica”, pois “se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEWLY, 2001, p. 93).

No Brasil, algumas diversificações vêm sendo propostas. Por exemplo, a prática de trabalhar inicialmente com a leitura é recorrente, e se justifica devido ao pouco letramento da maioria dos alunos, oriundos de classes sociais em que a leitura não faz parte dos hábitos de vida. Contudo, mesmo que se inicie com a leitura de textos

no gênero discursivo proposto, é necessário que o professor tenha como foco o gênero, caso contrário, pode-se correr o risco de voltar ao modelo tradicional de ensino, no qual a leitura temática é focalizada.

Outra adaptação é não solicitar a reescrita do mesmo texto mais de uma vez, com a justificativa que os alunos se cansam de escrever sobre a mesma temática. Como relata Araújo (2013, p. 324) sobre “o trabalho didático desenvolvido por Gonçalves (2012)”, o qual “levou a percepção de que eles se cansavam de reescrever a produção inicial, proposta no âmbito das oficinas da Olimpíada de Língua Portuguesa (2011)”.

Para Araújo (2013, p. 325)

um trabalho para o ensino de um gênero escrito, à luz do conceito de SD, deve prever módulos para o reconhecimento e a compreensão das características temáticas e composicionais do gênero, outros para o reconhecimento e apreensão das características estilísticas do gênero, outros para produção do gênero, o que inclui a reescritura.

Bräkling (2000, p. 229, grifos da autora), desenvolveu um trabalho com o gênero artigo de opinião em que iniciou com o estudo das características discursivas do gênero, a partir do estabelecimento de diferenças, ou seja, uma análise comparativa com textos de outros gêneros. A autora divide seu trabalho “em três grandes blocos de atividades: *estudo inicial do gênero, estudo para aprofundamento do gênero e estudo para revisão*”. Para Bräkling (2000, p. 229-230), uma maneira de introduzir uma noção “da organização discursiva com a finalidade de evitar que o desconhecimento completo do gênero funcionasse como um fator ‘perturbador’ do desempenho do aluno”.

Em consonância com esses pressupostos é que se justificam, nas sequências didáticas aqui apresentadas, as adaptações ao modelo de sequência didática, apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001).

3.3 As sequências didáticas e o ensino da Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos

As adaptações ao modelo sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001) foram feitas a fim de que se adequem à modalidade de ensino a qual são destinadas, a Educação de Jovens e adultos. Levam-se em conta o modo como é organizado o ensino nessa modalidade, o currículo e a carga horária destinada à sua execução, o grau de letramento dos alunos e suas necessidades de aprendizagem.

Para que se compreendam as adaptações realizadas nas sequências didáticas elaboradas é preciso conhecer algumas especificidades do Projeto oferecido à Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso do sul, nele a carga horária para o ensino fundamental é organizada em fase única, ou seja, ao cumprir as unidades de ensino determinadas para cada disciplina o estudante conclui o Ensino Fundamental.

No caso de Língua Portuguesa são dez unidades com o total de 360 horas aulas, sendo de 60 minutos cada aula. Contudo, essas aulas são divididas em aulas coletivas, nas quais o professor trabalha o conteúdo programático do projeto, e em aulas personalizadas, quando o professor presta atendimento individual ou em pequenos grupos, para sanar dúvidas e suprir deficiências de aprendizagem dos estudantes. Cada unidade tem uma carga horária pré-determinada de 30 a 40 aulas. Nelas constam conteúdos de prática de leitura, oralidade, produção de texto e análise e reflexão sobre a língua. Para exemplificar, transcrevemos a unidade VII, em que está o gênero artigo e que tem carga horária de 35 horas-aula.

C25- Prática de leitura

Redação oficial (e-mail, bilhete e carta) e artigo.

C26- Oralidade

Leitura em voz alta dos gêneros em estudo; discussão sobre a função de cada um dos textos.

C27- Produção de texto

Condições de produção: estrutura textual, finalidade, intencionalidade, tipo de linguagem, papel dos interlocutores (maior ou menor grau de formalidade).

Planejamento da produção envolvendo: elementos que estruturam e caracterizam o texto; organização das informações mais relevantes; mobilização dos conhecimentos prévios.

C28- Análise e reflexão sobre a língua

Tipos de discurso, segmentação das frases, orações e períodos, paragrafação e ortografia, valor dos pronomes de tratamento, vozes verbais e crase.

Sabendo da carga horária da unidade (35 horas/aula), distribuídas em aulas coletivas e personalizadas, não é difícil perceber a inviabilidade de se trabalhar todos esses conteúdos. Os módulos não podem ser muito estendidos, devido à estrutura organizacional, que delimita o número de aulas para cada unidade. Infere-se que um dos objetivos do Projeto é o adiantamento dos estudos para recuperar os anos de atraso, ou seja, privilegia-se o tempo em detrimento à qualidade do ensino.

O modo como são organizados os gêneros textuais nessa proposta também não facilita o trabalho, são muitos gêneros para serem trabalhados em tão poucas aulas. Seriam necessárias várias sequências didáticas o que estenderia o processo. Por maior que seja a autonomia do professor em sala de aula, é necessário que se prestem contas de seu trabalho por meio de fichas e relatórios predeterminados no Projeto, onde as datas e os conteúdos são lançados e determinam o prazo para conclusão do curso, ou seja, não se pode estender o tempo para ensinar todos os conteúdos de maneira satisfatória.

Outro fator que compromete o trabalho é a frequência dos estudantes. Como não importa o número de faltas, mas sim a frequência, eles não têm a obrigatoriedade de frequentarem as aulas todos os dias. Alguns alunos são frequentes e com estes há maior facilidade de trabalhar, mas há, também, uma rotatividade de alguns alunos, e com estes o trabalho torna-se mais difícil por não haver uma sequência das atividades propostas.

No modelo sugerido por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2001), iniciam-se as sequências pela apresentação da situação seguida da produção inicial. Fizemos a apresentação da situação propondo aos alunos o estudo do gênero artigo de opinião, mas não foi solicitada a produção inicial. O foco foi na leitura de textos deste gênero. Araújo (2013, p.324) ao citar o trabalho de Freitas (2004), afirma que

quando os alunos não sabem um gênero não parece interessante solicitar a produção diagnóstica. No caso da experiência por ela coordenada, a percepção da falta de experiência dos alunos de ensino médio de uma escola pública com estratégias argumentativas escritas levou a remodelação da proposta da escola de Genebra, iniciando por um módulo que se destinava a ensinar a ler o gênero artigo de opinião, para depois ensinar

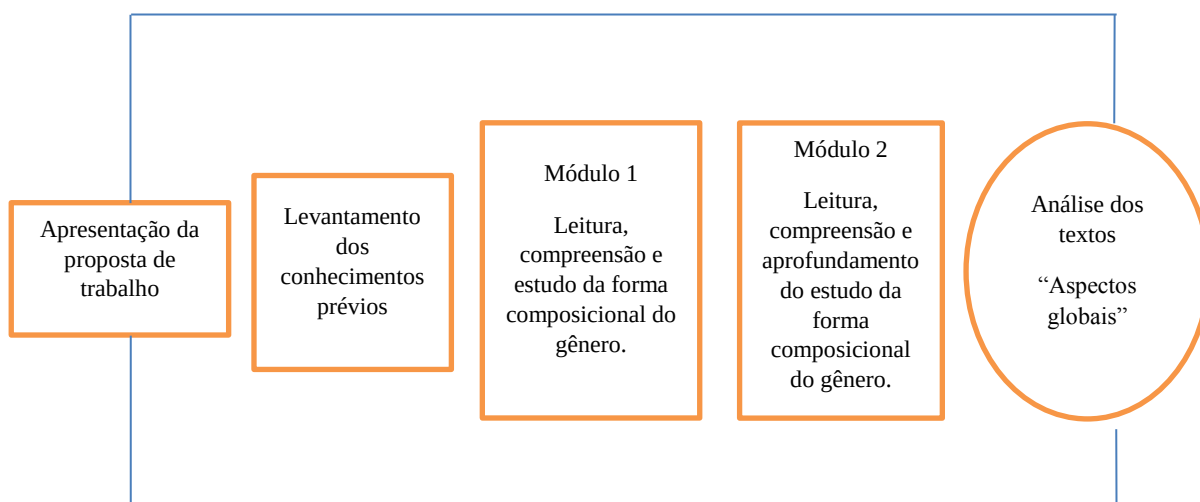
reconhecer estratégias argumentativas usadas e, por fim, levar a escrever o gênero.

Especialmente, o gênero artigo de opinião não é comumente lido e discutido, por circular em veículos (revistas e jornais) pouco lidos pela maioria da população. O difícil acesso a esse gênero textual pode dar-se pelo aspecto financeiro, pela cultura dos alunos ou ainda pela dificuldade de entendimento dos textos. Eles são escritos na norma padrão e com linguagem que para muitos não é compreensível, fato comprovado pelas avaliações do sistema educacional, nas quais se verifica que muitos terminam o ensino médio sem conseguir compreender um texto simples.

Assim, a sequência didática foi pensada de modo a atender da melhor maneira esses jovens e adultos, fazendo-os evoluírem no que se refere às suas competências textuais discursivas, o que possibilita ampliarem seus conhecimentos de mundo, e de leitura e escrita no gênero proposto dentro do que é possível realizar em um projeto de ensino fragmentado e com carga horária reduzida.

A figura abaixo ilustra como ficou organizado o trabalho desenvolvido com a sequência didática:

Figura (1): Esquema do trabalho com a sequência didática.



Como mostra a figura (1), iniciamos apresentando aos alunos a proposta de leitura e escrita de textos do gênero artigo de opinião, em seguida, realizamos atividade

que permitiu o levantamento dos conhecimentos prévios acerca do gênero. Os módulos foram desenvolvidos com atividades de leitura e discussão (oralidade) sobre o tema, e o levantamento das características do gênero, além da verificação do estilo dos autores dos artigos e dos aspectos gramaticais relevantes. Foram realizadas atividades escritas como questionários, comentários e anotações diversas. Em cada módulo os alunos produziram um artigo de opinião.

A última etapa corresponde à análise dos textos, nela verificam-se quais aspectos globais (ANTUNES, 2010) foram desenvolvidos nas duas produções dos alunos. A análise permite também verificar, se da primeira para a segunda produção houve evolução na escrita dos alunos, ou seja, se no desenvolvimento dos textos foram contemplados aspectos globais (ANTUNES, 2010), que não foram desenvolvidos na primeira produção.

Sobretudo, a análise possibilita detectar o que os alunos já dominam e o que ainda não dominam na escrita do gênero, para que seja possível o planejamento de atividades que os ajudem a adquirirem as habilidades que não desenvolveram, pois a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre por meio de um processo de desenvolvimento ao longo do ano escolar. E sabemos que há aspectos da produção escrita mais difíceis de dominar, os quais necessitam de atividades específicas de intervenção para que sejam aprendidos.

IV METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

4.1 Sequências didáticas com o gênero artigo de opinião

Nas sequências didáticas desenvolvidas, privilegiamos o trabalho de leitura, produção e análise linguística do gênero discursivo artigo de opinião. Foram organizadas conforme a estrutura sugerida para os planos de aula da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul- SED/MS. A primeira delas com artigos de opinião sobre as manifestações populares, ocorridas em todo o país em 2013 e 2014 e que desencadearam polêmicas e discussões na mídia, por exemplo, sobre a violência que geraram.

Sequência didática: “Manifestações populares”

Disciplina: Língua Portuguesa **Nº de aulas:** 12h/a **Turma:** C (EJA – Ensino Fundamental)

Habilidades/competências:

Identificar as características do gênero artigo de opinião mediante contato direto com textos do gênero;

Reconhecer, nos textos, estratégias argumentativas empregadas para o convencimento ou persuasão, às vezes, do leitor;

Posicionar-se criticamente diante das discussões propostas nos textos;

Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, finalidade e recursos linguísticos;

Identificar informações implícitas no texto;

Produzir texto atendendo a modalidade proposta, considerando finalidade, intencionalidade e linguagem;

Utilizar a gramática no contexto morfofssintático e semântico-discursivo.

Conteúdos:

Gênero discursivo artigo de opinião (leitura e produção)

Características do gênero artigo de opinião;

Leitura e análise linguístico-discursiva de artigos de opinião;

Produção de um artigo de opinião.

Metodologia

No primeiro momento, apresentamos a proposta de leitura, análise linguística e produção de artigos de opinião aos alunos. Perguntamos se conheciam esse gênero textual, se já o leram, em qual suporte eles circulam e qual sua intencionalidade. Ouvimos as respostas dos alunos sem tecer comentários.

Em seguida, solicitamos que formassem pequenos grupos e oferecemos diversas revistas e jornais. Pedimos que selecionassem textos do gênero artigo de opinião e socializassem com a turma, informando o tema, o título e o suporte. Durante as apresentações verificamos se localizaram artigos de opinião ou outro gênero jornalístico que possa ser identificado por eles como sendo o gênero solicitado. Essa atividade possibilitou que verificássemos os conhecimentos prévios dos alunos quanto ao gênero.

Então, apresentamos as características desse gênero, seus suportes, sua intencionalidade. Esclarecemos também da importância de sabermos nos posicionar com argumentos convincentes diante de fatos e opiniões, tanto de forma oral, como por escrito. E ainda de como é cobrado em exames vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM.

Usamos como apoio o material da Olimpíada da Língua Portuguesa, *Pontos de vista: Caderno do professor* (2010).

No segundo momento, realizamos a leitura de um artigo de opinião: *E agora o que fazemos?*, de Lya Luft publicado na revista *Veja* em 30/01/2014. Destacamos às características da linguagem utilizada pela autora, os aspectos gramaticais relevantes, o vocabulário e o conteúdo do artigo.

No terceiro momento, realizamos a leitura do artigo: *O ano que não vai acabar* de Adriano Pilatti e Giuseppe Cocco, publicado na Folha de São Paulo em 08/02/2014. Discutimos sobre o momento histórico que estamos vivendo, as manifestações populares iniciadas no ano de 2013 e que continuavam a ser destaque nos noticiários. Destacamos as características da linguagem (diferenças e semelhanças com o artigo de Lya Luft), os aspectos gramaticais relevantes (uso das aspas, figuras de

linguagem, uso dos verbos no presente do indicativo e no imperfeito), vocabulário e conteúdo.

No quarto momento, foi lido o artigo *Black blocs, raposas e sininhos: alguém ainda acredita em “manifestação” espontânea?* de Rodrigo Constatino, publicado na revista *Veja* em 10/02/2014. Analisamos junto com os alunos a linguagem, os aspectos gramaticais relevantes, vocabulário e conteúdo. Estabelecemos relações de semelhança dos conteúdos dos três textos, discutindo sobre o momento sócio histórico a que se referem. Conversamos com os alunos sobre a temática envolvendo as manifestações populares e as relações de poder entre o Estado e a sociedade, bem como a intertextualidade presente no texto com o clássico *Peter Pan* e os recursos gramaticais utilizados, como o uso da pontuação, especialmente das aspas que trazem, nesse texto, efeito irônico.

No quinto momento, aconteceu a leitura de um editorial da *Folha de São Paulo*. Aproveitamos para explicar o que é um editorial e o que o difere de um artigo de opinião: o fato de não ser assinado por um jornalista específico, pois representa a ideologia do veículo no qual circula. Propusemos a discussão do tema, do vocabulário, dos aspectos gramaticais relevantes e das relações com os textos lidos anteriormente.

No sexto momento, solicitamos a produção de um artigo de opinião sobre as manifestações populares que se iniciaram no ano de 2013 e repercutiam até então com os “rolezinhos”, os “black blocs” e causavam tantos questionamentos: Será que são manipulados por partidos políticos? A polícia precisa mesmo agir com tanta violência? Até que ponto essas manifestações contribuem para conquistas na melhoria da qualidade de vida dos brasileiros? Os investimentos milionários para os eventos da Copa do Mundo contribuíram para que houvesse manifestações? Qual a sua opinião, é melhor nos alienarmos ou lutarmos para uma melhor distribuição de renda e qualidade de vida?

A última etapa dessa sequência correspondeu à reescrita dos textos dos alunos. Após leitura, análise e correção dos artigos, propusemos aos alunos que reescrevessem, quando necessário, para que atendessem às características do gênero e as normas gramaticais. Os textos deveriam ser reescritos quantas vezes fosse necessário,

tomando-se o cuidado de respeitar as ideias do aluno autor, adequando apenas aspectos gramaticais e da forma composicional relativa ao gênero artigo de opinião.

Os textos e atividades desenvolvidas na sequência didática “Manifestações populares” são os organizados em seguida, na ordem em que foram apresentados aos alunos.

E AGORA O QUE FAZEMOS?

Passaram as festas. Traçados os projetos, dados os abraços, reuniões de família e amigos superadas, boas e alegres ou chatas e fingidas. De repente cessa o tumulto e estamos sós diante da lista de boas intenções, no papel ou na memória.

Ou, se formos mais realistas, apenas com esse desejo real de que as coisas andem direito, que a saúde aguarde, que os afetos persistam, que a alegria seja maior do que a angústia, e que alguma coisa afinal se realize.

Temos pela frente o chamado ano de eleições: há meses começaram as campanhas várias e variadas, as alianças certas ou bizarras, as mudanças, as traições óbvias ou sorrateiras, nesse relacionamento espúrio da política.

Com exceções, procurando bem ainda encontramos em quem confiar, mas a máquina do poder é tão poderosa que é preciso lutar bem, torcer direito, batalhar de peito aberto para que tudo melhore.

Lembramos os infelizes massacrados por deslizamentos e enchentes de dois anos atrás, cujas casas continuam destruídas, carros afundados na lama, escolas fechadas, ruas inexistentes, cidadezinha quase fantasmal – tudo repetido ainda agora.

E o resto sendo o de todo ano: as mesmas enchentes, os mesmos deslizamentos, parece até que sempre as mesmas mortes, e nada, quase nada, se fez. O dinheiro que havia não foi empregado. Se foi desviado, não sabemos, e é melhor nem saber: há desgostos que se acumulam e turvam nossa visão da vida, parece que nunca mais ninguém terá direito de ser alegre, esperançoso, otimista.

Melhor não ver todos os noticiosos, que são a repetição cruel de acontecimentos cruéis, melhor se alienar? Não sei se isso seria o melhor, mas é preciso, neste novo ano, mais do que nunca, construir uma espécie de escudo para a alma, ou morreremos flechados como um São Sebastião varado de ferros pontudos.

A gente precisa continuar acreditando: que vale a pena ser honesto. Que vale a pena estudar. Que vale a pena trabalhar. Que é preciso construir: a vida, o futuro, o caráter, a família, as amizades e os amores. Pois tudo é construção, nós os operários. Construir uma existência que não desmorone com as chuvas, não solte avalanches que vão deslizar e sufocar, aos outros ou a nós mesmos, e arrasar o que foi feito.

É difícil? Às vezes é. É tedioso eventualmente, como ter de educar uma criança. Um rapaz que foi pai muito jovem, e era um pai maravilhoso, certa vez se queixou sorrindo: “Todo dia a mesma coisa, levanta a tampa do vaso, escova os dentes, não fala de boca cheia, aquelas coisas”. Mas ainda bem que não é só isso, comentamos, tem também a graça, a ternura, a alegria, o assombro quando a pessoazinha evolui, cresce, se manifesta, se transforma.

Tem as risadas, o jogo de bola, ou a boneca nova, ou ensinar a andar de bicicleta, ou ficar abraçados de noite olhando as estrelas. Tem muita coisa boa. Tem o chato também, como em tudo na vida. Então nós nos educamos, neste novo ano já em curso, para fazer

tudo direitinho, dentro do possível. Pensar, discernir, escolher, escolher bem, no pessoal e no público.

Tem também a Copa, essa eu havia esquecido, com tantos comentários negativos, bilhões para a Copa e tão pouco para a fome, a miséria, a ignorância, a doença. A moradia, casinhas caindo aos pedaços no primeiro dia, ou casa nenhuma, barracos, tendas, papelão e lata.

Mas este ano da Copa pode também trazer coisas boas: algum dinheiro, algum turista, algum comentário no exterior que não se limite à pobreza, à violência, ao Carnaval e às nossas mazelas. Que lá fora sejam menos ignorantes, não, não temos onças nas esquinas, e às vezes se consegue sair para estudar ou trabalhar sem ser varado de bala perdida.

Sim, aqui temos editoras, e leitores, algumas boas universidades, e excelente medicina em algumas ilhas de excelência. (Temos ilhas de excelência.)

E, por que não?, temos uma democracia que tem de funcionar e proporcionar a este povo brasileiro decência, dignidade, alegria, segurança, respeito, seriedade. Que sejamos, com eleições e Copa e toda a balbúrdia, menos alienados e menos fúteis – para sermos menos sofridos.

Após a leitura, articulou-se uma discussão acerca do conteúdo temático do artigo, do vocabulário e de aspectos gramaticais relevantes para a compreensão, como os tempos e os modos verbais presentes no texto, destacou-se o uso do modo subjuntivo; o tom pejorativo de alguns adjetivos. De forma escrita, foram feitos os seguintes questionamentos:

- 1) A partir do título “E agora o que faremos?”, explique o tema do artigo.
- 2) A julgar pela data de publicação e do conteúdo do artigo, a que período do ano a autora está se referindo?
- 3) A que acontecimentos políticos e sociais a autora faz menção no texto?
- 4) Apesar das catástrofes, das más notícias lembradas no artigo, a autora tenta levar uma mensagem de otimismo. Cite trechos que comprovem essa afirmação.
- 5) Aparecem no texto algumas interrogações, inclusive no título. Com que intenção elas podem ter sido utilizadas?
- 6) Cite alguns aspectos positivos e negativos do nosso país mencionados no texto.
- 7) Como argumento é utilizada uma comparação. Qual? Explique o que a autora quis dizer com essa comparação.
- 8) A autora termina o texto exprimindo um desejo. Qual?

O ano que não vai acabar

O poder público responde aos "rolezinhos" com truculência. Mas, como em junho, a repressão só fará o movimento se propagar.

Em junho de 2013, a "terra brasilis" tremeu, sem que ninguém o tivesse previsto. Mas, já havia algum tempo, o ranger das placas tectônicas da "política nacional" apontava a emergência do magma jovem e indomável que inundou as ruas e as fez viver.

Os megaeventos tinham feito das cidades um negócio para as elites de sempre; o Minha Casa, Minha Vida foi usado para remover pobres para as periferias; a "pacificação" apenas reconfigurou o regime de terror das polícias contra os pobres.

Dezembro findou indicando que o ano iniciado no outono subverteu até o calendário e não terminará com a chegada do verão. Os tremores não cessaram: deixaram fraturas duradouras no solo das metrópoles e na arquitetura da polis. A predação das cidades e o falseamento da representação foram estruturalmente postos em questão. As ruas tornaram-se territórios irrenunciáveis de luta, "sherwoods" que escapam à privatização de tudo.

O cenário para 2014 é, a um só tempo, maravilhoso e inquietante. Renovadas formas de organização, debate, deliberação e ação emergem nas ágoras improvisadas em escadarias e largos onde a multidão toma a palavra com a coragem de dizer a verdade: do calvário de Amarildo até o trem sempre enguiçado; da tragédia das enchentes até o apartheid dos templos de consumo, agora desafiados pelos "rolezinhos". Os pobres ousam saber e sabem ousar.

O poder responde tornando o apartheid explícito: proibição judicial e truculência policial, e isso logo depois da hipócrita sacralização de Mandela. Mas, como em junho, a repressão só fará o movimento se propagar. Os jovens que circulam pelos shoppings nos dizem que, para sermos livres, precisamos estar e agir juntos na polis. E estar juntos implica que o pressuposto da liberdade seja a igualdade, a igualdade não como aplicação de um critério abstrato de justiça, mas a justiça como constituição da liberdade.

A escravidão de fato dos negros, das mulheres, dos índios e dos pobres no Brasil persiste porque eles não são iguais e, pois, não são realmente livres. Nas palavras de Hannah Arendt: "A isonomia não significa que todos são iguais perante a lei nem que a lei seja igual para todos, mas sim que todos têm o mesmo direito à atividade política".

Quantas ironias ouvimos sobre a horizontalidade exacerbada do movimento? Oras, construir essa horizontalidade é condição necessária para dar conteúdo à liberdade: relacionar-se entre iguais na publicidade da ágora. Mais do que isso, pela primeira vez o movimento conseguiu mostrar que o horizonte do aprofundamento democrático implica na conquista do direito à política que os pobres das favelas, subúrbios e periferias não têm.

Já nos gabinetes, intelectuais blasés "pontificam" na desqualificação dos movimentos, deslembados ou ignorantes de que pontificar é "fazer pontes", não dinamitá-las; é reduzir distâncias, não produzi-las.

Atuam como Unidades de Polícia do Pensamento: criminalizam autores e conceitos e, assim, ajudam a "pacificar" o debate, legitimando a repressão. Pois essa foi a principal resposta dos poderes "públicos" à nova brecha democrática: entregar a "mediação" do conflito à truculência policial. Não é fácil, porém, repetir "no asfalto" a rotina de terror que o Estado (sob qualquer governo) impõe a favelas e periferias. No Rio, sete meses de

manifestações e enfrentamentos de rua mostram que, quando é preciso, a polícia atenua sua histórica brutalidade.

Foram os "black blocs" que mantiveram a brecha democrática aberta contra a hedionda reiteração da guerra do Estado contra os pobres. A multidão continua nas ruas, redes e shoppings. Mas ainda há tempo para os poderes constituídos, sobretudo o governo federal, reconhecerem a potência da nova etapa democrática. Isso é o melhor que podemos desejar. Feliz ano "novo"!

ADRIANO PILATTI, 52, é professor de direito constitucional da PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro).

GIUSEPPE COCCO, 57, doutor em história social pela Universidade de Paris, é professor titular de teoria política da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Após discussão sobre o conteúdo do texto e aspectos gramaticais relevantes, foram feitos os seguintes questionamentos:

1) Após a leitura do artigo, explique o título: O ano que não vai acabar.

2) Explique o uso das aspas em “black blocs”, “rolezinhos”, “pacificação” e “públicos”.

3) No segundo parágrafo, os autores utilizam uma metáfora “Mas, já havia algum tempo, o ranger das placas tectônicas da "política nacional" apontava a emergência do magma jovem e indomável que inundou as ruas e as fez viver”. Explique o sentido do trecho destacado.

4) A partir da leitura do artigo, o que podemos perceber sobre a opinião dos autores sobre as manifestações populares?

5) Você enfrentou dificuldades quanto a compreensão do texto? Se sua resposta for positiva, a que atribui essa dificuldade?

Black blocs, PSOL, raposas e sininhos: alguém ainda acredita em “manifestação” espontânea?

Muitas perguntas ficam no ar. Por exemplo: qual o real grau de envolvimento do deputado do PSOL Marcelo Freixo nesse vandalismo todo orquestrado pelos black blocs? O deputado nega qualquer envolvimento, claro. Mas as suspeitas existem, seu nome foi mencionado pelo advogado do rapaz acusado de ter ajudado a jogar o rojão que ameaça tirar a vida do cinegrafista da Band, Santiago Andrade.

Eliza Sanzi, cuja “profissão” é ser manifestante, ofereceu ajuda (de que tipo?) às pessoas ligadas a Marcelo Freixo. Sininho, como é conhecida, já esteve presa por baderna em frente à Câmara dos Vereadores, em outubro. Talvez essa gente sofra da Síndrome de Peter Pan, e nunca tenha amadurecido. Se acham os eternos rebeldes sem causa, que ainda precisam confrontar todo tipo de autoridade para se provar na vida.

De onde vem o dinheiro que sustenta tanto vagabundo mascarado? Qual o envolvimento do próprio PSOL nisso tudo? Freixo, que virou herói em filme de ficção e é idolatrado pela esquerda caviar, precisa se explicar. A mãe de Fábio Raposo, o tatuador preso por entregar o rojão ao comparsa, disse acreditar que o filho tenha algum tipo de ligação com Freixo sim.

Alguém ficaria realmente surpreso se ficasse comprovado o envolvimento do partido? Um partido, não custa lembrar, que já deu todo apoio até para terrorista assassino, como o italiano Cesare Battisti. E que tem, entre seus fundadores, outro terrorista italiano, o socialista Achille Lollo. Alguém acha mesmo que o PSOL é digno de alguma confiança?

O PSOL é apenas o PT de ontem. Mesmo ainda minúsculo, já tem sua cota de escândalo de corrupção, como aquele envolvendo a deputada Janira Rocha no Rio. Imaginem com mais poder! Quem ainda acredita no PSOL como um partido puro? É preciso ser muito ingênuo mesmo. Até podemos desculpar quem um dia acreditou no PT. Mas quem ainda acredita no PT hoje, ou em seu filhote PSOL, não tem desculpa: é idiota útil mesmo.

Raposo, Sininho, Freixo, black blocs: alguém ainda acredita em “manifestação” espontânea? Alguém realmente acha que não há interesse político nisso tudo? A esses, aviso que Papai Noel não vai levar presente no Natal deste ano, por mau comportamento ou por abusar do direito de ser néscio.

Por fim, fica um puxão de orelha na própria imprensa, que ajudou a alimentar o monstro que agora quer devorá-la. Ajudou a enaltecer os vagabundos mascarados, a criar a falsa imagem de que o gigante havia acordado, de que a polícia era o problema na questão da violência.

A esquerda caviar, então, nem se fala! Quantos “intelectuais” e artistas defenderam os black blocs? Alguns até se fantasiaram para ajudar a vender a ideia de que eram revolucionários em nome da justiça e liberdade. Não é verdade, Caetano Veloso?

O resultado está aí: um cinegrafista entre a vida e a morte. Pergunto: se fosse um policial, a reação seria a mesma? Se fosse um transeunte, um cidadão comum passando por ali, a reação seria a mesma? São muitas perguntas...

PS: E por favor, vamos parar de chamar criminoso de “ativista”, caramba?!

Depois da leitura e discussão sobre os aspectos gramaticais relevantes e o conteúdo do texto, os alunos responderam às seguintes perguntas:

1) Que marcas linguísticas deixam claro que o autor do texto acredita que as manifestações são organizadas por algum partido político, ou seja, não partem do povo e sim de armações políticas?

2) Qual a intenção do autor ao construir o texto com tantas interrogações?

3) Quais os adjetivos usados para caracterizar os participantes das manifestações?

4) No texto há trechos sublinhados. O que o autor pretende utilizando esse recurso gráfico?

5) Há uma intertextualidade com o clássico Peter Pan e alusão a Papai Noel.

O que o autor pretende com esses recursos?

6) Que sentimento do autor podemos inferir a partir da última oração do texto? Que palavra comprova esse sentimento?

Onda incendiária

Atos de vandalismo não podem ser tolerados, mas são inaceitáveis despreparo e excessos da polícia ao lidar com manifestações populares.

A depredação de patrimônio público ou privado, a título de protesto contra os mais variados problemas, tem se transformado numa perigosa e inaceitável rotina no cotidiano nacional.

Se o direito de manifestação e de reunião é assegurado pela Constituição, nem por isso pode ser exercido de maneira irrestrita. Os atos devem ser pacíficos e, como é óbvio e desnecessário dizer, seus participantes não são autorizados a praticar crimes de nenhuma natureza.

Alguns manifestantes, todavia, parecem se esquecer das regras básicas de civilidade. Neste sábado, em São Paulo, um Fusca foi incendiado e terminou destruído. Ainda que o episódio tenha sido acidental, como se afirma, por pouco não resultou em tragédia, já que cinco pessoas estavam no automóvel.

A piromania, porém, não é nova. Propaga-se, na periferia paulistana, uma onda de incêndios de ônibus municipais. Até sexta-feira, 21 veículos haviam sido queimados neste mês. O número equivale ao total de casos registrados no primeiro semestre de 2013.

Os ataques se dão em meio a protestos relativos a temas diversos, de enchentes ao desaparecimento de crianças. Os principais prejudicados, além das empresas de ônibus, são os usuários de transporte público, pois perdas e substituições elevam o custo do sistema.

Estima-se que o prejuízo já alcance R\$ 8,5 milhões neste ano. Apesar da recorrência do fenômeno, pouco se caminhou no sentido de identificar os responsáveis e submetê-los aos ritos legais.

A Secretaria da Segurança Pública organizou, no final de 2013, reuniões com representantes do setor de transportes, mas ainda não se sabe quais serão as providências. É evidente que tais agressões não cessarão sem que as autoridades tomem as medidas necessárias para reprimi-las.

As polícias, por seu turno, têm notórias dificuldades para lidar com os protestos que se disseminam pelo país. Como esta Folha vem reiterando desde o ano passado, a corporação oscila entre o abuso da força e a omissão diante dos vândalos, dois extremos incompatíveis com sua missão.

Neste sábado, em São Paulo, um policial baleou um manifestante, que está internado num hospital. Mesmo que em alegada legítima defesa, a reação parece desproporcional. O caso está por ser esclarecido, mas o uso de arma de fogo, de todo modo, não é recomendável na patrulha de atos públicos.

Nenhuma hipótese, contudo, isenta a polícia, enquanto instituição, de merecidas críticas em relação ao despreparo que tem demonstrado nessas ocasiões, bem como à truculência com que age.

É urgente mudar esse padrão. A polícia tem de coibir atos de vandalismo incompatíveis com o convívio democrático, mas não pode reproduzir excessos que busca repelir. Os episódios de sábado são um perigoso sinal de alerta.

A segunda sequência didática foi organizada com artigos de opinião sobre a polêmica gerada pelo fato de o Brasil sediar a Copa do Mundo, em 2014 e nela ser empreendido muito dinheiro público. Foi desenvolvida conforme apresentada na sequência:

Sequência didática: “Copa do Mundo no Brasil”

Disciplina: Língua Portuguesa **Nº de aulas:** 12 h/a **Turma:** C (EJA – Ensino Fundamental)

Habilidades/competências:

Identificar as características do gênero artigo de opinião;

Reconhecer nos textos estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do leitor;

Posicionar-se criticamente diante das discussões dos temas dos textos;

Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, finalidade e recursos linguísticos;

Identificar informações implícitas no texto;

Produzir texto atendendo a modalidade proposta, considerando finalidade, intencionalidade e linguagem;

Utilizar a gramática no contexto morfológico, sintático e semântico-discursivo.

Conteúdos:

Gênero discursivo artigo de opinião (leitura e produção);

Características do gênero artigo de opinião;

Leitura e análise linguística de artigos de opinião;

Produção de um artigo de opinião;

Revisão do próprio texto.

Metodologia:

No primeiro momento, realizamos a leitura e a discussão sobre o texto: *Vale a pena o Brasil sediar a Copa de 2014?* Escrito por Sheyla Miranda e retirado do site da revista *Planeta Sustentável*. Destacamos as características da linguagem utilizada pela autora, os aspectos gramaticais relevantes, o vocabulário e o conteúdo do artigo.

No segundo momento, lemos e discutimos com os alunos o Artigo de Thiago Arantes, 2014, *a copa que o Brasil já perdeu!* publicado em 25/04/13. Levantamos os tipos de argumentos utilizados e destacamos o estilo do autor.

No terceiro momento, assistimos ao vídeo publicado no YouTube e comentado na revista Veja em 20/01/14. Discutimos com os alunos sua temática e a relação que estabelece com os textos lidos em sala de aula.

No quarto momento, realizamos a leitura e a discussão do texto publicado no site revistaeducação.uol.br. Procedemos como nas atividades anteriores, discutimos a temática, a linguagem e os argumentos utilizados.

Propusemos aos alunos que escrevessem um artigo de opinião sobre a problemática que envolvia o evento da Copa do Mundo no Brasil, posicionando-se contra ou a favor, com argumentos que sustentassem sua posição. Depois da análise e correção dos textos, propusemos a reescrita para que eventuais inadequações fossem feitas na tentativa de assegurar as características relativas ao gênero discursivo e as normas da língua padrão.

Os textos e atividades desenvolvidas na sequência “Copa do Mundo no Brasil” são os organizados em seguida, na ordem em que foram apresentados aos alunos.

Vale a pena o Brasil sediar a Copa de 2014?

Nosso país receberá os melhores jogadores do mundo para o que promete ser uma Copa do Mundo tão eletrizante quanto polêmica. O evento vai gerar empregos e obras de infraestrutura, mas também custará bilhões aos cofres públicos. Vai ser um golaço... ou bola fora?

SIM

Estima-se que o governo irá investir mais de 20 bilhões de reais em infraestrutura para receber a Copa de 2014. Somando os recursos diretos ou indiretos da iniciativa privada, o total deve chegar a 183 bilhões de reais. O dinheiro será distribuído em áreas como transportes, segurança e cultura, para que habitantes e turistas convivam em cidades mais confortáveis e funcionais.

O Brasil passará a ter 12 estádios modernos, equiparáveis aos melhores do mundo, com mais comodidade e segurança para os torcedores. Na Alemanha, após a Copa de 2006, a frequência média nos estádios subiu para 90% da lotação. E as arenas poderão atrair eventos como shows internacionais a estados como Mato Grosso, geralmente fora desse circuito.

Pelo menos 600 mil estrangeiros devem visitar o país, número que pode ser ainda maior considerando as facilidades que nossos vizinhos sul-americanos têm para entrar aqui. Além disso, o fluxo de turismo nacional deve mover mais de 3 milhões de brasileiros. Quanto mais turistas, mais dinheiro entra para os cofres públicos na forma de impostos.

A previsão é que mais de 700 mil postos de trabalho sejam gerados, cerca de 330 mil empregos permanentes. Já há programas de capacitação de profissionais para atuar em várias áreas, da construção civil à hotelaria. O aquecimento da economia deverá impactar nosso Produto Interno Bruto (PIB) até 2014. No ano da Copa, o evento deve gerar cerca de 2% das receitas nacionais. **NÃO**

Temos um histórico de obras superfaturadas. A Vila do Pan-Americano do Rio, por exemplo, foi superfaturada em 1,8 milhão de reais, segundo relatório de 2009. Ricardo Teixeira, presidente da Confederação Brasileira de Futebol (CBF), já foi acusado pelo Ministério Público de lavagem de dinheiro e evasão de divisas. E ele também preside o Comitê Organizador da Copa de 2014

Ocupando a 73ª posição mundial no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e com quase 10% da população analfabeta, o Brasil poderia usar os 20 bilhões de reais a ser investidos na Copa para solucionar demandas mais urgentes, em áreas como educação e saúde pública. Com esse montante, seria possível, por exemplo, construir mais de 400 hospitais-escolas

Ainda há dúvidas sobre a capacidade do país de oferecer segurança aos turistas, aos atletas e à própria população. Os embates entre policiais e traficantes no Rio em novembro tiveram ampla repercussão negativa. Caso o país não seja capaz de garantir tempos de paz nas cidades-sedes, poderá queimar sua imagem no exterior e até perder o direito de realizar a Olimpíada de 2016

O enorme fluxo turístico poderá provocar um caos aéreo. Segundo a Infraero, das obras em 13 aeroportos considerados estratégicos para a Copa, seis não estarão concluídas até lá. Embora a estatal garanta que será possível atender à demanda, um estudo da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), da USP, diz que voos atrasados ou cancelados poderão chegar a 43,9% em 2013

FONTES: Celso Unzelte, jornalista, pesquisador e apresentador do programa Loucos por Futebol (ESPN); Roberto Assaf, escritor e colunista do LANCE!; Ministério do Turismo; Ministério do Esporte; Comitê Organizador da Copa de 2014; Infraero; PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) 2010

Após a leitura do texto, realizamos a discussão sobre a temática, destacamos a fonte, o autor do artigo e os tipos de argumentos utilizados, se se referiam a exemplo, informação, citação ou consequências. Observamos que o autor não se posiciona, apenas coloca os pros e os contras da realização da Copa do Mundo no Brasil. Os alunos realizaram a seguinte atividade escrita:

1- Encontre no texto exemplos de argumentos que a autora utilizou (exemplos, informações, citações e causa/consequência).

2- Em sua opinião, que argumentos foram mais convincentes? Os a favor ou os contra?

2014, a copa que o Brasil já perdeu!

O Brasil será o grande derrotado na Copa do Mundo de 2014. Esqueçam esquemas táticos, análises técnicas, convocações, gols ou arbitragem. A derrota não virá numa zebra nas oitavas de final contra a Bélgica, num duelo épico de quartas contra a Itália, numa semifinal angustiante contra a Espanha ou num Maracanazzo reloaded contra a Argentina.

A derrota já veio. O Brasil perdeu a Copa de 2014.

O Brasil perdeu, leiam bem. O que vai acontecer com a seleção brasileira é outra história. Uma história que muda pouco o que realmente importa. O Brasil perdeu a Copa de 2014.

Um evento como a Copa é a chance de um país mudar, se redescobrir, sanar problemas e construir soluções, mesmo que seja sob a fajutíssima desculpa de "o que o mundo vai pensar da gente se não estiver tudo dando certo?". Que seja, dane-se a pequenez da desculpa, desde que sejam construídas estradas, linhas de metrô, corredores de ônibus, elevadores, hotéis, e, vá lá, até um ou outro estádio.

O resultado do time de Felipão pouco importa: o Brasil já perdeu

A Copa do Mundo é, para os tempos de hoje, o que foram as tais "Exposições Mundiais" no século 19. Era preciso se arrumar para receber visitas em casa.

Mas o Brasil hoje corre para retocar a maquiagem, empurra a vassouradas a sujeira para debaixo do tapete, tranca os cachorros pulguentos na despensa e manda a criançada dormir mais cedo, porque sabe como é criança quando chega visita, desanda a falar cada coisa...

Faltam pouco menos de dois meses para a Copa das Confederações, e o estádio da final não está pronto. Aquele estádio na Zona Norte do Rio, que foi erguido no lugar do Maracanã ao preço mirabolante de 1 bilhão de reais; e que terá de ser reformado para a Olimpíada.

(Aqui, um parêntese: todas as reportagens sobre estádios da Copa têm a obrigação de falar quanto custou e quem financiou a obra; isso é utilidade pública, antes de mais nada).

Faltam menos de dois meses para a Copa das Confederações e nenhum aeroporto teve reformas significativas concluídas. Pouco mais de um ano para a Copa do Mundo e os taxistas que falam inglês continuam a ser uma raridade, as placas de trânsito seguem indecifráveis para estrangeiros, os hotéis e vias públicas não vão dar conta do recado, obras de mobilidade urbana de Manaus, Brasília e São Paulo não ficarão prontas - umas foram canceladas, outras postergadas, todas custaram irreversíveis milhões e não é difícil adivinhar quem pagou a conta.

A um ano e dois meses do começo da Copa, o presidente do Comitê Organizador Local está cercado por denúncias, e não é para menos. José Maria Marin, o homem que gere a

operação Copa do Mundo no Brasil, passou seus mandatos de deputado bajulando delegados ligados às torturas da ditadura, superfaturou a sede da CBF, negociou apoio na aprovação de contas da confederação dando cheques a seus eleitores.

Enquanto isso, o secretário-geral da Fifa, Jerome Valcke, diz que a organização da Copa do Mundo no Brasil seria mais fácil se o país fosse menos democrático e tivesse menos esferas de governo, legal é a Rússia, que tem um poder centralizado e menos palpiteiros.

A organização da Copa do Mundo seria mais fácil, monsieur Valcke, se ela estivesse nas mãos de gente diferente.

De gente que não estivesse interessada apenas em sugar dinheiro do país com o benefício de isenção de impostos. A organização da Copa do Mundo seria mais fácil se ela fosse feita para, de fato, deixar o país com algumas pequenas vitórias em áreas que vão muito além do campo de jogo.

O Brasil de Felipão, de Neymar, de Ronaldinho ou Kaká, o Brasil pentacampeão, seja com volantes classudos ou brucutus, pode ganhar ou perder a Copa de 2014.

O Brasil de 200 milhões de pessoas, aquele que acordará no dia 14 de julho de 2014 para trabalhar, este sairá da Copa derrotado. Qualquer que seja o resultado da final.

Depois da leitura, destacamos por meio de discussão oral o autor, a fonte e o tema do artigo; chamamos a atenção para o estilo do autor, que utiliza linguagem bastante enfática, posiciona-se de forma clara, objetiva e direta. Depois do levantamento, por escrito, dos argumentos do autor, na ordem em que aparecem no texto, os alunos ainda responderam às seguintes questões:

1- Qual a opinião do autor sobre o evento Copa do Mundo no Brasil?

2- A que eventos ele compara a Copa do Mundo? Você já ouviu falar ou estudou sobre esses eventos?

3-No sétimo parágrafo, o que o autor quis dizer com “corre para retocar a maquiagem, empurra a vassouradas a sujeira para debaixo do tapete”?

4-Copie do texto argumentos do autor que você considera bastante convincentes.

5-Retire trechos em que o autor utilizou-se de ironia.

6-Selecione e separe fatos de opiniões do autor.

7-Explique o título “2014, a copa que o Brasil já perdeu!”, para o autor, o Brasil perdeu a competição? O que o Brasil já perdeu?

Assistimos com os alunos ao vídeo “Uma coisa horrorosa” que se encontrava no site da revista *Veja* e lemos o comentário sobre ele. Após ouvirmos os comentários orais dos alunos sobre o conteúdo do vídeo, solicitamos que escrevessem um comentário opinativo.

UMA COISA HORROROSA: Vejam o vídeo que circula mundo afora mostrando um “Brasil da Copa-2014” — muito pior do que é, na verdade.

Texto atualizado às 17h52 de 27 de janeiro de 2014

Este vídeo, preparado por um brasileiro titular de um canal no *YouTube*, pretende mostrar a estrangeiros, em inglês, a “realidade brasileira” que espera os visitantes que virão à Copa de 2014.

Embora saibamos das inúmeras carências do país — que, aqui neste blog, neste site e nesta revista não cansamos de apontar —, o vídeo mostra um Brasil pavoroso, muito pior do que na verdade é. Parece que nada, absolutamente nada presta em nosso país, quando sabemos que não é isso.

É verdade que o Brasil exhibe índices de desenvolvimento humano, ainda, absurdos, que as desigualdades sociais são abissais — apesar dos progressos havidos —, que a impunidade é uma praga e uma vergonha, que nos revolta e nos desilude.

É também verdade que temos instituições que funcionam muito mal, como o Judiciário, polícias mal equipadas, mal pagas e, em vários casos, expostas à corrupção, governos ineficientes e uma ladroagem na máquina pública que nos humilha diante dos países desenvolvidos do mundo e enfurece os cidadãos de bem.

O vídeo, porém, só reuniu uma seleta do que temos de pior, do mais fundo do poço.

O Brasil será só isso? Não tem NADA mais?

Não é preciso ser um babaca ufanista para constatar que não é assim.

Não somos, é claro, uma Austrália ou um Canadá, mas também não somos a caricatura de país exibido no vídeo.

Vejam e julguem por vocês mesmos. Se quiserem, comentem.

Com a participação dos alunos, levantamos oralmente os argumentos do autor. Os alunos se manifestaram sobre o conteúdo e a opinião do autor do texto “E se todo dinheiro da Copa fosse investido em educação pública?”.

E se todo dinheiro da Copa fosse investido em educação pública?

Estima-se que a Copa do Mundo de 2014 custará R\$ 28 bilhões. Tomando o estudo do CAQi (Custo Aluno-Qualidade Inicial) como referência, com R\$ 25,277 bilhões daria para construir unidades escolares para todos os 3,7 milhões de brasileiros de 4 a 17 anos que estão fora da escola.

Daniel Cara São Paulo, 20 de junho de 2013.

Um dos motivos da justa onda de protestos que toma o Brasil é o alto custo da Copa do Mundo de 2014.

Estive a trabalho na África do Sul no período da Copa das Confederações (2009) e da Copa do Mundo (2010). É bom que todos os brasileiros tenham ciência: em qualquer lugar do mundo, os eventos FIFA são demasiadamente onerosos e elitizados. Contudo, no Brasil a situação está mais grave.

Ontem (19/6), o jornalista Jamil Chade, do grupo Estado, informou que em abril o governo estimava que a Copa do Mundo de 2014 custaria de R\$ 25,5 bilhões. Anteontem (18/6), o secretário-executivo do Ministério dos Esportes, Luis Fernandes, anunciou que a Copa deverá custar R\$ 28 bilhões.

Em comparação com outros Mundiais, o evento no Brasil é o mais dispendioso. Em 2006, a Alemanha gastou na 3,7 bilhões de euros para sediar a Copa, cerca de R\$ 10,7 bilhões. Em 2002, Japão e Coreia, gastaram juntos US\$ 4,7 bilhões, cerca de R\$ 10,1 bilhões. Na África do Sul, em 2010, o custo do evento foi de US\$ 3,5 bilhões, perto de R\$ 7,3 bilhões. Conclusão: a Copa do Mundo de 2014 será a mais cara da história.

E é um acordo estranho. O Brasil paga a conta, mas é a FIFA quem lucra. Segundo seus próprios dados, a "entidade máxima do futebol" estimava, em 2011, que gastaria US\$ 3,2 bilhões para organizar o Mundial, obtendo uma receita de US\$ 3,6 bilhões. Mas Jerome Valcke, o mal humorado secretário-geral da FIFA, admitiu que a renda irá superar a marca de US\$ 4 bilhões, dobrando o lucro da entidade com o evento.

Com base nessas informações, realizei um rápido exercício de cálculo. Fui estimulado pela imagem de um cartaz que figurou nos protestos de São Paulo, altamente compartilhada nas redes sociais. O texto dizia: "Eu quero escolas e hospitais 'padrão FIFA'".

Aviso, logo de cara, que tal como ocorre com os estádios de futebol, o chamado padrão FIFA é um luxo desnecessário. Portanto, como referência, vou tomar o único instrumento brasileiro capaz de contabilizar o custo de construção, equipagem e manutenção de escolas dedicadas à relação de ensino-aprendizagem. O mecanismo é de autoria da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e se chama CAQi (Custo Aluno-Qualidade Inicial).

Fiz o seguinte exercício: o que os R\$ 28 bilhões que serão gastos com a Copa do Mundo de 2014 fariam pela educação pública?

Como parâmetro de demanda, tomei como base o dado do relatório brasileiro "Todas as crianças na escola em 2015 - Iniciativa global pelas crianças fora da escola", produzido pelo Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e, novamente, pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. A principal conclusão do documento é que 3,7

milhões de crianças e adolescentes brasileiros, de 4 a 17 anos, estão fora da escola. No entanto, segundo a Emenda à Constituição 59/2009, todos os cidadãos dessa faixa-etária devem estar obrigatoriamente matriculados até 2016.

Assim, o primeiro desafio é o de dimensionar o volume de pré-escolas e escolas que precisam ser construídas. Operando os cálculos, faltam 5.917 estabelecimentos de pré-escolas, 782 escolas para os anos iniciais do ensino fundamental, 593 escolas para os anos finais e 1.711 unidades escolares de ensino médio. Em segundo lugar, é preciso dimensionar os custos de construção e aquisição de equipamentos. Para os 5.917 prédios de pré-escola são necessários R\$ 15,047 bilhões. No caso das unidades de ensino fundamental, o custo seria de R\$ 1,846 bilhão para os anos iniciais e 1,769 bilhão para os anos finais. Por último, para construir e equipar as escolas de ensino médio, o investimento seria de R\$ 6,615 bilhões.

Tudo somado, o Brasil deve aplicar R\$ 25,277 bilhões para construir e equipar pré-escolas e escolas capazes de matricular todas as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos até 2016. Ainda assim, subtraindo esse montante dos R\$ 28 bilhões que devem ser despendidos com a Copa, sobram R\$ 2,721 bilhões. É um bom recurso!

Obviamente, esse cálculo trata apenas do investimento em construção e aquisição de equipamentos, com base em um padrão mínimo de qualidade mensurado no CAQi. Não estão sendo considerados, por exemplo, a imprescindível construção de creches, instituições de ensino técnico profissionalizante e de ensino superior. Muito menos estão sendo contabilizados custos essenciais para a manutenção das matrículas com qualidade, como salários condignos para os professores e demais profissionais da educação, custos com uma boa formação inicial e continuada para o magistério, além de uma política de carreira atraente. Como é de conhecimento geral, se tudo isso fosse considerado, tomando outros fatores do CAQi como referência, além de outros instrumentos, o Brasil precisaria investir, em 10 anos, cerca de R\$ 440 bilhões em educação pública, ou o equivalente a 10% do seu PIB (Produto Interno Bruto) de 2012.

Hoje investe, conforme dados oficiais, cerca de R\$ 233,2 bilhões.

Portanto, o exercício apresentado aqui serve basicamente para estimular uma reflexão: o orçamento público deveria obedecer a uma lógica de prioridade. Por mais que o povo brasileiro ame o futebol, os manifestantes têm declarado que preferem educação pública, saúde pública e transporte público de qualidade. A FIFA tem dito que a Copa de 2014 será um festa, a nossa festa. Se for verdade, será uma comemoração indigesta, pois já estamos sendo obrigados a engolir regras, padrões e ingressos caros e para poucos. E pior: todos os contribuintes brasileiros pagarão a conta.

4.2. Descrição das aulas realizadas com as sequências didáticas

Sequência didática: Manifestações populares

No primeiro momento, referente a duas horas aula, ocorreu a apresentação da situação. Em conversa informal com os alunos, apresentamos a proposta de leitura, de análise linguística e de produção de artigos de opinião aos alunos, como consta na Unidade VII, a qual estávamos concluindo. Muitos alunos mostraram-se interessados em aprender sobre textos argumentativos, pois sempre perguntavam se não iam aprender fazer “redação do ENEM”. Fizemos alguns esclarecimentos sobre o tipo textual argumentativo, esclarecendo que constantemente estamos fazendo uso desse tipo, mesmo que não percebamos, pois emitimos opinião sobre fatos do cotidiano, tentamos convencer as pessoas sobre determinado ponto de vista, isso na linguagem oral, e que na escrita esses textos têm algumas características próprias e que iríamos trabalhar com uma sequência didática para o ensino do gênero artigo de opinião.

Em seguida, perguntamos se conheciam esse gênero textual, se já o leram, em qual suporte eles circulam e qual sua intencionalidade. Ouvimos as respostas dos alunos sem fazer comentários. Solicitamos que formassem grupos de no máximo três alunos e oferecemos diversas revistas e jornais para que selecionassem textos do gênero artigo de opinião e socializassem com a turma. Nas apresentações deveriam informar o tema, o título e o suporte. Durante as apresentações, verificamos os conhecimentos prévios da turma no que se refere ao gênero artigo de opinião, observando que os grupos escolheram textos do gênero notícia ou reportagem e não faziam distinção entre título e tema.

No decorrer da aula, apresentamos oralmente algumas características desse gênero, seus suportes e sua intencionalidade, esclarecemos também da importância de sabermos nos posicionar com argumentos convincentes diante de fatos e opiniões, tanto de forma oral, como por escrito. E lhes perguntamos se os textos por eles selecionados, nos jornais e revistas, informavam fatos ou apresentavam um ponto de vista sobre uma questão social e polêmica. Cada grupo se manifestou novamente, após interferências e questionamentos, puderam observar que não se tratavam de textos do gênero artigo de opinião, porque informavam fatos sem emitir ponto de vista. Aproveitamos também para esclarecer as diferenças entre título e tema. Combinamos a leitura de um artigo de opinião para a próxima aula.

No segundo momento, de duas horas-aula, realizamos a leitura do artigo de opinião *E agora o que fazemos?* de Lya Luft, publicado na *Revista Veja*. Fizemos um breve comentário sobre a autora e seu estilo de escrita, do suporte onde foi selecionado o texto, a revista *Veja*, mas na internet, aproveitando para informar sobre a facilidade de lermos, nos dias atuais, devido o desenvolvimento tecnológico. Após realizarem leitura individual e silenciosa, fizemos leitura compartilhada e ao término alguns esclarecimentos que os ajudava a compreender melhor o texto e a contextualizá-lo. Alguns esclarecimentos sobre o vocabulário, por exemplo, “ilhas de excelência”; sobre a linguagem utilizada que apesar de formal emprega um termo de linguagem coloquial “a gente”; o uso da pontuação, algumas interrogações com a intenção de fazer o leitor refletir; e aspectos gramaticais, como os tempos e modos dos verbos, com destaque para o modo subjuntivo projetando os desejos da autora, e o tom pejorativo de alguns adjetivos. Depois, responderam às questões de interpretação, que constam na sequência didática, elaboradas com a finalidade de ajudá-los na compreensão.

Na verificação da aprendizagem a partir das questões apresentadas, foi necessário que alguns esclarecimentos fossem feitos, como, novamente, diferenciar título de tema; explicar o que é uma comparação e como é feita no texto; além da discussão sobre as respostas das questões, cada aluno verificou, a partir da discussão oral, se sua resposta estava adequada e a reelaborou, se necessário. Prestamos esse esclarecimento devido ao fato de exigirem uma resposta pronta, que fosse a mesma para todos, mas esclarecemos que existem diversas formas de dizer o mesmo, desde que o sentido esteja de acordo com a pergunta. Este comportamento, talvez, seja fruto da prática de muitos professores de escreverem as respostas na lousa e só aceitar aquelas.

Na sequência didática, o terceiro momento, de duas horas-aula foi dedicado à leitura de outro artigo de opinião: *O ano que não vai acabar*, de Adriano Pilatti e Giuseppe Cocco, publicado na *Folha de São Paulo*. Os alunos fizeram leitura individual e silenciosa, para depois eu fazermos a leitura compartilhada e uma discussão sobre o momento sócio histórico do país, as manifestações populares iniciadas no ano de 2013 e que continuam a ser destaque nos noticiários em 2014. Destacamos as características da linguagem formal empregada, fazendo uma comparação, estabelecendo as diferenças e as semelhanças com o artigo de Lya Luft, lido na aula anterior. Aspectos gramaticais relevantes como o uso das aspas; figuras de linguagem, como a metáfora; uso dos

verbos no presente, no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo para diferenciar o tempo dos acontecimentos. Muitos esclarecimentos sobre o conteúdo do texto tiveram que ser feitos para poderem compreendê-lo, por exemplo, explicar sobre o que seriam os “rolezinhos” e os “black blocs”, bem como sobre o vocabulário empregado, pois muitas palavras eram de difícil compreensão para os alunos, como “isonomia”, “truculência”, “apartheid” dentre outras.

A leitura propiciou um debate, por parte de alguns alunos, sobre o assunto do texto, mostraram-se indignados com algumas situações, por exemplo, a violência policial. Após as atividades na linguagem oral, responderam ao questionário proposto. As respostas das questões foram lidas e discutidas com os alunos, como muitos apresentaram dificuldades de organizá-las, realizamos atendimento individual. Novamente, queriam respostas prontas na lousa, mas lemos individualmente e quando necessário ajudamos a reestruturá-las, isso só foi possível nas aulas de atendimento personalizado.

No quarto momento da sequência didática, de duas horas-aula, foi realizada mais uma leitura, a do artigo *Black blocs, raposas e sininhos: alguém ainda acredita em “manifestação” espontânea?*, de Rodrigo Constatino, publicado na revista *Veja*. Analisamos oralmente, junto com os alunos, a linguagem, os aspectos gramaticais relevantes, o vocabulário e o tema do artigo, estabelecendo relações de semelhança com os outros textos, tanto da forma como do conteúdo e relacionando-os com o momento sócio histórico a que se referem. Enfim, a temática envolvendo as manifestações populares e as relações de poder entre Estado e sociedade. Como o texto apresenta relações de intertextualidade com o clássico *Peter Pan*, foi possível trabalhar esse conteúdo, comentando com os alunos sobre o que é intertextualidade e como ocorreu no texto. Os alunos conseguiram perceber a relação com o clássico da literatura pela lembrança do filme *Peter Pan*, nem todos leram o livro, mas sabem do que a história trata. Foi possível trabalhar com o uso da pontuação no texto, especialmente o uso das aspas, que no texto denotam ironia e o uso das interrogações.

Após as discussões e questionamentos sobre o texto, responderam ao questionário proposto na sequência didática, no qual puderam sistematizar os conteúdos

já tratados oralmente, questões de interpretação e sobre aspectos gramaticais relevantes no texto. Foram feitas as correções individualmente, nas aulas personalizadas.

O quinto momento da sequência, de uma hora-aula, apresentamos outro gênero textual semelhante ao gênero artigo de opinião, o editorial, explicando que o texto desse gênero não é assinado por um jornalista específico, pois representa a posição ideológica do veículo no qual foi publicado. Foi lido com os alunos o editorial do site *www.folha.uol.com.br*, *Onda incendiária*. A interpretação, a identificação do ponto de vista e do tema foi feita oralmente, discutimos o texto e escutamos as opiniões dos alunos, estabelecendo relações com os textos lidos anteriormente.

O sexto momento, de duas horas-aula, foi dedicado à escrita da primeira produção dos alunos. Os alunos foram solicitados a escrever um texto no gênero artigo de opinião sobre as manifestações populares que haviam se iniciado no ano de 2013 e repercutiam no ano de 2014. Alguns questionamentos foram feitos para ajudá-los na reflexão sobre o assunto: Será que as manifestações são manipuladas por partidos políticos? A polícia precisa mesmo agir com tanta violência? Até que ponto essas manifestações contribuem para conquistas na melhoria da qualidade de vida dos brasileiros? Os investimentos milionários para os eventos da Copa do Mundo contribuíram para que houvesse manifestações? Qual a sua opinião, é melhor nos alienarmos ou lutarmos para uma melhor distribuição de renda e qualidade de vida?

Durante a escrita dos alunos, pudemos verificar que as dificuldades são muitas, houve resistência por parte de alguns alunos, solicitavam-me constantemente para pedir sugestões sobre como iniciar o texto ou perguntar sobre ortografia, mas a maioria escreveu durante as duas aulas o seu primeiro texto. Alguns se engajaram mais na atividade, especialmente os alunos mais frequentes, pois tinham conhecimento sobre o tema, leram e discutiram todos os textos e conseguiram motivar-se na escrita.

Após leitura, análise e correção dos artigos pela professora, propusemos que os reescrevessem para atenderem às características do gênero e as normas gramaticais. A intenção era que a reescrita ocorresse até que o texto estivesse adequado ao gênero, porém, nessa atividade houve grande resistência dos alunos. Consegui que muitos alunos reescrevessem seu texto, pelo menos uma vez, mesmo assim, não ficou a contento, pois continuaram com problemas de concordância, pontuação e ortografia.

No entanto as ideias do aluno foram mantidas e posicionaram-se de modo crítico diante do tema, demonstrando que seus conhecimentos de mundo eram maiores que os conhecimentos linguísticos e textuais.

Sequência didática: Copa do mundo no Brasil

Antes de dar início aos módulos dessa segunda sequência de atividades conversamos com os alunos sobre as primeiras produções, mostrando os aspectos nos quais obtiveram êxito, por exemplo, adequação ao tema proposto e ao gênero solicitado, uso de intertextualidade em alguns textos e uso de operadores argumentativos. Depois, lembramos alguns aspectos que poderiam ter sido explorados, por exemplo, a relevância informativa, o uso da pontuação, a organização dos parágrafos e principalmente a dedicação quando na reescrita dos textos. Então, propusemos o desenvolvimento de outros módulos, nos quais poderiam melhorar a compreensão leitora e a produção escrita do gênero artigo de opinião.

Iniciamos com a leitura do texto *Vale a pena o Brasil sediar a Copa de 2014?*, escrito por Sheyla Miranda e publicado no site da revista *Planeta Sustentável*. Os procedimentos foram desenvolvidos em duas horas-aula, iniciando com a realização de leitura silenciosa e depois fizemos leitura compartilhada, chamando a atenção para a fonte e o autor do artigo. Depois, fomos levantando os exemplos, as informações, as citações, as causas e as consequências utilizadas no texto, explicando como esses elementos buscam convencer o leitor. Observamos também, junto aos alunos, que a autora, não se posiciona, apenas coloca os argumentos a favor e os contrários à realização da Copa do Mundo no Brasil. Os alunos responderam as questões de interpretação, nas quais puderam registrar o que havíamos conversado durante a leitura.

No encontro seguinte, de duas horas-aula, lemos e discutimos com os alunos o artigo de Thiago Arantes, *2014, a copa que o Brasil já perdeu!*. Chamamos a atenção dos alunos para o autor, a fonte, o tema do artigo e principalmente para o estilo do autor, que usa linguagem bastante enfática e posiciona-se de forma clara, objetiva, direta. Listamos, com a ajuda dos alunos, os argumentos utilizados pelo autor na ordem em que

aparecem no texto. Depois, responderam questões de interpretação do texto, nas quais puderam verificar alguns elementos utilizados pelo autor na organização do texto, por exemplo, a comparação, a ironia e a distinção entre fato e opinião. Na correção oral das atividades reforçamos os aspectos relevantes no texto e tirar as dúvidas dos alunos quanto às questões propostas.

No terceiro momento desta sequência, os alunos assistiram, em uma hora-aula, ao vídeo *The real Brazil*, publicado no YouTube e leram o comentário da revista *Veja*, sobre ele com o título *Uma coisa horrorosa*. Discutimos com os alunos a temática e a relação que estabelecem com os textos lidos em sala de aula. Pedimos para que se manifestassem oralmente sobre o conteúdo do vídeo, mostraram-se bastante indignados, a sala ficou dividida, havendo um debate, pois alguns concordavam outros discordavam com a forma como o país foi exposto, por meio do vídeo, à comunidade internacional. Tendo como exemplo o texto publicado na revista, solicitamos que escrevessem um pequeno comentário emitindo opinião sobre o vídeo, uma forma de exercitar a escrita de um ponto de vista.

Na aula seguinte, lemos e discutimos com os alunos o artigo de Daniel Cara, publicado no site revistaeducação.uol.br., *E se todo dinheiro Da Copa fosse investido em educação pública?*. Nessa atividade, a interpretação e os comentários ocorreram apenas de forma oral, levantamos, com a participação dos alunos, a opinião e o estilo do autor, os argumentos utilizados e o conteúdo do artigo.

No quinto momento, em duas horas-aula, propusemos a produção de um artigo de opinião sobre a problemática que envolveu o evento da Copa do Mundo no Brasil, posicionando-se contra ou a favor, com argumentos que sustentem sua posição.

Após leitura, correção e análise dos textos, os alunos foram chamados a reescrevê-los, na tentativa de assegurar as características do gênero e as normas da língua padrão, o que correspondeu à última etapa da sequência, durante duas horas-aula. Como ocorreu na primeira produção, muitos alunos reescreveram o artigo, mas nem todos os desvios gramaticais foram resolvidos. Observamos menor dedicação na reescrita do que na primeira produção, os alunos questionaram a necessidade de reescreverem, por não verem necessidade, pois para eles nunca precisarão escrever um texto desse gênero.

4.3. O *cópus*

Foram realizadas duas produções de artigos de opinião, conforme descrito nas sequências didáticas (ver anexo). Optamos por analisar os textos dos alunos que realizaram tanto a primeira como a segunda produção, primeiro porque se pode criar um parâmetro de comparação, verificando se houve evolução de uma para outra; segundo, porque esses alunos são os mais assíduos, ou seja, puderam participar da maioria das atividades realizadas nas sequências didáticas. Totalizam assim, vinte oito textos, sendo quatorze da primeira produção e quatorze da segunda.

Para não haver a identificação dos alunos, enumeramos os textos de um a quatorze, nas duas produções, sendo que textos de números iguais correspondem aos textos do mesmo aluno. Assim, por exemplo, T1 corresponde ao texto do aluno um, em P1, se referir-se à primeira análise que decorre da primeira produção, ou P2 para a segunda produção.

4.4. Análises das produções dos alunos

Análise da produção 1: “Manifestações populares”

Primeiro, analisamos os textos da primeira produção (P1). Neles procuramos verificar os aspectos globais elencados por Antunes (2010), pois se eles se manifestam nos textos dos alunos, sabemos que as atividades propostas contribuíram para a ampliação de suas competências discursivas. Além de as análises oportunizarem ao professor identificar que aspectos de seu trabalho precisam ser revistos.

A ordem em que aparecem os aspectos globais obedece ao modelo de análise usado por Antunes (2010), com exceção da divisão do aspecto nomeado pela autora de *Relações com outros textos*, no qual fizemos uma divisão e chamamos de intertextualidade ampla e intertextualidade restrita.

Limitamo-nos a indicar os textos que contemplaram e os que não contemplaram os aspectos globais, comentando os casos relevantes nas duas situações e exemplificando pelo menos uma ocorrência de cada aspecto. Os exemplos, extraídos dos textos dos alunos estão digitados como no original, ou seja, manteve-se a escrita, mesmo com desvios ortográficos ou gramaticais.

Para facilitar a compreensão dos resultados, organizamos a tabela abaixo para mostrar quais textos obtiveram traços de presença ou ausência dos aspectos globais utilizados como critério de análise.

Tabela (1): Dados da primeira produção.

Textos Aspectos globais	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	Total
Universo de referência	-	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	11
Unidade Temática	+	-	-	+	-	-	+	+	+	-	+	+	-	+	08
Progressão do tema	+	+	-	+	-	-	+	+	+	-	+	+	-	+	09
Propósito comunicativo	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	13
Esquemas de composição	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	13
Relevância informativa	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-	+	04
Intertextualidade ampla	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	14
Intertextualidade restrita	-	+	+	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	05

O primeiro aspecto a ser observado, segundo Antunes (2010) diz respeito ao **universo de referência**. O campo social-discursivo a que o artigo de opinião se insere é o da esfera jornalística, mais especificamente o opinativo, pois “objetiva deixar os leitores mais críticos e conscientes”. Pelo suporte em que geralmente se apresentam, é exigida uma formalidade na linguagem, pois os destinatários são os leitores de revistas e jornais “pertencentes, em geral, a uma classe no mínimo, mediantemente letrada e crítica” (ANTUNES, 2010, p. 81).

Os alunos-autores, cientes desses aspectos, procuraram atender a essas exigências como se verifica nos textos 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14. Os textos

enquadram-se no universo do mundo real, ao campo social-discursivo do jornalismo, expressam opinião sobre o tema proposto, com linguagem formal e vocabulário próprio.

Como comprova o trecho do T9, no qual o autor emprega vocabulário próprio do meio jornalístico, com linguagem formal e expressa opinião sobre tema polêmico, como mostram os trechos destacados em (1):

(1): “As manifestações que vem acontecendo desde 2013, estão repercutindo até hoje em nosso país, e na realidade deveriam sim continuar acontecendo, para que sejamos respeitados; mas é claro que digo das manifestações pacíficas, sem vandalismo”.

No T4, o título “Um grito de socorro”, deixa dúvida quanto a tratar-se do mundo real ou do fictício, mas essa dúvida se desfaz no primeiro parágrafo com o uso do vocábulo “manifestações”; o uso desse artifício deixa-o interessante e instiga o leitor a buscar, no texto, mais informações acerca do tema.

O T14 apresenta uma situação comum nos textos de alunos oriundos de poucos anos de escolarização, como é o caso dos jovens e adultos. Vê-se que o estudante tenta enquadrar o texto ao domínio sócio discursivo proposto, no entanto, aparecem resquícios de linguagem oral, como em “aí” e “bom”, ambos poderiam ter sido substituídos por marcadores textuais próprios da escrita; o texto contém desvios gramaticais também inaceitáveis ao gênero, contudo, esses problemas não impedem de afirmar que pertença ao universo de referência do gênero artigo de opinião pela força argumentativa que utiliza.

Os textos 1, 3 e 6 não atenderam ao universo de referência, o T1 procura atender às exigências do domínio jornalístico, por meio do título chamativo, que leva o leitor a querer ler o texto pela pergunta que nele encerra: “Manifestantes ou vândalos?”, mas a linguagem imprópria e o tom de revolta pecam pelo radicalismo. Um texto que apresenta opinião precisa fazê-la com respeito, o uso vocabular empregado não adequa-se ao universo de referência em questão, como observamos no uso dos adjetivos “vagabundo”, “covardes” e “cães vira lata”.

Apesar de no título “Manifestações um problema no Brasil”, no T3, percebermos que se trata de um assunto da atualidade, não se adequa ao contexto de

produção e circulação pela linguagem empregada, próxima da linguagem oral, como aparece no último parágrafo “aí sim”, e com muitos desvios gramaticais. O T6 opina sobre fatos da atualidade social e política do país, porém, não se apresenta adequação contextual, pelos inúmeros desvios gramaticais, não atendendo às expectativas dos leitores desse gênero.

Quanto à **unidade temática**, os textos 1, 4, 7, 8, 9, 11, 12, e 14 conseguiram mantê-la. O T12 consegue manter a unidade temática proposta no título “Combata a corrupção sem violência; não vote!”. O tema se mantém coerente desde o título, com a opinião que a forma de combater a corrupção sem violência deve ocorrer nas urnas, o que se confirma na conclusão com a sugestão, em (2):

(2): “A maneira mais justa de lutar contra a corrupção [...], é não indo às urnas no dia de votação, ou seja, fazer com os políticos o mesmo que nos fazem, virar as costas o dia que eles mais precisam de nós, o dia do voto”.

O T1 gira em torno de um mesmo tema “as manifestações populares”, pela perspectiva de que os manifestantes são vândalos e que elas não resolvem os problemas sociais, por serem manipuladas por alguns políticos; essa unidade inicia-se pelo reconhecimento do tema no título “Manifestantes ou vândalos?”. A resposta para o título, no primeiro parágrafo, sintetiza a ideia, como se verifica em (3a), o autor expressa um ponto de vista, apesar de problemas gramaticais, apresenta coesão, usa conectivos que a asseguram, como “mas, em vez de”. No segundo parágrafo, a unidade se mantém, com o mesmo ponto de vista, (3b) e no penúltimo parágrafo, em (3c), inclui o tema “Copa do mundo”, que se relaciona ao tema manifestações, um dos fatos que levaram tantas pessoas às ruas:

(3a): “Em 2013 ouve um grande tumulto de manifestantes, mas, em vez de ajudar eles saíram quebrando coisas e machucando pessoas inocentes”.

(3b): “Essas manifestações não são para melhoria da qualidade de vida e nem de nada, a verdade é que são mandados por alguns chefes do poder”.

(3c): “Muitos estão colocando a culpa na Copa do mundo...”.

O T4 mantém a unidade sob a perspectiva que as manifestações são um pedido de socorro da população para melhores condições de vida; a indagação no

primeiro parágrafo aponta para a dúvida em torno das manifestações ao mesmo tempo em que sintetiza o tema “Será que ainda vale a pena seguir em frente?”. No T7, a unidade temática em torno do tema expresso no título “A corrupção no Brasil” é mantida, pelo fato de tratar de vários temas que se relacionam: manifestações, Copa do Mundo, impostos. Estes relacionados com a falta de qualidade na educação e saúde públicas. E no T14, também é mantida a unidade semântica, mesmo que o estudante tenha expandido o assunto, introduzido outros problemas, consegue manter a coesão e coerência.

Os textos 2, 3, 5, 6, 10 e 13 não conseguem manter a unidade temática. No T2, o tema, os protestos de rua, se mantém ao longo do texto, porém o aluno se perde na formação de opinião, parece ser a favor das manifestações, mas o modo como apresenta os pontos negativos, nos parágrafos intermediários (3º, 4º e 5º), leva o leitor a acreditar que seja contra, para no 8º parágrafo afirmar “As manifestações populares têm um grande poder, desde que evitem vandalismo e sejam de uma forma consciente, de bom senso”. Essa é a sua opinião desde o início, mas não consegue deixá-la evidente no percurso do texto, isso compromete a coerência textual.

No T3, o tema discutido, as manifestações, é apresentado no título, sob a perspectiva que se configuram como um problema social, no entanto, não se mantém esse tema, a partir do terceiro parágrafo ocorre um desvio para o problema político da má gestão pública, “políticos corruptos no comando do Brasil”. O T5 não apresenta uma unidade temática, pois a cada parágrafo acrescenta um subtema, (Copa do Mundo, corrupção, democracia, o povo e suas responsabilidades, manifestações), que apesar de estarem relacionados, não foram colocados de modo que as ideias se concatenassem.

No T6, ocorre o caso mais grave de falta de coesão e coerência. Nele a ideia central é apresentada no primeiro parágrafo “As manifestações que começaram dois mil treze quando nasce uma nova história brasileira”; nos parágrafos seguintes trata de subtemas relacionados, comprometendo a unidade temática, pois não retorna ao tema central, além de faltar recursos de coesão entre os períodos.

No T10, a unidade de sentido é comprometida pela falta de coerência entre os parágrafos, o aluno mistura assuntos que por mais que se relacionem precisam ser bem organizados, o que não ocorre no texto. Um exemplo está no quinto parágrafo, em

que o questionamento “Até quando isso vai durar?”, fica ambíguo, até quando vão durar as manifestações ou a falta de melhorias. Outra incoerência está na contradição de sentidos entre o primeiro parágrafo e a conclusão, afirma “As manifestações estão dando a entender que estamos dando um passo a frente em relação a nossa política...” e depois “...estes manifestantes que fazem badernas”. Ora se mostra a favor, ora contra as manifestações.

No que diz respeito à **progressão do tema** os textos 1, 2, 4, 7, 8, 9, 11, 12 e 14 obtiveram êxito. Destaca-se o modo como o tema progride no T4, o segundo parágrafo, é construído no plano das possibilidades ou dos sonhos, por isso o uso do futuro do pretérito nos verbos, como em (4a); no terceiro parágrafo, volta ao plano da realidade, mostrando o que realmente ocorre, com verbos no presente do indicativo, como em (4b). Depois aponta as dificuldades dos manifestantes: agressividade que sofrem por parte dos policiais, políticos e pela mídia, que os denomina “bando de vândalos” e conclui com um apelo para que parem, fazendo menção ao título “Um grito de socorro”, como se observa em (4c):

(4a): “Seria bom acordar e ver a saúde evoluir, escolas com um projeto eficiente... tudo isso seria um sonho”.

(4b): “O que temos é a dura realidade...”.

(4c): “Já estamos fartos de nada acontecer, por favor parem! Isso é um grito de socorro...”

No T1, a perspectiva de que os manifestantes são vândalos como se afirma no primeiro parágrafo, em (5a); continua a ser desenvolvida nos parágrafos subsequentes, em (5b) e (5c); na conclusão, apresenta a solução do problema, em (5d):

(5a): “Na verdade não são manifestantes são vândalos...”;

(5b): “Essas manifestações não são para melhoria da qualidade de vida e nem de nada, a verdade é que são mandados por alguns chefes do poder”;

(5c): “Os brasileiros não são capazes de lutar...”;

(5d): “O que temos que fazer é pensar e pensar muito em quem eleger”.

O T9 apresenta uma boa progressão temática, que é construída com a introdução, a cada parágrafo, de um aspecto relacionado ao tema “Manifestações”. No segundo parágrafo, relembra as manifestações de 2013; no terceiro parágrafo, remete a um problema brasileiro que revolta a população, o alto valor dos impostos e que não retornam em melhorias na “saúde, educação, segurança”; no quarto parágrafo, lembra que o brasileiro “demorou para acordar” e que as manifestações devem acontecer “de forma pacífica”; no quinto parágrafo, introduz um tema que causa discussão e reforça a revolta da população: a copa do mundo e os gastos milionários com ela; no sexto parágrafo, trata do abuso da força policial nas manifestações e conclui afirmando que “temos que deixar de ser alienados”, ou seja, reforça a importância de “lutar quando eles tentarem acabar com os nossos direitos”.

O T14, apesar de iniciar com uma digressão, consegue desenvolver-se de modo que haja a progressão do tema proposto. Os parágrafos estão organizados de modo a levar a reflexão, por meio de um fio condutor que começa com a exposição dos pensamentos e atitudes do ser humano, os problemas sociais, as alianças políticas com manifestantes e conclui com a exposição de um desejo comum a todos “só queremos um país justo”.

Nos textos 3, 5, 6, 10 e 13 não se conseguiu a progressão temática desejada. O T3 apresenta o tema no primeiro parágrafo “as manifestações”, dá continuidade no segundo, mas no terceiro relaciona ao tema da corrupção e os problemas que ela traz “deixam a população viver em uma calamidade sem saúde, saneamento”, porém não volta ao tema das manifestações. Na conclusão reafirma o problema da corrupção e apresenta a solução “a melhoria só virá quando esses políticos colocar a mão em sua consciência (...) começar a pensar mais na população”, assim fica comprometido o tema “manifestações”, pois há um desvio do tema “manifestações” para o tema “gestão pública”. É certo que ambos estão relacionados, porém ocorreu o tangenciamento do tema.

No T5 apresenta-se a cada parágrafo um tema (Copa do Mundo, corrupção, democracia, o povo e suas responsabilidades, manifestações), que apesar de estarem relacionados, o modo como foram colocados não formou uma concatenação de ideias. A argumentação ficou, assim, comprometida.

Há progressão do tema, no T6, pelos subtemas que introduz, mas não retorna ao tema central o que enfraquece a argumentação, finaliza com o desejo de que haja melhor trabalho da polícia, melhor educação e “que não sejamos mais lesados por esses políticos”, isso desvia a atenção do tema central; a falta de pontuação nos períodos também compromete a progressão, pois parecem estar desvinculados do restante do texto.

O **propósito comunicativo** é um dos aspectos globais que mais se consegue verificar nos textos dos alunos-autores. Nos textos 9, 11, 12 e 13 constata-se maior discernimento sobre os problemas relacionados às manifestações, neles o propósito comunicativo de levar à reflexão está aliado a possíveis soluções e isso confere ao texto maior argumentatividade. O T9 e o T13 procuram convencer da importância das manifestações na manutenção dos direitos sociais; o T12 quer convencer o leitor de que a melhor manifestação pode ocorrer com o não comparecimento do eleitor nas eleições.

O T11 defende o ponto de vista que as pessoas precisam “se fazer ouvir”, mas com conhecimento sobre o que reivindicam. O verbo na primeira pessoa do singular mostra que o autor está se posicionando diante do fato, o uso do pronome oblíquo e do verbo na primeira pessoa do plural mostra que o autor se inclui na situação, como se verifica em (6):

(6): “Penso que temos o direito e o dever de manifestar, mas antes devemos ter conhecimento da situação e o discernimento para não permitir que pessoas nos manipulem”.

Os textos 1 e 3 mostram-se contra as manifestações. O T1 tem como propósito defender a opinião de que os manifestantes são vândalos, que as manifestações não resolvem e o que pode resolver os problemas sociais brasileiros é saber eleger, ou seja, saber escolher na hora do voto, como se observa em (7a); pelo tom que conclui o texto, verifica-se que trata com ironia os cidadãos brasileiros, como comprova o trecho (7b), a expressão “pelo menos” soa sarcástica, pois se infere que o povo brasileiro não pensa e vai para as ruas reclamar, reforçando o que já havia dito sobre os manifestantes no primeiro parágrafo “fantoques”:

(7a): “pensar e pensar muito em quem eleger”;

(7b): “pensarmos pelo menos de 4 em 4 anos ou de 2 em 2 anos”,

No T3, o propósito é defender o ponto de vista que as manifestações são um problema, como se evidencia no título “Manifestações um problema no Brasil”, reforça essa opinião no segundo parágrafo ao afirmar que “o vandalismo tomou conta” e no decorrer do texto aponta a causa do que leva às manifestações “a má gestão do poder público”.

Os demais textos mostram-se a favor das manifestações e na maioria o propósito comunicativo é o de fazer refletir sobre a situação social e política do país, relacionando os problemas às manifestações. O T2 e o T8 apresentam o propósito de opinar sobre os protestos ocorridos no país, os alunos-autores mostram-se a favor, parcialmente, “desde que evitem vandalismo” e violência.

O T4 faz refletir sobre as manifestações, se elas realmente contribuem para que haja melhorias; no último parágrafo, o autor dirigir-se ao poder público com um grito de apelo “por favor parem!”, ocorrendo uma divergência entre o propósito inicial (fazer refletir) do texto e o que o encerra (fazer um apelo), isso pode comprometer a qualidade do texto, no entanto, representa o grito mencionado no título “Um grito de socorro”.

Apenas o T6 não mantém o propósito de opinar sobre as manifestações, como propõe no seu início, para no seu desenvolvimento exprimir um desejo, como se verifica com os verbos no modo subjuntivo “Que possam encontrar Brasil melhor”, “Que a polícia faça seu trabalho”. Assim como aconteceu na unidade e progressão do tema desse texto, houve um desvio do propósito comunicativo, o que não contribui com a argumentação.

O **esquema de composição** textual solicitado aos alunos, correspondente ao do gênero artigo de opinião, foi atendido na maioria dos textos, com exceção do T3 e do T6. Estes atendem ao tipo dissertativo por apresentar opinião sobre tema polêmico, a forma composicional assemelha-se ao gênero artigo de opinião, no entanto, a falta de argumentos mais objetivos e convincentes, a linguagem utilizada e os desvios gramaticais não permitem que se enquadrem totalmente ao gênero proposto. Mesmo

nesses dois textos, que mais se distanciam do esquema de composição proposto, percebemos o esforço dos alunos em atender à solicitação.

Os demais textos atendem ao que Antunes (2010) define como sendo do tipo dissertativo, por predominar argumentos em favor de uma opinião; o plano composicional a que eles se aтем é do gênero artigo de opinião, escrito em torno de um ponto de vista sobre um tema polêmico, com algumas objeções e uma conclusão que fortaleça a tese e o conteúdo dos textos sendo de ordem político-social.

É o que ocorre no T2, em que o autor opta pela primeira pessoa do singular, se antecipa a um contra argumento e depois reforça sua tese de que os policiais agem com violência, como se observa em (8):

(8): “... não quero generalizar, alguns policiais também estavam presentes para restabelecer a ordem, ação da maioria se excede rumo a violência”;

Constatamos também um esforço dos alunos em empregar nas produções uma linguagem mais formal do que a geralmente utilizada por alunos nessa etapa de ensino, especialmente na EJA, como comprovam o vocabulário do T12, em (9), do T8, em (10) e do T7, em (11):

(9): “repercutindo”, “cabível”, “Se nos alienarmos”;

(10): “balbúrdia” e “fúteis”;

(11): “artificialidade” e “convincentes”.

O uso de operadores argumentativos também comprova o esforço dos alunos em adequar o texto ao gênero artigo de opinião, como ocorre no T9, em (12) e no T2, em (13a) e (13b):

(12): “tanto... quanto”, “mas”, “a fim de”, “em que” e “assim”;

(13a): “As manifestações populares têm um grande poder, desde que evitem vandalismo”...” ;

(13b): “... levar como prioridade os planos e ações, a fim de atender uma real democracia”.

O aspecto global menos contemplado nos textos dos alunos refere-se à **relevância informativa**, apenas os textos 4, 5, 12, e 14 apresentam certa relevância. Consideramos relevantes informações que não foram apresentadas nos textos utilizados em sala de aula ou uma organização textual inovadora.

No T4, o aluno-autor inova na forma por utilizar, metaforicamente o título “Um grito de socorro”, como se as manifestações fossem um grande grito de basta do povo, o que se confirma na conclusão, em (14a). Relevante também a construção dos parágrafos, o segundo no plano do ideal, em (14b) e o terceiro no plano do real, em (14c):

(14a): “Isso é um grito de socorro de pessoas já fartas, cansadas...”.

(14b): “Seria bom acordar e ver a saúde evoluir, escolas comum projeto mais eficiente, com o governo disposto em investir nos jovens e também agindo com seriedade, tudo isso seria um sonho”.

(14c): “O que temos é a dura realidade: não ter a confiança de votar”.

No T5 é relevante a forma como explica os problemas enfrentados pelos brasileiros, atribui o título “Círculo vicioso”, e explica na conclusão, em (15a). Utiliza também, linguagem metafórica que o torna interessante, pois foge da linguagem comum da maioria dos textos, como nos exemplos em (15b):

(15a): “Termina o ano, inicia-se um novo e o ciclo da hipocrisia política com omissão da sociedade no final, infelizmente, sempre ganha”.

(15b): “floresta de pedra”, “febre do ouro do futebol” e “não carregamos viseiras de cavalo”.

No T12 a relevância está na solução apresentada para combater a corrupção “Não vote!”, e no vocabulário ao utilizar termo “novo”, o verbo repercutir. No T14 a novidade está no modo como inicia a discussão, por meio de reflexão filosófica sobre o ser humano acerca do egoísmo, da ambição e do uso do poder. Nos outros textos não constatamos outras informações relevantes, além daquelas já discutidas em sala de aula por meio dos textos apresentados.

O sétimo e último aspecto apresentado por Antunes (2010) é a **relação com outros textos**, a intertextualidade, que pode apresentar-se de modo amplo e de modo restrito. A intertextualidade ampla pode ser verificada em todos os textos, neles observamos informações presentes nos textos lidos e discutidos com os alunos nos módulos. A estrutura do gênero artigo de opinião também está presente nos textos e segundo Antunes (2010) também é uma forma de intertextualidade, bem como os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema. A intertextualidade restrita pode ser verificada nos textos 2, 3, 4, 5 e 9.

No T2, no campo da intertextualidade ampla, o aluno levanta conhecimentos prévios de senso comum e dos textos lidos e discutidos em sala de aula e que aparecem na mídia, como os nomes “Sininho” e “Black blocs”. Quanto à intertextualidade restrita, podemos destacar termos que se relacionam com a frase escrita na bandeira nacional “Ordem e progresso”, em (16a); em (16b), a expressão em destaque estabelece relação intertextual com fato histórico do Império Romano “panem et circenses”, mas de uso popular, para criticar os que não refletem sobre as condições políticas e sociais do país, satisfeitos apenas com alimento e diversão. Ainda observamos a intertextualidade com o texto bíblico em (16c):

(16a): “... o dinheiro dos esforços de um povo que acredita ver algum progresso e ordem, que ironicamente está escrito na bandeira nacional”.

(16b): “pão e circo dos ignorantes”

(16c): “... a sabedoria nos aproxima da verdade e a verdade nos libertará!”.

O T3 apresenta intertextualidade restrita com a fábula “O lobo e o cordeiro”, ao comparar os políticos com lobos que se fantasiam de cordeiros, em (17):

(17): “políticos mascarados que si fantasiam de cordeirinhos mas são verdadeiros lobos”.

No T4 há intertextualidade restrita com frase consolidada no dizer popular, em (18):

(18): “... ver a sujeira jogada debaixo do tapete”.

A intertextualidade restrita, no T5, está na relação com a história em quadrinhos *Homem Aranha*, como afirma o aluno em (19):

(19): “Lembrarei uma frase dita na ficção do mundo dos super-heróis ‘Poderes trás grandes responsabilidades’”.

No T9 há intertextualidade restrita com a frase lida nas redes sociais e veículos de comunicação de massa, e que serve de título do texto, em (20):

(20): “O gigante acordou”.

Antunes (2010) em suas análises, além de verificar os aspectos globais, faz observações acerca de fatos gramaticais que contribuem com o sentido do texto, ou seja, destaca aspectos da gramática utilizada para conferir significados ao texto, o que chama de “Observações sobre alguns fatos gramaticais verificados no texto”. Nos textos analisados pela autora, de grandes escritores brasileiros, os fatos gramaticais são relevantes, na medida em que, além de conferirem significados, contribuem com o propósito comunicativo e com a adequação ao gênero.

Nas análises dos textos dos alunos-autores consideramos as ocorrências que de alguma forma contribuem com a significação, certamente fatos simples, mas que pela pouca experiência escritora dos alunos tornam-se significativos, se considerados como avanços na produção escrita autoral. Portanto, não destacamos os desvios de gramática, que não são poucos, para enfatizar os acertos, ou melhor, os fatos gramaticais que contribuíram com os sentidos dos textos.

Sobre as **observações sobre alguns fatos gramaticais verificados nos textos**, podemos destacar, primeiramente, o uso de **operadores argumentativos**, como meio de adquirir coesão e coerência em muitos textos, por exemplo, no T2 em (21); no T7, o uso da conjunção adversativa “mas” auxilia na construção da argumentação, em (22). Nos textos 1 e 12, os operadores argumentativos também foram bem empregados, alguns estão em (23) e (24), respectivamente:

(21): “As manifestações populares têm um grande poder, desde que evitem vandalismo ...” e em “... levar como prioridade os planos e ações, a fim de atender uma real democracia”.

(22): “A copa em nosso país não está sendo cara para os políticos mas sim para a população”.

(23): “mas”, “em vez de”, “pelo menos”;

(24): “assim”, “com isso”, “cada qual”, “mas”, “pois”. Assim como no T9 com: “tanto... quanto”, “mas”, “a fim de”, “em que”, “assim”.

Em segundo, o uso de **orações interrogativas** com a finalidade de levar o leitor à reflexão. No T1, em (25), com o uso da indagação logo no título, o autor trava diálogo com o leitor e o faz refletir; o mesmo ocorre no início do T4, em (26). No T7, em (27), o uso da pontuação no terceiro parágrafo também colabora com a argumentação, as interrogações levam o leitor a refletir, pois levantam uma dúvida sobre os investimentos na Copa do Mundo. No T10, em (28), as interrogações além de usadas para levar o leitor à reflexão, na conclusão criam um tom de revolta e ao mesmo tempo de apelo:

(25): “Manifestantes ou vândalos?”;

(26): “Será que vale a pena seguir em frente?”.

(27): “Juntando as três últimas não dá o dinheiro nessa de 2014 muito dinheiro investido? Ou muito dinheiro roubado?”.

(28): “Vocês mesmos serão prejudicados futuramente vocês não vêem?”.

A **comparação** é um recurso utilizado no T3, com o uso do adjetivo “mascarados”, que na mídia refere-se a alguns manifestantes, e que no texto do aluno é transferido aos políticos, ou seja, compara os políticos aos Black blocks, em (29); no T4, em (30) a comparação está no fato de o autor igualar as pessoas às crianças, que se deixam enganar com facilidade e no T12, há uma comparação implícita na conclusão, ou seja, para conseguir benefícios o jeito é o eleitor se igualar aos políticos, ao menos na hora da eleição, em (31):

(29): “Mas a culpa de tudo... dos próprios políticos mascarados...”.

(30): “... acreditamos como se fossemos crianças, acreditando em promessas”.

(31): “... fazer com os políticos o mesmo que nos fazem...”.

Os **tempos verbais** utilizados pelos alunos-autores merecem destaque, pelo modo como foram empregados, no T4, por exemplo, o uso de tempos verbais distintos para atribuir sentidos diferentes aos parágrafos, o futuro do pretérito do indicativo, para marcar hipóteses, possibilidades ou o ideal, em (32a), e o presente do indicativo para marcar o real, a certeza, em (32b); e no T6, em (33), o uso adequado do modo verbal, subjuntivo para expressar um desejo:

(32a): “Seria bom acordar...”;

(32b): “Fazem pouco de nós quando sobem...”;

(33): “que não sejamos mais lesados por esses políticos”.

Outro exemplo de uso adequado dos tempos e modos verbais está no T7, em (34), no último parágrafo, onde se utiliza os verbos no futuro do pretérito do indicativo, denotando uma condição, uma possibilidade:

(34): “Se não o país que mais cobra impostos seria melhor na saúde...”.

No T8, o uso do verbo “continuar”, no presente do modo subjuntivo e o verbo “perceber”, no presente do indicativo, denota preocupação com o emprego da norma culta, além do verbo no presente referir-se ao momento elocução, que no artigo de opinião, confere maior verdade ao texto, respectivamente, em (35a) e (35b). O mesmo ocorre no T12, em (36a) com o uso dos verbos “haver” e “dever” e com o verbo “alienar”, no modo subjuntivo, em (36b), evidenciando uma condição:

(35a): “... querem que continuemos sendo enganados...”;

(35b): “Percebo que as manifestações...”;

(36a): “... o que não pode haver é vandalismo...”; “Deve-se criar uma comissão...”;

(36b): “Se nos alienarmos...”.

Outros recursos foram usados satisfatoriamente como as **metáforas**, por exemplo, no T4, em (37), na primeira oração, como alusão aos atos ilícitos dos governantes e na segunda referindo-se às manifestações como um pedido de socorro da

população. No T1 o recurso da **repetição** do verbo “pensar” entre a conjunção “e”, reforça a ideia de que é preciso pensar muito, ou seja, amplia o sentido do verbo, em (38) e no T2 a **gradação** reforça a ideia de que é preciso que a população se informe sobre os fatos para poder reivindicar, presente no trecho, como se observa em (39):

(37): “... cansados de ver a sujeira sendo jogada embaixo do tapete”; “Isso tudo é um grito de socorro de pessoas já fartas...”;

(38): “O que temos de fazer é pensar e pensar muito em quem eleger...”;

(39): “Com informação vem o conhecimento, com o conhecimento a sabedoria, a sabedoria nos aproxima da verdade, e essa é a que nos libertará!”.

O T3 se destaca pelo uso de **substantivos** que assumem características de **adjetivos**, em (40). Os termos destacados caracterizam os políticos, que querem se fazer de pessoas boas “cordeiros”, mas são igualados a “lobos”, ou seja, de vítimas a vilões. No substantivo “cordeirinho”, o uso do diminutivo, que na fábula “O lobo e o cordeiro”, não se emprega, aqui é utilizado para atribuir sentido de “coitadinho”, “bonzinho”.

(40): “... políticos mascarados que se fantasiam de cordeirinhos mas são verdadeiros lobos”.

Sobre o **uso da pontuação** destacamos do T7, o período transcrito em (41), nele os dois pontos depois do pronome indefinido “nada” indica que após vem o esclarecimento, ao mesmo tempo em que está antes dos itens educação e saúde, o que significa que está destacando esses setores. No T1, o uso dos dois pontos na conclusão é para sintetizar uma ideia do parágrafo anterior, em (42); no T12 destaca-se a ênfase empregada por meio dos sinais de pontuação, especialmente o ponto de exclamação, no título e na conclusão, respectivamente em (43a) e (43b):

(41): “Nosso país é o país que mais cobra impostos da população e não temos nada: não temos educação, saúde digna...”;

(42): “... isso é o que temos de fazer: pensarmos pelo menos...”;

(43a): “Combata a corrupção sem violência; não vote!”;

(43b): “... virar as costas o dia que eles mais precisam de nós, o dia do voto!”.

Para melhor compreensão e análise dos resultados, organizamos os dados na tabela abaixo, na qual os aspectos globais e os textos aparecem em ordem crescente, ou seja, dos mais presentes aos mais ausentes nas produções dos alunos.

Tabela (2): Dados em ordem crescente da primeira produção.

Textos Aspectos Globais	T4	T9	T14	T12	T2	T5	T7	T8	T11	T1	T3	T10	T13	T6
Intertextualidade ampla	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Esquemas de composição	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Propósito comunicativo	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Universo de referência	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-
Progressão do tema	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-	-
Unidade temática	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-
Intertextualidade restrita	+	+	-	-	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-
Relevância informativa	+	-	+	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-

Dentre os aspectos mais recorrentes estão: a **intertextualidade ampla**, o **esquema de composição**, o **propósito comunicativo** e o **universo de referência**. Isso indica que as atividades propostas conseguiram desenvolver habilidades linguísticas e textuais necessárias à produção escrita do gênero artigo de opinião, pois esses aspectos estão relacionados com a aquisição do gênero.

A intertextualidade ampla diz respeito ao conjunto de tudo o que temos em nossa memória, resultante da interação verbal, inclusive a padronização da linguagem, referente aos gêneros discursivos, por exemplo. O que implica dizer que o esquema de composição do gênero também é uma forma de intertextualidade, o que comprovamos em nossas análises, visto que os textos contemplam ambos os aspectos. Esse fato reforça assim, a hipótese de que se expostos a situações de estudo da forma composicional e da linguagem dos gêneros, os alunos podem ampliar suas competências

textuais para aquele gênero, como foi feito, com o desenvolvimento das sequências didáticas.

Um dos fatores que determinam o propósito comunicativo de um texto é o gênero, no artigo de opinião, o de defender um ponto de vista. Este esteve presente nos textos analisados. Portanto, na maioria dos textos, comprova-se que os alunos-autores conseguiram articular o gênero, o propósito comunicativo e o universo de referência, aspectos globais, que se relacionam, pois o propósito depende do gênero e do universo de referência a que pertence esse gênero.

O que se quer dizer é que os quatro primeiros aspectos globais da tabela (intertextualidade ampla, esquema de composição, propósito comunicativo e universo de referência) estão inter-relacionados, o desenvolvimento de um implica o desenvolvimento dos outros. A tabela indica essa tendência, pois a presença ou ausência desses aspectos é concomitante, com exceção dos textos 1, 3 e 6, que quanto ao universo de referência atenderam parcialmente aos requisitos porque a linguagem empregada está próxima da oralidade e com muitos problemas de gramática, fatos inaceitáveis no gênero artigo de opinião.

O mesmo ocorre com a **unidade temática** e a **progressão do tema**, que também são aspectos dependentes, ou seja, se há unidade do tema é porque se consegue desenvolver o texto com coesão e coerência. Assim, são concomitantes, há unidade temática, se a progressão do tema é satisfatória.

Somente no T2, ocorre fato diferente, pois se conseguiu a progressão, agregando a cada parágrafo um subtema (Black blocks, rolezinhos, a força policial, a corrupção, a Copa do mundo), mas a unidade de sentido ficou comprometida. O tema se mantém ao longo do texto, mas se perde quanto à defesa de um ponto de vista, parece ser a favor das manifestações, pois é o que afirma no primeiro parágrafo, como se verifica em (44a). Contudo, o modo como apresenta os pontos negativos, nos parágrafos intermediários, leva o leitor a acreditar que seja contra, por exemplo, em (44b). No entanto, no oitavo parágrafo afirma que as manifestações têm poder, conforme se observa em (44c), essa é a opinião que procura defender desde o início do texto, porém não consegue deixá-la evidente no percurso, isso compromete a coerência textual, um dos pré-requisitos do aspecto unidade temática:

(44a): “... todos... procuram percorrer um caminho rumo a democracia, o povo já não suporta mais a opressão...”;

(44b): “... não vi nenhum tipo de foco de um protesto e uma manifestação para luta de uma causa...”;

(44c): “As manifestações populares têm um grande poder, desde que evitem vandalismo e sejam de uma forma consciente, de bom senso”.

Os aspectos globais menos desenvolvidos nas produções dos alunos são a **intertextualidade restrita**, presente em cinco textos; e a **relevância informativa**, somente em quatro textos. Existe a tendência de serem concomitantes, pois foi o que ocorreu em nove textos.

A presença de ambos os aspectos depende do repertório de textos, orais e escritos, resultante das interações verbais dos alunos-autores. Na maioria dos textos, as informações foram as mesmas que já haviam sido lidas e discutidas durante as aulas, o que nos leva a concluir que a falta ou a pouca leitura, não permite que os alunos tenham textos “guardados” na memória para utilizá-los quando necessário, o que ocorre são textos previsíveis, sem novidades e recursos intertextuais.

A explicação para o fato se dá pela observação de que são alunos trabalhadores de classe social pouco remunerada, cujos hábitos de leitura não se referem a temas relacionados ao contexto sócio político do país. Além disso, para a maioria, o tempo de leitura é apenas na sala de aula, e as leituras são poucas por se tratar de um projeto de ensino em que a carga horária é reduzida.

Todavia, o resultado, por se tratar da primeira produção e se considerarmos todo o contexto educacional da EJA, é satisfatório, pois nos textos estão materializados aspectos relevantes relacionados à produção textual, como os elencados por Antunes (2010).

Análise da produção 2: “Copa do mundo, no Brasil”

Na segunda atividade de produção, na qual os alunos tiveram como proposta escrever um artigo de opinião sobre a polêmica em torno do evento da Copa do Mundo, a ser realizada no Brasil, em 2014, os resultados são os apresentados na tabela abaixo e analisados em seguida.

Tabela (3): Dados da segunda produção.

Textos Aspectos Globais	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	Total
Universo de referência	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	12
Unidade temática	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	13
Progressão do tema	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	12
Propósito comunicativo	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	13
Esquemas de composição	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	13
Relevância informativa	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	04
Intertextualidade ampla	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	14
Intertextualidade restrita	+	-	-	+	+	-	+	-	+	-	-	+	-	-	06

Quanto ao **universo de referência**, está de acordo com o gênero solicitado nos textos 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13 e 14. Os textos adequam-se ao universo de referência do campo jornalístico opinativo e ao gênero artigo de opinião, por tratarem de tema político-social da atualidade e emitirem um ponto de vista acerca desse tema, como mostra o exemplo do T2, em (45). O tema Copa do Mundo, no Brasil, tornou-se um assunto polêmico devido aos inúmeros problemas que o cercaram, como recursos públicos investidos e falta de estrutura, o aluno-autor emite opinião sobre o evento:

(45): “A copa do mundo, o evento mais esperado por muitos, e nosso país necessita estar preparado em termos de estrutura...”.

Nas produções, verifica-se que, apesar dos problemas de gramática, houve esforço dos alunos em adequarem seus textos à linguagem formal, própria desse campo discursivo, como evidencia o trecho abaixo, extraído do T12, em (46). Os alunos-autores posicionam-se de modo crítico diante do tema, uma exigência do gênero artigo de opinião, como no T7, em (47), que se posiciona contra o evento, afirmando que não

trará benefícios, relacionando os gastos a setores que necessitam de investimentos, como saúde e educação:

(46): “De acordo com o jornalista Daniel Cara... relata que os eventos da FIFA são demasiadamente onerosos e elitizados”;

(47): “... muito dinheiro sendo investido em um evento que não irá trazer nenhum benefício para saúde e educação do nosso país”.

Apenas os textos 6 e 10 não se adequaram ao que foi solicitado, ambos pertencem ao universo do mundo real, como mostram os títulos, respectivamente: “Brasil lavagem de dinheiro Copa do Mundo” e “A Copa do Mundo no Brasil”. Ambos enquadram-se no campo social discursivo no domínio do jornalismo, por opinarem sobre fatos da atualidade social e política do país, no entanto, não apresentam adequação contextual pelos inúmeros desvios gramaticais e, assim, não atendem às expectativas dos leitores do gênero textual em questão.

Ademais, no T10, identificamos falta unidade de sentido, pois o autor coloca ao longo do texto vários questionamentos sobre o evento, mas não traz argumentos para responder nenhum deles.

A **unidade temática** foi mantida na maioria dos textos. O T2 é um exemplo de manutenção do tema, o título com a presença da palavra “expectativa”, aponta as preocupações em torno do evento, em (48a). As questões que coloca no decorrer do texto mostram a que se referem essas preocupações, essa expectativa em torno do evento, por exemplo, os prazos com infraestrutura, o atendimento aos turistas e a economia do país, como mostramos em (48b). A conclusão está de acordo com o título e com o que expõe no corpo do texto, pois não define se o evento trará benefícios ou não, ou seja, são expectativas, conforme se evidencia em (48c):

(48a): “A expectativa da Copa”;

(48b): “Sendo o Brasil conhecido no exterior pelo seu bom futebol, e isso cria grande expectativas...”; “O país tem um prazo para concluir as construções e reformas dos estádios...”; “É importante para o país receber mais turistas, assim cresce a economia...”; “Será que o país está preparado para receber esse aglomerado de gente?”;

(48c): “Vamos ver se todo esse investimento e expectativa irá trazer algo positivo ou negativo”.

Os textos 9 e 12 também destacam-se, porque seus autores souberam aproveitar as informações dos textos motivadores, lidos durante a execução da sequência didática. No T9, o autor defende o ponto de vista que o país não tem infraestrutura para sediar o evento “Copa do Mundo”, como se lê em (49a); explica os motivos, os problemas de violência e infraestrutura que não consegue resolver, como se observa em (49b), e argumenta que os gastos com Copa deveriam ser usados, de forma a beneficiar a população, como esclarece em (49c):

(49a): “O Brasil não tem capacidade de sediar um evento tão grande...”;

(49b): “... são muitos problemas sem solução, como roubos, sequestros, assassinatos e tem muita coisa para ser resolvida...”;

(49c): “Se todo esse dinheiro que foi dispendido para Copa fosse utilizado por exemplo: em pré-escolas escolas, hospitais, segurança...”.

No T12, o autor afirma ser a favor do evento, porém não nos termos em que está sendo realizado, conforme se observa em (50a); no decorrer do texto expõe os motivos, os gastos exagerados que poderiam ser empregados em saúde e educação, mostrados em (50b); depois explica que isso revolta a população, e motiva as manifestações populares e vídeos na internet, mesmo que estas possam ser “jogadas políticas da oposição”. O autor conclui afirmando que após o evento só restará mais gastos com a manutenção de estádios pouco utilizados, enquanto o povo sofre com péssimas condições de vida, como se verifica em (50c):

(50a): “Eu sou a favor de que no Brasil haja um evento como a Copa do mundo, porém, não nas condições que está sendo realizado”;

(50b): “... pode se dizer que está sendo a Copa mais cara de toda a história”; “... com esse dinheiro poderia melhorar e muito as condições de educação, saúde...”;

(50c): “restará a manutenção de alguns estádios que pouco serão utilizados... e o povo lutando dia após dia para sobreviverem em condições precárias...”.

No T1, a tese de que “A copa não nos traz benefícios” expressa no título é defendida com exemplos de como os investimentos seriam melhor empregados em

setores que beneficiariam a população, como saúde e educação, ponto de vista presente em quase todas as produções.

O único texto que não apresenta unidade de sentido é o T10, pois faz vários questionamentos relacionados à Copa do Mundo, no entanto, sem se prender a uma problemática específica, mistura, por exemplo, fator econômico, segurança e a emoção das pessoas, sem relacioná-los com sentido.

Sobre a **progressão do tema** os textos 1, 4, 5, 8, 9 e 12 obtiveram êxito. No T1, os parágrafos estão bem organizados, o primeiro apresenta o tema, sob o ponto de vista expresso no título “A Copa não nos traz benefícios”, em (51a); do segundo ao quarto parágrafos expõe os argumentos, em torno da má administração dos recursos públicos, resumidos nos trechos em (51b); e na conclusão apresenta a saída para a situação, como se observa em (51c):

(51a): “Nessa copa do mundo será jogado muito dinheiro fora... Parte da população... não entende as consequências”;

(51b): “... impostos que sai das nossas mãos era para voltar com escolas, com atendimento de saúde de primeira qualidade...”; “... o governo... só querem saber do nosso dinheiro...”; “... nosso país em crise...”;

(51c): “... vamos saber em quem votar, vamos fazer do Brasil um país melhor...”.

No T4, o tema do texto progride com os argumentos em torno da opinião do autor, explícita no título “A tragédia de 2014 no Brasil”. Na introdução, em (52a), afirma que no evento é usado muito dinheiro público, e apresenta dados sobre os investimentos na Copa, em (52b); no segundo parágrafo, ressalta que o país não está preparado para o evento, em (52c); na conclusão, o autor discorda de um comentário que leu em um dos textos motivadores, como se verifica em (52d). Vê-se que o aluno-autor, a cada parágrafo, acrescenta uma informação nova, no entanto, mantém a opinião expressa no título:

(52a): “Copa do Mundo... muitos investimentos e grande gasto de dinheiro público”;

(52b): “Estima-se que deverá custar em torno de 28 bilhões, um dinheiro que seria muito útil na educação, saúde e também segurança da população”;

(52c): “O Brasil ainda não se encontra totalmente preparado para receber determinada quantidade de turista por um mal investimento, pois tudo se voltou para os estádios... e quem paga a conta somos nós”;

(52d): “Diz o secretário geral da FIFA, Jerome Valcke que o Brasil é muito democrático e nós brasileiros palpiteiros...”. “Discordo com o palpiteiros, o povo brasileiro está acomodado com a situação em que vive, pois essa Copa do Mundo já se tornou uma grande tragédia”.

No T5, há progressão, na medida em que apresenta subtemas, relacionados à Copa do mundo, como corrupção, geração de empregos, falta de investimentos em outros setores como saúde e educação e críticas ao trabalho voluntário.

No T8, após apresentar o tema, no primeiro parágrafo, no segundo e terceiro são expostas as razões pelas quais “poderá ser um desastre”, como afirma na introdução; conclui afirmando que “o governo deveria respeitar e fazer a vontade da sociedade”, pois depende dela nas eleições. Do ponto de vista estrutural está correto, mas há argumentos pouco convincentes, ou equivocados, como por exemplo, o de que o país tem pouco “espaço para receber os estrangeiros”.

A progressão temática é garantida no T9, na medida em que o autor inicia tratando da expectativa em torno do evento, para colocar sua opinião no segundo parágrafo; e no terceiro e quarto, expõe as razões que defendem seu ponto de vista, no quinto parágrafo faz um contraponto expondo algumas vantagens, para no sexto e sétimo voltar ao ponto de vista inicial. Assim, o leitor se serve de várias informações sobre o tema.

No T12, o tema progride com o autor apresentando a cada parágrafo informações dos textos lidos em sala de aula, usadas como argumento: estádios em desacordo com os padrões da FIFA, “a Copa mais cara de toda a história” e exemplos de como esse dinheiro seria melhor investido em “educação, saúde e infraestrutura no país”.

O T6 apresenta graves problemas de escrita, no entanto, consegue articular argumentos contra e a favor da Copa, o que mostra que a falta de domínio pleno das habilidades de escrita, não impede a compreensão dos textos e dos problemas sociais. No primeiro parágrafo faz um questionamento, em (53a). O tema progride na medida em que expõe seu ponto de vista e os pontos positivos relacionados ao evento, em (53b); o autor termina o texto ao evidenciar os pontos negativos e que geram a polêmica em torno do evento, no Brasil, em (53c):

(53a): “Sera que o Brasil fez um em vestimento muito mal apostando na copa do mundo...”;

(53b): “Sou a favor... com isso muitas coisa boas vai ficar não so os estádios mais estradas arumadas aeroportos...”;

(53c) : “mas fica a polemica... os brasileiro das classe mais baixa sofre com ... infestrutura...”.

A **progressão do tema** está satisfatória, porém com algumas ressalvas, nos textos 2, 3, 11, 13 e 14, pois apresentam problemas quanto à organização dos parágrafos. No T2, há uma progressão temática, pois a cada parágrafo, traz um assunto referente ao tema central, embora o penúltimo parágrafo pudesse ser dividido ao tratar das desvantagens da Copa no Brasil.

No T3, o tema progride na medida em que apresenta os setores que deveriam ter maiores investimentos, especialmente, a saúde pública, dando como exemplo a dificuldade em se conseguir uma consulta médica, mas os outros subtemas como educação e transporte, citados anteriormente, não foram desenvolvidos; o terceiro parágrafo, iniciado pela conjunção “pois” deveria ser continuidade do segundo, formando um único parágrafo.

O mesmo ocorre no T13, que apesar de não convencer devido ao uso de argumentos superficiais e de senso comum, houve progressão do tema, porém os parágrafos poderiam ser organizados de acordo com os subtemas, o primeiro e o segundo parágrafos, por exemplo, poderiam formar um só, pois as ideias do segundo reforçam o primeiro.

No T14, a progressão ocorre com o questionamento do autor sobre os benefícios que a Copa pode trazer, e se realmente valem a pena diante de tantos problemas sociais; há uma organização dos parágrafos, embora pudessem ser ainda melhor reorganizados, evitando períodos muito curtos.

Nos textos 7 e 10 não houve progressão do tema. No T7, a progressão não está bem desenvolvida, há uma repetição desnecessária da mesma ideia, desde a introdução à conclusão: “muito dinheiro sendo investido em um evento que não irá trazer nenhum benefício para saúde e educação”. E no T10 as ideias não foram devidamente organizadas, não houve unidade temática de modo que a progressão também ficou comprometida, pois várias ideias são jogadas sem manter o foco em um ponto de vista sobre o evento.

Quanto ao **propósito comunicativo**, de modo geral, os textos apresentam um objetivo o de opinar sobre o evento “Copa do Mundo” e levar o leitor à reflexão sobre a polêmica que o envolve. Além de, a maioria, se posicionar contra o evento, analisam criticamente os investimentos nele empreendidos, relacionando-os com a falta de infraestrutura em setores como educação, saúde e segurança pública.

Os textos 1 e 2 diferenciam-se um pouco dos demais, pelo conteúdo e pela forma como expressam opinião. No T1, o autor tem o propósito de convencer sobre o que está explícito no título “A copa não nos traz benefícios”, defendendo a tese de que a população precisa ser mais consciente sobre os fatos políticos do país, como se verifica em (54). O autor do T2 se propõe a levar o leitor à reflexão, levantando os argumentos a favor e os argumentos contra o evento, mas não define sua posição, em consonância com o título “A expectativa da Copa”, e ao modo como termina o texto, em (55):

(54): “Parte da população não dá a mínima importância, não sabe o que acontece não entende as consequências”;

(55): “Vamos ver se todo investimento e expectativa irá trazer algo positivo ou negativo”.

Apenas no T10, não se consegue verificar um objetivo, a julgar pelas muitas orações interrogativas. O propósito seria de levar o leitor à reflexão sobre a polêmica que envolve o evento Copa do Mundo, mas esse propósito não se confirma pela falta de unidade de sentido do texto.

O **esquema de composição** proposto na sequência didática, de escrever um texto do tipo dissertativo e no gênero artigo de opinião, foi atendido. Por mais que os textos apresentem problemas, verifica-se um esforço em enquadrá-los no esquema solicitado. Os alunos-autores optam, na maioria, pela primeira pessoa do singular e com verbos no presente do modo indicativo, posicionam-se diante de tema político-social controverso, como os exemplos do T5, em (56a) e (56b). O mesmo ocorre no T8, em (57):

(56a): “Concordo que há geração de trabalho...”;

(56b): “Não sou contra a seleção brasileira e no geral contra a copa do mundo. Sou contra o oportunismo político...”;

(57): “Penso que para melhorar essa situação o governo deveria...”.

Mesmo no T6, o mais comprometido pela falta de domínio da escrita, no que se refere à ortografia, concordância, pontuação e organização dos parágrafos percebemos uma aproximação do que foi solicitado, já que não usou o esquema narrativo, por exemplo, bastante comum nas escolas. O T6 está escrito na primeira pessoa do singular, com verbos no modo indicativo, o autor se posiciona diante de tema discutido na atualidade, como se confirma em (58):

(58): “Sou a favor da Copa do Mundo sim no Brasil com isso muitas coisa boa vai ficar...”.

Os textos 9 e 12 se destacam por terem aproveitado informações dos textos motivadores para comprovar suas teses, e o fazem com citações e indicação das fontes, como mostra o exemplo do T12, em (59):

(59): “De acordo com o jornalista Daniel Cara, que esteve na Copa de 2010...”.

Outra característica é a adequação da linguagem ao gênero proposto, os alunos procuram usar vocabulário mais formal, com vocábulos, normalmente, não usuais, como ocorre no T2, em (60); no T9, em (61) e no T12, onde o uso do verbo “aportar”, que embora não esteja no sentido do dicionário, denota preocupação em empregar vocabulário formal, os adjetivos “onerosos” e “elitizados”, reforçam essa ideia, em (62):

(60): “... um grande impacto ao deparar com as estruturas...” e “... esse aglomerado de gente...”;

(61): “... o Brasil não teria capacidade de receber um evento dessa dimensão”;

(62): “O Brasil... não soube se organizar para aportar um evento de tamanha dimensão...”; “... são demasiadamente onerosos e elitizados”.

Há textos em que percebemos a intenção de se configurarem como do tipo dissertativo e no gênero artigo de opinião, mas a falta de argumentos compromete sua qualidade. Como ocorre no T13 e no T7, os quais não se desenvolvem satisfatoriamente, pois retomam as mesmas ideias, poderiam ter explorado melhor os argumentos ou trazido elementos novos.

O T10, apesar de apresentar indícios de ser do tipo dissertativo, como mostram o tema e o título, não atende ao gênero proposto pela falta de concatenação de ideias e pela má organização.

Quanto à **relevância informativa**, somente os textos 1, 2, 9 e 12 apresentam fatos relevantes. O T1, não apresenta relevância quanto ao assunto, os argumentos são clichês e baseiam-se no senso comum, mas o vocabulário faz menção ao mundo do circo, o que confere ao texto certa autenticidade e ironia, como se comprova em (63):

(63): “Temos que mudar, não vamos por um nariz de palhaço e os fazerem rir...”; e “... eles ficam gargalhando da nossa cara...”.

No T2, além dos argumentos levantados nos textos lidos e discutidos em sala de aula, o aluno-autor traz informações relevantes em torno do tema, mostrando que leu mais sobre o assunto, como, por exemplo, com a afirmação expressa em (64a); outro aspecto tratado no texto, não levantado em sala de aula é a questão da publicidade, em (64b):

(64a): “O governo oferece cursos para qualificação”; “E seria importante para os profissionais... aprender um segundo idioma...”;

(64b): “Para o governo esse evento é uma grande publicidade, sendo que toda publicidade gera resultado, mas nem sempre positivos...”.

Os textos 9 e 12 trazem informações relevantes que constroem a argumentação, embora essas informações já sejam conhecidas pelos textos lidos em sala, como por exemplo, as estatísticas de geração de empregos na preparação para a Copa, destacadas no T9. Pode-se dizer que são informações relevantes na defesa do ponto de vista do autor e por levarem ao leitor informação, possibilitando a reflexão.

No que diz respeito à relação com os outros textos, todas as produções fizeram uso da **intertextualidade ampla**, aquela que remete a toda experiência de linguagem resultante da interação verbal. Verificam-se informações dos textos lidos em sala de aula e dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do tema e de suas experiências de vida, além da forma composicional do gênero, que é uma forma de intertextualidade.

Quanto à **intertextualidade restrita**, os textos 1, 4, 5, 7, 9 e 12 fizeram uso desse recurso. Os textos 4, 9 e 12 usaram informações dos artigos de opinião lidos em sala de aula, o T4, por exemplo, relaciona-se de forma restrita com o texto de Thiago Arantes “2014, a copa que o Brasil já perdeu!” e o texto de Daniel Cara “E se todo dinheiro da Copa fosse investido em educação pública?”, respectivamente em (65a) e (65b), quando discorda da opinião de Jerome Valcke, e quando cita o valor a ser gasto com o evento:

(65a): “Diz o secretário-geral da FIFA, Jerome Valcke que o Brasil é muito democrático e nós brasileiros palpiteiros...”; “Discordo com o palpiteiros...”;

(65b): “Estima-se que deverá custar em torno de 28 bilhões...”.

O T1 traz o universo da Copa para o texto, ao empregar uma frase que mantém relação com o hino nacional, sempre executado nos jogos, como se observa em (66); existe intertextualidade também no T5, no qual o título relaciona-se restritamente com uma expressão popular, em (67):

(66): “... melhorar nossa pátria amada”;

(67): “Ouro de tolo”.

Há textos que se relacionam com textos que circulam na mídia, tanto nos telejornais, como nas redes sociais, por exemplo, o T7, na frase expressa em (68) e no

T12, em (69), que faz alusão à expressão “Copa das Copas”, usada para referir-se à Copa no Brasil:

(68): “Esta Copa está sendo muito questionada... porque tem que ser Padrão FIFA...”;

(69): “Copa das culpas”.

Apesar de nos textos serem encontrados desvios de gramática que contrariam a norma culta, uma exigência do gênero textual artigo de opinião, há **fatos gramaticais** relevantes e que contribuíram na construção de sentido dos textos.

Destaca-se o uso dos **tempos e modos verbais**, como por exemplo, no T1, o futuro do presente do indicativo para referir-se ao evento da copa, ainda por ocorrer, em (70a); o pretérito imperfeito do indicativo para referir-se ao que o país poderia ser, denotando algo remoto, em (70b); e o presente do indicativo para referir-se à realidade atual, em (70c):

(70a): “Nessa Copa do Mundo será jogado muito dinheiro...”;

(70b): “Nosso país era pra ser um país de primeiro mundo...”;

(70c): “Enquanto isso não existe no Brasil...”, “A copa não nos traz...” e “Temos que mudar...”.

No T7, os verbos no presente do indicativo e no gerúndio para fatos reais que estão acontecendo no momento da escrita, em (71a); e do futuro do pretérito, para indicar uma condição, em (71b). O T8 chama a atenção pelo uso dos verbos de modo adequado, o presente do indicativo e o futuro do presente do indicativo, respectivamente, em (72a) e (72b) e no T4, o autor usa o presente do indicativo para fatos certos, e o futuro do pretérito para as possibilidades, como se comprova no período expresso em (73):

(71a): “Esta Copa está sendo...”;

(71b): “Poderia investir na educação...”;

(72a): “Penso que para melhorar...”;

(72b): “A Copa do mundo no Brasil poderá ser um desastre...”;

(73): “Estima-se que deverá custar em torno de 28 bilhões, um dinheiro que seria muito útil na educação...”.

Outro fato gramatical observado é o emprego de **orações interrogativas**, com a intenção de levar o leitor à reflexão. Ocorre, especialmente, nos textos 2, 7, 9, como se comprova nos respectivos exemplos, em (74), (75) e (76):

(74): “Será que o país está preparado para receber esse aglomerado de gente?”;

(75): “Quantas escolas poderiam ser construída com esse dinheiro?”;

(76): “Por que será que a Copa no Brasil será mais cara de todas as Copas?”.

Com o objetivo de adequar a linguagem ao gênero os alunos-autores procuram empregar um **vocabulário** formal, incomum em alunos da EJA, nessa etapa de ensino, por exemplo, no T2 o uso dos termos destacados em (77); no T12, o emprego de adjetivos pouco usuais, intensificados pelo advérbio, como em (78):

(77): “expectativa”, “aglomerado”, “visibilidade”, “infraestrutura” e “qualificação”;

(78): “demasiadamente onerosos e elitizados”.

No que se refere ao emprego da **pontuação**, destaca-se o emprego das **aspas** em termo considerado gíria ou de baixo calão como no T1, em (79); em vocábulos empregados com sentido diferente do usual ou metafórico, como no T12, em (80), e no T2, em (81). As aspas também foram empregadas adequadamente para citar o texto de terceiros, como ocorre no T9, em (82):

(79): “Que se ‘dane’ o povo”;

(80): “... mandatários do país que se envolvem em ‘falcatruas’ ou promovem protestos através de ‘baderneiros’”;

(81): “... a Copa é a ‘maquiagem’ para transmitir boa impressão...”;

(82): “Em uma pesquisa feita por Daniel Cara comprova-se que ‘a Copa do Mundo de 2014 será a mais cara da história’”.

Ainda sobre o uso da pontuação destaca-se o uso dos **dois pontos** no título do T3, usado para resumir um ponto de vista sobre o que está escrito antes, como se verifica em (83): “Copa do Mundo; Dinheiro investido sem retorno”.

O uso dos **adjetivos** chama a atenção, no T1, pois são usados tanto para depreciar como para qualificar e por meio deles contrapõe as qualidades do povo brasileiro com as mazelas em que vive. Alguns adjetivos são usados para qualificar o povo brasileiro, em (84a), contrapostos à situação em que vive, em (84b). Os adjetivos também são usados para caracterizar o evento e os governantes, em (84c). Na conclusão, ao expressar seu desejo para o futuro, constrói uma oração com o uso de adjetivos, em (84b), e essa oração explica o título: “Merecemos uma segunda chance” como se comprova com o emprego do verbo merecer nas duas construções:

(84a): “Somos um povo festeiro, alegre e disposto...”;

(84b): “É lamentável e triste a situação da população brasileira”;

(84c): “Enfim conseguimos sediar um evento grandioso...”; “Mas nossos governantes são desleais e injustos”;

(84d): “O Brasil merece uma população diferente, transformada, digna, leal, honesta, e justa”.

No T5 o destaque é para a **linguagem metafórica** empregada com a **ironia**, presente no título, em (85a), para referir-se aos benefícios do evento; as cidades são chamadas como em (85b); os trabalhadores dos estádios como em (85c) e em (85d), a expressão em destaque refere-se às possíveis vantagens que alguns pretendem ter:

(85a): “Ouro de tolo”;

(85b): “florestas de pedra”;

(85c): “força tarefa braçal”;

(85d): “voluntários ou oportunistas pensando em tirar uma casquinha da situação”.

A ironia é recurso utilizado também no T12, ao concluir o texto com um tom irônico direcionado aos políticos, em (86a). Ainda sobre o T12, destaca-se o título,

por parafrasear de modo crítico a frase da mídia “A Copa das Copas”, em (86b), nele a aliteração nas palavras “copa” e “culpa” confere sonoridade ao título:

(86a): “Ah, esses com certeza tirarão uns dias de folga, porque organizar um evento desse ... caaaansaa!”;

(86b): “A Copa das culpas”.

Os **operadores argumentativos**, muito importantes para manter a coesão e a coerência textual, de modo geral, foram empregados nos textos. Alguns exemplos estão no T1, em (87a), ao iniciar parágrafo, retoma tudo o que foi dito no segundo parágrafo e que acontece na atualidade, sendo um marcador temporal que permitir a progressão do texto. Também no T1, a expressão em destaque, em (87b), apesar de não ter usado o acento indicativo de crase, o aluno usa um operador argumentativo pouco comum nas produções de alunos nessa etapa de ensino:

(87a): “Enquanto isso...”;

(87b): “A Copa não nos traz situação, nosso país em crise, em meio a guerra jovens usando drogas...”.

No T8 os operadores argumentativos também foram usados como forma de manter a coesão e coerência, como em (88), a conjunção em destaque “porque” inicia uma oração subordinada explicativa e a expressão “com isso” retoma “A Copa do Mundo”, evento em que foram feitos os gastos. O T12 emprega a conjunção “porém” para iniciar oração adversativa, em (89a), e no terceiro parágrafo, em (89b), a expressão “além disso” retoma todos os argumentos colocados no segundo parágrafo:

(88): “A Copa do Mundo no Brasil poderá ser um desastre porque o governo gastou muito com isso...”;

(89a): “Eu sou a favor de que no Brasil haja um evento como a Copa do mundo, porém, não nas condições...”;

(89b): “Além disso, pode se dizer que está sendo a Copa mais cara de toda a história”.

Na tabela abaixo é possível visualizar a recorrência em que os aspectos globais aparecem nos textos.

Tabela (4): Dados organizados da segunda produção.

Textos Aspectos Globais	T1	T9	T12	T2	T4	T5	T11	T13	T14	T7	T3	T8	T6	T10
Intertextualidade Ampla	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Esquemas de composição	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Propósito comunicativo	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Unidade temática	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Universo de referência	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
Progressão do tema	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-
Intertextualidade restrita	+	+	+	-	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-
Relevância informativa	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Os aspectos globais mais recorrentes nos textos dos alunos são a **intertextualidade ampla**, o **esquema de composição**, o **propósito comunicativo** e o **universo de referência**. Pode-se dizer que a presença de um aspecto implica a presença de outros.

Isso ocorre porque esses aspectos estão relacionados, pois nas interações verbais, orais ou escritas, apreendemos aspectos dos textos, ou seja, a nossa memória discursiva resulta dessas interações de modo global. Assim, os aspectos dos textos estão inter-relacionados.

Se a memória (resultante da **intertextualidade ampla**) permite acionar os conhecimentos sobre o **esquema de composição do gênero**, esse esquema levará a determinado **universo de referência** que predetermina o **propósito comunicativo** pertinente a esse gênero.

Nos textos dos alunos há a presença desses aspectos, pois por meio do desenvolvimento dos módulos com as diversas atividades de leitura, de levantamento das características do gênero quanto à linguagem e à forma composicional, e da experiência de escrita e reescrita da primeira produção, permitiu que vivenciassem situações em que a interação se deu com o gênero artigo de opinião e, portanto, esses aspectos globais estão presentes nas produções dos alunos.

Dito de outro modo, o **propósito comunicativo** faz parte do **esquema composicional do gênero** e que o faz pertencer a determinado **universo de referência**, ou seja, a memória discursiva dos estudantes, sobre o gênero artigo de opinião, resultante das interações verbais realizadas em sala de aula, possibilitou que esses aspectos globais fossem desenvolvidos nas produções dos alunos, ampliando suas capacidades discursivas.

Os aspectos globais **unidade temática** e **progressão do tema** desenvolvem-se concomitantemente, pois, nos textos, mantém-se a unidade de sentido, com coesão e coerência e ao mesmo tempo são acrescentadas informações novas.

No entanto, no texto 7, esses aspectos apresentam natureza contrastiva, isso ocorre porque mantém-se o mesmo tema, mas não há progressão por não agregar fatos novos no decorrer do texto, o autor diz sempre o mesmo com outras palavras. No T10 não se mantém o foco sobre o tema, pois a cada parágrafo interroga sobre um aspecto a ele relacionado ficando comprometida tanto a unidade temática como a progressão do tema.

Como ocorreu nos textos da primeira produção, os aspectos globais menos recorrentes são **intertextualidade restrita**, presente nos textos 1, 4, 5, 7, 9 e 12; e a **relevância informativa**, nos textos 1, 2, 9 e 12. O desenvolvimento de ambos os aspectos depende das leituras já realizadas, pois a partir delas é possível estabelecer conexões entre o que se escreve e o que pode relacionar-se a ele para criar os sentidos desejados, no caso da intertextualidade restrita; ou agregar informações relevantes, no caso da relevância informativa.

Quanto à intertextualidade restrita, mesmo estando presentes nesses textos, ao observarmos a que textos recorrem verifica-se que são aos que circulam na mídia televisiva ou nas redes sociais, como por exemplo, as expressões “Padrão FIFA” e “Copa das Copas”; já a expressão “Ouro de tolo” pode denotar maior relação com leituras anteriores, mas é também bastante conhecida no senso comum, ou seja, é comum ouvirmos essa expressão, não sendo possível verificar se o aluno que a empregou tem real conhecimento de sua origem, mas de qualquer forma a empregou adequadamente.

A relevância informativa, presente apenas em quatro textos, sendo que em dois deles é decorrente das leituras realizadas nas aulas, demonstra o quanto a leitura de textos que tratam de aspectos político-sociais não são habituais entre os alunos. O que ocorre quanto ao desenvolvimento desses dois últimos aspectos reforça o que foi verificado na primeira produção: devido à falta de leituras prévias, os alunos não têm como recorrer a textos que estariam em sua memória discursiva para utilizar em suas produções, assim, os recursos intertextuais não são verificados na maioria dos textos, bem como informações relevantes. O tempo de leitura é o tempo de sala de aula, e no caso da EJA, bem reduzido.

Dados comparativos entre a primeira e segunda produção

Ao estabelecer uma comparação entre os dados da primeira e da segunda produção (P1 e P2) dos alunos, verifica-se, do ponto de vista quantitativo, que houve avanços no que se refere ao desenvolvimento dos aspectos globais. Organizamos os resultados na tabela abaixo, que mostra a quantidade de textos em que os aspectos globais foram contemplados, lembrando que o universo de cada produção é de quatorze textos.

Tabela (5): Dados comparativos entre a primeira e a segunda produção.

Aspectos globais	P1	P2
Intertextualidade ampla	14	14
Propósito comunicativo	13	13
Esquemas de composição	13	13
Universo de referência	11	12
Unidade temática	08	13
Progressão do tema	10	12
Intertextualidade restrita	05	06
Relevância informativa	04	04

Da realização da primeira para a segunda produção, o esperado é a ampliação das capacidades discursivas, verificada por meio da presença dos aspectos globais. Quantitativamente os resultados foram positivos, ou seja, o número de textos em que se verifica a presença dos aspectos globais (universo de referência, unidade

temática, progressão do tema e intertextualidade restrita) é maior na P2 que na P1. Nos demais (propósito comunicativo, esquemas de composição, relevância informativa e intertextualidade ampla) a quantidade é a mesma.

Esses dados comprovam que houve ampliação das capacidades discursivas, em relação ao gênero artigo de opinião, da primeira para a segunda produção de textos. No primeiro módulo os estudantes desenvolveram habilidades discursivas satisfatoriamente, com o desenvolvimento do segundo módulo essas habilidades foram ampliadas.

Qualitativamente, os dados não foram os mesmos, pois na primeira produção os conteúdos dos textos são mais relevantes, especialmente nos aspectos menos recorrentes, a relevância informativa e a intertextualidade restrita. Na segunda produção, os argumentos usados na defesa dos pontos de vista são previsíveis, não havendo melhora significativa da argumentatividade, essencial na construção do artigo de opinião.

A análise dos resultados permite ao professor avaliar o progresso linguístico discursivo dos alunos e também o processo que o possibilitou ou não. Portanto, é uma forma de auto avaliação do trabalho docente. A conclusão a que chegamos é que os alunos desenvolveram suas habilidades de escrita, mas a proximidade dos temas das duas sequências didáticas (as manifestações populares e a Copa do Mundo, no Brasil), não motivou os alunos para a segunda produção. O que haviam escrito na P1 de certa forma, está próximo do que escrevem na P2, como por exemplo, relacionar os problemas à corrupção e à falta de investimentos em setores básicos como saúde e educação. Talvez se a temática fosse outra, que possibilitasse leituras de temas diferentes, tivesse despertado maior interesse dos alunos.

Contudo, por meio da realização da sequência os alunos puderam vivenciar experiências de leitura e escrita significativas, pois o acesso a textos do campo social discursivo jornalístico sobre temas político-sociais se fez possível, dando-lhes a oportunidade de se posicionarem criticamente, ou seja, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Além de porem em prática, por meio da escrita, seus conhecimentos linguísticos discursivos, com a possibilidade de ampliá-los.

Importante destacar que em todos os textos, inclusive depois da reescrita, encontram-se problemas gramaticais que precisariam ser revistos, mas também em todos eles observa-se o esforço dos alunos em atender ao gênero e a linguagem adequada. De modo geral, atenderam as expectativas, pois já era esperado que obtivessem progressos, porém dentro dos seus limites.

Lembremos que se encontram em meio a um processo de desenvolvimento, ou seja, estão no Ensino Fundamental e o processo de desenvolvimento da leitura e escrita estende-se no decorrer dos anos escolares, e por toda a vida. O importante é que ocorreu ampliação das capacidades linguístico-discursivas.

Os pré-requisitos para o ano escolar não correspondem aos ideais, o que se comprova com a observação dos problemas de escrita, como, por exemplo, concordância e ortografia. Isso compromete o trabalho de reescrita dos textos, em muitos, foi preciso optar sobre que aspectos os alunos revisariam seus textos e, nem sempre, foi possível solucionar todos os problemas de gramática. Inclusive porque os alunos questionam os motivos de se reescrever os artigos, muitos afirmam que nunca terão a oportunidade e/ou necessidade de escrever textos desse gênero.

Os textos dos alunos, nas duas produções, não se configuram em textos publicáveis nos suportes em que geralmente circulam os artigos de opinião, no entanto, para os alunos-autores são muito importantes, porque significam o resultado de um esforço cognitivo, e muitas vezes até físico (a maioria trabalha mais de oito horas por dia, em serviços que exigem grande esforço físico). Sentem-se capazes quando veem que conseguem escrever, uma prática pouco habitual, inclusive na escola, e que deveria ser comum, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa.

4.5. Proposta para enfrentar o problema

Diante do resultado das análises das produções de textos, organizadas na tabela de traços, é possível reorganizar o trabalho docente, planejando ações de intervenção que possibilitem ampliação das competências linguístico-discursivas dos alunos.

A tabela de traços permite agrupar os aspectos globais em uma hierarquia dos mais recorrentes aos menos recorrentes e assim, pode-se avaliar o saber do aluno quanto ao domínio desses aspectos globais e essa avaliação serve como critério para o planejamento de atividades. Ademais, o professor verifica que aspectos são adquiridos com maior facilidade e que aspectos necessitam de atividades específicas para seu desenvolvimento, ou seja, avaliar a produção textual dos alunos, dessa forma, fornece indicativos de como solucionar os problemas.

A julgar pelos resultados obtidos, os aspectos: **intertextualidade ampla, propósito comunicativo, esquemas de composição e universo de referência** são os mais fáceis de serem adquiridos por meio de atividades de leitura, interpretação e levantamento das características textuais (forma composicional, estilo, conteúdo) em textos do gênero em estudo.

Os aspectos **unidade temática/progressão do tema e intertextualidade restrita/relevância informativa** foram os menos recorrentes, portanto necessitam de atividades planejadas especificamente para que possam ser adquiridos e/ou ampliados.

No caso da **unidade temática e da progressão do tema**, requisitos para a coesão e a coerência textual, fazem-se necessárias atividades que trabalhem esses elementos em textos bem-escritos, que sirvam de referência, e em textos em que a progressão temática não está adequada para que o aluno mostre alternativas para construí-lo de modo satisfatório.

Em artigo sobre o ensino das estratégias de referenciação para o desenvolvimento das competências textual e discursiva, Baldissera e Batistote (2014, p. 99) afirmam

é possível observar que esse processo poderia ser enriquecido, ampliando a capacidade do produtor diante da organização de seu texto, por meio de um tratamento mais específico relativo ao ensino da referenciação e progressão textual, respaldado na amplitude e diversidade dos recursos possíveis para organizar e (re) construir um enunciado.

Em consonância com o pensamento das autoras, acreditamos que no ensino da produção de textos é necessário, desde as séries iniciais, abordar questões de coesão e coerência textual, como a da referenciação, com atividades específicas para esse fim.

A prática pedagógica para o ensino da língua necessita privilegiar a análise de textos bem-construídos, essa prática favorece a leitura, a compreensão e a produção. Alguns pesquisadores sobre o ensino da língua portuguesa trazem contribuições para que os professores possam capacitar-se e ter o texto como base do ensino da língua, por exemplo, como faz Antunes (2010) ao analisar em textos de diferentes gêneros os aspectos globais que os constituíram.

Ao considerar o texto como base do ensino da língua o professor necessita conhecer alguns mecanismos de Linguística do Texto, elementos responsáveis pela textualidade. Koch (1994) no livro *A coesão textual*, dedica-se ao estudo desse fator, nele está a teoria, necessária ao professor para domínio do assunto, bem como exemplos práticos de como são organizados elementos de coesão sequencial e coesão referencial. O ensino desses elementos de coesão possibilitará que nos textos dos alunos os aspectos globais, progressão do tema e unidade temática, sejam garantidos.

Cavalcante (2013) na obra *Os sentidos do texto*, trata do ensino da compreensão e produção textual. Além do arcabouço teórico sobre parâmetros fundamentais para a análise, traz sugestões de atividades para serem desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa com textos de diferentes gêneros.

Sob o enfoque da linguística textual, cada capítulo do livro de Cavalcante (2013) esclarece e sugere atividades sobre um aspecto relacionado à leitura, à compreensão e à produção, tais como “a noção de texto e de contexto; os gêneros textuais (ou discursivos); as sequências textuais; o tópico textual-discursivo; as relações entre a referenciação e a coerência textual; os processos referenciais e seus usos; e as intertextualidades” (CAVALCANTE, 2013, p. 11-12).

Outra obra que pode auxiliar no planejamento de atividades de intervenção para melhoria da compreensão e produção de textos é o livro de Kock; Elias (2011), *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. De modo simples e didático, o livro apresenta as estratégias que o leitor tem para construir os sentidos, tomando como base as pistas que o texto traz. Conforme a autora aponta, o leitor participa de modo ativo na

construção dos sentidos, pois mobiliza conhecimentos de ordem linguística e de ordem cognitivo-discursiva.

O capítulo seis, especialmente, por tratar da referenciação e da progressão referencial, é indicado por trazer a capacitação teórica necessária ao professor, bem como por trazer sugestões práticas de como esses aspectos se configuram em textos de diversos gêneros.

O ensino de estratégias de referenciação é relevante na progressão textual e na construção de sentidos dos textos, pois permite ao leitor/escritor ativar seu conhecimento de mundo, os sentidos, então, são construídos por ambos. Para as autoras, trata-se de estratégias por meio das quais são construídos os objetos do discurso e mantidos ou desfocalizados na plurilinearidade do texto (KOCH; ELIAS, 2011, p. 131).

Analisar em textos os modos de referenciação possibilita ao aluno saber como organizar seus textos, de modo que haja progressão e unidade temática. Como constatamos nas análises das produções dos alunos, esses aspectos necessitam de atividades específicas para seu desenvolvimento, em especial, nos textos argumentativos, nos quais é possível “convencer ou persuadir através do arranjo dos diversos recursos oferecidos pela língua” (CITELLI, 1994).

Sobre textos da tipologia argumentativa e os aspectos que os constituem Citelli (1994), em *O texto argumentativo*, traz análises que podem auxiliar o ensino de produção textual. No capítulo quatro, mostra exemplos de incoerência contextual, incoerência argumentativa e incoerência no uso da imagem, assim como mecanismos que garantem a coerência. No capítulo cinco, dedica-se ao ensino da coesão textual, exemplificando situações em que há problemas de coesão, seja por ambiguidades, por uso impróprio de termos ou por dificuldades no uso de conectivos, bem como uma síntese de alguns elementos “que exerçam funções no plano frásico e interfrásico com vistas à coesão textual” (CITELLI, 1994).

O desenvolvimento dos aspectos **intertextualidade restrita** e a **relevância informativa** estão diretamente relacionados ao universo de leitura de cada um, ou seja, não dá para fazer menção a outros textos se não os conhecemos. Acreditamos ser necessário tanto ampliar o repertório de leitura dos alunos, como explicitar como esses

recursos são realizados, com atividades específicas, como, por exemplo, explorar textos construídos por paráfrases, paródias, epígrafes, alusões, citações diretas e indiretas.

Nas escolas, a prática de análise de textos precisa ser constante e desde as séries iniciais, pois possibilita ao aluno a oportunidade de compreender como o texto foi produzido, que recursos foram utilizados e como ele como produtor de textos pode fazê-lo. Ou seja, nas escolas não pode mais haver práticas de ensino da língua voltadas para o ensino exclusivo de gramática, é preciso estudar a língua em uso e ensinar a refletir sobre esse uso.

Conclusão

O desenvolvimento das sequências didáticas proporcionou uma melhora significativa no processo de leitura e escrita dos alunos envolvidos quanto ao gênero artigo de opinião, como se pode constatar no decorrer das atividades propostas em sala e nas análises das produções desenvolvidas e organizadas nesta dissertação sob o enfoque dos aspectos globais, necessários na compreensão e produção de textos, como nos afirma Antunes (2010).

A competência comunicativa dos estudantes pode ser ampliada em todas as suas modalidades. A competência gramatical ou linguística, a capacidade de gerar sequências linguísticas se comprova por meio dos textos dos alunos que apresentaram elementos necessários à produção do gênero artigo de opinião; a competência textual, capacidade de interagir em situações de comunicação, seja na produção ou compreensão de textos, esteve presente tanto nas aulas de leitura, de discussão dos temas dos textos, como nas aulas de produção escrita.

A competência comunicativa, a capacidade de dominar a língua padrão, foi certamente ampliada, pois nos momentos de leitura tiveram acesso a textos que utilizam a norma padrão da língua e nos momentos de escrita tiveram de por em prática seus conhecimentos sobre o domínio dessa variedade escrita.

Por fim, os alunos também tiveram a oportunidade de poder utilizar a capacidade metalinguística, a capacidade de refletir sobre os usos da língua. Como se pode observar em diversas situações: nas aulas de leitura, instigados pelas reflexões propostas pela professora; nas atividades de produção, pois no ato de escrita coloca-se em jogo os saberes que se tem sobre a norma escrita e é necessário fazer escolhas para compor o texto, ou seja, refletir sobre a norma escrita; e ainda nas aulas de reescrita dos textos, quando, com a ajuda da professora, puderam pensar sobre a melhor maneira de usar a língua escrita, confrontando o que já sabiam sobre ela e o que ainda precisavam aprender.

Conforme depoimento dos alunos, as atividades foram interessantes e significativas, pois oportunizaram momentos de reflexão, crítica e emissão de opiniões;

instrumentos essenciais para o exercício da cidadania e o desenvolvimento intelectual e social.

As sequências didáticas favoreceram, também, o aperfeiçoamento da linguagem oral, porque motivou os estudantes a lerem e opinarem, interagindo com o universo político-social do país, oportunizando outro olhar sobre a realidade em que estão inseridos, com uma perspectiva de transformação social.

Desse modo, o trabalho com gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa, organizado em sequências didáticas, contribui para que o ensino da língua não se configure apenas no ensino de aspectos gramaticais isolados, mas que se concretize como possibilidade de formar alunos/cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Assim, a escola configura-se como espaço para a construção da cidadania e não mais como reprodutora da exclusão social.

Os alunos da EJA, por motivos diversos, não frequentaram a escola no tempo previsto ou dela evadiram quando mais jovens. Na fase adulta, procuram-na por sentirem a necessidade de ampliar seus conhecimentos. Ademais, sabemos que o pleno domínio da língua escrita ajuda-os a se colocarem no mercado de trabalho, que, na sociedade moderna, exige conhecimentos tecnológicos e a habilidade de posicionar-se, lutando por seus direitos.

Assim, a leitura e a escrita são atividades essencialmente significativas para o educando progredir, desenvolver-se intelectualmente, inteirar-se do universo social e cultural, ampliar sua visão de mundo e desenvolver suas competências comunicativas. Além do que auxiliam o cidadão a sair da situação de exclusão e a engajar-se em ações positivas que favoreçam o desenvolvimento pessoal e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, Jean-Michel. Introdução à análise textual dos discursos. In: *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. Trad. de Maria das Graças S. Rodrigues et. al. São Paulo: Cortez, 2008, p. 29-73.
- ALVES FILHO, Francisco. *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, Denise Lino de. *O que é (e como faz) sequência didática?* Entre palavras, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013. Arruda, Soeli Aparecida Rossi de.
- ARRUDA, Soeli A. R. *Leitura e escrita na EJA: práticas enunciativo-discursivas no ensino médio*. Cuiabá: 2010. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Linguagens. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-287.
- BALDISSERA, N., BATISTOTE, M.. *Estratégias de referenciação: desenvolvimento de competências discursiva e textual*. Interfaces da Educação, América do Norte, 5, abr. 2014. Disponível em: <http://periódicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/view/4089/1474>. (Acesso em: 25 Mai. 2015).
- BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, R.. *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN's* (org.). São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das letras, 2000.
- BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer 11/2000. Brasília, 2000.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de Educação (LDBEN)*. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Lei nº 9394/96. LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALCANTE, Mônica M. *Os sentidos do texto*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARAUDEAU, Patrick. Um modelo sócio-comunicacional do discurso: entre situação de comunicação e estratégias de individualização. IN: Stafuzza, Grenissa; de Paula, Luciene (org.). *Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil*; Uberlândia: Edufu, 2010.

CITELLI, Adilson. *O texto argumentativo*. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

DINIZ, J. Péricles. *O jornal impresso na formação da consciência crítica*. Educação & Contemporaneidade: Revista da Faeeba, Salvador, v.13, n.21, p. 129-141, jan/jun.2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81- 108.

FREITAS, F. I. O. *Ensinando a argumentação no Ensino Médio a partir do trabalho com artigos de opinião*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2006.

GARCIA, Ana Luiza Marcondes; RANGEL, Egon de oliveira. *No limiar da persuasão: o movimento argumentativo na escrita de artigos de opinião por estudantes brasileiros*. São Paulo: Cadernos Cenpec, v.2, n.1, p.99-120, julho 2012.

HANKS, W. *A língua como prática social – das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras. 1995.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas; Pontes, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coesão textual*. 7ª. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Práticas de leitura de gêneros discursivos: a reportagem como proposta. In: *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 51-68.

MAIOLINO, Elielma Velasquez de Souza. *Política Educacional para a Educação de Jovens e Adultos no estado de Mato Grosso do Sul (1999 a 2006)* / Campo Grande, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais, 2011.

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

MATO GROSSO DO SUL. *Diagnóstico da EJA/MS*. Secretaria de Estado de Educação. SED/MS, 2008.

MATO GROSSO DO SUL. *Projeto Pedagógico dos Cursos de Educação de Jovens e adultos do Ensino Fundamental e Médio – EJA II – MS*. Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande, MS: SEE, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. *Projeto Pedagógico dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do Ensino Fundamental e Médio – EJA III – MS*. Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande, MS: SEE, 2013.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação nº 9090 de 15 de maio de 2009*. Disponível em: www.sed.ms.gov.br Acesso em 13 jul. 2014.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. *Educação de Jovens e Adultos*. Campo Grande, 2006. Disponível em: <<http://www.educar.ms.gov.br>> Acesso em: 13 jul. 2014.

MESSIAS, R. A. L. *Metodologia da pesquisa científica: fundamentos teóricos*. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

RANGEL, Egon de Oliveira; GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloísa. *Pontos de vista: caderno do professor: orientação para produção de textos*. São Paulo: Cenpec, 2010. (Coleção da Olimpíada).

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R.. *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN's* (org.). São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das letras, 2000.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: Boletim 2004, *Alfabetização, leitura e escrita*, programa 5. Disponível em www.tvebrasil.com.br/salto. Acesso em: 14/03/2015.

SOEK, A. M.; HARACEMIV, S. M.; STOLTZ, T. *Mediação Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos*. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. Porto alegre: Artmed, 1998.

STRELHOW, Thyales Borcarte. *Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Links pesquisados:

http://espn.uol.com.br/post/325303_2014-a-copa-que-o-brasil-ja-perdeu (acesso em 16/02/2014)

<http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/desenvolvimento/vale-pena-brasil-sediar-copa-2014-623510.shtml> acesso em 16/02/2014.

<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/blog-daniel/e-se-todo-dinheiro-da-copa-do-mundo-de-2014-291203-1.asp> (acesso em 16/02/2014)

<http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/politica-cia/lya-luft-e-agora-o-que-fazemos> (Acesso em 30/01/2014)

<http://veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/politica-cia/uma-coisa-horrorosa-vejam-o-video-que-circula-mundo-afora-mostrando-um-brasil-da-copa-2014-muito-pior-do-que-e-na-verdade/> (acesso em 16/02/2014)

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/147606-o-ano-que-nao-vai-acabar.shtml> (Acesso em 08/02/14)

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/149656-onda-incendiaria.shtml> 28/01/14

<http://www.youtube.com/watch?v=Tb7cAwd-cSI>

APÊNDICE

Quadro (1): Histórico das leis e programas que nortearam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Império	A política pombalina dedicava aulas aos filhos homens dos colonizadores portugueses.
Constituição de 1824	Tentou garantir o ensino primário a todos, mas essa lei não se concretizou, apesar de haver uma preocupação com as camadas inferiores.
Ato constitucional de 1834	Deixou às províncias a responsabilidade com a instrução primária e secundária de todos, inclusive os jovens e adultos.
Constituição de 1891	A exclusão dos analfabetos ficou mais evidente com a proibição do voto aos que não sabiam ler e escrever.
1915	Com o intuito de exterminar o analfabetismo, houve intensa mobilização. Criou-se a Liga Brasileira contra o Analfabetismo e a Associação Brasileira de Educação (ABE).
1920	Chega a 72% o índice de analfabetismo. As mudanças econômicas e movimentos sociais influenciam reformas na educação; surgem os ideais da Escola Nova, difundidos nas conferências sobre educação e pedagogia.
1924	É fundada a Associação Brasileira de Educação.
Constituição de 1934	O ensino primário, de quatro anos, voltou a ser gratuito e obrigatório, e incluía os adultos.
Plano Nacional de Educação 1934	Primeiro documento a preocupar-se com a educação de jovens e adultos, nele o ensino primário integral e gratuito é estendido aos adultos.
1938	Criação do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos).
Décadas de 1940 e 1950	Ocorreu o movimento chamado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos.
1942	Criado o Fundo Nacional do Ensino Primário com o objetivo de realizar programas que ampliassem e incluíssem o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos.
1945	Regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário, estabelecendo que 25% dos recursos fossem empregados na educação de adolescentes e adultos.
1946	Cria-se a Lei Orgânica do Ensino Primário que previa o ensino supletivo.
1947	Criação do SEA (Serviço de Educação de Adultos) com a finalidade de reorientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.
1961	Movimento de Educação de Base (CNBB); Movimento de Cultura Popular do Recife; Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de pé no chão também se aprende (Prefeitura de

	Natal).
1967	Foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Foi promulgada a Constituição de 1967, que implementou o ensino de oito anos, obrigatório e gratuito.
Anos finais da década de 1970 e início de 1980	A visão da escola (tecnicista/escolanovista), tal qual na Lei nº 5692/71, como reprodutora da ideologia dominante é questionada, destacando-se sua finalidade social e política, sujeita a revisões ideológicas.
1985	O Mobral é substituído pela Fundação Educar, que passa a acompanhar e supervisionar os investimentos nas secretarias.
1988	O primeiro documento a garantir o direito à educação, estabelece a criação do Plano Nacional de Educação visando à erradicação do analfabetismo e à universalização do atendimento escolar.
1990	Ano Internacional da Alfabetização. É extinta a Fundação Educar, e nenhum outro programa é instituído para substituí-la. A educação de jovens e adultos fica a cargo dos municípios. Nessa década, Paulo Freire cria o Movimento de Alfabetização (MOVA).
1996	Publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN s) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB), a qual determina que a educação escolar pública é dever do Estado e inclui a Educação de Jovens e adultos na educação básica. Criou-se o Programa Alfabetização Solidária (PAS).
1998	O Programa de Alfabetização Solidária (PAS) é transformado em ONG com o nome de Alfasol. Criação do Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), vinculado ao Incra, movimentos sociais e universidades.
2000	Resolução CNE/CEB n. 1, um marco para a EJA por ser o primeiro documento a normatizar, em âmbito nacional, a Educação de Jovens e Adultos e trazer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.
2003	Lançamento do Programa Brasil Alfabetizado, que se estende até os dias atuais, com o propósito de erradicar o analfabetismo.
2004	Reformulação do Programa Brasil Alfabetizado, ampliando a duração dos projetos de alfabetização.
2006	Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado e inclusão da EJA no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).
Atualidade	A Educação de Jovens e Adultos é de responsabilidade dos estados e municípios com recursos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Quadro (2): Histórico das leis e projetos que nortearam a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul

2001	Implantação do Projeto Mova MS (Movimento de Alfabetização de Mato Grosso do Sul); Projeto Tecendo o Saber; Mova-Rotativo DETRAN.
2002	O Mova MS passa a ser um Programa Educacional do Governo Popular de Mato Grosso do Sul, ampliado para 35 municípios.
2003	O Mova MS, por meio do Programa Brasil Alfabetizado, passa a atender todos os municípios.
2005	Cria-se o Projeto Experimental Saberes da Terra, projeto do governo federal, ligado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) em parceria com a Secretaria de Estado de Educação. Atualmente o Programa integra a Política Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) com a denominação de ProJovem Campo – Saberes da Terra.
2006	Reformulação e ampliação do Projeto de Curso da EJA que vinha sendo desenvolvido em Dourados, estendido para Campo Grande, criado o CEEJA/MS (Centro de Educação de Jovens e adultos).
2009	DELIBERAÇÃO CEE/MS Nº 9090, de 15 de maio de 2009. Estabelece normas para Cursos de Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.
2011	Projeto Pedagógico dos cursos de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio – EJAII-MS, aprovado pela Resolução/SED n. 2.498, de 13 de dezembro de 2011.
2013	Projeto Pedagógico dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio EJA - III- MS, aprovado pela Resolução/SED nº 2.604, de 20 de dezembro de 2012.

Quadro (3): Programas de governo que visam à formação continuada, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁸.

1999	Parâmetros em Ação - Programa de desenvolvimento profissional continuado.
2000	PROFA - Programa de formação de professores alfabetizadores.
2006	Programa Pró-Letramento: Programa de Formação de Profissionais das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
2008	GESTAR - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar.
2013	PNAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

⁸ Os Programas de governo ganham respaldo com a Lei 9394 de 20/12/1996, que no Art. 67 estabelece: “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”, ratificado no Inciso II: “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

QUESTIONÁRIO

1-Nome: _____

2-Idade: _____ Sexo M () F ()

3-Profissão: _____

4-Concluiu o Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série)

() no ensino regular () na EJA

5- Durante quantos anos esteve afastado da escola?

6-Por que decidiu recomeçar a estudar?

() exigência da empresa em que trabalha.

() conseguir um emprego melhor.

() ingressar em uma universidade.

7-Para você, qual a importância da formação escolar?

8-Quais são suas expectativas em relação ao ensino oferecido pela EJA?

ANEXOS

Textos da primeira produção: "Manifestações populares".

Texto 1:

manifestantes em vândalos?

Em 2013 ouvi um grande tumulto de manifestantes, mas, em vez de ajudar ~~as~~ eles saíram quebrando coisas e machucando pessoas inocentes. Na verdade não são manifestantes são "vândalos" "vagabundos" que não têm o que fazer e sair dando uma de cidadão. É a segurança pública láde? Não fazem nada porque são mais uns fantoches do poder político.

Essas manifestações não são para melhoria da qualidade de vida e nem de nada, a verdade é que são mandados por alguns chefes do poder. Porque o poder? Os brasileiros não são capazes de lutar por uma vida digna, são covardes, são "tães vils lites", têm medo do poder, mas não sabem que a gente é que tem o poder nas mãos.

Muitos estão cobrando desculpa na Copa do mundo, mas, em 2010, 2006, 2002? Mais da metade dos brasileiros amam o futebol.

O que temos de fazer é pensar e pensar muito em quem eleger, porque depois que tiver no poder não vai ser fácil a nossa vida, isso é que temos de fazer: pensarmos pelo menos de 4 em 4 anos ou 2 em 2 anos.

Texto 2:

Até Quando Esperar?

(x)

Depois uma iniciativa, principalmente com ajuda de redes sociais, onde se "reuniu" uma boa parte da população e começou uma onda de protestos, logo não demorou muito para as informações disseminarem.

Claramente não foi apenas o aumento da passagem que causou toda essa indignação, todos desde então procuram percorrer um caminho rumo a democracia, e por já não suportar mais a opressão, já basta a repressão da ditadura.

Começando pelo tal nomeado "black bloc", onde a já conhecida "Siminha" que pelas minhas pesquisas, uma jovem que não tem ocupação, e também parece não precisar de uma, ela se diz a porta-voz, que a imprensa chama de "ativista", todavia que a patricinha faz parte de uma fachada, que por trás não tem nada de bom e prudente em sua pessoa, logo desconfio de envolvimento para interesses políticos.

Os chamados "rolezinhos", não vi nenhum tipo de foco de um protesto e uma manifestação para luta de uma causa, onde jovens da periferia que sentindo-se excluídos, antagonizados por classes dominantes, os jovens queriam de forma explícita ganhar seu lugar na sociedade.

A força policial, não quero generalizar, alguns policiais também estavam presentes para restabelecer a ordem, a ação da maioria se exerce rumo a violência, são influenciado pela seus superiores a agir com tamanha ignorância.

Nada até agora obteve um retorno significativo em termos de qualidade de vida, até quando essa corrupção?

A copa não passa de "o pão e circo dos ignorantes", e é claro que o investimento na copa foi um dos grandes motivos da revolução, nesse dinheiro está indo para o "lixo", o dinheiro dos esforços de um povo que acredita ver algum progresso e ordem, que ironicamente está escrito em nossa bandeira. Esse é o reflexo da insatisfação que já de modo superante, gera uma insegurança em relação ao nosso futuro.

As manifestações populares têm um grande poder, desde que evitem vandalismo e sejam de uma forma consciente, de bom senso. Cabe agora ao governo agir honestamente de acordo com seu papel, de filtrar as solicitações e estabelecer um acordo para com a sociedade, e levar como prioridade os planos e ações, a fim de atender uma real democracia.

Com isso, cumprir, de fato e com competência - a responsabilidade em prol de seu povo.

Mue busquem informações e ajude a disseminá-la!

Com informações vem o conhecimento, com o conhecimento a sabedoria, a sabedoria nos aproxima da verdade, e essa é a que nos libertará!

Ouçam todos, não sigam ninguém, porque a única real revolução é a sua, a revolução da consciência!

Texto 3:

3

manifestações um problema no Brasil

As manifestações que se iniciaram no começo do ano passado foram com que várias cidades fossem para as ruas, em reivindicação dos seus direitos.

Em algumas cidades o vandalismo tomou conta e randalos conhecidos como black blocks aproveitaram-se da situação para destruir tudo o que vem pela frente.

Mas a culpa de tudo isso que vem acontecendo não é dos próprios políticos mascarados que se fantasiaram de lorderinhos mas são verdadeiros lobos. Eles deixam a população viver em uma calamidade sem saúde, sem planejamento com baixo salário mínimo, para investir em coisas que engrandecem seu próprio nome.

Enquanto estiverem esses políticos corruptos no comando do Brasil continuará do mesmo jeito, a melhoria só virá quando esses políticos colocarem a mão em sua consciência e analisar tudo o que fazem de errado e reverter a situação, começar a pensar mais na população no que realmente precisa ser feito em todo o Brasil, saúde, planejamento básico, salário e sem mais melhorar.

© A. A. Milne and E. H. Shephard
The Poohy works

Texto 4:

Um grito de socorro

47

Com todos essas manifestações que sem cessando fica a pergunta:

"Será que ainda vale a pena seguir em frente?"

Há algum tempo os brasileiros sem dúvida por essa causa de conquista de direitos iguais para todos, com mais cidadania, dignidade para nós seres humanos que trabalhamos com uma vida melhor, com democracia e mais justiça. Será bem possível e ver a saúde melhor, todos com um projeto mais eficiente, com o governo disposto em investir nos jovens e também ajudar com educação, tudo isso seria bom.

O que temos é a falta de educação: não ter a confiança de votar. Um direito conquistado com tanto luto sendo jogado no lixo, políticos prometem melhorias, e nós, sem muitas opções alternativas, como se fossemos crianças acreditando nas promessas. Já tem pouco de nós quando damos um poder, e ainda assim com agressividade as manifestações que estão lutando por melhorias e buscando seus direitos. Por isso usamos do fogo blue para chamar a atenção, e no dia seguinte a que se vêem em manifestações é um "bando" de cidadãos.

Já estamos farto de modo continuar, por favor porém! Já é um grito de socorro de pessoas já farto, cansado de ver a situação sendo jogada embaixo do tapete.

Texto 5:

Círculo Vicioso

(5)

Em que acreditar, será que vale a pena ter esperança em um país manipulado e corrupto. País esse que coloca prioridades fúteis na frente da necessidade real do povo, a Copa de mundo, três empregos e oportunidades mas devemos lembrar que é temporário. Essa "febre de ouro do futebol" só ilui e provoca uma ilusão aos mais necessitados. Quando acabar muitos se tornam, mas uma parte são devorados pelos florestas de pedra, esquecidos pela sociedade. Vivemos em um mundo fútil, com uma artificialidade moral, como dar crédito em uma democracia que o povo é praticamente obrigado a votar.

Nós nos encontramos em uma escravidão imposta por leis falhas, administrações favoráveis para uma elite minoritária dominante. Devemos lutar, lutar, lutar para mostrar que "não carregamos a cruz de carvalho" nos alienados. O povo é a força maior, se todosoubessem o poder que têm. Lembrarei uma frase dita na ficção de mundo dos super heróis "Poderes três grandes responsabilidades" e isso infelizmente falta ao povo: liberdade, um comprometimen

To moral e social. "O mundo"

Uma pena, armas do porre como as manifestações que deveriam nos apelar, mostrar a indignação geral de uma nação, agora passaram a ser controladas. Muitos que compõem estes grupos se tornaram bonecos de marionetas, outros usam desta oportunidade para extrair o máximo, em budismo e algarismos sem uma doutrina específica. Partidos políticos "os queirosos" manipulando a união de uma sociedade insatisfeita para o seu jogo de dentro.

Terminado o ano, inicia-se um novo ciclo de hipocrisia política com a emissão do sociedade no final, infelizmente, sempre ganha.

Texto 6:

A nação acordou. (6)

As manifestações que começaram dois mil treze quando nasce uma nova história brasileira. Povo com muita luta conseguiu baixar o preço da passagem. O povo sabe os rumos não aguentava mais o abuso de pagar tanto imposto mas teve envolvimento de políticos de algumas partidos mas teve sim pessoas de bem que saíram para fazer osrolezinho mas que pode trazer alguns resultados positivos.

Com relação aos eventos desse ano esperamos positivo porque essa copa do mundo mais cara da história mas esperamos que traga um bom resultado para o país como estrada aeroportos hospitais que o povo mantenha cabeça para votar porque uma copa não muda Brasil mas a política muda desde que votamos com cautela pensando no futuro do nosso povo das nova geração que possam encontrar Brasil melhor. Com menos corrupção

Que a polícia faça seu trabalho com menos violência com povo de bem mas que consiga eliminar mais as drogas nas comunidades mais pobres para melhorar a educação do país pra que não sejam mais levados por esses políticos, etc

Texto 7:

A CORRUPÇÃO NO BRASIL

As manifestações que andam ocorrendo são manipuladas por políticos. Existe muitos roubos, corrupções que nas pessoas que os elegemos não sabemos nem a metade do que acontece entre eles.

Os manifestantes que sai quebrando tudo são vândalos que não querem um Brasil melhor, mas sim uma forma de chamar atenção e colocar a culpa em outro partido.

A copa do mundo está chegando muito dinheiro foi investido nem as três copas do mundo passadas. Custaram mais tanto dinheiro. Juntando as três últimas não dá o dinheiro investido nessa de 2014 muito dinheiro investido ou muito dinheiro roubado? Nesse país é o país que mais cobra impostos da população e não temos nada: não temos (educação) EDUCAÇÃO, SAÚDE DIGNA, só vemos políticos brigando pelo poder não para melhorar o Brasil, mas pelo dinheiro, como podemos votar em pessoas assim, que não se dão ao respeito.

A Copa em nosso país não está sendo feita para os políticos mas sim para a população, que de uma forma ou de outra vamos pagar por isso, o que podemos fazer sobre isso é quase nada. Não temos o poder, e os que têm esse poder não dão a mínima importância com a população.

SE NÃO O PAÍS QUE MAIS LOBA IMPOSTOS
SERIA MELHOR NA SAÚDE, EDUCAÇÃO E INFRAESTRUTURA
PARA A POPULAÇÃO, SERIA UM PAÍS QUE MAIS
RICO E ÓTIMO DE SE VIVER.

Texto 8:

A Revolução do povo Brasileiro

As manifestações que ocorreram em nossas cidades e que virão a continuar acontecendo, deixam os políticos e governantes preocupados, estão percebendo que o povo brasileiro está deixando de ser valioso e menos fúteis, porque não é isso que o governo quer, eles querem que continuemos sendo enganados e controlados por eles.

Parece que as manifestações têm que ser simples para os políticos perceber que o povo está revendo atrás dos seus direitos, percebendo assim que o governo admite que somos todos iguais mais a tudo promessa estão tentando enganar a população com promessas que jamais vão acontecer.

Não pense que as manifestações têm que acontecer de forma covete com dignidade e persistência, não com vandalismo, com Block lobs, sem violência do parte do polícia com a população e claro com a polícia. Temos que saber cobrar do governo com menos beldadismo, por termos razão. Está ano é ano de eleição então vamos pensar bem em quem votar!

Se o governo entendesse as necessidades da população não disse um país, se fosse tão covete como dizem por, fizessem as vantagens do povo todas seriam garantidas, mas infelizmente os políticos não podem ver dinheiro que vendem os seus próprios interesses.

Texto 9:

Artigo de Opinião

Título: O gigante acordou.

As manifestações que vem acontecendo desde 2013, estão repercutindo até hoje em nosso país, e na realidade deveriam sim continuar acontecendo, para que sejamos respeitados; mas é claro que digo das manifestações pacíficas, sem vandalismo.

O povo brasileiro vem acordando pouco a pouco, em busca de melhor estilo de vida, para tentar fazer com que seus direitos sejam levados a sério. O exemplo mais recente de manifestação foi no ano passado, quando se reuniram milhares de pessoas em diversos pontos do Brasil, a fim de fazer com que as passagens de ônibus não fossem mais um valor absurdo.

Pagamos milhões de impostos e não vemos retorno nenhum desse dinheiro em melhorias, tanto no transporte, quanto na saúde, educação, segurança. Nossos governantes não estão preocupados com a situação em que vive o povo brasileiro, eles só querem cobrar mais impostos, para que possam desviar cada vez mais.

O brasileiro dormia para acordar e ir atrás de seus direitos, mas agora que vemos que resolveram-se algumas coisas

em as manifestações, temos que ir sim atrás do que é nosso, mas transgredir a lei, as manifestações têm que ocorrer de forma pacífica, sem violência, sem violência, depredação de vias públicas, pois são contruídos com nosso dinheiro e nosso suor.

A revolta, de hoje, é sobre a Copa, onde o governo está gastando bilhões em estádios e nada fazem para melhorar o país em que vivemos; E depois? O que acontecerá? A Copa não vai durar para sempre! Será que depois irá sobrar dinheiro para usar em que realmente precisa ser gasto? Ou o dinheiro que eles "dizem que a Copa vai trazer para o país" vai compensar? Será que esse dinheiro vai ser aplicado de maneira correta? Quem sabe?!

Quando fazemos manifestações para melhorias, o governo manda policiais para agir de forma violenta e machucar as pessoas trabalhadoras que estão ali para alcançar um objetivo, ou seja, lutando para ter uma qualidade de vida melhor. Os policiais deram agir em autoridade sobre os que estão praticando vandalismo, destruindo patrimônio públicos e privados, não com os que estão fazendo uma manifestação pacífica.

Temos que deixar de ser alienados e lutar pelo que realmente nos interessa, temos que fazer com que o governo saiba

que iremos lutar quando eles tentarem a labiar com os nossos direitos, assim estaremos nos favorecendo e com isso alcançaremos o nosso espaço na sociedade, tendo o direito de ir e vir com mais dignidade e não sermos mais passados para trás.

Texto 10:

BRASIL: a Verdade que não conhecemos.

As manifestações, dão a entender que estamos dando um passo a frente em relação a nosso político, aos nossos governantes. Estamos tentando mudar nossa opinião para compreender a necessidades que até então não tinha para gastar com programas de saúde, nível de ensino, doses de remédios, melhorias para idosos e as tão importantes profissões.

Preferem continuar investindo, em várias reformas para a grande realização do Copo do mundo no Brasil. Semos notando de moradia, saúde até o financeiro do lado por conta da Copo do mundo.

Melhorar tem que acontecer a toda parte: segurança pública, crises de hospitais, escolas, exatas, professores altamente qualificados.

Por fim, as manifestações querem entender a país protestando contra os investimentos do governo. Em meio a tanta confusão, um partido, o Psol com envolvimento de um deputado do partido sendo acusado de ter pago pessoas para fazer boicotes, fazer até matar pessoas inocentes que estão ali em busca de melhorias.

Até quando isso vai durar? Até quando ^{temos} vamos por nos de lado de novo? Até quando ^{temos} manteremos estes governantes no comando?

O freixo se propaga a cada dia, porque as pessoas acham mal, por dinheiro, por ajuda ou até por promessas não cumpridas nos eleitos. Vamos nos unir, temos que escolher melhor o governo e as estas manifestações que fazem

boicotes, vocês mesmos serão prejudicados futuramente vocês não vêem?

Texto 11:

É hora de se fazer ouvir

(11)

A todo tempo a população se manifesta. Mas será que estão se posicionando de forma correta?

O povo se revolta e a todo tempo quer ir para rua, se fazer ouvir, mas juntos deles estão os mascarados, "black blocs" e outros que usam de agressão verbal e física, fazendo uso de armas.

Assim destroem trans-portes públicos, invadem e saqueiam estabelecimentos destruindo sonhos da própria população que se manifesta.

Com isso a polícia usa de força brutal, onde agredir e até mesmo mata pessoas.

Cada qual tem seu motivo para se manifestar alguns a educação, outros saúde, o gasto absurdo com a Copa, os baixos salários e outros.

Pensamos que temos o direito e o dever de manifestar, mas antes devemos ter conhecimento da situação e o discernimento para não permitir que pessoas nos manipulem.

Vamos tomar nosso lugar e lutar sim, por um país mais justo, com saúde e educação de qualidade a todos, pois através da educação poderemos lutar contra políticos corruptos.

É assim transformaremos nossa realidade. Sendo um país onde o povo viva em paz e com dignidade.

Texto 12:

Combata a corrupção sem violência; não vote!

Vem se repercutindo na imprensa brasileira manifestações públicas da população contra decisões e emendas aprovadas pelos políticos do nosso País.

É cabível manifestações em busca de direitos do cidadão, porém, o que não pode haver é vandalismo como depredações, destruição de monumentos públicos, quebra-quebra e saques em estabelecimentos comerciais.

Havendo desordem a polícia tem que entrar em cena, e os policiais são treinados e preparados para combater a desordem, e alguém sai prejudicado em enfrentamento com a polícia.

Deve-se criar uma comissão de representantes, que possam ter uma hierarquia com liberdade e acesso a gabinetes de governantes para tratar de assuntos de interesses mútuos.

Uma boa parte da população demonstra insatisfação por o Brasil sediar a copa do mundo de 2014, porém, desde que terminou a copa na África do Sul, em 2010, todos sabiam que a próxima seria no Brasil, e porque somente agora em ano de política que o povo está se rebelando?

Se bem me lembro, quando começaram construções em todo o Brasil em prol da copa, todos estavam felizes pelo crescimento de empregos de mão-de-obra.

Será que algum partido político está usando o momento para criar grupos de manifestantes?

Se nos alinarmos em prol de tudo isto que está ocorrendo, estaremos de acordo com o sofrimento, a desigualdade de que vivemos no cotidiano.

A maneira mais justa de lutar contra a corrupção, desvio de dinheiro, salário miserável, é não ir às urnas no dia de votação, ou seja, fazer com os políticos o mesmo que nos fazem, virar as costas o dia que eles mais precisam de nós, o dia do voto!

Texto 13:

Para um País sem Complicações:

Todos nós sonhamos com a igualdade, qualidade de vida, saúde e educação.

Jura que é apenas sonho, ou conseguiremos fazer dessa sonho realidade.

As populações vão para as ruas, reivindicam seus direitos, mas a que preço?

Lutamos por melhorias, mas infelizmente na maioria juntas com pessoas de mau caráter, mais intencionadas. Como os "black blocks" que tumultuaram em atos de vandalismo, causando vergonha a nossa sociedade.

Jura que nossa sociedade estão preparadas para se manifestar? Ou estão sendo manipulados por políticos? Fazendo apenas o que tem visto nos corruptos?

Sustentamos tudo, a lupa, transporte público, educação, a saúde, e nos esquecemos que temos que nos prepararmos, pesquisarmos, e então nos colocarmos a frente, para lutarmos contra os corruptos e assim conseguirmos um país que tanto sonhamos. Com saúde, segurança, educação e paz para todos nós.

Texto 14:

O que é melhor?

É difícil, saber o que se passa na cabeça das pessoas.

Cada um com seu próprio problema com feitos e ideias de melhorar. Mas nem sempre, de maneira correta. Com sempre fica essa pergunta no ar "Em maneira certa". Não.

Nem sempre o que faz bem para um será bem para outro, as pessoas se importam tanto com seu bem estar, que se tornam egoístas.

Os políticos quando estão em eleições fazem promessas, projetos, mas focam naquilo que o povo precisa.

Mas na hora que são eleitos não procuram seus próprios interesses, às vezes nem mesmo esforço para prejudicar seus oponentes a ambição pelo poder e pelo dinheiro fala mais alto até tentam fazer algo para se demonstrar também para garantir seu próximo mandato.

Cada um quer lutar pelo o que acham que é melhor.

Quando acontece catástrofes, como inundações, deslizamento de terras, perdidas enchentes ficam todos aborrecidos, tentam um socorro aqui outro ali, com o tempo as vítimas se conseguem se arrastar, ai tudo se acalma, foi assim o esquecimento até que o povo tem que correr atrás, é quando acontece manifestações, tem pessoas que correm atrás de benefícios. Inerentes. Outros só para poder se

dar bem.

Solúcia faz alianças com manifestante para tentar amenizar a situação, mas estes se sentem poderosos e fazem parcerias com muitos outros ficando a disputa de quem pode mais.

Nos dias de hoje não se dá para confiar nem em quem deveria nos proteger, como poder público, polícia, militares, governantes etc...

Quando usam manifestações por direitos e razão acabam sendo protesto, depredação, vandalismo.

Só o que queremos é direitos de ter um país justo e consciente.

Que a copa sirva para mostrar que com dedicação e vontade as coisas podem melhorar.

Que com boas alianças as coisas podem dar certo.

Só queremos um país justo.

Textos da segunda produção "Manifestações Populares"

Texto 1:

A Copa não nos traz benefícios

Nessa Copa do mundo serão jogado muito dinheiro fora, gasto com estádios de futebol, um dinheiro que era para, educação, estradas, saúde, mais emprego etc. Parte da população não dá a mínima importância, não sabe o que elentele não entende as consequências.

Nosso País era pra ser um país de primeiro mundo, mas não é, porque toda eleição entra um governo pior que o outro, usa nosso dinheiro para ele, impoestes que sai das nossas mãos era para voltar com escolas, com atendimento de saúde de primeira qualidade, ruas como queríamos que fosse, transportes de primeira qualidade, empregos para a população e o principal, que cerra todos os dias, a violência, política bem preparada contra o crime.

Enquanto isso... não existe no Brasil, o governo faz uma lista mais ou menos como essa e depois rasura tudo. Que se dane o povo, eles só querem saber do nosso dinheiro, muito dinheiro, dinheiro que não acaba mas, e nós dando tudo para sobreviver e eles ficam gargalhando da nossa cara.

A Copa não nos traz virtualção, nosso país em crise, em meio a guerra, feriens usando drogas, não temos segurança ao andar nas ruas e toda um por si e deus por todos.

Temos que mudar, não vamos por um
mariz vermelho e os fazerem rir, nós é
quem manda, vamos saber em quem
votar, vamos fazer do Brasil um país melhor,
"melhorar nossa pátria amada".

Texto 2:

A Expectativa da Copa

A copa do mundo, o evento mais esperado por muitos, e nosso país necessita estar preparado em termos de estrutura, Saúde, segurança, para de forma rápida atender nós brasileiros e os turistas que irão vir de diversas partes do mundo.

Send o Brasil conhecido no exterior pelo seu bom futebol, e isso cria grande expectativas para a atual Copa, tanto quanto para nós brasileiros e estrangeiros.

O país tem um prazo para concluir as construções e reformas dos estádios, estradas, aeroportos, e toda a estrutura requerida para que um evento desse porte seja bem sucedido, e o Brasil seja bem visto pelos estrangeiros. Mas é importante que o Brasil mostre uma boa imagem? É importante para o país receber mais turistas, assim cresce a economia das cidades turísticas.

Os turistas terão um grande impacto ao deparar com as estruturas dos aeroportos. Será que o país está preparado para receber esse aglomerado de gente? A preocupação é se toda estrutura requerida para que o país seja sede de um evento desse porte, será concluída no tempo planejado.

A responsabilidade não está apenas nas mãos do governo, devemos estar capacitados para receber os turistas e prestar serviços na Copa. O governo oferece cursos para qualificação.

É seria importante para os profissionais, principalmente comerciantes, da área de hotelaria, restaurantes aprender um segundo idioma, sendo Inglês ou espanhol.

Como o inglês é uma língua praticamente global, alguns acham que os estrangeiros devem ser obrigados a aprender nosso complexo idioma, pois quando nós brasileiros vamos viajar ao exterior, temos que nos adaptar e conseguir nos comunicar com eles.

O problema inicia, quando se deixa o ego de lado, e também aprender um idioma lhe traga vantagens no mercado de trabalho.

Pessoas do mundo todo estarão aqui, várias mídias, irão televisar, jornais, revistas, tornando o país com uma vantagem de grande visibilidade.

É claro eles esperam que isso atraia homens de negócios, que observem não apenas o nosso futebol, mas também a economia.

Para o governo esse evento é uma grande publicidade, sendo que toda publicidade gera resultado, mas nem sempre positivos, vamos analisar algumas desvantagens, sendo que todo esse evento, que necessita de uma grande infraestrutura, é claro, são financiados com o dinheiro público, não agradando a população porque poderia ser investido em outras prioridades.

Eu não sei se nosso país irá transmitir uma boa imagem ao mundo, depois de muitas coisas negativas que os estrangeiros já tem conhecimento, todos tem consciência que a Copa é a "máquina gem" para transmitir boa impressão, o resultado em breve veremos. Vamos ver se todo investimento e expectativa irá trazer algo positivo ou negativo.

Texto 3:

Copa do mundo: Dinheiro investido sem retorno.

Copa do mundo palavra muito forte. quando se pronuncia esta palavra surge muitas discussões.

Discussões porque uns são a favor e outros não, na minha opinião Copa do mundo no Brasil é dinheiro investido que não tem retorno.

Hoje na copa já tem lucro os jogadores e organizadores o Brasil fica apenas com a dívida e quem paga somos nós.

Se todo esse dinheiro gasto na copa fosse investido na saúde, educação e transporte seria mais bem investido.

Olha a situação da saúde no Brasil, hospitais sem médicos, péssimo atendimento, para conseguir uma consulta no posto de saúde preciso madrugar e mesmo assim não consigo ser atendido no mesmo dia. É o governo se preocupando com obras que não foram terminadas para copa.

Eles não precisam madrugar em postos e nem se quer andam de transporte público, para que vão se preocupar com esse tipo de situação no Brasil.

Se em primeiro lugar resolvesse os problemas da população poderia já pensar em copa.

Texto 4:

A Copa de 2014 no Brasil

Copa do mundo de 2014 no Brasil, a grande paixão da mídia de o momento, muitos investimentos e grande gasto de dinheiro público. Estima-se que o custo está em torno de 28 bilhões, um dinheiro que seria muito útil na educação, saúde e também segurança da população.

O Brasil ainda não se encontra totalmente preparado para receber determinado quantidade de turistas por um mal investimento, pois tudo se volta para as estórias onde se foi usado tudo do melhor para o futebol, e quem paga o conto somos nós mesmos.

Diz o secretário-geral da Fifa, Jerome Valcke que o Brasil é muito democrático e nós brasileiros polpituos, o próprio governo que comprou o nosso silêncio com favores e promessas. Discordo com o polpituos, o povo brasileiro está acomodado com a situação em que está, pois essa Copa do mundo foi se tornou uma grande tragédia.

Texto 5:

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom 23/05/19

Choro de Tolo (5)

Não sou contra a seleção brasileira e me
quero contra a copa do mundo. Sou contra
o oportunismo político, aproveitamento des-
ta "Eliti marfosa" que compõe a adminis-
tração do país. É visível a corrupção e reu-
bros, a revolta de uma maioria está na
frase "por que já não houve esta dedicação
antes no Brasil?" "por que só agora?"

Concordo que há greves de trabalhadores,
mas é "Choro de Tolo".
Trabalhos Temporários onde muitos se deslocam
para as grandes cidades e capitais, no futu-
ro esquecidos nos florestas de pedra. Chega
ser ridículo esta força de trabalho nos es-
tádios e um descaso durante anos em hos-
pitais, escolas, moradia etc.

O pior é o mais absurdo, convocação de
trabalho gratuito para a copa. Como
não gorgolhar sobre isto, mesmo assim há
tem voluntários ou oportunistas pensando
em tirar uma casquinha da situação.
Não nego que vou torcer para o Brasil
ganhar, só porque é a única maneira
de acalmar, pois os brasileiros esquecerem
de toda esta barbaria.

Texto 6:

Brasil Lavagem de Dinheiro Copa do mundo

É para ver o Brasil fez um em
vestimento muito mal apostando na Copa
do mundo gastando bilhões nos estados
que vai sedar jogos da Copa do mundo
um dos maiores eventos mundiais
holgar do mundo todo pro país da Copa.

com o favor da Copa do mundo
um no Brasil com isso muitas coisa
boa vai ficar não só os estados mais
estradas animadas aeroportos etc.

com com tanto dinheiro o Brasil é um
dos país ricos com tanta riqueza even
explorada hoje Brasil tem que
ter uma representante pra assumir
estes nível de eventos com responsa-
bilidade, sem dinheiro e mostra que
era necessário tem capacidade de sedar
qualquer evento não só a Copa mais
as olimpíadas de 2016 mil e mais
que sera no Brasil.

mas fica a pergunta no ar os
Banhado dos clube mais baixa
sofre com sistema de trap parte
infelizmente planejamento básico entre
outros, etc.

Texto 7:

A Copa do mundo no Brasil

De todas as copas passadas, essa do Brasil de 2014 é a que mais está sendo questionada, muito dinheiro sendo investido em um evento que não irá trazer nenhum benefício para saúde e educação do nosso país.

Esta copa está sendo muito questionada por estar sendo muito cara porque tem que ser "padrão Fifa" ou seja, muito luxo, para um evento, luxo desnecessário.

Quantas escolas poderiam ser construída, com esse dinheiro? Sendo de ensino básico, ensino médio, creches? e a saúde? muitas hospitais, postos de saúde, quantos poderiam ser construídas com esse investimentos?

O que é mais importante um evento de futebol ou a saúde e a educação do um país? Poderia investir na educação no ensino profissionalizante ajudando no desenvolvimento do país gerando mais emprego e cidadania.

Texto 8:

A copa do Brasil e seus prejuízos

A copa do mundo no Brasil poderá ser um desastre porque o governo gastou muito com isso e deixou as necessidades da população brasileira de lado.

Com a copa acontecendo no Brasil o país e o povo estarão sendo muito prejudicados porque estão tendo que pagar para receber os estrangeiros, o aluguel está caríssimo, falta muitas coisas e por isso o povo sofre porque gastaram tanto com a copa.

As estradas estão muito ruins, falta infraestrutura, falta de saneamento básico, rede de saúde pública. O governo quer temporizar isso por causa dos estrangeiros que vão vir para o Brasil e não ligar porque esse não é um dever de política.

Pense que para melhorar essa situação o governo deveria respeitar e fazer a vontade da sociedade, porque querendo ou não o governo depende dos votos da população.

Texto 9:

O Brasil será alvo de discussões internacionais.

O assunto mais discutido hoje, não só no Brasil, mas em todo o mundo é a Copa de 2014, que na realidade vive di-nhivos que está sendo gasto para toda essa preparação que nem sabemos se irá dar certo, poderia sim ser usado para melhorias em nosso país. Os governantes estão na expectativa de uma bela Copa de 2014, mas nenhum deles está preocupado com o que realmente pode acontecer. Estão querendo mostrar somente o bonito, o acumado, mas nem se que dão conta de controlar os bandidos em favelas e nem manifestantes, que saem às ruas em busca de seus direitos.

O Brasil não tem capacidade de sediar um evento tão grande como a Copa do Mundo, não muitos problemas sem solução, como roubos, sequestros, assassinatos e tem muita coisa para ser resolvida, e estão fazendo muita coisa errada. Como um país que sediar uma Copa sem ter controle de nada?

Porque será que a Copa no Brasil será a mais cara de todas as Copas? A resposta qualquer um sabe, o Brasil não tem estrutura. Em uma pesquisa feita

por Daniel Lora comprova-se que "a Copa do mundo de 2014 será a mais cara da história"; porque? Será que é só para fazer bonito ou eles já sabiam que o Brasil não teria capacidade de receber um evento dessa dimensão? E mesmo assim estão arrebiscando fazer uma coisa que não vai dar certo.

Se todo esse dinheiro que foi despendido para a Copa fosse utilizado por exemplo: em pré-escolas, escolas, hospitais, segurança, educação e infraestrutura todos estariam vivendo melhor, mas quem diz isso que nossos governantes pensam nisso!

Está certo! A renda da Copa ao Brasil tem suas vantagens ela vai gerar cerca de 700 mil postos de emprego e 330 mil deles permanentes. No Brasil existe um índice de analfabetismo muito grande e como diz Sheyla Miranda "o Brasil poderia usar os pouco mais de 20 bilhões de reais a ser investidos na Copa 2014 para solucionar demandas mais urgentes, em áreas como educação e saúde pública. Com esse montante, seria possível, por exemplo, construir mais de 400 hospitais-escolas; e ela tem toda razão, mas é claro, nossos governantes não querem nem saber de pobreza e sim do dinheiro que irá entrar nos cofres.

A organização da Copa seria mais fácil se fosse feita para, de fato, deixar o país com algumas pequenas vitórias em áreas que vão muito além de construção de estádios.

Faltam poucos dias para o maior evento que o Brasil já sediou e tudo está pela metade, como por exemplo: nenhum aeroporto teve reformas concluídas, placas de trânsito continuam indecifráveis para estrangeiros, ou seja, já dá para imaginar o que nos espera, "primeira página no jornal" *The New York Times*, falando mal de Brasil por não ter feito um bom planejamento antes de agir.

Ou seja, Um verdadeiro caos!

Texto 10:

A copa do mundo no Brasil.

A poucos dias da copa do mundo e como será que pensamos ser, lá de ser a melhor copa do mundo como o esperado, investimentos bilhonários para seduzir a copa.

Como será que os manifestantes irão agir se antes mesmo de acontecer já houve conflitos, será que a população irá se confortar como o espetáculo. Porque não investir parte do dinheiro em segurancas publicas, em hospitais e um rapido atendimento a copa, sendo que tudo irá doer, assalto a dinheiro, pessoas passando mal, como será os trabalhadores para defender mercadorias e pronto atendimento, remédios nos hospitais.

Será que os presidentes da CBF pensou em todas as formas de ocorrer tudo de acordo. Por um lado tem seres de lucro para muitos pensos de felicidade a quem nunca viu uma copa do mundo.

Como será que as pessoas estão esperando o ponto de virada aquela adrenalina de lá, aquele calor-frio no barriga o primeiro gol etc que acaba tudo bem.

E eu penso de uma forma de que agrado-me de todos formas, em termos de felicidade ou tristeza sentir a euforia de conquista só de sentir que podemos se superar mas também se não conseguirmos pois estamos preocupado com as manifestações, pois o pior pode ocorrer, as pessoas irão protestar? como será? como os estrangeiros irão ver? e no final quem leva a pior?

temos que estar preparados para o pior.

Texto 11:

Merecemos uma segunda chance.

Enfim conseguimos sediar um evento grandioso como a copa do mundo.

Lutamos, nos ajustamos para conseguir esse grande mérito, para que não estemos preparados. É lamentável e triste a situação da população Brasileira.

Somos um povo festivo, alegre e disposto a aproveitar o que de melhor a vida nos oferece.

Mas nossos governantes são desleais e injustos com seu povo, levando-nos a tomar atitudes radicais e impensadas onde nos mesmos somos os mais prejudicados.

A falta de infraestrutura na saúde, nossos jovens nas drogas morrendo há todo tempo e matando a todo tempo de forma violenta, negres sendo injustiçados pelo pré-conceito de pessoas despreparadas e outras.

É que nossos Governantes fazem pelo seu povo. Nada eles apenas mostram as situações vividas, tentando passar uma imagem que os favoreçam uma imagem contrária de nossa realidade.

Hoje deveríamos estar festejando a copa, mas lamentavelmente não podemos, porque com tanto dinheiro investido em nosso país, ainda vivemos em um país que a fome asseombra seus habitantes, muitos famílias vivem em profunda miséria.

É que é mas triste é que ainda não temos um caminho a seguir, para erradicar essa miséria e transformar a realidade vivida.

Vamos aproveitar esse momento nos...

e lutar por um Brasil diferente, contrário do que temos onde há corrupção em todas as áreas.

Devemos isso a nós mesmos. O Brasil merece uma população diferente, transformada, digna, leal, honesta, e justa. Só então teremos uma nova cidadania. E se tivermos outra oportunidade de poder a Copi do mundo novamente aí sem sermos um país interesse e preparado.

Texto 12:

"A. P. ..."

14 05 14

prof.^a: Carmem Elvira

Eu sou a favor de que no Brasil haja um evento como a Copa do mundo, porém, não nas condições que está sendo realizado a de 2014.

O Brasil não estava preparado e não soube se organizar para aportar um evento de tamanha dimensão de uma Copa mundial, apesar dos 4 anos que teve para organizar, o que seria segundo os responsáveis e políticos "a Copa das copas", não se sabe o porque, perderam muito tempo e gastaram muito dinheiro e quase nenhum estádio está de acordo com a Fifa, terminado por completo.

Além disso, pode se dizer que está sendo a Copa mais cara de toda a história.

De acordo com o jornalista Daniel Lora, que esteve na Copa de 2010 na África do sul, ele relata que os eventos da Fifa são demasiadamente onerosos e elitizantes. Contudo, no Brasil a situação está mais grave.

R\$ 20 bilhões, esse é o valor que custará para pedir esta Copa em 2014, assim afirmou o secretário-executivo do Ministério dos Esportes, Luiz Fernandes.

Com esse dinheiro poderia melhorar e muito as condições de educação, saúde e infraestrutura no país, mas, todos estão enxergando isso agora, e é um problema antigo em nosso país, é por esses acontecimentos repentinos e instantâneos

são jogadas políticas da oposição usando a população contra os políticos da situação, e ainda dizem que estão preocupados com a imagem do país aos olhos do mundo, sendo que, os próprios mandatários do país que se envolvem em "fauçatruais" ou promovem protestos através de "boderneiros".

É devido a tanta lamblança e descaso a população brasileira, que um cidadão resolveu em pleno momento que os olhos do mundo estão voltados para o Brasil, gravou um vídeo sobre tudo de errado e prejudicial ao povo brasileiro pretendendo mostrar a estrangeiros, em inglês.

Foi gravado no vídeo o péssimo atendimento na rede de saúde, ruas esburacadas e cheias de lixo, pobreza e miséria e creio que ele não teve a intenção de denegrir a imagem do país, e sim, levantando um bandeira em prol daqueles que são os mais sofridos, que não são percebidos e quase nem vistos por aqueles que são elitizados e preocupam-se só com a imagem de um país de primeiro mundo.

Resulta-se, que após o término da Copa, restará a manutenção de alguns estádios que pouco serão utilizados e haverá gastos, o povo lutando dia após dia para sobreviverem sob condições precárias em tudo, e políticos... Ah! esses com certeza tirarão uns dias de folga, porque organizar um evento desse... caaaansaa!

Texto 13:

Em fim a Copa do mundo.

Brasil, um país de pessoas queridas, que nunca dizeste de mais idêntico.

Então, vamos comemorar, bicar a copa do mundo. É tempo de festa e de alegrias, vamos comemorar nossa vitória.

Muitos dizem que a copa é motivo de vergonha, e que o Brasil não está preparado, mas penso que times que da nossa chama a copa do mundo.

Com a colaboração de todos conseguiremos realizar um grande evento, não é hora de críticas, nem mesmo de manifestações, a não é hora de apoiar e valorizar esse grande evento.

O Brasil é um país rico em cultura e de riquezas naturais, daqui saíram os melhores jogadores do mundo, vamos com, valorizar esses ídolos apoiando nosso governo.

Que não tenha as manifestações, mas devemos nos organizar e manifestar nos dentro de nossos direitos, não a população mas nosso país, vamos dar mais a sua lugar e valor devido.

Texto 14:

O que esperar

Nos últimos dias o que mais se comenta é sobre a copa 2014 aqui no Brasil.

Isso trazendo grandes tumultos, revolta, até mesmo protestos.

Como poderemos a pensar qual os benefícios? O que pode trazer de bom.

Os benefícios é que o Brasil é conhecido como o país do futebol nada seria mais prazeroso que ter a copa aqui no nosso país.

Mas também vimos o outro lado dessa situação tanto investimento na economia e nosso criança sem educação, milhões. Tanto investimento em algo que vai ganhar logo e a educação a saúde sendo deixado em último plano.

É tanta violência que se de copo, pensar será que vai ter a segurança nos estádios nos trajeto?

acho que nossos políticos poderia pensar mais em pouco, nossa educação, saúde, segurança e está valendo menos que uma copa.

Os visitantes de outros países não vão segurar o suficiente ou pode perder tudo o que viram ou viver durante uma copa tão

Não tem como afirmar o que vai acontecer e só esperar pra ver.

Temeroso que os parlamentares, que se refletem que o mesmo esforço que investem pela copa, possa ter no melhoria do nosso país.