

“EU TENHO TANTO A LHE FALAR, MAS COM PALAVRAS NÃO SEI DIZER”: O TRABALHO COM PRODUÇÃO TEXTUAL NAS TURMAS DE EJA

Juliane Kely Zanardi

juliezanardi@yahoo.com.br

1. Introdução

Trabalhar produção textual em turmas de Educação para Jovens e Adultos é um desafio para qualquer professor. Diversos fatores concorrem para que os alunos tenham uma série de dificuldades na execução da tarefa, tais como: a frustração por não saber como começar ou o que escrever, a insegurança oriunda da falta de prática, a dificuldade motora, o cansaço causado pelo acúmulo de atividades fora e dentro da escola etc.

A proposta do presente artigo é oferecer aos professores de Língua Portuguesa uma sugestão de trabalho de produção textual com o gênero discursivo relato pessoal. Para realizar tal tarefa, partiremos da nossa própria prática em sala de aula, tendo como embasamento teórico os pressupostos pedagógicos de Paulo Freire e os linguísticos de Bakhtin.

Consoante essa proposta, dividiremos este artigo em três seções. Num primeiro momento, esclarecemos qual é conceito de gênero discursivo com o qual estamos trabalhando. Posteriormente, justificaremos as razões que nos levaram a eleger o gênero relato pessoal como proposta de trabalho. Por fim, apresentaremos sugestões de como trabalhar com esse gênero em sala de aula.

2. Gêneros do discurso: algumas considerações

Segundo Bakhtin (1992, p. 279), a utilização da língua processa-se na forma de “enunciados (orais e escritos), concretos e únicos”. Ainda de acordo com o filósofo, esses enunciados se relacionam com as diversas esferas da atividade humana (jornalística, publicitária, jurídica, literária etc.), refletindo as condições específicas e as finalidades de cada uma delas. Assim sendo, para Bakhtin (1992, p. 279), cada uma dessas esferas de utilização da língua elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciado”, os quais denomina “gêneros do discurso”.

A partir desse conceito, cabem algumas considerações a fim de evitar possíveis equívocos. Primeiramente, quando fala em tipos relativamen-

te estáveis, Bakhtin não se restringe ao aspecto formal dos enunciados. Para o filósofo (BAKHTIN, 1992, p. 279), o enunciado é composto por três elementos: conteúdo temático, estilo verbal (“seleção operada nos recursos da língua”) e, principalmente, construção composicional. De acordo com Bakhtin, todos esses elementos são marcados pelas especificidades da esfera de comunicação a que o enunciado se relaciona. Dessa forma, os gêneros do discurso não se distinguem apenas por suas características formais, mas também por seu aspecto temático e, principalmente, pelos seus aspectos sócio-comunicativos e funcionais.

Também é importante não confundir os gêneros do discurso com o que Marcuschi (2005) chama de “tipos de texto” e Oliveira (2004), de “modos de organização do texto”. Essas duas nomenclaturas referem-se a sequências de natureza linguística presentes nos diversos enunciados. De acordo com Oliveira (2004, p. 188), são elas: descritiva, narrativa, argumentativa, expositiva, enunciativa e injuntiva. Qualquer gênero do discurso é permeado por uma alternância desses tipos de sequências, não cabendo, pois, associá-los aos gêneros propriamente ditos.

Se por um lado podemos restringir, os modos de organização do texto (conforme a nomenclatura de Oliveira) a seis categorias; por outro, os gêneros do discurso são inúmeros e ilimitados. Como são variadas as esferas da atividade humana – as quais, ainda segundo a nomenclatura de Oliveira, passaremos a chamar de “domínios discursivos” –, inumeráveis também são os tipos de enunciado oriundos delas. Além disso, como as atividades humanas estão sujeitas a infindas inovações e transformações, o número de gêneros do discurso que podem surgir é também ilimitado. Um exemplo disso é a o surgimento da *cultura eletrônica*, que veio acompanhada da “explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação” impensáveis antes de seu advento (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Dado não ser esse o foco de nosso trabalho e as limitações espaciais de um artigo, salientamos que esta breve consideração acerca dos gêneros do discurso não contempla e nem a tem a pretensão de contemplar a vasta obra de Bakhtin e muito menos os estudos surgidos a partir desta. Nossa intenção é tão somente fornecer uma noção básica a respeito dos conceitos teóricos que nos norteiam neste trabalho. Acreditamos que, a partir dos conceitos básicos que aqui expomos, o leitor será capaz de compreender a nossa proposta e, se possível, fazer um bom uso desta. No entanto, para

um conhecimento mais aprofundado dos gêneros do discurso, recomendamos a bibliografia que segue ao final deste artigo.

3. *Por que trabalhar com o gênero relato pessoal?*

Como vimos no tópico anterior, os gêneros do discurso são inúmeros e ilimitados, havendo, portanto, uma gama enorme de possibilidades de propostas de produção textual em sala de aula a partir deles. Entre tantas opções, elegemos o gênero relato pessoal como ponto de partida para o trabalho com turmas de EJA. Cabe-nos, pois, apontar os critérios que nos levaram a essa escolha.

Segundo pesquisa desenvolvida por Bonai e Thiers (2006), a relação entre os alunos de turmas de EJA e a escrita é marcada por sentimentos antagônicos. Concomitantemente ao prazer e à satisfação de escrever, a produção textual gera nesses alunos “sentimentos de frustração e de impotência”, relacionados principalmente à falta de domínio das “regras gramaticais” e à “falta de ideias para a construção de um texto” (BONAI; THIERS, 2006, p. 13). Ainda de acordo com as pesquisadoras, essas e outras dificuldades podem levar os alunos a um sentimento de aversão e afastamento frente a atividades que envolvam a escrita (BONAI; THIERS, 2006, p. 6).

Como postula Paulo Freire (2004, p. 23), é um saber necessário à formação docente a compreensão de que “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*”. Dessa forma, cabe ao professor elaborar estratégias que visem a superar quaisquer obstáculos que venham a surgir ao longo de sua prática e, assim, possibilitar o processo de ensino-aprendizagem. Tendo isso em vista, diante dos problemas apontados por Bonai e Thiers, apresentamos a nossa proposta de solução.

No que tange ao domínio das regras gramaticais, percebe-se que, muitas vezes, o aluno tem a falsa impressão de que é incapaz de produzir um texto escrito por não ter um conhecimento aprofundado da norma padrão. No entanto, como nos aponta Oliveira (2010), há diferentes níveis de formalidade nos usos oral e escrito da língua. O estudioso destaca a existência de, pelo menos, quatro níveis de formalidade no português do Brasil: o ultraformal, o formal, o semiformal e o informal. Segundo Oliveira, a

necessidade de obediência à norma gramatical é imperiosa apenas nos dois primeiros níveis.

Com base nisso, pode-se concluir que, assim como há esferas da atividade humana que envolvem um alto grau de formalidade (como a jurídica e a acadêmica, por exemplo), obviamente há gêneros do discurso em que são exigidos os níveis formal e ultraformal da língua e, conseqüentemente, um maior domínio das regras gramaticais. Há outros gêneros, entretanto, ligados a esferas mais informais de atuação do homem, em que a exigência é menor, de forma que o pleno domínio das regras gramaticais não é uma condição *sine qua non* para a produção de um texto como os alunos muitas vezes são levados a crer.

Como defende Oliveira (2010), no ambiente escolar cabe a ênfase à língua-padrão. No entanto, o estudante não chega à escola dominando-a e o processo de aquisição desse tipo de registro é gradativo, sendo o próprio trabalho de produção textual uma ferramenta para tal. Considerando isso e as dificuldades inerentes ao público do EJA, um bom trabalho de produção textual deveria partir de gêneros em que o nível de formalidade exigido é menor, como é o caso do gênero relato pessoal. Somente à medida que o aluno for se familiarizando com o registro padrão é que se deverá eleger gêneros discursivos que exijam um maior nível formalidade.

Cabe ao professor, nesse processo, sensibilizar o aluno para a questão da variação linguística. É importante que este perceba que, assim como há gêneros em que a obediência à gramática normativa é imprescindível, há outros em que esta é facultativa ou até mesmo contraindicada (OLIVEIRA, 2004, p. 191). Tendo posse desse conhecimento, acreditamos que o aluno se sentiria mais seguro no momento da produção textual e o sentimento de frustração e impotência constatado por Bonai e Thiers poderia ser diminuído.

Quanto à questão da falta de ideias para a construção de um texto, concordamos com a postura de Oliveira (2004, p. 190) que defende que o problema esteja, na verdade, relacionado ao método didático adotado. Segundo Oliveira (2004, p. 190), o cerne do problema está no uso de temas descontextualizados, dado que em “situações reais de comunicação – oral ou escrita – as pessoas nunca padecem de falta de ideias”. Quanto maior a correlação entre o tema proposto para a produção de um texto e o mundo real, mais facilidade o aluno terá para executar a tarefa. Nesse sentido, o gênero relato pessoal é um ótimo ponto de partida, visto que propicia ao

aluno um espaço para escrever sobre suas próprias experiências. Além disso, é notória a necessidade que os alunos do EJA sentem de falar sobre si mesmos, suas vivências, aspirações, frustrações etc. Por que não utilizar uma proposta de trabalho com a escrita que contemple essa necessidade real de comunicação dos alunos?

Além disso, como defende Paulo Freire (2004, p. 30), é importante que os educadores saibam aproveitar no processo de ensino-aprendizagem a experiência que os alunos constroem socialmente na prática comunitária. Ao tratar do tema da alfabetização, por exemplo, o educador defende a criação de um programa que parta do “universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos” (FREIRE, 2005, p. 20).

Ao longo de toda a sua obra, Freire defende um processo de ensino que parta da experiência existencial dos alunos. Para ele, não há uma ruptura entre o saber nascido da pura experiência – “curiosidade ingênua” – e aquele que resulta de procedimentos metodicamente rigorosos – “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2004, p. 31). Segundo Freire (2004, p. 31), o movimento é de superação: à medida que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, “se criticiza”, torna-se curiosidade epistemológica.

Partindo desses pressupostos, acreditamos que um bom trabalho de produção textual com turmas de EJA deva partir de temas e gêneros discursivos que tenham maior afinidade com o cotidiano dos alunos. Cabe, no entanto, ao professor instigar o aluno a realizar o movimento de superação da curiosidade ingênua para a epistemológica. Conforme os alunos forem desenvolvendo sua capacidade crítica, o trabalho com a produção textual poderá assumir novos direcionamentos, como, por exemplo, a incorporação de propostas que incluam gêneros ligados a domínios discursivos com os quais os alunos ainda não têm muita familiaridade.

Por fim, uma das grandes vantagens que encontramos no uso do gênero relato pessoal como proposta de produção textual é o acesso que ele nos oferece ao universo dos alunos: seus anseios, alegrias, frustrações etc. Nossa experiência com essa proposta demonstrou que, muitas vezes, os alunos elegem narrar episódios significativos de suas vidas, que se tornam uma importante ferramenta para que o professor conheça melhor o público discente e possa, assim, criar estratégias mais eficazes para que

haja uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, vamos mais uma vez ao encontro do legado de Paulo Freire, que afirma que

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (FREIRE, 2004, p. 45)

Tendo, pois, esclarecido as motivações que nos levaram à escolha do relato pessoal como proposta de trabalho, na seção seguinte, apontaremos algumas sugestões de como utilizá-lo em sala de aula.

4. Sugestões para o trabalho com o gênero relato pessoal

Ao tratar da questão do trabalho com os gêneros em sala de aula, Marcuschi (2005, p. 35) sugere uma proposta que leve os alunos “a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um”. Identificando-se com esse pensamento, propomos um trabalho com o gênero relato pessoal que parta da observância das características que lhe são comuns. Para tal, cremos ser fundamental iniciar o trabalho com a leitura de textos que se manifestem nesse gênero. Como nossa proposta tem uma relação estreita com os pressupostos de Paulo Freire, uma sugestão de leitura que oferecemos é o texto “Minha primeira professora” (2010), de autoria desse grande educador. No entanto, vale lembrar que, para um trabalho mais proveitoso, é aconselhável a leitura não de um, mas de vários textos dentro do gênero proposto.

A partir da leitura dos textos selecionados, propomos a criação de tarefas que visem a levar o aluno a perceber as características centrais do gênero, considerando aspectos como conteúdo, forma, propósito comunicativo, nível de formalidade linguística etc. Em nossa prática em sala de aula, percebemos que promover um espaço para a leitura oral e o debate dos textos mostrou-se uma importante ferramenta nesse sentido. Como vimos na seção 1 deste trabalho, estudos comprovam que os alunos do EJA costumam ficar mais apreensivos em relação a tarefas que envolvam a escrita. Considerando esse sentimento inicial de aversão à escrita por parte dos alunos e a própria recomendação dos PCN em relação a um trabalho pautado nos gêneros orais e escritos, cremos que partir de tarefas

que envolvam a oralidade seja um ótimo caminho para o trabalho com a produção textual no EJA.

Conforme os alunos forem se mostrando familiarizados com o gênero relato pessoal e suas características, cabe dar início à produção de textos escritos. Nesse momento, acreditamos ser fundamental que o professor oriente o aluno a ter um olhar mais atento sobre o seu próprio texto, que o motive a ler e reler o texto pronto e a observar se este está ou não de acordo com o que foi visto a respeito do gênero trabalhado.

Apesar de todo trabalho desenvolvido até essa etapa, a produção de textos escritos pelos alunos não é o ponto de chegada da nossa proposta. Ao contrário, ela dá início a uma nova etapa de trabalho, que cremos ser extremamente rica e profícua. Segundo nossa proposta, os textos produzidos pelos alunos devem funcionar como uma ferramenta para que o professor consiga detectar as principais dificuldades dos alunos no que tange ao uso da língua escrita e possa trabalhar em cima delas.

Oliveira (2010), em seu artigo “Como e quando interferir no comportamento linguístico do aluno”, estabelece uma tipologia dos erros de comunicação que nos parece bastante proveitosa dentro da proposta que recomendamos. Segundo o acadêmico, há duas categorias principais de erro: uma de caráter relativo e a outra de caráter absoluto. No primeiro caso, o erro não decorre de um problema intrínseco da palavra ou sequência de palavras empregada, mas sim de uma inadequação em relação à situação em que tenha sido utilizada. Já no segundo caso, a palavra ou sequência de palavras é em si incorreta, independentemente da situação de comunicação em que esteja inserida. A partir dessas duas categorias principais, Oliveira define várias subcategorias, que vão do nível frástico ou textual.

Partindo dessas categorias, consoante nossa proposta, caberia ao professor observar nos textos produzidos pelos alunos esses dois tipos de erros e criar estratégias para que os discentes aprendam a saná-los. Para ilustrar essa sugestão de trabalho, apontaremos algumas das estratégias que costumamos utilizar em sala de aula.

Um erro recorrente nos textos produzidos pelos alunos, por exemplo, é o ortográfico, que, segundo as categorias estipuladas por Oliveira, seria de caráter absoluto. Os anos de afastamento da escola e a falta de prática com a escrita levam os alunos do EJA a cometer esse tipo de erro com uma grande frequência. Como se trata de um problema típico desse

público, uma das tarefas que propomos é a autocorreção dos erros ortográficos cometidos a partir do uso do dicionário. Para facilitar o trabalho, o professor poderia destacar nas redações dos alunos as palavras que apresentem esse tipo de problema e pedir uma reescritura do texto em que sejam feitas as devidas correções. Outra possibilidade de trabalho seria selecionar nas redações dos alunos erros ortográficos que possam ser corrigidos a partir de uma regra geral. Por exemplo, é comum encontrar nos textos dos alunos formas como “responsabilidade” e “cansado”. O professor poderá, a partir delas, demonstrar que na ortografia do português o dígrafo “ss”, que representa o som do fonema /s/, não pode ser empregado depois de “n” (som nasal), sendo, pois, incorretas as grafias citadas.

Outro erro absoluto comum, cuja ocorrência é especialmente frequente no gênero relato pessoal, é a mistura dos discursos direto e indireto. Muitas vezes, os alunos, ao introduzirem vozes de outras pessoas em seus textos, recorrem ao uso do discurso indireto. No entanto, percebe-se que, principalmente quando narram situações em que há alternância de interlocutores, é comum que passem do discurso indireto para o direto, sem utilizar qualquer tipo de recurso que faça a coesão entre as duas formas. Também é corriqueiro o uso do discurso direto sem qualquer marca de pontuação. Uma das sugestões que oferecemos para interferir nesse problema seria destacar fragmentos de redações de alunos (preservando suas respectivas identidades), em que ocorra esse tipo de erro. A partir delas, poder-se-ia fazer um trabalho comparativo. Por meio de *slides* ou retroprojeção, o professor poderia mostrar aos alunos textos em que o uso dos discursos direto e indireto esteja corretamente empregado e pontuado e, posteriormente, textos dentre os produzidos pelos alunos, em que haja erros nesse sentido. A partir da comparação, o professor poderia instigar os alunos a sugerirem maneiras de corrigir os textos que apresentem problemas.

Como exemplo de erro relativo, podemos mencionar a repetição excessiva de sintagmas nominais. Embora seja muito frequente e aceitável na fala, podendo funcionar também como recurso no texto literário, a repetição exagerada de um sintagma pode ser considerada um problema de coesão dentro do gênero relato pessoal. Como sugestão de trabalho, indicamos, primeiramente, a leitura em voz alta de um texto que apresente esse problema para que os alunos consigam perceber por si próprios as implicações desse tipo de erro. A partir disso, o professor poderá demonstrar recursos de que a língua dispõe para a eliminação do problema, tais como o uso do pronome ou de sinônimos em substituição o termo que fora exaus-

tivamente repetido. Uma vez apreendidos esses recursos, o professor poderá pedir um trabalho de reescritura em que o aluno encontre maneiras de evitar as repetições desnecessárias em seu texto.

Dados esses exemplos de como interferir no comportamento linguístico dos alunos dentro do gênero relato pessoal, finalizaremos essa seção com uma última sugestão. Em nosso trabalho em sala de aula, uma estratégia que se mostrou muito eficiente para o estímulo da produção escrita foi deixar recados para os alunos após as correções, parabenizando-os pelos acertos, motivando-os para a correção dos problemas e demonstrando envolvimento com o texto que por eles foi desenvolvido. No gênero relato pessoal, os alunos expõem muitas vezes aspectos bem íntimos de suas vidas, tais como traumas vividos, experiências marcantes e metas de vida. Seguindo os ensinamentos de Paulo Freire, acreditamos que, por mínimo que possa parecer, redigir algumas palavras de carinho ao final das correções é um dos passos que se pode dar a fim de ultrapassar a mera “repetição mecânica do gesto” na prática docente.

5. *Conclusão*

Com este artigo tencionamos oferecer aos professores de língua portuguesa uma proposta de trabalho com produção textual em turmas de EJA. Para tal, elegemos o gênero do discurso relato pessoal como um possível ponto de partida, visto que consideramos este gênero mais próximo das vivências e da bagagem cultural trazidas pelo aluno.

Como aponta Paulo Freire, a relação entre o saber originado da pura vivência (curiosidade ingênua) e o oriundo de procedimentos metodicamente rigorosos (curiosidade epistemológica) não pode ser de ruptura, mas sim de superação. Tendo isso em vista, nossa proposta objetiva aproveitar o conhecimento adquirido pelo aluno através de suas vivências para iniciar o trabalho com a produção textual. No entanto, ainda seguindo a linha de pensamento freiriana, salientamos a necessidade de um trabalho contínuo que vise dar ao aluno a possibilidade de passar da curiosidade ingênua para a epistemológica.

No âmbito do trabalho com os gêneros do discurso, acreditamos que essa passagem só é possível por meio de uma proposta que leve os alunos a terem contato com os mais variados eventos linguísticos. Dessa forma, concluímos o presente artigo evidenciado que este se limitou a uma

sugestão de trabalho com um gênero específico, mas que a nossa real proposta é um trabalho de produção textual que leve os alunos a conhecerem e terem domínio sobre a maior variedade de gêneros do discurso possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHKTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BONAI, Zilmara; THIERS, Valéria de O. *Fatores psicológicos na produção textual em alunos de educação de jovens e adultos*. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0274.pdf>>. Acesso em 13-06-2010

FIORIN, José Luiz. O dialogismo. In: _____. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia; Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Minha primeira professora. Disponível em: <http://veracruz.edu.br/assessoria/encontro/paulo_freire_prof.pdf>. Acesso em: 31-07-2010.

MACHADO, Flora Prada. *Aluno do PEJ; quem é você, por onde você andou?* Dissertação de Mestrado do Departamento de Educação da PUC-Rio. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/889/1/tese.pdf>>. Acesso em 13-06-2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Os gêneros da redação escolar e o compromisso com a variedade padrão da língua. In: HENRIQUES, Cláudio C. e SIMÕES, Darcília. *Língua e cidadania; novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004.

____. Como e quando interferir no comportamento linguístico do aluno. Disponível em: <<http://www.collconsultoria.com/artigo1.htm>>. Acesso em: 14-07-2010.