

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

ELIANE ANGELIM LIRA

**MARCAS DE SUBJETIVIDADE EM CRÔNICAS PRODUZIDAS POR ALUNOS DO
PROEJA – IFPE**

**MACEIÓ
2011**

ELIANE ANGELIM LIRA

**MARCAS DE SUBJETIVIDADE EM CRÔNICAS PRODUZIDAS POR ALUNOS DO
PROEJA – IFPE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Educação e Linguagem. Área de concentração: Educação de Jovens e Adultos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nadja Naira Aguiar
Ribeiro

MACEIÓ

2011

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale

L768m Lira, Eliane Angelim.
Marcas de subjetividade em crônicas produzidas por alunos do PROEJA –
IFPE / Eliane Angelim Lira. – 2011.
128 f.

Orientadora: Nadja Naira Aguiar Ribeiro
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal
de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
Brasileira. Maceió, 2011.

Bibliografia: f. 117-124.

Apêndices: f. 125-127.

Anexos: f. 128.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Manuscrito escolar. 3. Produção textual.
4. Crônica. 5. Gêneros discursivos. 6. Subjetividade. I. Título.

CDU: 371.13

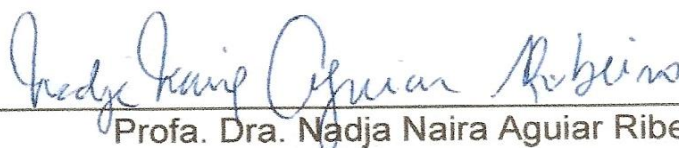
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Marcas de Subjetividade em Crônicas Produzidas por Alunos do
PROEJA – IFPE.

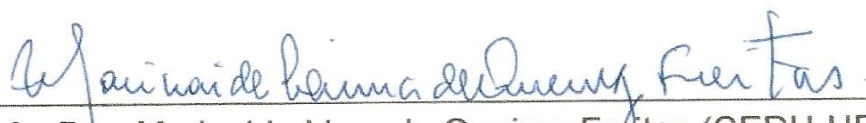
ELIANE ANGELIM LIRA

Dissertação submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 19 de agosto de 2011.

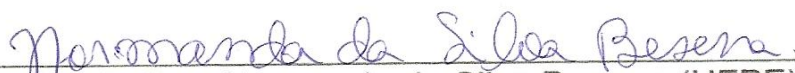
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Nadja Naira Aguiar Ribeiro
(Orientadora – CEDU-UFAL)



Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Normanda da Silva Beserra (UFPE)
(Examinadora Externa)

Dedico este trabalho aos meus pais, especialmente ao meu pai, Gilson Lira (*in memoriam*), pela sua trajetória de vida, pela sua infância difícil e pela superação dos obstáculos; pela força de tornar-se autodidata e incansável leitor. Pela conduta ética e moral, pela resistência às injustiças sociais e acima de tudo pela humildade e amor aos desfavorecidos da sorte. A mamãe, Rosmayr, porto seguro - pela fortaleza que sempre foi; brisa suave – soprando para longe as tormentas.

É com todo amor, carinho e gratidão que lhes dedico o meu trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que participaram da minha jornada, de forma presencial ou à distância, direta ou indiretamente. Primeiro pelo incentivo, depois por tudo o mais que me proporcionaram: força, amizade, solidariedade, carinho e amor. Agradecimentos especiais vão para a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Nadja Naira Aguiar Ribeiro pela paciência e carinho com que me acolheu, e pela confiança e sentido que deu ao meu trabalho. À Prof.^a Dr.^a Marinaide de Lima de Queiroz Freitas pela significativa presença amiga e apoio e pelo trabalho cuidadoso que realizou como Dr.^a. Examinadora. Assim como a Normanda da Silva Beserra, tanto por ter aceitado participar da minha banca, como por ter sido a minha maior incentivadora para ingressar no Mestrado. Os meus agradecimentos vão também para todos os professores do MINTER-UFAL/IFPE.

À Professora Ana Regina e aos educandos do PROEJA/IFPE que contribuíram para a produção do corpus desta pesquisa, apesar do cansaço e da falta de tempo. Agradeço também a Djair Teófilo, professor e grande amigo do IFPE, pelas inestimáveis contribuições, solidariedade e estímulo. Ainda a todos do IFPE que de alguma forma deram sua contribuição. Aos meus queridos amigos professores do MINTER/IFPE, principalmente os do convívio diário na Pajuçara.

A Denise, minha amiga de fé e camarada, com quem estive todos os dias, na presença ou a distância a qualquer hora, dia e/ou noite, dividindo, somando, multiplicando saberes, angústias e alegrias.

A minha amada família, que soube compreender as minhas dificuldades preocupações e ausências e que sempre acreditou no meu potencial. A meus amados pais, Gilson Lira (*in memoriam*) e Rosmayr Angelim, por sua trajetória de vida e por tudo que fizeram por mim, por todos nós.

Como aprender a escrever? Lendo, lendo e relendo. Sobretudo relendo e “treslendo”... Praticando com a humildade dos que sabem e a sabedoria dos que não sabem.

E isso só se conquista baixando a cabeça e trabalhando. Não importa se um dia você não consegue ir além da primeira frase ou se aos poucos você relê e tem vontade de rasgar e jogar fora o que lhe parecera uma ideia genial. Quantas terão sido as ideias geniais na história do mundo? O próprio Albert Einstein, perguntado certa vez, se era verdade que tinha frequentemente boas ideias, respondeu: “É, tive duas ou três novas em minha vida!” É esta a modéstia e a honestidade que precisamos ter, mas que não nos pode congelar a mão e a mente.

(GALVANI, 2009. *Crônica: o voo da palavra* p. 17-18.)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar as marcas de subjetividade nas crônicas produzidas pelos alunos dos cursos técnicos integrados do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ministrados no Instituto Federal de Educação de Pernambuco – IFPE, partindo da seguinte questão: de que modo a subjetividade desses alunos é evidenciada no gênero crônica? Através de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, constituiu-se um *corpus*, composto dos 50 textos, a partir de um modelo do gênero crônica, dos quais selecionou-se uma amostra de 10 crônicas, privilegiando-se, para a análise, categorias inerentes à crônica: tempo/espaço, memória, materialidade linguística. Para fundamentar teoricamente este trabalho no que se refere às questões relacionadas aos sujeitos do PROEJA e também às questões relacionadas ao ensino profissionalizante, buscou-se apoio em: Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Moura (2009), Paiva, J. (2004), Kuenzer (2002), Machado, L. (2006), Machado, M. (2009) e Rummert (2007); já os aspectos textuais, referentes a gêneros discursivos, apoiaram-se em Bakhtin (2003), Marcuschi (2001, 2003, 2004) e Brandão (2000); quanto aos aspectos relacionados à subjetividade, efetivamente marcada na escrita desses sujeitos, foram sustentados por Oliveira (2003, 2004, 2006), Larrosa (2002, 2010) e Certeau (2009). O resultado das análises das escritas dos alunos do PROEJA/IFPE leva ao entendimento de que a trajetória escolar desses jovens e adultos, eles, repletos de saberes, muitas vezes invisíveis aos olhos dos professores, porque desenvolvidos cotidianamente nas experiências vividas, e por isso não legitimados, valem-se de “estratégias” que os tornem visíveis, tendo em vista, principalmente, o aspecto da subjetividade que esse gênero possibilita imprimir ao texto.

Palavras-chave: PROEJA. Gêneros discursivos. Crônica. Subjetividade.

ABSTRACT

This paper aimed at analyzing subjectivity marks in the chronicle genre produced by students of integrated technical courses of the National Programme for Integration of Basic Education with the Professional Education in the modality of Youth and Adults (PROEJA), taught at Instituto Federal de Educação de Pernambuco- IFPE, based on the following question: how is the subjectivity of these students evident in the chronicle genre? It is a qualitative field research, with a corpus composed of 50 texts from a sample of 10 chronicles, taking into account, for the analysis, the following chronicle categories: time /space, memory, linguistic materiality. In order based on issues related to students from PROEJA and professional education this work was supported by Frigotto, Ciavatta and Ramos (2005), Moura (2009), Paiva, J. (2004), Kuenzer (2002), Machado, L. (2006), Machado, M. (2009) and Rummert (2007). Whereas the textual aspects, referring to genres, this dissertation relied on Bakhtin (2003), Marcuschi (2001, 2003, 2004) and Brandão (2000); on the issues related to subjectivity, effectively marked in the writing of these subjects, this work was supported by Oliveira (2003), Larrosa (2002, 2010) and Certeau (2009). The result of the analysis of the students' writings from PROEJA / IFPE lead to the understanding that the school trajectory of these young people, adults and seniors, they themselves, full of knowledge, often invisible to the teachers' eyes as it was developed through everyday experiences, and because of that it is not legitimate, these people rely on "strategies" to make them visible, regarding, especially the aspect of subjectivity that this genre makes it possible to be seen in the text.

Keywords: PROEJA. Discursive genre. Chronicle. Subjectivity.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: Texto composto por RFS (PROEJA).....	58
Figura 2- Texto de Cervantes – Refrigeração	80
Figura 3- Texto de Machado – Mecânica	83
Figura 4- Texto de Ulisses – Mecânica	88
Figura 5- Texto de Zeus – Refrigeração	91
Figura 6- Texto de Amadeus – Mecânica	93
Figura 7- Texto de Arthur – Eletrotécnica	98
Figura 8- Texto de Marina – Refrigeração	101
Figura 9- Texto de Álvares – Refrigeração	103
Figura 10- Texto de Dante – Refrigeração	106
Figura 11- Texto de Miguel – Mecânica	109

LISTA DE SIGLAS

- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD** - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- CEAA** – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEFET** – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CNAIA** – Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização
- CNE/CEB** – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
- CNEA** – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
- CNER** – Campanha Nacional de Educação Rural
- CONFINTEA** – Conferência Internacional de Educação de Adultos
- DEN** – Direção de Ensino
- EDA** – Educação de Adultos
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ENCCEJA** – Exame Nacional de Certificações de Competências de Jovens e Adultos
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FUNDEF** – Fundo de Valorização do Ensino Fundamental
- IF** – Instituto Federal de Educação
- IFPE** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério de Educação e Cultura
- MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- OSCIP** – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
- PAS** – Programa de Alfabetização Solidária
- PNA** – Plano Nacional de Alfabetização
- PNAC** – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
- PROEJA** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- PROJOVEM** – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
- SECAD** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEMTEC** – Secretaria de Educação Média e Tecnológica
- SETEC** – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 O PROEJA NA MODALIDADE DE EJA: RASTROS DA SUA ORIGEM	15
1.1 Questões Iniciais e Cruciais na Educação de Jovens e Adultos	15
1.2 IFPE: Resgatando sua História	27
1.3 O PROEJA no IFPE	33
1.4 PROEJA: marcas de sua identidade	37
2 O (PER)CURSO DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .	44
2.1 O lugar do(a) pesquisador(a): onde tudo começa e nada se esgota	44
2.2 Trajectoria metodológica	46
2.3 Os sujeitos da pesquisa	52
3 GÊNEROS DISCURSIVOS.....	57
3.1 Gêneros discursivos: posicionamentos teóricos e pedagógicos	57
3.2 A crônica: um gênero discursivo	70
3.3 Gênero crônica: as marcas do sujeito no texto	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS: A(O) FINAL, O QUE AINDA RESTA DIZER....	113
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES.....	125
ANEXOS.....	128

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as marcas de subjetividade nas crônicas produzidas pelos alunos dos cursos técnicos integrados do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ministrados no Instituto Federal de Educação de Pernambuco – IFPE. A opção por trabalhar com todos os cursos do PROEJA pareceu mais proveitosa, no sentido de garantir consistência à pesquisa, pela constituição de um *corpus* que contemplasse o maior número possível de alunos. Nessa modalidade, no IFPE, há apenas três cursos: Eletrotécnica, Mecânica Industrial e Refrigeração e Ar Condicionado.

A eleição da crônica deve-se ao fato de ter sido esse gênero discursivo um conteúdo trabalhado em Língua Portuguesa nos primeiros períodos dos cursos do PROEJA do IFPE/2010, bem como pelo fato de tal gênero ser atravessado pela dimensão da subjetividade. Uma dimensão importante para que se possa analisar os movimentos que a crônica possibilita na escrita dos alunos.

Além disso, despertou-se a curiosidade investigativa acerca da escrita dos alunos do PROEJA/IFPE considerando que os professores, de modo geral, têm a *crença* de que os alunos dessa modalidade de ensino não apresentam as habilidades necessárias para a produção de textos de qualidade, isto é, que sigam critérios básicos de textualidade, dado o seu afastamento da escola e/ou seu baixo grau de escolaridade. No entanto, esses alunos, além de terem sido selecionados por concurso (prova escrita), são portadores de conhecimentos que apontam para certos níveis de letramentos, como fazer uso de revistas e jornais, por exemplo.

Considerando esses conhecimentos adquiridos ao longo da vida, os quais se revelam nas suas formas particulares, singulares, de viver e ver o mundo, foi suscitada a seguinte indagação: de que modo a subjetividade desses alunos é evidenciada no gênero crônica? Na tentativa de responder a tal questionamento, foram selecionadas como categorias¹ de análise os seguintes aspectos: tempo/espço, memória e materialidade linguística. Essas categorias foram destacadas, considerando que, na perspectiva discursiva, elas bem evidenciam as marcas de subjetividade que caracterizam o gênero crônica.

Esse gênero, no dizer de Cândido (1992, p. 14), está tão perto do dia a dia que quebra o monumental ou a ênfase: “está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão

¹ Essa escolha não foi feita *a priori*, tendo as categorias surgidas a partir da leitura, pela pesquisadora, de um texto de Raquel de Queiroz sobre o valor biográfico de suas crônicas.

das coisas e das pessoas”. Como a sua perspectiva é a dos que escrevem do simples “rés do chão”, a crônica consegue transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um. Tanto que “Nalguns casos o cronista se aproxima da exposição poética ou certo tipo de biografia lírica” (op. cit. p. 21). Na perspectiva da “linguagem ordinária”, a narrativização das práticas seria uma “maneira de fazer textual”, com seus procedimentos e táticas próprios (CERTEAU, 2009, p. 141).

Nesse sentido, tanto quanto expressa Cândido (idem), como o que revela Certeau (op. cit.) apontam para as escritas dos alunos, histórias narradas que criam um espaço de ficção, em que participam a circunstância (lugar e tempo) e o próprio locutor e uma maneira de saber, manipular, arranjar e “colocar” o conjunto. O conteúdo, entendido como “desvio por um passado” ou outro recurso discursivo, pertence, segundo Certeau (op. cit. p. 42), também, à arte de fazer um golpe, ao aparentar subtrair-se à conjuntura. De acordo com Cândido (op. cit. p. 19), em um fazer aparentemente desprezioso, pela leveza e acessibilidade do gênero, o cronista revela, talvez, mais a visão humana do homem na sua vida cotidiana do que um estudo intencional.

Para este estudo, realizou-se uma pesquisa de campo caracterizada como qualitativa exploratória. O *corpus* é um conjunto de 50 textos, que foi produzido no ano de 2010 pelos alunos dos três cursos técnicos que compõem o PROEJA/IFPE, a saber: Mecânica Industrial; Refrigeração e Ar Condicionado; e Eletrotécnica. Os referidos textos foram produzidos a partir da crônica **Coisas Antigas**, cuja autoria é de Rubem Braga. Ao verificar os textos dos alunos, pode-se observar que, ao contrário da expectativa dos professores de Língua Portuguesa do IFPE em relação aos alunos PROEJA, há saberes que se revelam nas crônicas que foram por eles produzidas.

Este trabalho fundamenta-se nos seguintes pesquisadores: Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Moura (2009), Oliveira, M. A. (2003), Paiva (2004), Kuenzer (2002, 2007), Rummert (2007), Machado, L. (2006), Machado, M. (2009); Bakhtin (2003), Marcuschi (2001, 2003a, 2003b, 2003c, 2004), Brandão (2000), Oliveira, M. K. (2003, 2004, 2006), Larrosa (2002, 2010), e Certeau (2009). Com base nos estudiosos de EJA/PROEJA, pode-se aprofundar as reflexões sobre PROEJA no Brasil, bem como sobre os sujeitos para quem se destina o programa profissionalizante. Além disso, pode-se, mais especificamente, contextualizar a implantação do programa no IFPE, cujos princípios, de acordo com os próprios documentos da Instituição, estão edificados numa perspectiva de educação “libertadora e humanística” (IFPE, 2009), tendo em vista a integração de conteúdos propedêuticos, de formação geral, e de conteúdos técnicos, profissionalizantes.

Em relação ao estudo da linguagem e dos gêneros, as reflexões apoiaram-se em Bakhtin (2003), Marcuschi (2001, 2003a, 2003b, 2003c; 2004) e Brandão (2000), procurando mostrar a função discursiva dos gêneros e também sua importância na vida prática dos alunos, pois, tal como defende Marcuschi (2003a, p. 2), “os gêneros são necessários para a interlocução humana [...] são a nossa forma de inserção, ação social”. De fato, as escritas analisadas apontam, discursivamente, para a dimensão subjetiva evocada por este tipo de gênero, que se revela na “linguagem ordinária”, nos “jogos” e na “arte de dizer” em que o enunciador usa de “estratégias” e “astúcias” na objetivação do dizer. (CERTEAU, 2009). Além disso, como diz Bakhtin (2003, p. 297), “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”.

O trabalho foi dividido em quatro capítulos que ficaram assim distribuídos:

No primeiro capítulo, procurou-se situar a EJA/PROEJA no Brasil quanto à implantação no cenário nacional: legislação, especificidades, funções, público-alvo, com base nas reflexões e estudos realizados sobre a educação de jovens e adultos, bem como a perspectiva do ensino profissionalizante no quadro da educação brasileira. Ainda nesse capítulo, apresenta-se um resgate histórico do IFPE e como se deu a adesão dessa Instituição ao Programa e, mais especificamente, a implantação do PROEJA no *Campus* Recife.

No segundo capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a realização da pesquisa que resultou na constituição de um *corpus* linguístico. Para melhor compreensão do universo deste estudo, dados referentes aos atores sociais da referida instituição foram analisados. Além disso, explicita-se o paradigma epistemológico que sustenta a trajetória da pesquisa, bem como o tipo de abordagem escolhida para a análise dos dados. Neste capítulo também são apresentados os sujeitos da pesquisa que, dada as suas especificidades, tornam-se imprescindíveis para a reflexão empreendida ao longo desta dissertação. Ou seja, quem são eles e quais as expectativas que foram construídas pelos próprios professores do IFPE acerca dos alunos que estão matriculados no PROEJA/IFPE.

No terceiro capítulo, trata-se, inicialmente, dos posicionamentos teóricos e pedagógicos acerca da linguagem e dos gêneros discursivos e, de modo particular, do gênero crônica. Um gênero que, pelas próprias características textuais, demanda estratégias linguísticas peculiares que aponta para o jogo discursivo da narrativa. Em seguida, a partir de tais posicionamentos, apresentam-se as análises realizadas nos textos dos alunos. Nessas análises são colocados sob interpretação, por meios das categorias que caracterizam o gênero

crônica, tanto as marcas que são reveladas nos textos dos alunos, como também os movimentos provocados por esse gênero do discurso.

Apesar de reconhecer que há muitos elementos linguísticos que poderiam ser analisados na escrita dos alunos, a intenção deste trabalho, conforme dito anteriormente, não caminha para uma análise linguística propriamente dita. Mais do que analisar as estratégias discursivas e argumentativas utilizadas pelo autor do texto, a preocupação, a rigor, é analisar as marcas de subjetividade (do) no gênero crônica que dão visibilidade aos movimentos linguísticos na escrita dos alunos do PROEJA/IFPE.

Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para que os sujeitos do PROEJA, de modo geral, sejam percebidos a partir de suas subjetividades, constituídas com base nas experiências e interações cotidianas, como forma de direcionar as práticas pedagógicas para o diálogo entre os saberes institucionalizados e os saberes que esses sujeitos construíram ao longo da vida.

1 O PROEJA NA MODALIDADE DE EJA: RASTROS DE SUA ORIGEM

Este capítulo trata de situar o PROEJA no contexto nacional como modalidade da EJA. Para tanto, apresenta-se uma visão da educação de jovens e adultos no Brasil com base nas legislações, especificidades, funções e público-alvo da EJA, além de situar o PROEJA na perspectiva do ensino profissionalizante no quadro da educação brasileira. Ainda neste capítulo, além de se fazer um resgate histórico do IFPE, procura-se mostrar como se deu a adesão do Instituto ao Programa e, mais especificamente, a implantação do PROEJA no *Campus Recife*.

1.1 Questões Iniciais e Cruciais na Educação de Jovens e Adultos

É, sobretudo, com o início da indústria nacional e a conseqüente necessidade de formação mínima de mão de obra, além dos surtos de urbanização e manutenção da ordem social nas cidades, que a preocupação com a educação de adultos analfabetos começa a se estruturar de forma mais sistemática, embora tênue e com objetivos não muito claros, seguindo, particularmente no Brasil, uma linha assistencialista e emergencial através de campanhas e/ou programas, cujas finalidades efêmeras de alfabetização não ultrapassavam o limiar das práticas básicas de ler e escrever, por vezes, o próprio nome. Ou seja, a alfabetização de adultos assumiu, desde sempre, um caráter oportunista, pois se manteve relacionada a medidas emergenciais de caráter socioeconômico, tais como: necessidade de ampliação da base de votos; necessidade de recrutamento para as mais diversas atividades produtivas; atendimento às exigências das agências internacionais no que se refere à diminuição da taxa de analfabetismo; atendimento aos apelos sociais do “politicamente correto”.

O direito de todos à educação como dever da família e dos poderes públicos aparece na Constituição de 1934, no art. 149, e no Plano Nacional de Educação (1962), art. 150, em que se amplia o alcance desse direito no que se refere ao ensino integral, gratuito e de frequência obrigatória também aos adultos.

Ainda que algumas ações importantes tenham sido registradas nas primeiras décadas do século passado, nenhuma delas se apresenta como uma política pública de governo efetiva na área de alfabetização de adultos. Como registro histórico, pode-se dizer, por exemplo, de um fato importante que poderia ter impulsionado políticas governamentais mais efetivas: a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e

Cultura (UNESCO). Com o objetivo de atender à UNESCO, a União lança, inicialmente, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947 – 1952)².

Embora essa campanha apresentasse uma proposta educativa mais ampla, que incluiria a aprendizagem de leitura e escrita, operações matemáticas elementares, além de noções básicas de outros conteúdos (higiene, cidadania, geografia, história), suas ações praticamente se limitaram à alfabetização. Porém, o que deveria ser apenas uma sensibilização inicial acaba trazendo motivações, em diferentes governos, para outras campanhas. Desde então, já se registram em artigos e relatórios da época o olhar preconceituoso sobre o analfabeto, especialmente aqueles vindos de áreas rurais, uma vez que se tomava como referência a cidade, a sociedade que se industrializava (cf. FÁVERO apud PAIVA e OLIVEIRA, 2009, p. 10).

A CEAA foi muito criticada como “fábrica de eleitores”, porém, alguns resultados consequentes podem ser entendidos como positivos como: o voto do analfabeto, ampliando os quadros eleitorais e a reformulação dos partidos políticos, na retomada do processo de democratização do país; além da ampliação de oportunidades educacionais com a criação, em várias cidades, de cursos para adultos. Considera-se, ainda, que houve um decréscimo na taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais, entre 1940 e 1960. A esse respeito, afirma Fávero (2009):

[...] Esses resultados são bastante significativos, embora não possam ser atribuídos apenas à ação da CEAA, pois precisam ser levados em conta também os indicadores de mortalidade da população adulta. Além do mais, os critérios utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para medição do analfabetismo, têm variado ao longo do tempo.

De qualquer forma, mesmo não tendo cumprido de todo a sua proposta de ampliação de ações na educação e do seu caráter assistencialista e compensatório, por não reconhecer de fato o direito à educação, essa Campanha, ao nível nacional, como se afirma no fragmento acima, contribuiu, em certa medida, para a redução do analfabetismo no país. Destacam-se, ainda, como dimensões integradas à CEAA a extensão do ensino primário para as crianças e do ensino supletivo para os adolescentes e adultos; apoio da sociedade civil organizada (igrejas, organizações culturais e esportivas, etc.) no atendimento às populações consideradas analfabetas. Além disso, a Campanha de Educação Rural também nasceu da própria CEAA (cf. FÁVERO apud PAIVA e OLIVEIRA, 2009, p. 11).

² Observa-se, nesse momento, uma preocupação com os jovens, uma vez que, dado o fracasso da escola, eles começam a engrossar as estatísticas do analfabetismo no Brasil.

A partir desta primeira, outras campanhas surgiram³. Porém, nenhuma delas chega a cumprir o seu objetivo expresso de “erradicar” o analfabetismo. Uma expressão que gerou muitas polêmicas, uma vez que o termo erradicar, do ponto de vista semântico, remete, conotativamente, ao campo da saúde (doença) ou sanitário (higienização). Não por acaso, os embates políticos e acadêmicos ficaram cada vez mais acirrados. Entre o proposto e o efetivado, as lacunas deixadas não foram poucas. Mais do que resolver a questão do analfabetismo, tem-se a impressão, pelas medidas paliativas adotadas em diversos governos e/ou políticas de Estado, que a intenção era “eliminar” os analfabetos. Inúmeros são os discursos de autoridades e governantes que ilustram bem o desinteresse por políticas públicas que pudessem tratar a educação de adultos como política de fato e de direitos. Isso revela que a educação de adultos (EDA) e, mais recentemente⁴ de jovens e adultos, EJA⁵, sempre foi palco de muitas tensões e conflitos, ou seja, lugar de discussões teóricas, políticas, culturais, sociais, educacionais e econômicas.

Importante salientar a ação dos movimentos de educação popular, particularmente nos primeiros anos da década de 1960, pautados pelas ideias pedagógicas de educação de adultos de Paulo Freire, promoção da cultura popular e conscientização dos problemas brasileiros, com intensa mobilização da sociedade civil. A pressão que esses movimentos populares, organizações não governamentais e Igrejas exerceram sobre o governo resultou na aprovação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Esse plano, que tinha como coordenador o Professor Paulo Freire, objetivava, a partir de suas ações, promover uma transformação social. Porém, com o advento da ditadura militar (1964) essas ideias foram reprimidas.

Como afirma Machado (2009), no final da década de 1980 e, principalmente, a partir da década de 1990, diversos projetos, programas e diferentes iniciativas federais são implementados com o objetivo de envolver a sociedade civil na “chamada erradicação do analfabetismo ou mesmo na expansão do nível de escolaridade entre jovens e adultos no Brasil”:

³ Campanha Nacional de Educação Rural – CNER (1952-1963), Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA (1958-1963), culminado no Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (1967-1985).

⁴ A EJA, como um direito humano, é uma conquista da sociedade brasileira, que foi sendo reconhecido pelo poder público paulatinamente ao longo do século passado, atingindo a sua plenitude na Constituição de 1988, a qual reconhece a demanda da sociedade brasileira em dar aos jovens e adultos com carência de escolaridade o mesmo direito que os alunos dos cursos ditos regulares na idade preconizada por lei (Sérgio Haddad, 2007, p. 3).

⁵ A partir da década de 1980, o conceito de educação de adultos (EDA) é ampliado para educação de jovens e adultos (EJA), com base em experiências locais.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, de acordo com o artigo 60 das Disposições Gerais e Transitórias, o Governo Federal e toda sociedade civil se encarregariam de juntar esforços para erradicar o analfabetismo no país em 10 anos. A Fundação Educar era a principal responsável pela coordenação da execução desta tarefa, levando-a, juntamente com o MEC, em 1989, a convocar uma comissão composta por especialistas que desenvolveram, ou vinham desenvolvendo trabalhos/pesquisas no campo da EJA, para que discutissem a preparação do Ano Internacional da Alfabetização, definido para 1990 pela UNESCO (MACHADO, 2009, p. 2).

Entretanto, é também nessa mesma década de 90 que se revela, mais uma vez, uma descontinuidade nas políticas públicas da EJA. Apesar de no Ano Internacional da Alfabetização, convocado pela UNESCO, serem promovidos por entidades governamentais e não governamentais inúmeros encontros e seminários para discutir e apresentar propostas para a erradicação do analfabetismo no Brasil, há também um desmonte provocado pelo governo Collor que, ao extinguir a Fundação Educar, termina desarticulando a Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA), conforme assinala Machado (op. cit. p. 2.).

Esta comissão denominada Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA), acaba sendo desarticulada com a extinção da Fundação Educar pelo novo Governo, do Presidente Fernando Collor de Melo, em 1990. Mais um passo no descontínuo processo das políticas em EJA, ainda mais penalizada com o tom e o rigor das orientações dos órgãos financistas internacionais para educação brasileira: priorizar o ensino fundamental para crianças; transferir para a esfera privada (leia-se aqui: empresas e Organizações Não-Governamentais) as responsabilidades sobre EJA, utilizando-se do discurso da parceria; vincular, cada vez mais, os objetivos de EJA ao atendimento exclusivo das exigências do mercado.

Mas é o próprio Presidente Collor que lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC)⁶, cujo objetivo era reduzir, nos 5 anos subsequentes, em 70%, o número de analfabetos no Brasil.

Ao lançar este programa de erradicação de 70% do analfabetismo [...] o governo cria nova Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, composta de diversas organizações e "personalidades de notório conhecimento em programas de alfabetização". Meses depois do lançamento do PNAC verificou-se uma completa desvinculação do Programa com a Comissão criada por ele, pois vários recursos eram liberados para diversas instituições e empresas que muitas vezes não tinham nenhuma preocupação na área de alfabetização (MACHADO, 2009, p. 3).

Tais ações provocaram mal-estar e conflitos entre os membros da Comissão, como também inúmeros protestos de diversas entidades de movimentos populares e sindicais. Guiado por interesses políticos, o governo Collor cria diversos programas que não trazem benefícios diretos à população analfabeta.

⁶ Este programa é bastante divulgado através dos meios de comunicação, com uma feição demagógica.

Com o *impeachment* do Presidente, assume o governo o vice Presidente Itamar Franco. Nesse sentido, outras medidas, em relação à EJA, entram em cena. A preocupação passa a ser a garantia do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos.

Prova disto é uma nova composição na Comissão Nacional com educadores que coordenaram os debates desta temática, em torno do Plano Decenal de Educação para Todos -1993/2003, ao mesmo tempo em que já vinham realizando discussões para o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). É deste esforço, em 1994, que nasce o documento: Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos, do qual se extrai aqui um trecho fundamental para o contraponto com a situação na qual se encontra a EJA nestes dois anos que se seguem à publicação do referido documento (op. cit. p. 4).

O que se pode observar de mais significativo no documento das Diretrizes, a despeito das contradições que se revelam nos próprios discursos oficiais⁷, é a reconhecida mobilização realizada pelos setores oficiais e da sociedade civil que tem inserção em EJA, procurando evitar a desobrigatoriedade do governo com esta modalidade de ensino.

Nesse contexto, os fóruns de EJA representam a mobilização coletiva em favor do direito à educação de jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados, ameaçado, no governo de FHC, por políticas educacionais excludentes, uma vez que, voltadas prioritariamente para o atendimento do ensino fundamental para crianças e adolescentes, relegava outras faixas etárias. Além disso, a política econômica de redução de gastos e atuação mínima do Estado na educação resultou em perdas significativas para a educação de jovens e adultos. O ensejo para a criação dos fóruns de EJA, além do direito negado a esse contingente da população, é, entre outros aspectos, a realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), na Alemanha, quando o Brasil reafirma sua posição de priorizar a educação de crianças no ensino fundamental, a fim de alcançar porcentagem elevada na terminalidade desse nível de ensino, com o intuito de prevenir-se da necessidade da educação de jovens e adultos.

Assim, o primeiro fórum (Fórum EJA/RJ) resultou da convocação do MEC para o Encontro Estadual de Educação de Jovens e Adultos como evento preparatório para a V CONFINTEA. A partir dessa experiência, como instância deliberativa e espaço de socialização de informações e de formação política para o fortalecimento dos profissionais para a luta em defesa do direito e da qualidade de atendimento na área de educação de jovens

⁷ Para elaboração da LDB 9394/96 foram desconsiderados, além das propostas de avanço para a modalidade de EJA, o levantamento da realidade do atendimento em EJA, que demandou diversos encontros estaduais, regionais e nacional. Isso se revela, explicitamente, com a aprovação da Lei Darcy Ribeiro e com a implantação, a partir de setembro de 1996, do Programa Alfabetização Solidária.

e adultos, muitos outros fóruns foram constituídos com o objetivo de lutar por políticas públicas que efetivem o direito à educação de jovens e adultos.

Considerando o contexto econômico, nos últimos 20 anos o sistema produtivo volta a se ressentir de mão de obra qualificada. O mercado, mostrando-se cada vez mais exigente, reclama por trabalhadores mais “competentes”. De acordo com a lógica de sua matriz econômica capitalista, é preciso construir uma sociedade sustentável. Para isso, determinados setores da economia exigem um padrão de qualidade em seus serviços. Assim, esta sociedade, nomeada de sociedade do conhecimento, precisa de “cidadãos” que leiam e escrevam. Segundo Duarte (2001), este tipo de sociedade nada mais é do que “uma ideologia produzida pelo capitalismo [...] é, por si mesma, uma ilusão que cumpre uma função ideológica na sociedade capitalista contemporânea” (op. cit. p 39). O discurso oficial procura falsear uma lógica perversa, tal como diz Frigotto (2003, p. 11): que há “a idéia de que é a educação ou a formação profissional que capacita a geração de empregos e que o que existe não é a falta de emprego, mas a falta de pessoas empregáveis”, colocando-se numa situação cômoda de não se responsabilizar diretamente pelo desemprego no País.

Não por acaso, lança-se, no governo Fernando Henrique Cardoso⁸, o Programa Alfabetização Solidária, mais conhecido como PAS (1996-2003), que tem como base de sustentação financeira, sobretudo, o empresariado. São empresários que são convocados a fazer parte deste cenário de solidariedade. Nessa rede de solidariedade, as universidades também são convidadas a fazerem parte deste mutirão, cedendo seus espaços físicos e os professores/pesquisadores interessados nessa área. O PAS, a exemplo de outros programas, também não logrou maiores êxitos.

E, assim, o país atravessa o século XX trazendo na bagagem as mazelas de ordem socioeconômicas que sempre caracterizaram as ações do Governo Federal referentes à Educação de Jovens e Adultos: distribuição desigual dos bens materiais e simbólicos e negação dos direitos fundamentais, entre eles o direito pleno à educação para grande parte da classe dos trabalhadores como expressão histórica de uma sociedade injusta. Ainda com base no aspecto socioeconômico, mais recentemente, como aponta Rummert (2007, p. 36), uma outra ordem de questões

[...] resulta das repercussões internas da reestruturação produtiva, do aprofundamento do processo de internacionalização do capital e da redefinição das condições de inserção dependente e subordinada do país no capitalismo internacional, a partir dos anos de 1980.

⁸ Um governo neoliberal, considerando suas características, entre outras, suas estratégias de privatização e secundarização das políticas sociais.

Além disso, no Brasil, considera-se um agravante a forte presença de jovens na EJA. Como causa dessa situação em que se encontra grande parte dos jovens brasileiros, aponta-se a falta de qualidade das redes de ensino que parecem não dar conta de garantir que esses jovens permaneçam e aprendam, resultando em desistências e insucesso no ensino fundamental dito “regular”. Porém, ainda mais grave são as desigualdades socioeconômicas, que obrigam as famílias a levarem as crianças logo cedo para o trabalho, priorizando, antes da educação, o sustento familiar. Desse modo as crianças crescem sem infância e com trajetórias de escolaridade fragmentada, descontínua:

[...] mais tarde esses jovens retornam , via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural (BRASIL, 2007).

Mesmo sabendo que existem causas exteriores ao sistema educacional que levam não só à evasão escolar como às inúmeras repetências, devem ser levadas em consideração tanto as condições em que o ensino é oferecido como a qualidade mesma da oferta desse ensino. Entram em jogo, nesse contexto, principalmente, as estratégias das forças dominantes para a construção e manutenção da hegemonia, ao transferir para os indivíduos a responsabilidade do êxito ou fracasso na disputa por melhores condições de existência, fazendo crer que há uma relação absoluta entre escola e inserção no sistema produtivo.

A adesão, de forma acrítica, a essa ideia sobre a educação faz-se tanto mais perigosa quanto mais frágil e vulnerável é a classe trabalhadora, pois estas se tornam alvo fácil de “políticas focais do mesmo modo frágeis e passíveis de rápida descontinuidade”. Ao contrário daquelas frações que, mais críticas e organizadas, têm maior poder de pressão na correlação de forças, para as quais são adotadas medidas de caráter mais complexo, mesmo que, ainda, limitadas, já que a intenção não é de fato a transformação no sentido de abrir mão da hegemonia (cf. RUMMERT, 2007, p. 38). Desse modo, para as classes dominantes, é interessante propor algumas medidas que garantam a manutenção do poder.

Com a chegada do governo Lula (2003), novas lutas são empreendidas no sentido de alcançar outras conquistas. Nesse governo é lançado, através do Ministério de Educação (MEC), com a chancela da UNESCO, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), cuja preocupação maior, segundo o Documento Base do PROEJA, foi garantir o direito constitucional à educação. A partir de 2003, o Estado se faz presente na EJA não apenas através do Programa Brasil Alfabetizado, mas também por meio (pressão) dos fóruns estaduais e regionais, passando a destinar mais verbas para os municípios, a fim de promover

a continuidade de estudos, “sem o que todo esforço de alfabetização é insuficiente” (BRASIL, 2007, p. 6).

Nos últimos anos esse governo implementou várias iniciativas no sentido de atender a pequenos contingentes da população menos favorecida quanto à elevação de escolaridade, mas ainda com caráter precário e aligeirado. Na avaliação de Rummert (2007, p. 38), “Trata-se [...] de atuar de forma urgente para controlar disfunções de um sistema que, por sua origem estrutural, continuará a gerar [...] demandantes de novas medidas de caráter emergencial”. Ainda que com restrições provocadas por questões históricas, o governo do Presidente Lula (2003), segundo Haddad (2007, p. 8),

Trouxe para dentro do MEC – Ministério da Educação a responsabilidade pela EJA, através da SECAD – Secretaria Nacional de Educação Continuada, recuperando o atendimento desta oferta para o campo da responsabilidade pública e procurando garantir o sentido educacional da mesma, tirando o caráter assistencial que mantinha anteriormente.

Contudo, o que se viu de fato no período que corresponde ao primeiro mandato do Presidente Lula (2003 a 2006) é que as ações referentes à educação de jovens e adultos ainda não foram suficientes para efetivar a universalização da educação básica no Brasil quanto à permanência no Ensino Fundamental e ao acesso ao Ensino médio.

Segundo a Constituição de 1988, Art. 208, de acordo com a redação dada pela Emenda Constitucional nº. 14, de 1996, é dever do Estado garantir o ensino fundamental, obrigatório e gratuito e assegurar sua oferta nessas mesmas condições aos que não tiveram acesso à escola na idade determinada por lei. Assim, como um dos desdobramentos do Art. 205 temos que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988)..

Apesar de a Constituição reconhecer o direito de todos à educação, a aprovação da emenda constitucional 14/96, com a criação do Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF) e a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 vão trazer limitações à concretização desse direito à EJA, comprometendo a sua universalização e a sua oferta com qualidade, pois suprimiu do documento legal o compromisso da sociedade e dos governos quanto à erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental até 1998, desobrigando o governo federal de aplicar com essa finalidade a metade dos recursos vinculados à educação. O FUNDEF, por seu

turno, impediu o cômputo das matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos para efeito dos cálculos do fundo, concentrando “o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e desestimulou o setor público a expandir o ensino fundamental de jovens e adultos” (HADDAD, 2007, p. 4).

Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000, sobre as diretrizes da EJA,

A EJA, de acordo com a Lei n. 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente (BRASIL, 2000).

Embora o Parecer estabeleça o conceito, os fundamentos e as funções da EJA; trate dos cursos oferecidos hoje para a educação de jovens e adultos como os cursos supletivos, a distância e no exterior; das iniciativas públicas e privadas, entre outros assuntos caros à área de EJA, a LDB não contempla, por parte do poder público, a criação de condições para que o aluno possa frequentar a escola como, por exemplo, programas de alimentação, saúde, material escolar e transporte, entre outras, levando em conta o “tratamento consequente” e a “especificidade própria” da EJA, como orienta o documento, na redação acima.

Observa-se que a função atribuída à EJA de reparação de uma dívida social pela oferta de elevação da escolaridade para aqueles a quem foi negado o direito à educação na fase da vida historicamente considerada adequada, ou seja, a classe trabalhadora “[...] cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado, enquanto representante prioritário dos meios de produção [...]” marca negativamente a educação de jovens e adultos como educação de classe (RUMMERT, 2007, p. 39).

Ainda, de acordo com Rummert (op. cit., p. 40), desde 2003, a EJA vem sendo alvo de um número de iniciativas bem mais significativo do que nos governos anteriores, porém essas ações centram-se na ampliação de mecanismos de certificação referentes à conclusão do Ensino Fundamental, à formação profissional e com menor ênfase, ao término do Ensino Médio. Entre essas iniciativas, apontam-se o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, o Exame Nacional de Certificações de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos – PROEJA, o qual interessa, particularmente, à presente pesquisa.

O Projeto Escola de Fábrica propõe oferecer cursos de iniciação profissional por Unidades Formadoras criadas nas empresas para atender 10.000 jovens por ano, com idade

de 15 a 21 anos, com renda familiar “per capita” menor ou igual a um salário mínimo, com vistas à inclusão social via formação profissional.

O seu atendimento condiciona-se à matrícula no ensino público regular, nas etapas finais do ensino fundamental ou médio (15 a 18 anos), e a conclusão da alfabetização no Programa Brasil Alfabetizado ou à matrícula na Educação de Jovens e Adultos (até 21 anos). No âmbito do MEC, essa iniciativa é de responsabilidade direta da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC. As Unidades ou Instituições Gestoras podem ser órgãos públicos ou privados, organizações não governamentais, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), ou outras instituições sem fins lucrativos e com experiência em projetos educativos e sociais (cf. RUMMERT, 2007, p. 40).

Como mais uma das iniciativas do Governo Federal no âmbito da Educação de jovens e Adultos trabalhadores, apresenta-se o Exame Nacional de Certificações de Competências em Educação de Jovens e Adultos - ENCCEJA. Sua primeira versão, apresentada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, órgão vinculado ao MEC, é de 2002, final do governo de Fernando Henrique Cardoso. É reeditado pelo novo governo em 2004, que institui o Exame Nacional de Avaliação da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e implementado em 2005 com poucas mudanças em seu conteúdo.

Em relação aos programas apresentados, este é o único que possibilita a certificação, tanto no Ensino Fundamental quanto Médio, a esse contingente de jovens e adultos que não concluiu esses graus de escolaridade, com base na avaliação de competências e habilidades básicas, segundo as necessidades e perfil dessa população. Na avaliação de Rummert (op. cit. p. 45):

[...] o ENCCEJA apresenta, como função principal, certificar jovens e adultos que não frequentaram a escola regular básica, mas necessitam comprovar serem portadores dos conhecimentos equivalentes aos níveis de ensino da Educação Básica. O conteúdo de tal necessidade, [...] vai ao encontro da valorização do “diploma” em detrimento do valor do conhecimento. Isso pode ser confirmado ao cotejar o grau de complexidade e a amplitude dos conhecimentos avaliados pelo ENCCEJA e pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Nessa perspectiva de certificação sem que os jovens e adultos tenham cumprido a escolarização necessária para aquisição de conhecimentos que permitam aferição, o ENCCEJA não passa de um mecanismo de elevação de escolaridade, em que se exige conhecimentos mínimos, contribuindo, assim, não para a inclusão, mas para aumentar as disparidades de caráter socioeconômico, uma vez que, mesmo certificados, esses jovens e

adultos não terão a mesma chance na vida que os alunos que frequentaram a escola até sua terminalidade no grau estudado.

Outro Programa voltado para o público jovem menos favorecido e menos contemplado por políticas públicas é o PROJOVEM. Implantado em 2005, esse Programa se destina aos jovens de 18 a 24 anos, com escolaridade superior a 4ª série, mas que não concluíram o Ensino Fundamental (oito séries) e que não possuam vínculos formais de trabalho. O que se pretende com o PROJOVEM é “oferecer, de forma integrada, a conclusão do Ensino Fundamental, qualificação profissional e capacitação para a execução de ações comunitárias visando ao ‘engajamento cívico’, além de “[...] propiciar a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação” (RUMMERT, 2007, p. 40). Essa pesquisadora lembra, no entanto, que a ampliação das vagas nas redes públicas para o ensino médio, a fim de atender as demandas prováveis geradas pelo PROJOVEM, não foi colocada em questão, assim como o fato de apenas um total de 15% dos jovens brasileiros terem acesso a microcomputadores.

Tendo em vista que o alvo das campanhas, projetos e políticas públicas para o público da EJA tem se voltado principalmente para as questões do analfabetismo e do Ensino Fundamental, o ensino médio acabou constituindo-se como mais um desafio a ser conquistado na modalidade de EJA. Mais ainda: é uma conquista que implica uma institucionalidade. Ou seja, uma educação ao longo da vida, independente da educação ou de espaços formais, incluindo-se ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais, etc., que pode significar, inclusive, a continuidade de estudos no nível superior. Deste modo, pode-se dizer, de acordo com Paiva, (2006) que a ampliação da modalidade de EJA para o Médio Profissionalizante é mais uma conquista resultante “da luta social organizada, da qual os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos vêm assumindo estreita responsabilidade” (op. cit. p. 22).

O que deu origem ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi o Decreto n.º. 5.478, de 24 de junho de 2005, resultante da Portaria n.º. 2.080, de 13 de junho de 2005, a qual estabelecia as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de jovens e adultos (EJA) nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas das Universidades Federais. Assim, o PROEJA, instituído pelo Decreto n.º.

5.840 de 13 de julho de 2006, que revogou o anterior⁹, pretende atender aos jovens e adultos, em geral, excluídos da educação técnica de nível médio, quando não do próprio ensino médio. O que se propõe com o PROEJA, de acordo com o Documento Base do Programa, é incluir, ou melhor, expandir os serviços prestados pelos Institutos Federais a essa população, tendo em vista uma política pública estável voltada para a EJA, considerando

[...] a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2007. p.7).

Embora tal decreto sinalize a disposição do governo em oferecer educação profissional técnica de nível médio para os jovens e adultos provenientes da modalidade de EJA, não é possível desconsiderar, nesse contexto, o papel das lutas sociais. Elas têm sido de grande valia no sentido de impulsionar o estado a realizar, na prática, as conquistas do direito à educação pela instauração de políticas de caráter permanente na tentativa de imprimir, assim, a dimensão de perenidade para o direito à educação, o que significa sistematicidade de financiamento, previsão orçamentária com projetos de crescimento da oferta em relação à demanda potencial e continuidade das ações políticas resistentes à alternância dos governos (BRASIL, 2007).

O próprio Documento Base do PROEJA admite que a educação de jovens e adultos (EJA) é fortemente marcada por uma trajetória de descontinuidade e por políticas públicas de governo que ainda se mostram insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Geralmente, tais políticas são empreendimentos advindos de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente quanto à alfabetização, que se somam às propostas do Estado.

Embora seja preciso reconhecer que, ao longo destes últimos 20 anos, as lutas da sociedade civil têm provocado o Estado a cumprir o seu papel no que se refere, especialmente, à realização do direito pleno à educação, no campo da EJA parece ainda prevalecer uma política voltada a “tempos próprios” e “faixas etárias”, como acontece com os programas, a partir da delimitação por idade.

Enfim, apesar das condições precárias e da má qualidade de ensino nessa modalidade educacional socialmente desprestigiada, os sujeitos da EJA ainda acreditam na educação escolar, pois regressam a ela com esperança de alcançar melhores condições de vida, que o

⁹ O Decreto n. 5478 foi revogado pelo Decreto n. 5840, de julho de 2006, cujo texto final estabelece que esse programa é obrigatório e gradativo no âmbito das instituições federais de educação tecnológica.

estudo pode possibilitar. O PROEJA apresenta-se, então, como uma oportunidade diferenciada para esse contingente de jovens e adultos que sonha em entrar no mercado de trabalho ou melhorar a sua profissionalização através dos estudos.

1.2 IFPE: resgatando sua história

Ao completar cem anos de existência (1909 - 2009), o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco – IFPE lançou uma agenda comemorativa em que conta a sua trajetória¹⁰ como “paradoxalmente, uma nova instituição já secular.” Uma instituição que começa sua história como “asilo de pobres”.

A história do Instituto começa em 1909, quando foi criada a Escola de Aprendizes e Artífices. Pela visão dos atuais gestores, registrada nessa agenda, sobre a educação profissional oferecida na Instituição e o seu trabalho político-social¹¹,

A Educação Profissional permite a diminuição das desigualdades sociais no Brasil, proporcionando a qualificação de cidadãos para o mundo do trabalho e acesso aos empregos de forma mais rápida. [Sendo assim] ajudamos milhares de famílias a terem ascensão social (IFPE, 2009).

Essa trajetória inicia-se em 23 de setembro de 1909, por decreto do, então, Presidente do Brasil Nilo Peçanha, o qual instituiu em cada uma das capitais brasileiras uma dessas escolas “com o objetivo de formar operários e contramestres, através do ensino profissional primário gratuito” (IFPE, 2009). As atividades da Escola de Pernambuco, especificamente, iniciam-se no ano de 1910, época em que há uma forte aceleração da industrialização e, de modo particular, o incremento da mecânica automobilística¹².

De acordo com a agenda dos 100 anos do IFPE (2009), a escola transformou-se num asilo para meninos pobres “devido ao baixo nível de formação cultural dos estudantes” e, também, ao preconceito da sociedade daquela época, que não via com “bons olhos” o trabalho manual. Segundo as determinações da época, o ano escolar tinha duração de dez meses, 50

¹⁰ A trajetória histórica do IFPE é contada em texto introdutório que compõe a agenda escolar de 2009, ano em que se comemoraram os 100 anos da Instituição. Uma síntese das informações contidas na Agenda pode ser acessada no endereço eletrônico do IFPE: <http://www.cefetpe.br/index.php?grp=3&pag=6>

¹¹ No contexto atual do Estado de Pernambuco, considera-se este momento de “efervescência”, pois o Estado conta com 78 indústrias instaladas no Complexo Portuário de Suape que, junto ao Estaleiro Atlântico Sul e à Refinaria Abreu e Lima, prevê oferta de mais de 10 mil postos de trabalho diretos e indiretos. Nesse cenário, o Instituto “vem empreendendo ações de forma responsável e efetiva, visando à formação dos cidadãos jovens e adultos pernambucanos comprometidos com a ética e com o meio-ambiente” (IFPE, 2009).

¹² É também nesse período histórico que os movimentos de vanguarda europeus tomam forma, delineando o Modernismo nas artes. Mas é também nessa época que o mundo sofre a 1ª. Guerra Mundial, fato que abalou todas as estruturas sociais, econômicas e culturais, marcando o início do século XX.

alunos em aulas teóricas e 30 em laboratórios. Havia uma caixa de mutualidade, cujo objetivo era ajudar os alunos. Apesar de essas escolas serem reformuladas pelo Decreto nº. 13.064, em 1918, mantiveram o estigma de instituição assistencialista, isto é, “destinadas a meninos pobres.”

Apesar da obrigatoriedade, em 1927, do oferecimento do ensino profissional no País, pouco se investiu nessas escolas para melhorar a estrutura e a formação dos alunos: “Os estudantes ainda são os ‘desafortunados’ e a instituição ‘um abrigo para crianças e adolescentes pobres’” (IFPE, 2009). Caracterizadas pela falta de infraestrutura, precariedade e pela indefinição da sua função, essas instituições funcionavam num sistema autônomo completamente diferente do modelo de escola da época, pois não apresentavam organização formal, de currículo e de objetivos, voltados para a formação de caráter humanístico, então, destinada às classes dominantes.

Tal como afirma Romanelli (apud OLIVEIRA, 2003, p. 30):

A educação continua a representar a própria dualidade da sociedade brasileira, consubstanciada em uma acirrada e desigual distribuição de rendas, que se reflete também em uma desigual distribuição do conhecimento.

Nesse sentido, Oliveira (2003) conclui:

[...] as escolas secundárias acadêmicas e superiores deveriam atender aos abastados; para a educação do povo, escola primária e profissional, eram suficientes. Por se situarem as Escolas de Aprendizizes e Artífices nas capitais e não nos pólos manufatureiros, o que fica evidente é antes o interesse político que o econômico, pois visavam à barganha de cargos e vagas em troca de favores políticos regionais. Além de serem, como já afirmado, escolas para “órfãos e desvalidos da sorte”, concebiam o trabalho como “elemento regenerador da personalidade de crianças e adolescentes” (op. cit. p. 30 - 31).

Como afirma Oliveira, acima, além da exclusão das classes desfavorecidas das escolas secundárias acadêmicas e superiores e do interesse político, para os “órfãos e desvalidos da sorte” o trabalho era concebido como uma forma de regenerar a personalidade de crianças e adolescentes. A escola, nessa concepção, assume o caráter de sanatório, ou reformatório e os aprendizes apresentam-se como marginais, representando, assim, uma ameaça à sociedade, que deve ser controlada por meio de uma ocupação.

A Constituição de 1937 vai enfatizar o Ensino Técnico, Profissional e Industrial, sinalizando como prioridade do Estado oferecer essa modalidade de ensino não só às classes menos favorecidas. Essa determinação vai alterar o *status* dessas escolas, que passam a ser vistas como “um forte catalisador do desenvolvimento nacional, sendo formadora da mão-de-obra de que o País iria precisar” (IFPE, 2009). Estabeleceu-se a mudança de nomenclatura

dessas Escolas, que passaram a ser chamadas de Liceus Industriais. Criou-se a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, subordinada ao recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Essa Inspetoria passa por uma reestruturação e é transformada em Superintendência do Ensino Profissional. Adota-se, então, uma política de governo de criação de novas escolas e novas especializações são introduzidas, além das já existentes.

Na década de 40 do século passado, essas instituições deveriam oferecer também o Ensino Médio (Decreto-Lei nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1932). O ingresso a essas escolas passaria a ser feito através de exames de admissão. Os cursos são organizados por Ciclos: 1º. Ciclo - Industriais e Mestria, e o 2º Ciclo - os Técnicos e Pedagógicos. As bases da rede federal de ensino industrial passam a se configurar. As mudanças também se refletem no perfil dos alunos, advindos, agora, de todas as classes sociais (cf. IFPE, 2009).

Com o Decreto nº. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, essas escolas transformam-se em Escolas Industriais Técnicas e a de Recife passa a denominar-se Escola Técnica do Recife. Fato importante é que a partir de então “inicia-se, formalmente, a vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do País, uma vez que os egressos das escolas técnicas poderiam iniciar a formação superior em área equivalente à sua formação” (IFPE, 2009). Na década seguinte, amplia-se a visão sobre o papel dessas instituições. A Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1952, preconiza que os cursos dessas escolas técnicas industriais devem “Adaptar-se às necessidades da vida econômica, das diversas profissões e do progresso da técnica, articulando com a indústria e atendendo às exigências do mercado de trabalho da região a que serve a escola” (IFPE, 2009).

Mais tarde essas escolas são transformadas em autarquias, adquirindo autonomia didática e de gestão.

O desenvolvimento e avanço das forças produtivas, a partir dos anos de 1960, período conhecido como do *milagre econômico*, resultou na criação de cursos de capacitação rápida da força de trabalho para atender às necessidades do mercado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61, trata o ensino técnico ainda atrelado à Educação Básica. A partir dessa lei, os cursos técnicos passam a uma relação de completa equivalência ao secundário, o que vai possibilitar o ingresso nos cursos superiores. As instituições poderiam criar cursos pré-técnicos, com duração de um ano, e o estágio para os alunos do técnico industrial passou a ser obrigatório para o exercício da profissão.

Segundo a Lei nº. 5.692/71, o ensino de primeiro grau teria como objetivo a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, enquanto o de segundo grau teria por objetivo a habilitação profissional. Diante do prestígio das escolas técnicas, devido ao

trabalho realizado, da possibilidade do ingresso nos cursos superiores, do crescente aumento de alunos da classe média e oriundos do ensino secundário, a Lei nº. 5692/71 visava, entre outros resultados, à contenção da demanda de vagas para os cursos superiores com a oferta da profissionalização compulsória. Para Kuenzer (apud OLIVEIRA, 2003, p. 38),

Apenas as instituições que já se dedicavam ao ensino profissional, principalmente as integrantes da Rede Federal de Educação Tecnológica, é que conseguiram ministrar um ensino de qualidade, certamente em virtude da experiência que já possuíam, ao gabarito do seu corpo docente e às satisfatórias condições infra-estruturais, traduzidas, sobretudo, em oficinas e laboratórios, equipados adequadamente (OLIVEIRA, 2003. p. 36).

Apesar dos equívocos identificados na Lei nº. 5692/71, para Kuenzer (op. cit.), ela acertou no seu princípio básico, o de promover a implantação da escola única, profissionalizante. A Profissionalização Compulsória não logrou êxito, sendo extinta pela Lei nº. 7.044/82¹³.

O neoliberalismo, a globalização e as novas tecnologias vão representar um contexto favorável à intervenção massiva de instituições internacionais no campo da Educação¹⁴. Nesse sentido, parece haver um forte interesse, por parte do empresariado e do governo, pela educação tendo em vista “as novas formas de sociabilidade capitalista no campo produtivo” (OLIVEIRA, 2003. p. 42–43).

Após a realização da 1ª Conferência de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia), em 1990, da qual o Brasil fez parte, o discurso sobre a educação profissional tende a se voltar para a formação de um trabalhador competente, portador de habilidades intelectuais capazes de inseri-lo no cenário da produção flexível:

Segundo o discurso oficial e empresarial, as habilidades indispensáveis ao trabalhador, no “chão da fábrica” moderna, são: capacidade de comunicação, viabilizada por meio do domínio de códigos e linguagens, contemplando, além da língua portuguesa, línguas estrangeiras e semiótica; autonomia moral, traduzida na capacidade de enfrentar novas situações que exigem posicionamento crítico e ético; e, finalmente, capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua dimensão mais ampla, que envolve responsabilidade, crítica e criativa (cf. OLIVEIRA, 2003. p. 45).

¹³ Os anos de 1980 representam para a Escola Técnica Federal de Pernambuco um marco na sua história: a escola instala-se num prédio de 29 mil metros quadrados de área construída; em pouco tempo, praticamente, dobra o seu quantitativo de alunos e, conseqüentemente, de servidores; multiplicam-se as atividades desenvolvidas por alunos. Todas essas mudanças irão redefinir a construção da identidade do Instituto, que passa a ser visto como um dos mais importantes da região Nordeste. A Lei nº. 8.948, de 8 de dezembro de 1994 institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Nesse sentido, gradativamente, as escolas técnicas vão sendo transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. Isto significa dizer que, em um espaço muito curto de tempo, as Escolas Técnicas sofreram várias mudanças estruturais, alvo de interesses políticos e econômicos que resultaram, inclusive, nas trocas frequentes de denominação, as quais não pararam por aí.

¹⁴ Banco Mundial, BIRD, UNESCO.

No entanto, na prática, constata-se que essa oferta de uma sólida formação tecnocientífica não é “para todos”, ficando de fora um contingente de outros trabalhadores, precariamente capacitados, destinados à execução de tarefas rotineiras. Nesse sentido, afirma Oliveira (2003) que, para o Banco Mundial, as instituições federais além de muito caras tornaram-se centros de excelência para as elites, defendendo, desse modo, que o custeio desse ensino deve vir de fontes alternativas e não do Estado (op. cit.).

O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), submetido às exigências do Banco Mundial e dos Estados Unidos, cuja interferência na Reforma do Ensino Profissional é evidente, determina a exclusão da educação profissional do Sistema de Educação Regular, isto é, o governo deveria adotar medidas para descentralizar e dar condições de autonomia às escolas em outras formas de regime jurídico. E, enquanto os CEFET elaboravam de forma democrática, incentivados pela SEMTEC, o seu projeto político-pedagógico “crítico e embasado em uma concepção de educação tecnológica, respaldada pela comunidade cefetiana”, a SEMTEC, de forma ambígua, articulava-se com o Governo Federal e preparava terreno para a implantação da reforma.

Dessa forma, o projeto de lei nº 1.603/96, elaborado pelos técnicos da SEMTEC, em consonância com as orientações do Banco Mundial, do BID e da Universidade do Oklahoma, assessora do Ministério da Educação, à época, visava ao desmantelamento “da concepção de educação tecnológica, construída ao longo dos anos pelos Cefets [sic]” (Oliveira, 2003). Para se ter uma ideia das avaliações feitas pelo Banco Mundial e de outras instituições, que passam a exigir maior racionalidade e melhoria da relação custo benefício, sobre o ensino profissional oferecido pela Rede Federal (CEFET), assim se expressa um dos consultores do Banco Mundial:

O problema número um destas escolas é a clássica identificação dos perfis dos alunos. Como resultado do grande e sério esforço para melhorar o seu nível e status, acabaram como excelentes escolas, inclusive, na área acadêmica. Em alguns estados menos industrializados, passaram mesmo a ser escolas co-optadas pelas elites locais. O resultado não poderia ser diferente. Passaram a ser caminhos privilegiados para o vestibular... Ora, faz pouco sentido ensinar Máquinas e Motores a custos elevadíssimos a quem nada mais quer do que passar no vestibular de Direito. Mesmo para os que vão para a engenharia, não parece ser um bom uso dos dinheiros públicos, que ocupem uma vaga que poderia ser melhor aproveitada por alguém que vai diretamente para uma ocupação técnica (CASTRO apud KUENZER, 2007, p. 59).

É, portanto, com base nessas avaliações, inclusive sobre o ensino médio, quanto à falta de recursos financeiros para manutenção, expansão e qualidade, que o MEC, através da SEMTEC, se propôs a redefinir o ensino médio nas modalidades acadêmica e profissional, em

que, entre outras mudanças, mas sempre com a preocupação de ampliar a oferta e reduzir os custos tomando como problema a ser resolvido o projeto político pedagógico das Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica, determina (PL 1.603/96) a separação, do ponto de vista conceitual e operacional, da parte profissional da parte acadêmica. Instituiu-se uma verdadeira crise de identidade nos CEFET. Mas a oferta do ensino médio desvinculado do profissional teve seus dias contados, restituindo-se, assim, aos CEFET, um pouco da sua identidade, porém, atribuindo-lhes maiores responsabilidades e competências. (cf. KUENZER, 2007).

O início do século XXI traz muitas mudanças e o governo amplia a oferta de vagas e cria novos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia. O IFPE abre novos *campi* no interior do Estado, passando a constituir-se de nove *campi*, com mais de nove mil alunos e mil servidores. O *campus* Recife oferece cursos técnicos integrados, técnicos integrados na modalidade PROEJA, cursos técnicos subsequentes, cursos superiores tecnológicos e bacharelado.

Nessa perspectiva, o IFPE evoca a missão de “Promover Educação Profissional Tecnológica através do Ensino, Pesquisa e Extensão, visando à formação de cidadãos éticos qualificados para o trabalho e socialmente responsáveis” (IFPE, 2009). O resgate da sua história tem sua valia como sendo um “lugar de memória”, pois, como reflete Nora (apud CIAVATTA, 2005, p. 95), considerando a aceleração do mundo atual:

Descarta-se o passado cada vez mais rapidamente, perde-se a visão de totalidade, há uma ruptura de equilíbrio. Por isso cresce a curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia neste momento particular da história. É uma memória dilacerada que se confunde com a ruptura com o passado, e ‘o sentimento de continuidade torna-se residual aos lugares de memória.

A trajetória do IFPE revela os avanços, a exemplo da expansão e qualidade educacional e, também, os retrocessos da educação profissional na Rede Federal, como a tentativa de desmonte dos CEFET. Dos muitos debates e discussões, enfrentamento de forças antidemocráticas e autoritárias em que se construiu sua imagem paradoxal: ora escola para pobre, asilo de órfãos, desempregados, trabalhadores de ofícios menores, ora cobiçada pela classe média pela excelência dos serviços prestados à sociedade e, por isso mesmo, contraditoriamente alvo de críticas e tentativa de desmonte e privatização¹⁵. O que se observou nesse contexto foi, de certo modo, o esvaziamento dos CEFET, devido não só às

¹⁵ Principalmente nos anos de 1990, em que, de certo modo, essas instituições retomam o *status* das Escolas de Aprendizagem e Artífices, ao serem obrigadas a separar a educação geral do ensino propedêutico de nível médio, ou ofertá-lo de modo concomitante ao técnico.

evasões mas também às repetências, tendo em vista o comprometimento da qualidade de ensino e a restrição quanto à possibilidade de acesso às universidades. A velha dualidade, subjacente à forma de distribuição do conhecimento, não foi ainda superada nem atenuada, continua-se produzindo escolas para dirigentes, intelectualmente capazes, e escolas para pobres, considerados incapazes.

É, pois, no contexto ainda ressentido de sucateamento dos CEFET, imposto pelo governo neoliberal de FHC, que se implanta o PROEJA.

1.3 O PROEJA no IFPE

Segundo informação da Diretora de Ensino do IFPE- *Campus Recife*¹⁶, à época da implementação do PROEJA (2006), a Prof^a. EG¹⁷, o PROEJA foi implantado pela SETEC/MEC, seguindo a orientação política do governo Lula (2003), notadamente voltada para o social, em concordância com os diretores da Rede. A Legislação pertinente à implementação do Programa foi apresentada, no auditório, à comunidade cefetiana, incluindo algumas coordenações¹⁸. Objetivava a Instituição ofertar cursos em uma modalidade que permitisse ao aluno tanto ingressar no mercado de trabalho, com condições de montar o seu próprio negócio. Inicia-se o PROEJA no IFPE com os cursos Eletrotécnica, Refrigeração e Ar Condicionado e Mecânica Industrial, em 2006. Participaram da elaboração da proposta os coordenadores dos cursos envolvidos, professores de Formação Geral, contou-se ainda com a participação de uma pedagoga e psicóloga vinda do CEFET do Espírito Santo, Instituição com experiência em PROEJA.

A proposta pedagógica fundamentou-se na legislação vigente para a EJA e para a Educação Profissional¹⁹. A oferta desses cursos foi divulgada nas escolas públicas do Estado e na mídia em geral e, quanto ao ingresso, os candidatos foram selecionados por meio de concurso, com provas especialmente elaboradas para essa modalidade de ensino. Mas, uma das maiores dificuldades parece ter sido a questão do financiamento de recursos para essa

¹⁶ As informações prestadas pela Diretora do *campus* IFPE, à época da implementação do PROEJA, respondem a um questionário produzido por outros pesquisadores da área, repassadas para esta pesquisadora, via e-mail, pela própria Diretora, a partir de uma abordagem informal sobre a questão. Não constituindo, assim, documento com *status* de entrevista feito pela pesquisadora. Considera-se, no entanto, a relevância das informações para o presente trabalho e o consentimento, por parte da Diretora, do uso desse material.

¹⁷ Diretora de Ensino do IFPE, *Campus Recife*, à época da implementação do PROEJA na Instituição.

¹⁸ As coordenações referidas não foram especificadas pela diretora. Entendemos que a referência se faz às coordenações que se fizeram presentes na ocasião, certamente de Mecânica, Eletrotécnica e Refrigeração, áreas em que foram montados os cursos.

¹⁹ Considera-se que a referência se faz ao Decreto 5.840/2006, o qual institui o PROEJA, isto é, relativo à integração da EJA com a Educação Profissional.

implementação: “As promessas foram muitas, mas a realidade foi muito diferente. O CEFET-PE teve de arcar com tudo, ou melhor, com nada de especial para o tamanho do desafio para todos nós”, pois assim se expressou a Diretora do então CEFET-PE.

Ainda de acordo com a referida diretora, apesar de os atores envolvidas no processo de implementação do PROEJA/IFPE terem participado de “curso de capacitação”²⁰, a maioria disse estar de acordo com que “as orientações não esgotaram as dúvidas e os anseios de quem teria de enfrentar um desafio tão grande”. A comunidade cefetiana apresentou-se dividida entre aqueles que consideravam o PROEJA uma oportunidade de inclusão social, oferecendo-se, espontaneamente, para atuar nesses cursos; e outros docentes que chegavam a manifestar, sem maiores constrangimentos, certo preconceito com a entrada destes “novos” alunos no IFPE. Para eles, haveria uma queda do nível de ensino e isso, possivelmente, afetaria o *status* que o Instituto havia construído junto à comunidade. Além disso, a resistência, por parte de alguns professores, estendeu-se ao uso dos equipamentos que deveriam subsidiar as aulas.

De fato, houve certa inquietação, uma vez que esse foi um processo que ocorreu de forma muito rápida, provocando tensão principalmente nos docentes pouco ou não familiarizados com alunos da EJA para enfrentar o desafio. Mas, também, o Instituto contava com professores que apresentavam “perfil” para receber os alunos do PROEJA, como foi o caso, mesmo, da professora de português, hoje aposentada.

Diante do quadro apresentado, os professores de formação geral da primeira turma foram escolhidos entre aqueles que utilizavam uma “metodologia diferenciada”, isto é, mais pacientes e sensíveis às questões dos alunos e, portanto, indicados para ensinar a quem tinha mais “dificuldade”. De acordo com a professora EG, houve a preocupação de conversar com esses docentes. Ela afirma que antes do início do 1º período, eram realizadas reuniões pedagógicas com os docentes envolvidos, com acompanhamento do conteúdo, apoio didático e pedagógico. Ao iniciarem-se as aulas, também os alunos foram acompanhados por uma pedagoga, a qual introduziu, junto aos professores do CEFET-PE, noções sobre EJA.

Pelas informações fornecidas pela Diretora de Ensino, à época, evidenciam-se os esforços despendidos para a oferta do PROEJA no IFPE. Destaque-se, inclusive, a oferta, concomitante à implementação do PROEJA, pela Instituição, de curso de especialização nessa modalidade, não só para professores do IFPE, mas aberto, também, aos profissionais

²⁰ O termo “capacitação” foi empregado pela diretora para dizer dos encontros para tratar da implantação do PROEJA. A formação foi realizada pelo prof. Dr. João Francisco de Souza, professor adjunto da UFPE e pesquisador da área de alfabetização de Jovens e adultos.

que já atuavam no PROEJA advindos de outras redes de ensino, como o Estado e o Município, e de um modo geral, aos interessados nesse segmento. Em 2007, o Instituto formou a primeira turma de professores especialistas em PROEJA do Estado de Pernambuco e em 2009 as primeiras turmas de alunos nessa modalidade de ensino.

No entanto, há de se considerar a descontinuidade das formações e a explicitação do pouco interesse por essa modalidade de ensino. Em 2006, ano da implantação do PROEJA no IFPE, a Diretora EG e a pedagoga envolvida deixaram o cargo, ficando os alunos do Programa à mercê da própria sorte. Sobre isso afirma a referida Diretora que com a sua saída da DEN²¹ e a saída da professora e pedagoga envolvida com essa implementação, qualquer professor da Instituição passou a ensinar no PROEJA. Uma vez percebida a falta de orientação e apoio pedagógico com a introdução das disciplinas técnicas, as resistências e as dificuldades dos professores aumentaram. Uma situação que permanece ainda hoje, após seus cinco anos de implantação.

Em pesquisa realizada sobre o PROEJA no IFPE, Galindo (2010)²² reforça o que foi dito anteriormente. Ao entrevistar docentes, discentes e as equipes pedagógicas do Instituto, envolvidos com o PROEJA nos *campi* de Pesqueira, Recife e Vitória de Santo Antão, eles afirmam que a implantação do PROEJA foi imposta e realizada em curto espaço de tempo. Não houve, portanto, tempo suficiente para preparar tanto a equipe pedagógica como o corpo docente, que se viu forçado a enfrentar as especificidades dessa modalidade de EJA sem passar por uma formação e, sobretudo, sem tomar conhecimento pleno dos documentos legais que explicitam os objetivos e os sentidos norteadores do Programa. Esse desconhecimento das especificidades da EJA e do PROEJA, segundo Galindo (2010),

Favorece uma tendência à transposição inadequada do modelo de ensino regular para a educação de jovens e adultos. E, talvez de forma mais precária porque alguns professores, além de não se identificarem com a EJA, ficam contrariados com as dificuldades encontradas e a falta de apoio pedagógico (op. cit. p. 64).

A citação feita acima é coerente e importante, haja vista que não se procedeu a uma adequação do modelo de ensino dito “regular” para o PROEJA de forma significativa. E quando se diz de forma mais precária, significa levar em conta, por exemplo, a carga horária diferenciada, no caso, em detrimento do PROEJA.

Houve, naturalmente, resistência à sua implantação. Isso fica ainda mais evidente quando alguns dos professores entrevistados por Galindo (2010) declararam que os docentes

²¹ Direção de Ensino do IFPE, *Campus* Recife.

²² Juraci Torres Galindo, *Integração Curricular no PROEJA: a experiência do Instituto Federal de Pernambuco*, 2010. Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

se dividem em duas posições em relação ao PROEJA: aqueles que são “sensíveis”; e outros que não são “sensíveis”, pois nem todos têm compromisso. Além disso, alguns não gostam ou não querem atuar nessas turmas; alguns alegam que é preciso ter paciência. Já outros, parecem não se incomodar. No entanto, esses últimos adotam, segundo depoimento de colegas, atitudes complacentes e não exigem dos alunos, pois acreditam que eles não apresentam condições para aprender os conteúdos que devem ser ensinados no ensino médio profissionalizante. Tais professores afirmaram também que “o professor não sabe lidar com as limitações e a falta de base teórica dos alunos; muitos estão sem estudar há mais de vinte anos e apresentam muita dificuldade com disciplinas que têm cálculo matemático” [cic] (GALINDO, 2010, p. 64).

Pode-se dizer, assim, que a pretensão com o processo de inclusão termina por provocar uma série de rejeição, especialmente por parte dos docentes, com os alunos do PROEJA. Entretanto, alguns estudiosos da área, baseados na experiência de outros IFs, a exemplo de Moura (2009) do IF de Natal, têm analisado que não é apenas o IFPE que se resente de maior aprofundamento sobre as práticas pedagógicas que melhor contribuam para o desenvolvimento do PROEJA, tendo em vista a forma como essa modalidade de ensino foi implantada na Rede Federal. Estas práticas devem ser compreendidas como resultantes de ações coletivas, de todos os setores e sujeitos envolvidos, em que se considerem, principalmente, as histórias de vida dos alunos, do público a que se destinam.

Dadas as circunstâncias, pode-se dizer que, possivelmente, um dos maiores desafios que se apresenta para os IF²³, de modo geral, é a organização de um currículo integrado. Ou seja, um currículo que, voltado para uma formação técnica, estabeleça uma integração entre os conhecimentos gerais e os específicos, de forma a contribuir para o reconhecimento da educação como prática social e cultural.

O fortalecimento do PROEJA como uma política pública de governo passa, necessariamente, por uma compreensão de que a educação é um direito de todos. Enquanto direito, a educação deve contribuir com a formação dos sujeitos historicamente marginalizados. Para tanto, é preciso ir além do mínimo estabelecido pela legislação para que se possa elaborar um projeto pedagógico voltado para a classe dos trabalhadores. Segundo Machado, L. (2006), isso implica colocar em destaque as características plurais dos sujeitos desta modalidade que apresentam diferentes estratégias mentais para lidar com o objeto de conhecimento, como também modos peculiares de aprendizagem.

²³ Institutos Federais.

Entretanto, ao falar de diferenças e peculiaridades não significa que estes alunos apresentem algum *déficit* cognitivo que os impeçam de alcançar aprendizagens significativas. Ao contrário do que os professores geralmente costumam pensar, os alunos da modalidade de EJA, pelo acúmulo de experiências, pelos conhecimentos prévios que trazem de suas experiências de vida ou mesmo pelo modo como negam o funcionamento escolástico²⁴ que prevalece nas instituições de ensino, terminam provocando uma desordem, ou melhor, uma desconstrução no próprio modelo escolar que está cristalizado na sociedade. Um modelo escolar que insiste, inclusive, em seguir a lógica do ensino “regular” e da “idade própria”, reforçando o olhar preconceituoso sobre os alunos.

1.4 PROEJA: marcas de sua identidade

Ao nível federal, a integração da educação profissional de nível médio destinava-se, inicialmente, apenas ao ensino médio, no âmbito das escolas técnicas federais. Porém, por ter o programa estendido-se a outras mantenedoras de ensino (municipal, estadual), atrelando-se, também, à educação básica, passou, em 2006, a denominar-se Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Esta modalidade tem por objetivo oferecer uma educação que integre a última etapa da educação básica à formação profissional, destinada aos jovens e adultos que já completaram o Ensino Fundamental, mas não chegaram a cursar o Ensino Médio e nem têm uma profissão técnica de nível médio.

A implementação do PROEJA, de acordo com o Documento Base (BRASIL, 2007), compreende, além da expansão da oferta pública do ensino profissional, o desenvolvimento de estratégias de financiamento público para um atendimento de qualidade, a formação integral do cidadão e a educação profissional nas políticas de inclusão social. E se fundamenta na integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, devendo, assim, contribuir para o progresso geral do país e do exercício da cidadania:

Com o PROEJA busca-se resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos possibilitando-lhes acesso à educação e à formação profissional na perspectiva de uma formação integral. O PROEJA é mais que um projeto educacional. Ele, certamente, será um poderoso instrumento de resgate da cidadania de toda uma imensa parcela de brasileiros expulsos do sistema escolar por problemas encontrados dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p. 3).

²⁴ Modelo tradicional de escola.

O PROEJA é, por esse ângulo, o do discurso, um programa que faz parte das políticas educacionais voltadas do Governo Federal voltadas para jovens e adultos, cujo objetivo maior é oferecer aos discentes os saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos que contribuam para uma formação cidadã. Na prática, porém, nas condições limitadoras em que acontece a oferta dessa modalidade de ensino, a formação integral apregoada não se dará quando se propõe limitar a carga horária dos cursos para oferecer uma formação mínima.

Partindo do princípio de que a **integração** constitui o eixo básico da concepção do Programa, o Ministério da Educação/SEMTEC²⁵ promoveu seminários nacionais com o intuito de discutir a realidade do ensino médio brasileiro e novas perspectivas na construção de políticas públicas para esse nível de ensino. Discutiu-se, ainda, o tema da educação profissional tecnológica, cujo “resultado foi sistematizado no documento publicado pelo MEC, em 2004, **‘Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica’**” (cf. BRASIL, 2007. p. 6).

Como resultado, duas concepções de educação profissional foram discutidas: de um lado, a separação da educação profissional da educação básica; de outro, a concepção dos princípios da educação tecnológica/politecnia, já apontando para a integração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional como forma de promover “o aumento da escolarização e a melhoria da qualidade da formação do jovem e adulto trabalhador” (op.cit. p. 6). O desafio posto à SEMTEC/MEC seria o da elaboração de uma política que superasse essa dualidade histórica representada pela dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional, legitimada pelo Decreto nº. 2.208/97. As discussões centraram-se a partir de então na proposta de uma política que viabilizasse a integração da formação básica e profissional de forma orgânica, num currículo único.

Afirma-se no Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007, p. 7) que: “A possibilidade mais imediata para o enfrentamento desse problema foi a proposição de uma nova regulamentação, o Decreto nº. 5.154/04, amplamente discutido com a sociedade”. O argumento desse Decreto funda-se no que apregoa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) no seu artigo 39, isto é, que o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva processa-se a partir da integração da educação profissional às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. E, ainda, no artigo 40,

²⁵ Secretaria de Educação Média e Tecnológica

o qual “estabelece que a educação profissional deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada”.

Nesse contexto, faz-se necessária a discussão sobre educação politécnica no sentido de uma educação unitária e universal, voltada para “o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003 apud BRASIL, 2007, p. 23) cuja formação profissional não se daria em cursos técnicos específicos, mas que integrassem cultura geral e cultura técnica.

No entanto, em conformidade com o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007, p. 23),

As características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politecnicidade ou educação tecnológica em seu sentido pleno, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar o rendimento familiar ou mesmo a auto-sustentação muito antes dos 18 anos de idade.

Tendo em vista a necessidade de os jovens entrarem no mercado de trabalho logo cedo, considerando que “esses jovens não podem se dar ao luxo” de esperar completar pelo menos os 20 anos de idade para ingressarem no mundo do trabalho, a implementação da politecnicidade, universal e unitária, não encontraria respaldo material de sustentação na sociedade. Garantir uma educação básica integrada ao ensino médio, sob uma base unitária de formação geral, constitui-se como uma “solução transitória (de média ou longa duração)” já que é imprescindível que os jovens das classes populares possam optar por uma profissão após os 18 anos de idade e, como acrescenta o Documento Base, “viável” por possibilitar a edificação de uma nova realidade (BRASIL, 2007, p. 24).

Outro aspecto que vem caracterizando o ensino médio historicamente diz respeito a falta de sentido/identidade do ensino médio, etapa entre a educação básica e o ensino superior, visto como intermediário entre esses dois níveis de ensino. Uma das consequências das dimensões que permeiam essa falta de sentido/identidade pode ser traduzida na deficiência de aplicação de recursos públicos, contribuindo, assim, para a falta de qualidade do ensino médio, que, por sua vez, contribui para aumentar “o número de adolescentes excluídos do ensino médio na faixa etária denominada de *própria* ou *regular*”:

Nessa perspectiva, é necessário conferir-lhe uma identidade que possa contribuir para a formação integral dos estudantes. Uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural entre cultura geral e cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) *versus* formação acadêmica (para os filhos das classes média-alta e alta). Esse ensino médio deve ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos (BRASIL, 2007, p. 24 - 25).

Porém, como salienta Ciavatta (2005), o Decreto nº. 5.154/2004 estimulou e possibilitou a abertura de novos caminhos para a formação integrada, mas o Brasil “Ressente-se da distribuição de recursos para o ensino médio público e gratuito, para a educação de jovens e adultos, incluindo a educação profissional”, ainda que previstos em lei. Para que a implementação da integração se concretize de fato e de direito, há, ainda, como afirma essa autora, que envolver a sociedade, todos os atores envolvidos, para assegurar essa conquista, pois,

Seu horizonte está na sociedade, na adesão ou recusa de escolas, gestores, professores e alunos (com suas famílias) de avançar para a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira. Mas está, também, em uma sinalização clara e efetiva do Ministério da Educação no papel de orientar e de apoiar os projetos de formação integrada (CIAVATTA, 2005, p. 102).

Esse documento salienta, todavia, a necessidade dessas políticas públicas assumirem a condição humanizadora da educação no sentido de promover a formação humana através do acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade (BRASIL, 2007, p. 8). A dimensão da formação humana integral deve estar no cerne da concepção de formação integrada. Nesse sentido, Ciavatta (2005), nas suas reflexões, traz à baila a questão do sentido do termo integrar, no seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Nessa perspectiva, a educação deve ser tratada como uma totalidade social, o que implica considerá-la nas múltiplas mediações históricas que levam a efeito os processos produtivos.

Assim deve ser pensada a concepção de educação integrada, ou do ensino médio integrado ao ensino técnico: que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se processa a preparação para o trabalho, ou seja, nos processos produtivos, ou nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Nesse sentido, o trabalho deve ser focado como princípio educativo, com o objetivo de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho

intelectual, devendo a dimensão intelectual ser incorporada ao trabalho produtivo, para formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Dessa forma, a formação integrada pressupõe a superação do ser humano fragmentado historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar; dirigir ou planejar. Da superação da preparação para o trabalho reduzida ao seu aspecto operacional, simplificado, dispensado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Mas, ao contrário, trata-se de estender ao ensino médio processos de trabalhos reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna. Tal como defende Moura, D. (apud QUEIROZ, 2006. p. 6):

O que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com o acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos, produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação para o trabalho.

Esse é o conceito assumido no Documento Base da Educação (2007) no que trata da formação integrada, fundamentado em Ciavatta (2005). No entanto, essa autora, ao tratar da historicidade da formação profissional nos estudos comparados em diferentes países mostra que:

A principal característica que se destaca na comparação entre os países latino-americanos e os países desenvolvidos é que a formação profissional e técnica é implementada, nestes últimos, tendo a educação regular, fundamental e média, universalizada [...] Significa que a formação profissional ocorre a partir de uma base de cultura científica e humanística, diferente dos países latino-americanos ou em desenvolvimento. Nestes, essa base ainda não foi alcançada por todos e, principalmente, pelas populações desfavorecidas socioeconomicamente para as quais se destinam muitos dos programas de formação estrita para o mercado, fomentadas pelas agências internacionais através de acordos acolhidos entusiasticamente pelos governos desses países (CIAVATTA, 2005, p. 89).

De acordo com o Documento Base (2007), o que se pretende “é garantir ao adolescente, ao jovem e adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”. Portanto, a concepção do PROEJA fundamenta-se em conceitos básicos como trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indispensáveis da formação humana. O trabalho como princípio educativo é considerado como a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O homem produz, se apropria e transforma a realidade, segundo seus interesses e conhecimentos construídos e sistematizados (ciência).

Constitui-se também como prática econômica, já que, para garantir sua existência, o homem produz riquezas visando à satisfação de suas necessidades. Isso não significa assujeitar o sujeito à lógica do mercado de trabalho, mas elevar a formação do cidadão pelo trabalho. Um trabalho que não se limita à utilização de modernas tecnologias, mas, sobretudo, uma apropriação significativa de toda a referência cultural, social e laboral produzida historicamente pela humanidade

Apesar de na sociedade moderna a relação econômica venha se tornando fundamento da profissionalização, o projeto unitário do ensino médio, segundo o próprio Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007), entende que formar profissionalmente não é simplesmente treinar para o exercício do trabalho, mas é tornar possível a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, tanto as suas conquistas como os seus revezes, e também habilitar para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem, no entanto, se restringir a elas. Para Ciavatta (2005, p. 94),

A formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno.

Vale ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos, pelas especificidades dos sujeitos, exige a superação do caráter de reposição escolar tanto quanto exige um corpo teórico metodológico com identidade própria que não se confunde com aquele que é voltado para os adolescentes egressos do ensino fundamental dito regular. Nesse sentido, é preciso também priorizar a formação docente para atuar nesta modalidade. Mais ainda, é preciso pensar na elaboração de projetos políticos pedagógicos que levem em consideração as singularidades dos alunos da EJA, portadores de experiências cruéis de exclusão social e negação dos direitos básicos à vida, como a própria sobrevivência, assim como pensar a participação efetiva dos alunos como princípio básico dos processos de escolarização.

Esses alunos, jovens e adultos, são homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos, ricos em experiências vividas no trabalho, na família, nas ruas, até mesmo na escola, uma vez que muitos têm histórias de idas e vindas à escola. Sendo assim, o educador de EJA deve levar em conta os saberes construídos através das experiências de seus alunos, criar as possibilidades para a produção de novos conhecimentos por meio da “curiosidade”, do “encantamento”, ou mesmo da “rebeldia ou “insubmissão” (FREIRE,

2009). Ou seja, pela exploração da criatividade e pela consciência do poder transformador que o conhecimento sistematizado, científico, enseja na realização pessoal e social dos cidadãos.

Do exposto sobre essa modalidade de ensino, alguns aspectos podem ser ressaltados como marcas de sua identidade, ainda não bem estruturada. Considerando as concepções de educação que norteiam e fundamentam o Programa, o que marca essencialmente o PROEJA é a ambivalência dos argumentos para essa modalidade de ensino. Ressalte-se, por exemplo, a abrangência das Instituições proponentes, em que se destacam os Institutos Federais de Educação, no que pese tanto a qualidade de ensino quanto a experiência dessas Instituições no ensino profissionalizante e como oferta de ensino gratuito, em oposição às condições precárias oferecidas pelos municípios.

Outro aspecto problemático que se pode apontar consiste na integração entre conhecimentos de base propedêutica e conhecimentos tecnológicos, na perspectiva de formação integral do cidadão, o que conflitua com a limitação da carga horária estabelecida como máxima para os cursos do PROEJA, não condizente a essa pretensão. Outra marca do PROEJA é a concepção de trabalho como princípio educativo compreendido não na perspectiva de emprego, mas como forma de constituição da própria humanidade, esse princípio, tal como foi concebido, não se coaduna com as parcerias eleitas pelo MEC como preferenciais, os empresários, preocupados com a formação dos trabalhadores segundo as necessidades imediatas impostas pelo mercado. E, principalmente, considera-se a concepção de educação ao longo da vida, quando, na verdade, o que se verifica é [...] “a ausência da percepção de seu caráter conservador e subordinado à lógica do mercado” (RUMMERT, 2007, p. 44).

Enfim, apesar de todas as “manobras” e “estratégias” dos dominantes e das condições precárias na oferta dessa modalidade de ensino socialmente desprestigiada, o PROEJA, como diz RUMMERT (op. cit. p. 45), “em que pese os muitos limites derivados do projeto societário de caráter subordinado e dependente em que se inscreve e que o conforma”, apresenta-se como uma oportunidade diferenciada para esse contingente de jovens e adultos que sonha em entrar no mercado de trabalho ou melhorar a sua profissionalização através dos estudos.

O capítulo seguinte traz os procedimentos metodológicos realizados no desenvolvimento deste trabalho.

2 O (PER)CURSO DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico da pesquisa realizada. Neste espaço, são explicitados o cenário, os sujeitos envolvidos no estudo, os instrumentos e os procedimentos utilizados na análise e resultado dos dados encontrados.

2.1 O lugar do(a) pesquisador(a): onde tudo começa e nada se esgota

Antes de qualquer discussão acerca da opção metodológica que teceu e sustentou a feitura e a análise de dados deste trabalho, é preciso dizer que a pesquisa teve sua origem marcada por um olhar curioso e inquieto sobre uma determinada questão. A única coisa que pode garantir certa originalidade a uma pesquisa é o modo como cada um interpreta não só o fenômeno propriamente dito, mas, também, o contexto sobre o qual ele se apresenta. Isso mostra que uma realidade não é dada *a priori*. Ou seja, uma realidade não é dada objetivamente, como se bastasse apenas estar munido de instrumentos adequados, ou de qualquer tipo de fórmulas para captar uma “verdade”. Ao contrário, a realidade é contingente. Não é por outra razão que, durante a realização de uma pesquisa, outros questionamentos somam-se àquele que foi realizado inicialmente. São questionamentos que, sob o rigor reflexivo, vão demandando um posicionamento teórico-metodológico por parte daquele que pesquisa.

Por isso, ao lidar com práticas pedagógicas, é preciso assumir uma abordagem mais flexível no sentido de um empreendimento reflexivo. Afinal, as práticas pedagógicas são, de modo geral, provocativas e instigantes. Mas, ao contrário do que se possa pensar, insiste-se que nada dispensa o rigor metodológico. Um rigor que, por excelência, exige a descrição e delimitação dos sujeitos, como também o manejo criterioso dos instrumentos que serão utilizados para a coleta dos dados que constituirão o *corpus* da pesquisa.

Vale dizer, então, que a indagação, pedra fundamental de uma pesquisa, trouxe o movimento necessário às análises interpretativas que foram realizadas ao longo da trajetória do trabalho, tanto no que se refere à fundamentação teórica, como também às abordagens metodológicas. Do lugar de pesquisadora, não dá para negar o desafio que se impõe a todo instante: ora sob o *risco* da pena, ora sob a dificuldade de escuta das tantas *vozes* que compõem o universo da pesquisa. De qualquer modo, toda esta trajetória revela-se sempre um espaço de descobertas e, por tal razão, impactante.

A abordagem utilizada para a realização da pesquisa foi de natureza qualitativa, do tipo exploratório. A pesquisa qualitativa tem sua relevância por permitir uma intervenção mais reflexiva e mais flexível sobre a prática pedagógica. Este tipo de pesquisa objetiva favorecer uma análise exaustiva sobre determinado fenômeno ou fato. Ao delimitá-la como uma pesquisa do tipo exploratória, é por compreender que “as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla” (GIL apud OLIVEIRA, 2008, p. 65). A contribuição pretendida com esta pesquisa aponta para essa direção: propõe dar alguns passos para uma investigação mais ampla e aprofundada sobre os fenômenos analisados no sentido de melhor compreensão dos sujeitos da EJA, especialmente desses alunos pertencentes à classe trabalhadora

O *locus* da pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, já caracterizado neste trabalho como, “paradoxalmente, uma nova instituição já secular.” Uma instituição que começa sua história como “asilo de pobres” e que, pelo que parece, está resgatando, em parte, depois de um longo período de escola para eleitos, a sua função de atendimento às classes menos favorecidas. Transformado em Instituto Federal de Educação Tecnológica²⁶, passou a constituir-se de nove campi. Além dos cursos técnicos regulares, subsequentes e tecnológicos, presenciais e a distância, atende, desde 2006, aos alunos da educação de jovens e adultos na modalidade PROEJA, com a oferta dos cursos Mecânica Industrial, Eletrotécnica, Refrigeração e Ar condicionado, os quais integram a educação básica com o ensino profissionalizante para jovens e adultos²⁷. O *corpus* da presente pesquisa foi constituído por uma amostra de cinquenta textos. As produções são de autoria dos alunos do PROEJA/IFPE, *campus* Recife. Na época da escrita dos textos, no ano de 2010, esses alunos cursavam o 1º período dos cursos oferecidos no turno da noite: Eletrotécnica, Mecânica Industrial e Refrigeração e Ar Condicionado. Do universo das 50 crônicas escritas pelos alunos que participaram desta pesquisa, foram selecionadas 10 crônicas como objeto de análise. Os textos para a análise não foram escolhidos por critérios estabelecidos previamente. Mas, certamente, uma escolha contagiada pela exigência do gênero crônica.

Desse modo, mesmo sem controle estabelecido, o olhar recaiu sobre aquelas produções cujas marcas, tais como conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição

²⁶ Com sede na Cidade Universitária, no campus Recife, está instalada a Reitoria. Conta com 1.000 servidores e 9.080 alunos, 300 salas e laboratórios de aula, biblioteca, 2 auditórios, 5 quadras cobertas, 2 ginásios poliesportivos, 1 quadra de vôlei de praia, 1 campo de futebol, 1 pista de atletismo (IFPE, 2009), entre outras áreas.

²⁷ Apesar de oferecer sete Cursos Técnicos Integrados, na modalidade PROEJA são oferecidos apenas três, no turno da noite. São disponibilizadas, por curso, 40 vagas. Esses alunos recebem uma bolsa de R\$ 100,00 (cem reais) como ajuda de custo e incentivo à frequência.

apontavam, em alguma medida, para o gênero crônica. Entretanto, apesar das possíveis semelhanças com o gênero crônica, os textos selecionados parecem desestabilizar o modelo do gênero em questão. Isso constitui o tensionamento entre o modelo que se apresenta de crônica e aquilo *que se faz* crônica na escrita dos alunos. A partir disso, a análise das crônicas produzidas pelos alunos do PROEJA/IFPE privilegiou a posição subjetiva dos sujeitos. Ou seja, como cada aluno revela, em seus escritos, a singularidade de suas vivências.

Considerando o fenômeno investigado, optou-se por considerar que a professora de Língua Portuguesa das turmas do PROEJA não se constituiria como sujeito da pesquisa. Nesse sentido, os diálogos²⁸ estiveram limitados a solicitações, informações e agradecimentos pela colaboração à pesquisa realizada. Por questões éticas, os atores sociais da Instituição, referidos neste trabalho, sendo sujeitos ou não da pesquisa, foram identificados através de código, isto é, no caso de não ser sujeito da pesquisa, foram empregadas as letras iniciais do nome (EG, por exemplo); no caso dos alunos participantes, a estes, foram atribuídos nomes de autores ou personagens da literatura ou de outra dimensão artística, como da música, a exemplo de Cervantes, Mozart, Machado, a fim de resguardar a sua real identidade.

Para enriquecimento da análise dos dados, utilizou-se, como instrumento de pesquisa, um questionário. Os questionários, aplicados com os alunos – sujeitos da pesquisa – eram compostos de 19 perguntas, do tipo abertas e fechadas, organizadas em duas partes. A 1ª parte, com 14 perguntas referentes a dados pessoais; e 2ª parte, referente a dados sobre o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, contendo 5 questões abertas. Do total de 50 questionários aplicados, todos foram respondidos pelos alunos.

2.2 Trajetória metodológica

Tendo em vista a falta de contato com as turmas de PROEJA, em virtude das mudanças ocorridas com as trocas de docentes que estavam atuando em Língua Portuguesa nessa modalidade de ensino para outros turnos, procurou a pesquisadora estabelecer contato com a professora das turmas do 1º período que havia então assumido as turmas desta modalidade. A professora de Língua Portuguesa aceitou colaborar com a atividade proposta. A referida professora atuava no 1º período dos três cursos que compõem o Programa, PROEJA/IFPE.

²⁸ Assim, as interlocuções, mantidas com a professora, não foram realizadas com apoio de entrevistas estruturadas ou semiestruturadas.

Em conversa com a docente, ela informou que os alunos tinham familiaridade com o gênero crônica. No entanto, isso se limitou à explicação de suas características e às leituras de Stanislaw Ponte Preta, Fernando Sabino e Rubem Braga realizadas em sala de aula. Apesar de os alunos terem escutado a leitura de algumas crônicas dos referidos autores, eles ainda não haviam tido a possibilidade de escrever suas próprias crônicas. Uma vez que a escrita passou a ser o alvo de interesse da pesquisa, optou-se pela produção de uma crônica. É importante dizer que a escolha desse gênero também não foi aleatória. Levou-se em consideração que o gênero textual faz parte do conteúdo do programa de Língua Portuguesa desses cursos.

Vários contatos foram feitos com os alunos para a aplicação do questionário e de estabelecimento de diálogos informais. Mas para evitar uma possível quebra de espontaneidade dos alunos para escrever sua crônica, a decisão foi solicitar que a própria professora aplicasse a atividade. Embora a atividade fosse elaborada pela pesquisadora, ela não se fez presente na sala. Esta decisão foi baseada na compreensão de que a relação entre a professora e os alunos não deveria ser interrompida pela presença da pesquisadora em sala. Provavelmente, a relação satisfatória deixaria os discentes mais espontâneos para produzir suas escritas. Nesse sentido, procurou-se respeitar o espaço de sala de aula da professora, como também tentar assegurar que os próprios alunos ficassem mais à vontade na escrita de seus textos, decidindo, inclusive, se eles gostariam ou não de participar da atividade. Certamente, tal decisão trouxe consequências para os dados. Embora a atividade dirigida aos alunos tenha sido entregue pronta numa folha fotocopiada, bem como o modo de aplicá-la tivesse sido combinado com a professora da turma, isso não garantiu o controle, por parte da pesquisadora, das respostas. A atividade seguiu os seguintes passos:

- a) Após a leitura silenciosa, a professora da turma fez, com a participação da turma, a leitura do texto **Coisas antigas** do cronista Rubem Braga:

Coisas antigas

Depois de cumprir meus afazeres voltei para casa, pendurei o guarda-chuva a um canto e me pus a contemplá-lo. Senti então uma certa simpatia por ele; meu velho rancor contra os guarda-chuvas cedeu lugar a um estranho carinho, e eu mesmo fiquei curioso de saber qual a origem desse carinho.

Pensando bem, ele talvez derive do fato, creio que já notado por outras pessoas, de ser o guarda-chuva o objeto do mundo moderno mais infenso a mudanças. Sou apenas um quarentão, e praticamente nenhum objeto de minha infância existe mais em sua forma primitiva. De máquinas como telefone, automóvel, etc., nem é bom falar. Mil pequenos objetos de uso mudaram de forma, de cor, de material; em alguns casos, é verdade, para melhor; mas mudaram.

O guarda-chuva tem resistido. Suas irmãs, as sombrinhas, já se entregaram aos piores desregramentos futuristas e tanto abusaram que até caíram de moda. Ele permaneceu austero, negro com seu cabo e suas invariáveis varetas. De junco fino ou pinho vulgar, de algodão ou de seda animal, pobre ou rico, ele se tem mantido digno.

Reparem que é um dos engenhos mais curiosos que o homem já inventou; tem ao mesmo tempo algo de ridículo e algo de fúnebre, essa pequena barraca ambulante.

Já na minha infância era um objeto de ares antiquados, que parecia vindo de épocas remotas, e uma de suas características era ser muito usado em enterros. Por outro lado, esse grande acompanhador de defuntos sempre teve, apesar de seu feitio grave, o costume leviano de se perder, de sumir, de mudar de dono. Ele na verdade só é fiel a seus amigos cem por cento, que com ele saem todo dia, faça chuva ou faça sol, apesar dos motejos alheios; a estes, respeita. O freguês vulgar e ocasional, este o irrita, e ele se aproveita da primeira distração para sumir.

Nada disso, entretanto, lhe tira o ar honrado. Ali está ele, meio aberto, ainda molhado, choroso; descansa com uma espécie de humildade ou paciência humana; se tivesse liberdade de movimentos não duvido que iria para cima do telhado quentar sol, como fazem os urubus.

Entrou calmamente pela era atômica, e olha com ironia a arquitetura e os móveis chamados funcionais: ele já era funcional muito antes de se usar esse adjetivo; e tanto que a fantasia, a inquietação e a ânsia de variedade do homem não conseguiram modificá-lo em coisa alguma.

(BRAGA, Rubem. *Ai de ti Copacabana!* 2. Ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1956. p.78-80)

b) Após a leitura da crônica, a professora colocou o texto em discussão, procurando explorar as falas dos alunos e chamando atenção para os aspectos essenciais do gênero crônica;

c) Na sequência, a professora entregou a atividade escrita proposta pela pesquisadora:

Rubem Braga se fez “vidente”: olhou devagar para um guarda-chuva. Ele viu o “aspecto inábil e desajeitado” do guarda-chuva, mas ele soube também discernir o “sentido íntimo” do guarda-chuva - que “sentido íntimo” percebeu nele?

d) Ao final, os alunos produziram, baseados no tema proposto, sua própria crônica:

Faça como Rubem Braga, escreva uma crônica sobre um objeto da sua infância. Expresse seus sentimentos e impressões sobre o objeto através de descrições, comparações, analogias, explicando as relações de causa e consequência dos fatos apresentados.

Quanto às categorias a serem pesquisadas, elas também não foram decididas *a priori*.

Ao realizar a leitura de um texto de Rachel de Queiroz sobre esse gênero no Brasil e sobre o caráter confessional e biográfico de suas próprias crônicas, as categorias fizeram-se

determinantes. Elegeu-se, então, como o objeto de análise o texto dos alunos quanto ao trato dos aspectos textuais da crônica e do discurso com enfoque no gênero e nas marcas de textualização, em que se procurou privilegiar as seguintes categorias: 1 - subjetividade (confissão, memórias); 2- contemporaneidade (cotidiano, espaço-tempo); 3 – contextualização (relações socioculturais); 4 - materialidade linguística (componentes lexicais e semânticos).

Dessa forma, o texto de Rachel de Queiroz²⁹ lançou as luzes para o foco da pesquisa. A partir das declarações dessa autora, as categorias de análise saltaram aos olhos, pois levaram a pesquisadora diretamente ao que remetiam os textos dos alunos. Através das memórias da infância relatadas, deflagram-se espaços e tempos das experiências pessoais, constituindo-se a subjetividade uma marca desses escritos, materializada nas crônicas, revelando traços biográficos e reafirmando o que Queiroz (2003) comenta sobre esse gênero textual³⁰.

Para melhor compreensão das categorias, a pesquisadora considera como argumentos as reflexões de Certeau (2009) sobre memória, tempo e espaço, aspectos indissociáveis na constituição da subjetividade. Toma-se como ponto de partida as experiências vividas e os saberes construídos pelos alunos do PROEJA, sujeitos da pesquisa, ao longo da vida e que no momento oportuno (o *Kairós*) se mostra, como é o caso de se fazerem ouvir pela crônica. Mas, aproveitar a ocasião, tomar partido do momento exige a mediação de um saber, mas este saber, para Certeau (op. cit. 146), é “um saber que tem por forma a duração de sua aquisição e a coleção intermináveis dos seus conhecimentos particulares”. Entende-se, portanto, que cada aluno, singularmente, apresenta-se de acordo com esse saber que se constitui de aquisição e “coleção intermináveis” e que vai opor ou aproximar esses sujeitos no modo de fazer “o golpe”, de tomar de surpresa a ocasião. Pois, como reflete Certeau (2009):

Este saber se faz de muitos momentos e de muitas coisas heterogêneas. Não tem enunciado geral e abstrato, nem lugar próprio. É uma *memória*, cujos conhecimentos não se podem separar dos tempos de sua aquisição e vão desfiando as suas singularidades. Instruída por muitos acontecimentos onde circula sem possuí-los (cada um deles é *passado*, perda de lugar, mas brilho de tempo), ela suputa e prevê também “as vias múltiplas do futuro” combinando as particularidades antecedentes ou possíveis (op. cit. p. 146).

²⁹ O texto de Rachel de Queiroz é uma introdução ao volume de suas crônicas publicadas pela Ática na coleção Para Gostar de Ler. O aprofundamento dos estudos sobre crônica terminou por trazer à baila um texto de Raquel de Queiroz em que essa autora tece considerações sobre esse gênero no Brasil e sobre suas próprias crônicas.

³⁰ Rachel de Queiroz revela que tudo que comenta, canta ou explora é tirado do seu dia-a-dia. E de que se constitui o dia-a-dia senão dos fatos simples, das experiências pessoais, dos acontecimentos que envolvem a comunidade ou dos fatos que, embora aconteçam numa esfera mais ampla, como a cidade ou o país, influenciam a vida dos cidadãos comuns nas suas atividades diárias. Fatos que suscitam a reflexão crítica ou não, séria ou divertida, que remontam às memórias de infância, constituem referências temáticas de suas crônicas.

Nesse sentido, na memória conjugam-se passado-presente-futuro para, ao mesmo tempo, significar e redirecionar ou ressignificar as vivências cotidianas do espaço e tempo. Não sendo, portanto, uma justaposição de espaços e tempos estáticos, nem lineares, sua mobilização é indissociável de uma alteração, a memória produz um movimento de alteração de forças.

A memória mediatiza transformações espaciais. Segundo o modo do “momento oportuno” (*Kairós*), ela produz uma ruptura instauradora. Sua estranheza torna possível uma transgressão da lei do lugar. Saindo dos seus insondáveis e móveis segredos, um “golpe” modifica a ordem local. A finalidade da série visa, portanto, uma operação que transforme a organização visível. Mas essa mudança tem como condição os recursos de um tempo que obedece a outras leis e que, por surpresa, furta alguma coisa à distribuição proprietária do espaço (CERTEAU, 2009, p. 149).

A memória não se implanta do nada, é necessário que haja um estímulo exterior, “nasce do outro”, isto é, de uma circunstância que a mobiliza, e se constitui de lembranças, fragmentos de experiências, localizáveis temporal e espacialmente, tecidas cotidianamente. Desse modo, um “momento oportuno” provoca na memória essa “ruptura instauradora”, ao passar de um lugar a outro (da memória), ressignificando o tempo presente e reconceituando a experiência passada, produzindo efeitos no futuro, no devir.

Certeau (op.cit. p. 161) desenvolve suas reflexões sobre espaço estabelecendo uma analogia entre falar e caminhar. Considera o espaço urbano, a cidade, como referência para a análise das práticas espaciais: “O ato de caminhar está para o sistema urbano como a enunciação [...] está para a língua ou para os enunciados proferidos”. De acordo com essa comparação estabelecida, o ato de caminhar compreende uma tríplice função enunciativa: assim como o locutor se apropria e assume a língua, o pedestre se apropria do sistema topográfico, que é vivenciado sensivelmente no caminhar cotidiano. E, assim, como o ato da palavra é uma realização sonora da língua, caminhar é uma realização sensorial (tátil, visual) espacial do lugar. Nesse sentido, a vivência realiza o espaço. Finalmente, assim como a enunciação implica a presença do outro e “põe em jogo contratos entre colocutores”, também a apropriação e realização do espaço implicam o estabelecimento de relações com a ordem espacial do lugar e com “contratos pragmáticos sob a forma de movimentos”, isto é, conhecer as formas empregadas e os modos de usar o sistema.

O caminhante, como o falante em relação à língua, apropria-se dos lugares e ao fazer uso deles, contextualiza-os de acordo com as possibilidades e interdições tendo em vista a “ordem espacial”, deslocando ou inventando outras possibilidades, dessa forma:

[...] o caminhante transforma em outra coisa cada significante espacial. E se, de um lado, ele torna efetivas algumas somente das possibilidades fixadas pela ordem

construída (vai somente por aqui, mas não por lá), do outro aumenta o número dos possíveis (por exemplo, criando atalhos ou desvios) e dos interditos (por exemplo, ele se proíbe de ir por caminhos considerados lícitos ou obrigatórios). Selecciona, portanto (CERTEAU, 2009, p.165).

Observa-se que, nas práticas espaciais, os espaços ganham significado, ou se realizam, a partir da apropriação, isto é, das vivências das espacialidades efetivadas pelos passos do pedestre, ou caminhante, como se refere Certeau (op. cit), mas essas vivências também podem levar a desvios e atalhos, quando há interdição, por exemplo. Isso remete aos alunos do PROEJA, que, urbanos, se veem interditados no seu caminhar e precisam buscar outras possibilidades nas suas trajetórias, caminhar silencioso e sem alardes, apesar das exclusões que o discurso de cidade impõe, pois, como destaca Certeau (2009, p. 161):

No discurso, a cidade serve de baliza ou marco totalizador e quase mítico para as estratégias socioeconômicas e políticas, a vida urbana deixa sempre mais remontar aquilo que o projeto urbanístico dela excluía. A linguagem do poder “se urbaniza”, mas a cidade se vê entregue a movimentos contraditórios que se compensam e se combinam fora do poder panótico. A cidade se torna o tema dominante dos legendários políticos, mas não é mais um campo de operações programadas e controladas. Sob os discursos que a ideologizam, proliferam as astúcias e as combinações de poderes sem identidade, legível, sem tomadas apreensíveis, sem transparência racional – impossíveis de gerir.

Nessa perspectiva, entende-se que as manobras do poder público não conseguem gerenciar o que escapa à disciplina, pois, proliferam as astúcias (manobras dos fracos) e as combinações de poderes sem identidade que ameaçam a ordem espacial urbana, na contemporaneidade, ditada pelas regras do capitalismo e da globalização. Nesse espaço seletivo, movimentam-se os excluídos dos bens culturais, mas que, paradoxalmente, são requeridos como mão de obra para atender ao frenesi capitalista, desestabilizando a ordem.

Em síntese, as categorias de análise - subjetividade (confissão, memórias), contemporaneidade (cotidiano, espaço-tempo), contextualização (relações socioculturais) e materialidade linguística (componentes lexicais e semânticos), devem ser entendidas na relação que uma mantém com as outras. Tempo e espaço confundem-se e, ao confundirem-se, englobam aspectos que vão da contemporaneidade à relação memória passado, presente e futuro, o que inclui as relações socioculturais e a expressão linguística dessa memória espaço-temporal que acaba por marcar, nos textos/crônicas, através dos posicionamentos dos sujeitos, a subjetividade nas teias e na astúcia das confissões, dos relatos.

2.3 Os sujeitos da pesquisa

Nas salas do 1º período do PROEJA/IFPE, os alunos são jovens e adultos com idades que variam entre 19 e 50 anos. Na turma de Eletrotécnica, por exemplo, dos 13 alunos que responderam ao questionário, o mais jovem tem 19 anos; 8 alunos estão na faixa que vai de 20 a 29 anos. Na faixa dos trinta, 3 estão com 33 anos e um com 38. O sujeito de mais idade, 38 anos, é do sexo feminino. Na turma de Mecânica, do total de 17 questionários respondidos, apenas 1 aluno tem 23 anos; 4 alunos estão na faixa etária compreendida entre 25 a 30; 7 alunos tem uma idade entre 31 a 40; e os 5 restantes estão entre 41 e 50 anos de idade. O maior número de questionários respondidos foi da turma de Refrigeração: um total de 20 alunos. Desse total, apenas 3 alunos estão na faixa entre 18 a 24 anos; 3 alunos estão na faixa etária compreendida entre 25 a 30 anos; 8 entre 31 a 40 anos; e 6 têm entre 41 a 50 anos de idade. Pelo que se pode verificar, os adultos são maioria nas salas de aula. Possivelmente por se tratar de ensino médio integrado ao profissional, na modalidade de EJA, prevaleça a presença de adultos.

Do total dos 50 alunos que responderam ao questionário, eles estão assim distribuídos em relação ao gênero sexual: no curso de Eletrotécnica, 3 são do sexo feminino e 10 são do sexo masculino; no curso de Refrigeração, 5 são mulheres e 15 são homens; no curso de Mecânica, 2 são mulheres e 15 são homens. Embora nos três cursos prevaleça o sexo masculino, a presença das mulheres mostra-se significativa. Mesmo não sendo esse aspecto objeto dessa pesquisa, não podemos ignorar essa presença. São mulheres que, de acordo com suas respostas ao questionário, estão na condição de viúvas, divorciadas ou separadas. Todas com a responsabilidade de sustentar os filhos. Sendo assim, elas desdobram-se para dar conta, no momento em que optam (?) pelo retorno à escola, do próprio estudo e de sua qualificação profissional. Nesse sentido, o universo feminino no PROEJA suscita uma curiosidade a mais, pois, historicamente, é uma conquista identificar um grupo representativo de mulheres em cursos técnicos profissionalizantes. De certa forma, isso revela que o retorno aos estudos, ao tempo que exige muitas travessias, possibilita dar visibilidade àquilo que foi, muitas vezes, silenciado nos sujeitos e, de modo mais explícito, nas mulheres, especialmente àquelas das classes mais vulneráveis socialmente: seus desejos e, sobretudo, sua lida e conquistas.

No que se refere a empregos e ocupações dos alunos do PROEJA/IFPE, as atividades dos alunos do sexo masculino são as mais variadas: garçom, motoboy, operador de máquinas, auxiliar de manutenção, técnico em eletrônica, supervisor de iluminação, serviços gerais, eletricista, professor, mecânica automotiva, encarregado, operador em oficina de moldes,

condutor escolar, técnico de campo e auxiliar de produção, técnico em ótica, empacotador, repositor, trabalho em indústria. Em relação às mulheres, há uma menor variação no tipo de emprego ou ocupação profissional: acompanhante de idosos; cabeleireira; depiladora; domésticas. Poucos são os desempregados. Do total dos respondentes, apenas 5 estão sem trabalhar. Entre os homens, que representam a maioria, é mais comum o emprego formal, mas entre as mulheres predomina a informalidade. Os que estão empregados ou estão há pouco mais de um ano no trabalho ou já passaram por vários empregos.

De modo geral, ao que parece, os alunos buscam o curso para atender às exigências do mercado de trabalho, seja pela tentativa da melhoria salarial no seu emprego, seja pela expectativa de conseguir um emprego. Na maioria dos casos, esses alunos buscaram emprego para ajudar a família ou para constituírem sua própria família. Porém, sem a devida qualificação para entrar no mercado de trabalho, se mantêm com baixos salários, em torno de um a dois salários mínimos.

A maioria dos alunos do PROEJA apresenta as mesmas características dos alunos do ensino fundamental de EJA: muitos alunos fazem esforços sobre-humanos para se manterem na escola; outros, precariamente empregados, sacrificam o sustento familiar para tentar garantir a continuidade e conclusão dos estudos, e, não raro, há relatos de desestruturação familiar e de violência doméstica. Foram alunos de escolas públicas e, uma boa parte deles, sofreu algumas repetências nos anos iniciais do ensino fundamental. Quanto ao tempo de afastamento da escola, varia entre 2 a 25 anos. Quase todos alegam que não prosseguiram nos estudos para trabalhar e, assim, ajudar a família. Um deles, além da necessidade de trabalhar, alegou a falta de estímulo provocada pelas péssimas condições de ensino das escolas públicas. Outro disse que não havia ensino médio na cidade em que morava. Poucos chegaram a cursar uma ou duas séries do ensino médio. Enfim, os mesmos motivos que os retiram da escola, obriga-os a voltar e fazer novos sacrifícios. Entretanto, tal como em outros momentos de sua vida escolar, nada garante que eles consigam ir adiante. Tanto é assim, que há muitas oscilações, especialmente no 1º período, no número de alunos em sala de aula. Ora representa a desistência, ora as constantes faltas e atrasos.

Em todo o caso, mesmo diante das adversidades, os alunos não abrem mão de seu desejo de mudar de vida. Na verdade, “são adultos ou jovens adultos, via de regra, mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar” (PARECER CNE/CEB. 11/2000). A exemplo do que expressa um dos alunos do PROEJA do IFPE:

O meu projeto de vida é que um dia eu possa mim forma na área técnica que vai ser um sonho realizado e poder encher de orgulho a minha família pois não tem na minha família uma pessoa que é formado na Escola técnica como IFPE. Muito obrigado.

[...]

Significa um sonho realizado você não tem indeia como foi dificio pra mim entrar no IFPE. Eu sinto orgulho em dizer que passei no PROEJA pois estou prantando agora pra colher no futuro. (ECS - aluno PROEJA/2010)

Tendo em vista que muitos pararam os estudos para trabalhar, esses alunos ressaltam a importância do PROEJA no IFPE e do retorno à sala de aula, como se observa na própria expressão dos alunos, tanto quanto à realização pessoal como profissional, no sentido de: “[...] poder concluir o ensino médio e adquirir uma profissão no nível técnico”; ou “Estou tendo a oportunidade de me qualificar para o mercado de trabalho”, ou, ainda, “para ajudar minha família”.

A grande maioria dos alunos do PROEJA/IFPE mora em bairros periféricos da área metropolitana de Recife, Camaragibe, Jaboatão dos Guararapes, Paulista. As preferências em relação ao tipo de lazer são semelhantes entre eles: assistir à TV; ir à praia, ao cinema; jogar bola; sair com amigos; barzinho, pescaria e dança. Em relação à leitura, quase todos alegam que é preciso estar sempre informado. Por isso, procuram ter acesso a jornais, internet e revistas. Muitos apreciam livros de autoajuda e textos religiosos, mas também citam alguns romances clássicos da literatura brasileira, como é o caso do aluno acima citado: “19 livros já li sobre a palavra de Deus e alguns livros de literatura como o triste fim de Policarpo Quaresma e A Escrava Isaura”. Já outro aluno comenta: “Gosta de ler livros de contos épicos e medievais pelas suas histórias e por aguçar a imaginação”. Outros, no entanto, preferem as leituras informativas, como de jornal e revistas.

Eles reconhecem as exigências do dia a dia e, por esta razão, destacam maior interesse pelo estudo de matemática, para fazer contas, e de Língua Portuguesa, em que se deve destacar, para alguns a leitura, a escrita e a interpretação de textos; para outros, o ensino da gramática, como também das disciplinas técnicas³¹. No IFPE, os alunos do PROEJA parecem à vontade no ambiente da Instituição. Na verdade, eles demonstram orgulho de serem alunos do IFPE. Consideram que é uma Instituição séria, renomada, que forma pessoas para o mercado de trabalho e profissionaliza com qualidade³².

³¹ Eletrônica, mecânica

³² Por certo, todo este reconhecimento dos alunos em relação à Instituição está relacionado às expectativas que são compartilhadas entre eles, como também a própria representação que têm do IFPE. Ainda que não atendendo satisfatoriamente às especificidades da educação de jovens e adultos, o Programa de Integração da Educação Básica ao Ensino Médio Profissional vem adquirindo, através do trabalho realizado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, outro *status*. Ou seja, uma educação profissional com qualidade. Além disso, os alunos têm a oportunidade de pleitear uma vaga no ensino

Segundo o depoimento deles, é um privilégio e um orgulho estudar no IFPE. “Muitos estudantes gostariam de estar aqui”, dizem eles. Elogiam a competência dos professores e avaliam como positivas as relações estabelecidas com a maioria dos professores e, sobretudo, com os colegas de sala. Assim se expressa AAS (aluno PROEJA).:

É uma instituição que nos dá condições de nos profissionalizarmos com qualidade. Ser aluno do IFPE é de muita importância pois estou realizando um sonho antigo que parecia impossível pelo nível de escolaridade que tinha e pelas dificuldades por consequência da doença do meu pai.

Entretanto, não deixam de destacar alguns aspectos negativos da instituição: falta de organização administrativa e sucateamento das máquinas. Para um dos alunos o PROEJA no IFPE apresenta-se como “Muito desorganizado. Além de ser muito longos os períodos que enfatizam as matérias técnicas”. Enquanto outro preocupa-se com a situação financeira dos alunos: “O Sistema proeja, deveria amparar mais os estudantes. A maioria é carente financeiramente”.

De acordo com a avaliação pessoal deles, não se sentem discriminados por serem alunos do PROEJA³³. Afirmam que, muitas vezes, o preconceito está no próprio aluno, que já traz a ideia de discriminação para o ambiente da escola. Muitos defendem que a volta aos estudos, especialmente depois de certa idade, deve ser encarada mais como força, do que como fragilidade. Alegam, também, que há solidariedade entre os alunos, apesar da diferença de idade. É como se estivessem todos no “mesmo barco”.

É considerável a posição crítica desses alunos, mesmo que, em certas circunstâncias eles não se coloquem como partícipes ou agentes das transformações que almejam. Em todo o caso o que se deve destacar em relação aos alunos do PROEJA/IFPE é que o saber da experiência deve ser considerado nas práticas pedagógicas. É o saber finito e ligado à existência desses sujeitos e de suas comunidades como comunidade humana particular, saber revelador do homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, do sentido ou do sem-sentido de sua própria existência e finitude, que deve ser visto como um saber particular, contingente e pessoal.

superior, mediante a conclusão do ensino médio integrado e gratuito. Essa é uma condição que eleva a autoestima dos educandos desse Programa. Quando falam sobre os projetos de vida, vários desses alunos incluem uma formação superior na própria área do curso que está realizando no PROEJA.

³³ Quanto a esse aspecto, vale lembrar que o PROEJA foi implantado no IFPE em 2006, e que, no contexto dessa implementação, o Instituto não teve tempo suficiente para preparar todo o corpo docente que iria atuar nessa modalidade de ensino, resultando em posturas adversas ao Programa, o que levou a condutas consideradas discriminatórias dos docentes e outras instâncias da Instituição em relação aos alunos do PROEJA. De 2006 para 2010, houve certo ajuste. Daí essas considerações favoráveis, inclusive, porque, ao longo desses anos, alguns docentes, identificados com essa modalidade de ensino, têm, por assim dizer, assumido o PROEJA. Quando não é isso, é que novas contratações foram feitas de professores, que por serem novatos, não traziam o perfil da Instituição incorporado, apesar de também não especializados em EJA.

Desse modo, o educador de EJA deve levar em conta os saberes já constituídos. A partir das experiências concretas desses alunos, criarem as possibilidades para a produção de novos conhecimentos. Isso, por certo, possibilita que eles sintam-se impelidos a participarem como também agentes do processo de construção do conhecimento por “curiosidade”, “encantamento”, “rebeldia ou “insubmissão” (FREIRE, 2009), pela exploração da criatividade e pela consciência do poder transformador que o conhecimento sistematizado, científico, enseja na construção de uma sociedade mais justa.

Alguns alunos enfatizaram a necessidade do ensino de gramática, mas uma boa parte considerou a importância da leitura e interpretação de textos. Alguns até consideraram o uso mais instrumental da língua, como escrever relatórios para atender as exigências no trabalho, apontando, assim, para a importância social dos gêneros discursivos.

Nas palavras de Bronckart (1999, p. 137),

[...] na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, [...] justificando-se que sejam chamados de gêneros de texto [...]

A partir dessa compreensão, o ensino de língua materna, quanto à prática de leitura e produção de textos, como pressupostos pedagógicos, não pode se apoiar numa prática reduzida à produção de textos que se esgote nela mesma. A linguagem, seja oral ou escrita, deve, antes, ser entendida como uma habilidade indispensável à vida social, como processo por meio do qual o aluno elabora significados e os organiza em estruturas textuais definidas, a partir de diferentes estratégias. Para que se dê sentido às práticas de linguagem na escola, deve-se partir de sua dimensão discursiva, através do estudo dos gêneros, por seu caráter social, já que se constituem na interação por meio da linguagem, e se constroem em dadas situações ou contextos específicos, isto é, historicamente.

O capítulo seguinte trata de aspectos teóricos relevantes quanto aos gêneros do discurso para o ensino e aprendizagem da língua materna e usos no cotidiano.

3 GÊNEROS DISCURSIVOS

Neste capítulo, os gêneros do discurso são discutidos quanto à sua relevância para o ensino e aprendizagem da língua materna, a considerar o uso que se faz dos gêneros nas atividades cotidianas. Sobre a crônica são apresentados quanto a alguns aspectos de sua origem, características e relação com os gêneros discursivos.

3.1 Gêneros discursivos: posicionamentos teóricos e pedagógicos

Vários são os gêneros que ocorrem na sala de aula, mas alguns pesquisadores têm refletido sobre esse gênero tipicamente escolar que é a redação, sobre qual é a sua função ou mesmo caracterização, a exemplo da pesquisadora Marcuschi, E. (2001). Para essa autora, “observadas as condições de produção de redações na escola, constata-se que a função dessa atividade sócio-comunicativa é bastante peculiar” já que o que a escola desenvolve no aluno é o constrangimento de ter de cumprir “regras previamente estabelecidas em que se exercita predominantemente a imitação mecânica e a reprodução, em atividades controladas de escrita”. Caracteriza a produção escrita como sendo posta de forma “artificializada, repetitiva, entediante e pouco eficaz”. A esse tipo de redação, a pesquisadora citada denomina de “redação autofágica” já que é “produzida ‘da’ e ‘para’ a escola unicamente”. No sentido autofágico porque se alimenta dela mesma e se esgota nela mesma. Esse aspecto, em algumas redações, se expressa pelo termo “FIM”, como reforço do ponto final, encontrado em redações escolares, o que nos leva a supor que o aluno se sabe autor não reconhecido e que a finalidade dessa atividade é a correção gramatical, não um evento de comunicação interativa, dialógica, a exemplo de um dos textos produzidos pelos alunos das turmas do PROEJA que se apresenta a seguir:

Figura 1: Texto composto por RFS (PROEJA)

1 (O cachorrinho de Pelúcia)
 2 Certo dia minha mãe foi viajar para São
 3 Paulo onde estava meu pai. Ela me prometeu
 4 que chegando lá faria um desenho e compraria
 5 para mim uma bicicleta, era meu grande
 6 sonho ter uma bicicleta. Passando alguns
 7 meses veio de São Paulo o meu primo
 8 e com ele uma encomenda da minha
 9 mãe para mim. Fiquei radiante de felicidade
 10 e pensei e' minha bicicleta, mais eu com
 11 minha enfermidade pensei que ela estava
 12 na mala do meu primo, seria impossível
 13 uma bicicleta caber em uma mala pequena.
 14 O meu primo abriu a mala, me
 15 entregou um lindo cachorrinho de
 16 pelúcia assim que vi fiquei triste pois
 17 não era o que eu esperava, guardei o
 18 cachorrinho de pelúcia no quarto onde
 19 eu dormia e não o tocava para nada. Com
 20 o passar dos dias olhando para ele
 21 diretamente em sua direção e vi o quanto
 22 de era bonito, tinha os pelos arrepiados,
 23 branquinho tinha até um laquinho rosa.
 24 ~~Eu~~ tentei abraçá-lo naquele momento tive
 25 por ele um grande sentimento, pois ele me
 26 fazia lembrar da minha querida mãe
 27 não largava dele por nada sem me
 28 deixar de dormir fiquei com ele por
 29 muito tempo até a minha mãe voltar
 30
 31
 32 fim
 33

Fonte: (PROEJA, 2010)

Essa marca persiste ainda, como podemos observar no texto acima em que o autor(a) escreve o termo “Fim”, apesar dos tantos estudos já realizados no Brasil sobre as questões da linguagem, quanto à leitura e produção de textos na escola. Esse texto, por exemplo, também aponta para a necessidade de ressignificação do conceito de escola com base numa prática pedagógica que valorize o dizer do educando, pois como mostram outros textos que constituem o *corpus* desta pesquisa, as produções que partem daqueles alunos que, de alguma

forma, “transgrediram” essa expectativa e soltaram a voz, demonstram expressão mais espontânea e criativa, à medida que fizeram também suas escutas da crônica de Rubem Braga.

Quanto à questão do gênero, na linguística, só surge quando o texto, quaisquer textos, passa a ser o foco das preocupações dos estudos, extrapolando os limites da literatura. Dessa forma, atualmente, a noção de gênero já não se vincula à literatura. Para Swales (2004 apud MARCUSCHI, 2004, p. 3) “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”.

Quanto à relevância dos estudos voltados para os gêneros do discurso, esta pode ser traduzida na reflexão de Bronckart (1999, p. 103) ao afirmar que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” A relevância do estudo dos gêneros do discurso pode ser, ainda, ilustrada numa dimensão mais ampla considerando o que afirma Bakhtin (1997. p. 303):

são muitas as pessoas que dominando magnificamente a língua sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera.

Vale ressaltar que o pesquisador refere-se explicitamente a pessoas que dominam muito bem a língua, mas, mesmo assim, sentem dificuldade em certas situações de comunicação por não dominarem um determinado gênero de discurso. Para os educandos de EJA/PROEJA deve-se ter bem presente a necessidade de apropriação dos gêneros como forma de socialização e de inserção nas práticas comunicativas, tendo em vista que o gênero deve ser compreendido como uma atividade social cuja abordagem, de acordo com Bazerman (2006, p. 9), “pode apoiar o crescimento dos estudantes como escritores e agentes afetivos, realizando coisas no mundo através de sua escrita”.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas têm sido orientadas para o ensino com base no texto e nos gêneros, além de levar em consideração a relevância da atuação do sujeito em situações comunicativas concretas, priorizando-se a noção de gênero e texto no que se refere à produção linguística no seu aspecto sociointerativo. Para Marcuschi (2000, p. 8), os gêneros textuais,

como entidades concretas empiricamente realizadas, apresentam-se com forma e conteúdo próprio e situam-se em contextos de uso localizados definidos por comunidades com práticas linguísticas e normas sociais comuns.

Na visão de Bronckart, é pertinente trabalhar com textos numa perspectiva sociointerativa da linguagem, partindo das propriedades funcionais que os textos possuem,

as quais possibilitam a reflexão de como se organizam e de como deles podemos nos apropriar.

Os gêneros constituem uma classe supra-ordenada que possui em seu interior formas de planificação ou sequências no nível básico de sua organização, caracterizada como a infraestrutura textual. Esta é marcada por uma heterogeneidade de base que determina a articulação entre os tipos que garantem ao texto uma unidade de coerência, marcados pelos mecanismos de textualização (conectores, grupos nominais, elementos referenciais, tempos verbais e articuladores lógico-temporais) e de enunciação (progressão temática de ordem interativa e pragmática, que expõe as intenções verbais ou as modalizações em relação à ideia veiculada) (BRONCKART, 1999, p. 69-71).

Bronckart se refere, na passagem acima, a “tipos³⁴ que garantem ao texto uma unidade de coerência, marcados pelos mecanismos de textualização”. De acordo com Brandão (2000, p. 22), apesar da desconfiança dos linguistas em relação a toda tipologização de textos, no campo da didática da língua, aqueles que trabalham com textos e têm por objetivo natural de reflexão os discursos dos alunos, da literatura ou de outros meios colocarem questões relativas às classificações desses textos e discursos tem sido uma exigência, tendo em vista que a categorização e as categorias são elementos fundamentais de nossa organização da experiência, embora nem sempre conscientes.

Bronckart desenvolveu uma tipologia que também enfoca as características da situação material da enunciação (pessoas, lugar, tempo). A sua proposta centra-se na análise da linguagem como prática social em que os aspectos sociais, interacionais, convencionais e ativos devem ser analisados. Com base nesse pressuposto, essa tipologia deve ter como objetivo analisar as capacidades psicológicas universais (competências sócio-cognitivas) articuladas à análise da diversidade e heterogeneidade fundamentais das manifestações de linguagem. Para tanto opera com os conceitos-chave: atos/ações de linguagem, representação, decisão discursiva e tipos de discurso (cf. BRANDÃO, 2000). Nessa concepção compreende que

³⁴ É importante destacar que tipos e gêneros textuais remetem a concepções particulares, isto é, os tipos textuais, ou tipologia textual, referem-se a determinados tipos de sequências (narrativas, dissertativas, argumentativas, descritivas, injuntivas) presentes na estrutura do texto, as quais podem ocorrer simultaneamente num mesmo texto ou gênero textual. Como é mesmo o caso da crônica, a qual pode comportar, na sua estrutura, diversos tipos ou sequências textuais: a descrição de cenários ou personagens, a narração dos episódios, passagens argumentativas ou dissertativas, etc., tendo em vista a intenção ou função comunicativa.

os seres humanos se constituem e funcionam em grupos; suas condutas (definidas como redes de atividades), que se desenvolvem num quadro de interações diversas, constituem conjuntos organizados de ações que orientam os sujeitos, agentes ativos no mundo dos fatos e dos objetos. Nessa perspectiva, concebe a linguagem como uma “superatividade” que se realiza sob a forma de ações de linguagens diversas. Essas ações se definem pelos modos de cooperação social nos quais se inserem e pelos fins a que visam (op. cit., p. 26).

Os modos de cooperação referem-se, por exemplo, às instituições, aparelhos ideológicos, espaços das práticas cotidianas como lugar social; ao público visado pela ação nesse quadro de interações como o destinatário e ao papel social atribuído ao agente ativo, o enunciador. Quanto aos fins, esses se definem como projeções do efeito da ação sobre os destinatários. A situação material do enunciado, ou situação de produção, é definida por todos esses fatores. Assim, os gêneros de discurso são definidos como sendo o espaço em que as ações da linguagem se concretizam discursivamente, como um processo de decisão, o qual “vai depender do gênero discursivo em uso no grupo social e de um cálculo de sua pertinência e de sua eficácia em relação ao objeto de ação” (op. cit.).

Já na concepção de Schneuwly, os gêneros atuam como ferramentas que permitem a produção e compreensão de textos. Nas atividades de linguagem, a participação dos agentes em diferentes atividades sociais possibilita que construam, nas suas experiências, tanto os conhecimentos sobre os gêneros quanto os esquemas necessários para sua utilização, o que vai permitir a adaptação dos gêneros de acordo com diferentes situações concretas e a orientação para as diferentes operações necessárias à produção textual (MACHADO, 2009, p. 98).

No campo das ciências humanas, e especialmente da linguagem, os escritos de Bakhtin têm servido de ancoragem para muitos trabalhos de pesquisa. A exemplo dos estudos já apontados neste trabalho, centrados no discurso interacionista, no dialogismo. No entanto, em Bakhtin, principalmente quanto à capacidade transformadora/criadora, o conceito de gênero do discurso não se confunde com “procedimentos, com hierarquias, com categorias formais ou com estruturas acabadas, pois nele coexistem diversificadas formas de pensar o mundo e a história humana” (MACHADO apud BRAIT, 2005, p. 147).

Marcuschi (2004, p. 14) esclarece bem esta questão, quando afirma que:

O estudo de Bakhtin sobre os gêneros (em especial na sua vinculação com o estilo) aparenta ser uma proposta metodológica e não uma teoria. Veja-se esta passagem (p. 287) ao se referir à questão de como superar o problema da relação entre gramática (o léxico) e estilística (o enunciado) que se separam de maneira sistemática no uso concreto da língua, sem se excluírem um ao outro nem se substituírem mecanicamente: “Apenas uma compreensão profunda da natureza do enunciado e da particularidade dos gêneros do discurso pode permitir a solução deste problema de metodologia.”

Nessa perspectiva, a compreensão precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos tipos de enunciados, dos chamados gêneros do discurso, passa a ser uma exigência em qualquer corrente especial de estudo. E, no caso da linguística, o desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diferentes formas de gêneros do discurso nos diversos campos da atividade humana conduzem a um formalismo e a uma abstração exagerada, deformando a historicidade da investigação e enfraquecendo as relações da vida com a língua. (cf. BAKHTIN, 2003, p. 265)

Dessa forma, as relações da língua com a vida fazem do enunciado um núcleo problemático de importância fundamental, pois “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Dessa forma, a língua deve ser considerada como uma atividade social, sendo a enunciação - o processo verbal, mais importante que o produto - o enunciado. De acordo com essa concepção, todo signo é ideológico, portanto, reflexo das estruturas sociais, cujas mudanças produzem variações na língua.

Nos seus estudos sobre os gêneros do discurso, Bakhtin (op. cit.) parte do princípio de que todas as atividades humanas relacionam-se ao uso da língua, considerando, em consequência, a grande diversidade desse uso, o que explica, por sua vez, a diversidade de gêneros, que parecem inumeráveis. Também, postula que toda essa atividade humana se realiza através de enunciados (orais e escritos). Para esse teórico, “faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso” em qualquer corrente especial de estudo.

Tendo em vista que os gêneros “são formas relativamente estáveis” e que se realizam em todas “as esferas da atividade humana” e que essas atividades são situadas social e historicamente, os enunciados refletem

as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só pelo seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN apud MARCUSCHI, 2004, p. 8).

Na análise de Marcuschi (op. cit), o fragmento acima já traz um aspecto central da teoria de Bakhtin sobre os gêneros: os gêneros compõem-se de três elementos ou **dimensões constitutivas** (grifos do autor):

- a) **Conteúdo temático** (objetos, sentidos, conteúdos, gerados numa esfera discursiva com suas realidades socioculturais (aspecto temático);
- b) **Estilo** (seleção lexical, frasal, gramatical, formas de dizer que tem sua compreensão determinada pelo gênero; o estilo é determinado por um conjunto de seleções linguísticas e procedimentais (aspecto expressivo);
- c) **Construção composicional** (procedimentos, relações, organização, participações que se referem à estruturação e acabamento do texto levando em conta os participantes. É o que torna o gênero uma unidade discursiva com formato reconhecível (aspecto formal).

De acordo com as reflexões de Bakhtin, os gêneros são transmitidos sócio-historicamente, isto é, não são criados a cada vez pelos falantes, nos são dados quase como nos é dada a língua materna, contudo, “os falantes contribuem de forma dinâmica tanto para a preservação como para a permanente mudança e renovação dos gêneros, já que lhes cabe a missão de usá-los e dar-lhes a plenitude de sentido”. Afirma Marcuschi (op. cit.) que os gêneros se constituem a partir da vida social em situações típicas como a religiosa, jurídica, educacional, estética, sempre em relação com os seus participantes, em suas formações históricas e socioeconômicas. Com isso, o autor parece chamar a atenção para uma concepção de gênero no contexto de uma visão voltada para atividades enunciativas em processos interativos, de ordem sócio-histórica, ao considerar a divisão entre os gêneros *primários* e *secundários* proposta por Bakhtin, já que as esferas da vida humana são mais importantes e insistentemente colocadas por Bakhtin (MARCUSCHI, 2004, p. 10). Quanto a essa divisão dos gêneros, ressalte-se um dos aspectos caros à teoria de Bakhtin, a heterogeneidade:

Não se deve de modo algum minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexo) – não se trata de uma diferença funcional. (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Em se tratando de atividades humanas, trata-se também de gêneros do discurso, isto é, de formas típicas de enunciados. E como todo discurso, oral ou escrito, primário ou secundário, é individual, pode haver estilo individual, embora haja gêneros menos propícios a refletir a individualidade do falante. Nos gêneros discursivos artístico-literários, o estilo individual integra diretamente a própria organização do enunciado, mas há, em contrapartida, esferas discursivas que requerem formas de gêneros mais padronizadas, como ocorre nos documentos oficiais ou jurídicos.

Afirma Bakhtin (2003, p. 266) que na maioria dos gêneros discursivos, (exceto nos artístico-literários), “o estilo individual não faz parte do plano do enunciado, não serve como um objetivo seu, mas é, por assim dizer, um epifenômeno do enunciado, seu produto complementar”. Ou seja, não há um estilo, ainda que individual, que possa ser considerado

completamente puro, sem o eco de outros enunciados congêneres. Além disso, é necessário que se proceda a um estudo mais aprofundado tanto da natureza do enunciado quanto da diversidade de gêneros discursivos para a elaboração da própria definição de estilo. Considera, também, que há uma relação orgânica e indissolúvel entre o estilo e o gênero, nitidamente observável na questão dos estilos de linguagem ou funcionais, já que, no fundo, esses estilos “não são outra coisa senão estilos de gêneros de determinadas esferas da comunicação humana”, isto é,

uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 266).

Diante dessas reflexões sobre a natureza do enunciado e dos gêneros do discurso, o autor insiste na importância fundamental desses estudos para superar abordagens simplificadas a respeito da vida real da língua em seus usos sociais e comunicativos e afirma (p. 269): “o estudo do enunciado, em sua qualidade de **unidade real da comunicação verbal**, também deve permitir compreender melhor a natureza das **unidades da língua** (da língua como sistema): as palavras e as orações” (grifos do autor).

Com base nessas posições, as análises de Bakhtin voltam-se para o estudo dos papéis dos participantes do diálogo que se dá no uso da língua, especialmente nos gêneros primários. Estabelece, então, o que ele denominou de condições “constitutivas” dos gêneros. Marcuschi (2004, p. 15) sistematiza a primeira das condições constitutivas dos gêneros, a qual diz respeito à alternância dos sujeitos, considerando que o enunciado é a unidade concreta da comunicação discursiva e apresenta as seguintes características:

- a) **alternância dos sujeitos** (os enunciados são irrepetíveis, individuais e dialógicos, enquanto trocas entre os indivíduos; os enunciados vão desde réplicas de uma fala a um romance completo, mas são sempre dialógicos; o limite das frases e das palavras é a gramática, mas do enunciado é a interlocução)
- b) **a sua conclusividade** (a conclusividade marca o momento da alternância dos falantes; caracteriza-se pelo tratamento completo do tema; pela intencionalidade e pela forma genérica que marca sua conclusão; a conclusividade sugere a completude do sentido)
- c) **a sua expressividade** (o enunciado é expressivo, ou seja, tem um conteúdo e nunca é neutro do ponto de vista significativo; “marca uma atividade valorativa frente ao objeto do discurso” (cf. Rodrigues, p. 36).

Depreende-se, assim, que, para Bakhtin (2003), os gêneros resultam de um uso comunicativo da língua na sua realização dialógica, isto é, nas trocas de enunciados que se constituem com os recursos formais da língua. É nisto que se fundamenta a importância do estudo dos gêneros, pois é no gênero que depreendemos a própria essência do enunciado que se dá na unidade do diálogo. Desse modo, o “*querer-dizer*” (p. 300), além de determinar os limites do enunciado, determina também a escolha do gênero, dessa forma, a escolha de um determinado gênero parece atender a propósitos comunicativos específicos.

Os gêneros, na concepção bakhtiniana, apresentam-se como constitutivamente dialógicos. Isso implica a presença do outro. Implica o gênero como uma forma de construir o próprio interlocutor. A esse respeito, Bakhtin inicia suas análises mostrando a impropriedade dos estudos linguísticos do século XIX, a começar por Wilhelm Humboldt, que relegou a segundo plano a função comunicativa da linguagem, dando prioridade à função da formação do pensamento, independente da comunicação.

De modo geral, concepções como a de Humboldt prevalecem no ensino da língua no ambiente escolar. E, por certo, isso explica a resistência dos alunos, de modo particular, da modalidade de EJA, à produção de textos. Deixar de priorizar a função comunicativa, mais do que um desafio, termina por se constituir uma tarefa praticamente impossível, uma vez que, como sujeitos da língua, não há como negar o aspecto dialógico. Não há realidade sem linguagem e, conseqüentemente, essa dimensão dialógica atravessa as relações sociais, o espaço social, e toda e qualquer instância onde se dê a comunicação. Sendo assim, os alunos da modalidade de EJA, tantas vezes silenciados na escola, (d)enunciam o motivo pelo qual a escola fracassa quando se trata de colocar o aluno imerso neste universo da leitura e da escrita, a saber: “criação individual como fundamento da língua” (BAKHTIN, 2003). Foi justamente este “subjetivismo idealista” que Bakhtin criticou ao fazer referência à língua.

Por sua vez, os partidários de Vossler centraram-se na função expressiva da linguagem. A questão é que em qualquer dos casos a língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se, reduzindo-se a essência da linguagem à criação individual do indivíduo. (cf. op. cit.) A crítica de Bakhtin a essa concepção, portanto, baseia-se no fato de que, embora haja variações um tanto diferentes das funções da linguagem “permanece característico, senão o pleno desconhecimento, ao menos a subestimação da função comunicativa da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 270). Isto significa dizer que a língua, em essência, necessita apenas de um falante e do objeto de sua fala, assim, o estudo da língua tomada do ponto de vista do falante não considera a *necessária* relação com *outros* participantes da comunicação discursiva (op. cit.). A noção de “ouvinte”, “entendedor” não

diz do estatuto amplamente ativo da comunicação discursiva. Na verdade, para Bakhtin, o ouvinte (op. cit. p. 271)

ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

A partir dessa posição “o ouvinte” se torna “falante”, sendo “a compreensão passiva do significado do discurso ouvido apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se realiza na subsequente resposta em voz alta” (op. cit. p. 271). O próprio falante está empenhado na compreensão ativamente responsiva, isto é, uma objeção, uma concordância, uma execução, enfim, uma participação, além disso, cada falante, na medida em que também responde, é por si mesmo um respondente. E nesse sentido, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, cujos limites, um princípio absoluto e um fim absoluto, são definidos pela alternância dos falantes: o antes do seu início, os enunciados dos outros; o depois do seu término, os enunciados responsivos dos outros (op. cit. p. 272 - 273). Para melhor compreensão do enunciado é que Bakhtin passa a tratar da questão das unidades da língua: as orações e as palavras. Sobre a oração como unidade da língua e a sua relação com o enunciado, assim se expressa Bakhtin:

A oração enquanto unidade da língua carece de todas essas propriedades: não é delimitada de ambos os lados pela alternância dos sujeitos, não tem contato imediato com a realidade (com a realidade extraverbal) nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do outro falante, isto é, de suscitar resposta.

A escolha de um gênero de discurso resulta da vontade, intencionalidade discursiva, do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, aplicada e adaptada ao gênero escolhido. Mas, lembra Bakhtin (op. cit. p. 282) que esses gêneros existem “antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo” e, ainda, que, na prática, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas nem sempre conhecemos intimamente a sua existência na teoria. Comparando os gêneros de discurso com as formas da língua, aqueles se apresentam bem mais flexíveis, plásticos, criativos e livres.

O que determina a diversidade dos gêneros empregados no cotidiano é que eles são diferentes em razão da situação, da posição social e das relações pessoais de responsividade entre os sujeitos da comunicação, além de incluírem em sua estrutura uma determinada entonação expressiva, a qual determina em relação ao enunciado a composição e o estilo.

Desse modo, a relação “subjativa emocionalmente valorativa” do falante quanto ao conteúdo do objeto e do sentido do enunciado não só determina a composição e o estilo mas também a escolha dos recursos do léxico e dos recursos gramaticais, isto é, o estilo individual.

A palavra, tomada do sistema da língua, apresenta um significado que em si mesmo não é expressivo, mas, quando escolhidas pelo falante no processo de construção do enunciado, costuma-se capturá-las de outros enunciados, primeiramente, de enunciados congêneres como o próprio enunciado - pelo tema, pela composição, pelo estilo – ou seja, segundo a especificação do gênero. Em suma, as palavras são escolhidas para atender aos objetivos expressivos do falante em face de outras palavras, em face do conjunto do próprio enunciado. Afirma Bakhtin (2003, p. 292) que “O colorido expressivo só se obtém no enunciado, e esse colorido independe do significado de tais palavras, isoladamente tomado de forma abstrato”. Como exemplo, observe-se, não só a escolha da palavra, mas também a captura do significado de outros enunciados das palavras, em destaque nos fragmentos, em face do conjunto do enunciado, onde ganha expressividade:

[...] E eu vivia aborecido e **namorando** as bicicletas dos vizinhos. [...] (LRA-PROEJA)

[...] Eu ficava **babando**, só em ver os meninos da rua, passeando de um lado ao outro. [...] (MP-PROEJA)

Embora os dois termos remetam a mesma ideia, a opção por um ou outro diferencia a forma dos sujeitos se expressarem: “namorando” infere algo mais romântico e sentimental; “babando”, termo mais empregado como gíria, remete a algo mais visceral, ou seja, desejo incontrollável, mais naturalista, capaz de produzir efeitos físicos, e, portanto, mais poderosos, já que os sentimentos podem ser controlados, mas não os instintos. Além disso, os termos “namorando” e “babando” compõem, semanticamente, a mesma enunciação, especialmente na faixa etária dos alunos do PROEJA/IFPE, que se vincula aos atos de fala de “paquera”, “flerte”. Neste sentido, embora os termos estejam em enunciados diferentes, eles fazem parte da mesma situação de enunciação.

Como uma forma típica do enunciado, o gênero inclui certa expressão típica que lhe é inerente, que contagia a palavra: “é o eco da totalidade do gênero que ecoa na palavra”. Pode-se, também introduzir no próprio discurso palavras de enunciações individuais alheias, mantendo no mesmo grau, ou não, os “tons” e os “ecos” dessas enunciações individuais. Com base nessas análises, Bakhtin (op. cit. p. 294), postula que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; como a minha palavra,

porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão.

Também sobre a análise de Bakhtin quanto ao gênero que ecoa na palavra, assim como a introdução no próprio discurso de palavras individuais alheias, pode-se encontrar nos enunciados dos alunos do PROEJA-IFPE. Para ilustrar, recorremos a alguns fragmentos do texto de Rubem Braga **Coisas antigas** cujos “ecos” e “tons” refletem-se em alguns escritos dos alunos:

Fragmento 1 – Coisas antigas (Rubem Braga)

Depois de cumprir meus afazeres voltei para casa, pendurei o guarda-chuva a um canto e me pus a contemplá-lo.

Depois de falar com um amigo, joga um aparelho na cama e este tal aparelho me traz uma recordação [...] (O Aparelho Antigo - EBS -PROEJA)

Depois de ter ganhado da minha mãe uma bicicleta [...] (Minha bicicleta - Não identificado - PROEJA)

Fragmento 2 – Coisas antigas (Rubem Braga)

Pensando bem, ele talvez derive do fato, creio que já notado por outras pessoas, de ser o guarda-chuva o objeto do mundo moderno mais infenso a mudanças. .

[...] Analisando bem, é verdade que quando criança [...] (Meu Boneco Raro - AJS - PROEJA)

Fragmento 3 – Coisas antigas (Rubem Braga)

Reparem que é um dos engenhos mais curiosos que o homem já inventou; tem ao mesmo tempo algo de ridículo e algo de fúnebre, essa pequena barraca ambulante.

[...] Se for reparar na engenhoca mas curiosa que o homem já inventou, tem ao mesmo tempo algo de mágico e encantador esse pequeno brinquedo [...] (Brinquedos antigos – SMSF - PROEJA)

Como afirma Bakhtin, a palavra é de ninguém, mas ao mesmo tempo é palavra alheia, no entanto, passa a constituir-se a “minha palavra”. Nesse sentido, a palavra sempre ecoa os enunciados dos outros, assim como pode ser evidenciado nas enunciações dos alunos da pesquisa.

Explica o autor que, embora a palavra seja expressiva, essa expressão não é inerente à própria palavra, ao contrário, ela deriva do ponto de contato com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, através do enunciado individual. Nesse sentido, “a palavra atua como expressão valorativa do homem individual (de alguém dotado de autoridade, do

escritor, do cientista, pai, mãe, amigo, mestre) como abreviatura do enunciado” (op. cit. p. 294).

Para concluir essas reflexões sobre a palavra e sua relação com o enunciado, ou gênero do discurso, Bakhtin (op. cit.) aborda a formação e desenvolvimento da experiência discursiva individual de qualquer falante como um processo de caráter interativo constante e contínuo com os enunciados individuais dos outros. Experiência que pode ser entendida como processo de *assimilação*, mais ou menos criador, não das palavras da língua, mas das palavras *do outro*. ‘O que se faz com essas palavras dos outros, que trazem consigo a sua expressão, é assimilar, reelaborar e reacentuá-las.

Para ilustrar o que se afirma acima, observem-se os fragmentos, abaixo, de textos produzidos pelos alunos do PROEJA-IFPE:

Na minha infância, o que eu mais queria ter era uma bicicleta. Hoje, eu daria o nome de “Objeto do desejo”. Eu observava os meninos da minha rua com suas bicicletas. Diga-se de passagem, os que podiam ter. Porque não era toda criança que o pai poderia dar uma bicicleta. Eu ficava babando, só em ver os meninos da rua, passeando de um lado ao outro. [...] (MP)

Sempre quis ter uma bicicleta quando garoto. Todos os dias pela manhã subia na janela do meu quarto para olhar os diferentes tipos de baixe e sonhava com a minha. Todos os dias eu pedia ao meu pai para que me comprasse uma mais ele sempre me enrolava ele dizia que era muito cara e que só iria comprar quando ficasse um pouco maior. [...] (JSF)

Eu vivia pedindo aos meus pais que comprassem uma bicicleta para mim. Era sonho de qualquer criança ter uma. Vivendo perturbando meus pais, reclamando pela minha. No entanto, sem poder atender o meu pedido, seguiam me ignorando. E eu vivia aborrecido e admirando as bicicletas dos vizinhos. [...] (LRA)

Embora se trate de um mesmo objeto temático, cada aluno dispõe de modo peculiar os recursos da língua, impregnou seu enunciado de seu próprio estilo, escolhendo as palavras e as frases de modo a atender aos seus objetivos expressivos, estabelecendo, desse modo, uma relação “subjéctiva emocionalmente valorativa”. Além do que, pode-se observar que esses enunciados já partem de enunciados congêneres, já foram de alguma forma assimilados e adaptados à necessidade comunicativa desses falantes.

Lembrando que, como já se afirmou acima, essas escolhas são resultado da formação e desenvolvimento da experiência discursiva individual, constituídos a partir da interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros, mas que se dá de forma criativa de assimilação e reelaboração.

O mesmo cabe dizer da oração enquanto unidade da língua. Como as palavras, ela também carece de expressividade. As orações existentes funcionam, normalmente, como

enunciados plenos de certos tipos de gênero: são orações exclamativas, interrogativas e exortativas. Como unidade da língua, a oração apresenta uma entonação gramatical específica e não expressiva. Entre as que se situam nas entonações gramaticais específicas a entonação de acabamento, a explicativa, a disjuntiva, a enumerativa etc. Mas, há tipos de orações em que se cruzam a entonação gramatical com a entonação de gênero, ou expressiva, cabendo-lhes, assim, um papel especial, tais como: a entonação narrativa, a interrogativa, a exclamativa e a exortativa. Lembrando que a entonação expressiva da oração só se adquire no conjunto do enunciado, o que a torna (a entonação expressiva) uma peculiaridade constitutiva do enunciado. Em síntese:

O sistema da língua é dotado de formas necessárias (isto é, dos meios linguísticos) para emitir a expressão, mas a própria língua e as suas unidades significativas – as palavras e as orações – carecem de expressão pela própria natureza, são neutras. Por isso servem igualmente bem a quaisquer juízos de valor, os mais diversos e contraditórios, a quaisquer posições valorativas (BAKHTIN, 2003, p. 298).

Partindo do princípio de que a língua é um meio de interação social e de que essa interação intermediada pela língua é carregada de intencionalidade, o homem age nos discursos de forma a “convencer” o seu interlocutor da sua verdade. Não há, portanto, discurso neutro ou ingênuo, pois a todo discurso subjaz uma ideologia, um objetivo, às vezes, claro e explícito, às vezes, caracterizado predominantemente pela implicitude.

Na perspectiva da educação de jovens e adultos, cujos educandos, inseridos no mundo do trabalho, convivem com diversos contextos sociais, o estudo dos gêneros é de fundamental importância, pois, de acordo com Bakhtin, como lembra Meurer e Motta-Roth (2002, p. 12), “[...] quando estudamos os gêneros compreendemos com mais clareza o que acontece quando usamos a linguagem em interação com o outro”, já que os gêneros ocorrem na comunicação cotidiana, nas mais diferentes atividades, o que implica a presença do outro.

3.2 A Crônica: um gênero discursivo

O que implica dizer, no caso da crônica, que é um gênero discursivo? De início, entende-se que, como ficção, a crônica é um gênero que circula no domínio literário. No entanto, se se trata de uma crônica policial, que é expressa num discurso predominantemente denotativo, o gênero ultrapassa os limites da literatura, caindo no domínio jornalístico, da notícia. Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 262) explica:

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera da utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que chamamos *gêneros do discurso* (grifo do autor).

Faz-se necessário evidenciar que nessa concepção, a noção de *relativamente estáveis* não se relaciona a aspectos formais ou funcionais, como lembra Marcuschi (2004, p. 10), mas ao fato de sua historicidade, pois os gêneros, nos vários processos de sua formação histórica, estão diretamente relacionados às ações humanas, individuais ou coletivas. Nesse sentido, essa relação se realiza entre a língua e a vida humana de tal modo que “a própria escolha do gênero não será nunca um ato individual, mas sim uma forma de inserção social e de execução de um plano comunicativo vivencial” (op. cit.). No presente caso, a escolha do gênero vem atender a uma situação em que implica o cumprimento de um item curricular, Língua Portuguesa. Pode-se considerar que os alunos do PROEJA-IFPE produziram um gênero discursivo de um lugar social, isto é, de uma instância ou institucionalidade com vistas à sua inclusão social via escolaridade, a partir do qual e pelo qual buscaram certa visibilidade, ao destacarem suas subjetividades.

Para Coutinho (1986), principalmente a partir do século XX, a crônica tem assumido no Brasil, além da personalidade de gênero, um desenvolvimento e uma categoria que fazem dela uma forma literária de requintado valor estético, um gênero específico e autônomo, a ponto de ter levado Tristão de Athayde a criar o termo “cronismo” para a sua designação. E, em consonância com o que a escritora Queiroz (2003) afirma ao dizer que a crônica é um gênero genuinamente brasileiro, também para Coutinho (op. cit.) é a crônica algo em nossa literatura que pode ser tomado como marca da nossa diferenciação literária e linguística.

A crônica é um gênero que, pela brevidade e contemporaneidade dos fatos, tem tido muita aceitação nas mídias de um modo geral, pois atende ao dinamismo e à rapidez do cotidiano de autores e leitores. De acordo com o tema desenvolvido, esse gênero pode acomodar algumas classificações como, por exemplo, crônica mundana, lírica, filosófica, humorística e jornalística (ABAURRE, 2003). A importância reconhecida desse gênero deve-se à sua posição quanto ao “grau de perfeição a que atingiu, depois de longa evolução através da qual se especializou, se desenvolveu uma forma literária específica, inclusive com um estilo próprio, uma maneira peculiaríssima”. Apesar de a crônica ter suas origens no jornal, evidencia-se a preferência de Coutinho (1986) para assinalar a sua natureza literária, como um gênero pertencente à literatura.

E, sobre isso, o autor considera que o fato de ter sido publicado em jornal não implica desconsiderar essa sua natureza, pois, ao contrário do jornalismo, para o qual o fato constitui sua finalidade, para a crônica o fato só vale como meio ou pretexto, quando

utilizado, de que o artista retira o máximo partido, com sua inventividade, virtuosidades de estilo e graça, sendo considerada, inclusive, em sua essência, uma forma de arte da palavra, impregnada de lirismo. Ressalta Coutinho (1986) que a crônica é de natureza altamente pessoal, uma reação individual, íntima, ante o espetáculo da vida, do qual fazem parte as coisas e os seres. Nesse sentido, o cronista é um ser solitário com ânsia de comunicar-se:

E ninguém melhor se comunica do que ele, através desse meio vivo, álcere, insinuante, ágil que é a crônica. A literatura, sendo uma arte – cujo meio é a palavra – e portanto oriunda da imaginação criadora, visando a despertar o prazer estético – nada mais literário do que a crônica, que não pretende informar, ensinar, orientar. E tanto ela não é indissolúvelmente ligada ao jornal, que esse prazer decorre de sua leitura mesmo em livro. (COUTINHO, 1986, p. 377).

Outro aspecto que para Coutinho (1986) deve ser considerado é a natureza ensaística da crônica, porém, para que se compreenda essa aproximação, é necessário distinguir o ensaio formal, crítico, biográfico, histórico, filosófico, discursivo, sinônimo de estudo, e o ensaio informal, de natureza familiar, coloquial, o qual se confunde com a nossa crônica por essas características. Ressalte-se que o sentido antigo da palavra crônica fazia da crônica um gênero histórico (Renascimento), pois se relacionava com o relato cronológico dos fatos sucedidos em qualquer lugar. Mas esse conteúdo desapareceu, restando à palavra denominar “as pequenas produções em prosa, de natureza livre, em estilo coloquial, provocadas pela observação dos sucessos cotidianos ou semanais, refletidos através de um temperamento artístico” (op. cit.), aspectos encontrados também em algumas escritas dos alunos do PROEJA como, se pode observar no fragmento abaixo:

Quando criança eu não só roda pião mas pulava, corria, subia em árvore... tinha medo da mula-sem-cabeça e do cipó de goiabeira de mamãe. Quando perdi o meu brinquedo predileto, chorei e recebi de mamãe carinho, assim como da vez sofri uma queda. Descobri que não é só os piões que caem. O bom de tudo era os carinhos de mamãe que recebia.

A importância desse gênero na literatura brasileira, seguindo o seu desenvolvimento histórico desde o Romantismo, comprova-se pela personificação de um gênero literariamente bem individualizado “graças ao trabalho de alguns artistas de superior categoria”, sobretudo quanto à contribuição da diferenciação da língua do Brasil do português de Portugal, tendo em vista que, sendo a crônica ligada à vida cotidiana, vale-se da língua falada, coloquial, adquirindo, inclusive, certa expressão dramática no contato da realidade da vida diária (COUTINHO, 1986, p. 380).

Ao lembrar os carrinhos de lata (Figura 2), com os quais brincava na infância e que eram feitos por suas próprias mãos, ao contrário das crianças de hoje, um aluno escreve:

“[...] Mas taí uma coisa que agente só valoriza depois de velho.” Neste fragmento podemos apontar o uso da língua de caráter oral e coloquial, inclusive, usando a colocação de Coutinho (p. 380), acima, essa expressão dramática no contato da realidade da vida diária,

Em Portugal, o sentido histórico do termo “crônica” remonta ao ano de 1418, marca da transição da Idade Média para o Humanismo. A nomeação de Fernão Lopes para o cargo de cronista-mor da Torre do Tombo, arquivo de documentos e de velhas escrituras do Reino, eleva-o mais tarde, em 1434, ao lugar de cronista-mor com a obrigação de relatar em crônica a história dos reis de Portugal até o reinado de D. Duarte. A preocupação de Fernão Lopes com a verdade dos fatos deu origem à historiografia portuguesa. Mas, ao lado do rigor documental está o seu estilo como escritor: vivaz, dinâmico, dramático, novelístico - um marco para a literatura e para o gênero crônica. O cronista

passa a ser um escritor profissional, pago para trabalhar com a matéria histórica, matéria essa que deverá, de agora em diante, despojar-se do maravilhoso e do lendário, que se imiscuíam nos longos ‘crônicas’ medievais, para ater-se aos fatos e interpretação desses fatos (BENDER e LAURITO, 1993, p. 12).

As autoras acima citadas lembram, no entanto, que a palavra crônica permaneceu com o sentido antigo de narrativa ligada ao registro de acontecimentos históricos. Os escritos sobre o Brasil de 1500, feitos por viajantes, exploradores, missionários são considerados crônicas, a exemplo da carta de Pero Vaz de Caminha ao rei D. Manuel sobre o Achamento do Brasil. A esse respeito dizem as autoras que Caminha se comporta como os cronistas do Quinhentismo português, no entanto, comporta-se também como um cronista no sentido atual da palavra “deflagrador do momento presente – na medida em que o seu relato é contemporâneo dos acontecimentos que narra” (op.cit. p. 12).

Assim, o tempo é o aspecto que mais se evidencia como inerente a esse gênero discursivo tanto quando se trata da narração histórica ou do registro de fatos comuns como no sentido atual e jornalístico em que se redige de forma livre e pessoal sobre temas, fatos e ideias da atualidade, de qualquer teor, inclusive da vida cotidiana. Como gênero jornalístico, a crônica tem suas origens a partir da publicação, no século XIX, dos folhetins publicados na França e se refere ao “espaço livre no rodapé do jornal, destinado a entreter o leitor e dar-lhe uma pausa de descanso em meio à enxurrada de notícias graves e pesadas que ocupava – como sempre ocuparam – as páginas dos periódicos” (op. cit. p. 15).

Os folhetins apresentavam-se ou na forma de folhetim-romance ou como folhetim-variedades. Foram vários os romances publicados, primeiramente, nesse espaço, conquistando leitores e assinantes interessados em acompanhar o desenvolvimento da trama

apresentada em capítulos no rodapé dos jornais. Porém, o gênero crônica, no sentido moderno, tem origem no folhetim-variedades, que consistia no registro e comentários da vida cotidiana. Ressalte-se, ainda, a presença do folhetinista, ou cronista, em que pese seu talento, estilo e circulação nos meios sociais. Era o comentarista dos eventos sociais nas mais diferentes esferas e espaços.

É comum, no entanto, encontrar, já nas crônicas do século XIX, a crônica que tem como tema ou assunto a própria crônica, em que os cronistas discutem sua finalidade, sua linguagem, seus assuntos ou falta de assunto. A análise crítica sobre esse gênero e a preocupação em definir suas especificidades fundamenta-se no fato de a crônica apresentar um caráter dúplice de literatura e jornalismo. Por pertencer ao jornalismo e à literatura, a crônica se caracteriza por uma ambiguidade que não aparece em outros gêneros.

No Brasil, a crônica aponta nos folhetins assinada por grandes nomes da nossa literatura, como José de Alencar e Machado de Assis, no século XIX. No século XX, com o advento das ideias do Modernismo, como o emprego de uma linguagem mais coloquial, defesa e produção de uma literatura brasileira voltada para a cultura nacional, aliás, já pretendida por Alencar, temos as produções de Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Drummond, por exemplo, e, no Pós-Modernismo e contemporaneidade, nomes como os de Paulo Mendes Campos, Millôr Fernandes, Stanislaw Ponte Preta, Luís Fernando Veríssimo, e outros. Mas o caso que mais merece destaque é justamente o de Rubem Braga, autor que se especializou neste tipo de gênero.

Atualmente, no entanto, a profusão de escritores que se dedicam ao gênero, além de alguns dos escritores já citados, dificulta uma avaliação do que se tem produzido. As facilidades de divulgação pelas mídias têm contribuído, como nunca, para a produção e divulgação de escritos de todos os gêneros. Isso explica, provavelmente, a escolha e permanência, nos livros didáticos, pelo trabalho com o gênero a partir dos cronistas mais conhecidos e divulgados pela qualidade incontestável dos textos.

Mas, mesmo nos dias atuais, persiste a dificuldade em classificar a crônica. Vimos que Coutinho (1986) coloca um parentesco entre a crônica e o ensaio como gêneros discursivos, mas é também Coutinho que cita Eduardo Portela, o qual estende a ambiguidade do gênero ao comentar que essa dificuldade resulta do fato de que

“tem a caracterizá-la não a ordem ou a coerência, mas exatamente a ambiguidade” que “não raro a conduz ao conto, ao ensaio por vezes, e frequentemente ao poema em prosa” e ainda que, para esse crítico, segundo Coutinho, a crônica “vive presa ao dilema da transcendência e do circunstante. As suas condições jornalísticas e sua base urbana têm que ser superadas para que ela ganhe em transcendência, seja construindo “uma vida além da notícia, seja enriquecendo a notícia “com elementos de tipo psicológico, metafísico” ou com o humour, como Carlos Drummond de Andrade, seja fazendo “o subjetivismo do artista”, “o seu universo interior”, sobrepor-se “à preocupação objetiva do cronista”, como Rubem Braga e Ledo Ivo. (COUTINHO, 1986, p. 378).

É interessante observar que, quanto às crônicas dos alunos do PROEJA-IFPE, o elemento *humour* é um ingrediente que praticamente não aparece. Predomina o saudosismo da infância como um tempo feliz, apesar das dificuldades familiares e financeiras. Algumas, como **O pião e o meu avo** (Figura 2) ou **Meu brinquedo** (Figura 6) analisadas nesta pesquisa, ultrapassam a informação. Tanto um como outro podem ser caracterizados como poema em prosa, dada a ambiguidade da linguagem e estilo eivado de lirismo.

Para Marcuschi (2003a, p. 6), o aspecto que dificulta qualquer classificação ou identificação dos gêneros textuais será sempre como formalizar explicitamente os critérios para essas categorizações. Critérios como: “forma (características estruturais), natureza do tema, propósitos, ações envolvidas, estrutura da participação, situacionalidade, inserção cultural, domínio discursivo, domínio institucional”, representam algo, além de muito complexo, pouco produtivo, considerando que não há consenso quanto a essas noções e que são definidas por diferentes teorias. Em um dos seus estudos, Marcuschi (2001, p. 16-17), apresenta a crônica policial como uma modalidade pertencente ao domínio discursivo jornalístico e ao domínio discursivo ficcional as demais modalidades.

Em todo caso, tendo a crônica sido, primeiramente, veiculada em jornais, mas pelo seu caráter subjetivo, íntimo, coloquial, evidencia-se, assim, o seu caráter híbrido, tanto é reivindicada como um gênero jornalístico como literário. A crônica **Carrinho de Lata** (Figura 2), escrito por um dos alunos do PROEJA-IFPE, entre outros, é um texto que pode ser percebido como apresentando essa ambiguidade, isto é, a mescla de jornalismo e literatura. Veja-se, por exemplo, esse fragmento:

[...] Olhando as crianças de hoje que já não mais brinca fazendo brinquedos e deixam de viver aquela emoção de ter construído seu brinquedo e ver que ele funciona tão bem que nem dá pra acreditar. Estão presos pela tecnologia, brinquedos eletrônicos, bonecas que falam e dispersam até mesmo a imaginação infantil de criar seus próprios textos.

Observa-se que o seu autor contrapõe a infância de pobres e ricos, de ontem e de hoje num tom coloquial e crítico.

A partir, principalmente, do século XX, a crônica nos chega através de diversos suportes, além do jornal e do livro de crônicas. Parece que a interferência do suporte quanto às funções do gênero passa pela forma como um determinado gênero é recebido, percebido. Sobre essa questão, Marcuschi (2003c, p. 20) lembra que não há estudos detalhados nem análises que deem conta das repercussões sobre os processos de textualização ou sobre elementos constitutivos dos textos como as seleções lexicais e outros. Mas, concorda que, mesmo o suporte não tendo autonomia, tem relevância na constituição de alguns aspectos daquilo que suporta, pois ocorrem muitos casos em que o suporte funciona como uma espécie de base que sugere contextos muito específicos que podem trazer algum tipo de influência: “Assim, se um texto sai num jornal ou em um livro ou se está fixado em um quadro de avisos numa parede, isto vai ter diferentes formas de recepção”.

Afinal, o que se conclui é que embora o suporte não veicule conteúdos diferentes para os mesmos textos, nós é que não operamos do mesmo modo com os textos em suportes diversos. Para esse pesquisador “A complexidade dos suportes revela a complexidade social em que os próprios textos circulam, e este tema é um caso típico para estudos de natureza etnometodológica” (MARCUSCHI, 2003c, p. 22). Revistas, jornais, blogs, livros entre outros suportes que circulam no cotidiano em diversos domínios discursivos comportam não só a crônica como também diversos gêneros.

3.3 Gênero crônica: as marcas do sujeito no texto

Antes de apresentar as análises dos textos dos alunos, algumas considerações são necessárias para a compreensão deste trabalho. A inquietação e curiosidade despertadas na pesquisadora com relação aos textos produzidos levaram-na a pesquisar mais sobre o gênero crônica, que por sua vez a fez deparar-se com um texto de Rachel de Queiroz, esse texto acabou por influenciar a pesquisa no sentido de definir melhor as categorias a serem analisadas, tendo em vista o que se percebeu como referência às escritas dos alunos do PROEJA-IFPE na relação com as declarações dessa autora sobre o gênero crônica no Brasil, especialmente, as suas crônicas.

Além disso, levou-se em consideração um dos materiais didáticos adotado pelos professores de Português do Instituto, o livro *Português: língua e literatura*³⁵. Para as autoras

A origem da palavra é grega e vem de *chronos* (tempo). É por esse motivo que uma das características definidoras desse tipo de texto é o seu caráter contemporâneo. Desse modo bastante direto e simplificado, a crônica pode ser apresentada como um texto no qual encontramos o relato de fatos contemporâneos, a partir dos quais um autor desenvolve reflexões mais genéricas sobre a questão principal a eles associadas (op. cit. p. 304).

Em consonância com o que afirmam as autoras, acima, o texto de Rachel de Queiroz³⁶ aponta para características definidoras do gênero crônica. Nesse texto, a autora considera esse gênero textual o mais confessional do mundo, já que o cronista utiliza o seu próprio cotidiano, ou do país, da cidade, do bairro, como tema para os seus comentários e reflexões.

Evidencia-se, dessa forma, o contexto em que o próprio autor está inserido, isto é, todo discurso é situado social e historicamente. Revela a escritora que tudo que comenta, canta ou explora é tirado do seu dia a dia. E de que se constitui o dia a dia senão dos fatos simples, das experiências pessoais, dos acontecimentos que envolvem a comunidade ou dos fatos que, embora aconteçam numa esfera mais ampla, como a cidade ou o país, influenciam a vida dos cidadãos comuns nas suas atividades diárias? Fatos que suscitam a reflexão crítica ou não, séria ou divertida, que remontam às memórias de infância, constituem referências temáticas de suas crônicas, e por que não dizer dos cronistas.

No que as experiências contadas nas crônicas dos alunos apontam, discursivamente, para os efeitos que esse gênero provoca na expressão da subjetividade desses alunos, evoca-se tanto Certeau (2009) como Larrosa (2010). Certeau quanto “a linguagem ordinária” e “arte de dizer” dos sujeitos do PROEJA, que se valem de estratégias e astúcias para se fazerem visíveis. E Larrosa (p. 22), que considera que talvez os homens não sejam outra coisa senão um modo particular de contarmos o que somos. E, para contarmos o que somos, “talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem para nós”.

E Larrosa (op. cit.) lembra Ulisses no que este recorre às narrativas mitológicas para começar a sua odisséia, repetindo ou renovando velhas histórias e D. Quixote, que incorpora os restos da novela cortesã, da pastoril, da picaresca e da novela de cavalaria, entre outros exemplos clássicos. A despeito das tentativas de Rousseau de apagar os palimpsestos e escrever sua história numa página em branco, conclui o pesquisador (p. 22) que

³⁵ *Português: língua e literatura*, das professoras Maria Luiza Abaurre, Marcela Nogueira Pontara e Tatiana Fadel, volume único para o ensino médio, da editora Moderna, 2003.

³⁶ Texto escrito como uma introdução ao volume de suas crônicas publicadas pela Ática na coleção Para Gostar de Ler.

Cada um deles³⁷ configura o que ele próprio é, sua própria história, a partir dos fragmentos descosidos das histórias que recebeu. Incorporando-as e, por sua vez, negando-as, desconfiando delas e transformando-as de maneira que ainda possam ser habitáveis, que ainda conservem uma certa capacidade de pô-los de pé e abrigar, seja por um momento, sua indignância.

O tema da relação entre desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades é explorado por Marta Kohl de Oliveira e colaboradores (2006) a partir dos ciclos de vida, das narrativas autobiográficas e das tensões contemporâneas como dimensões complementares nessa relação³⁸. A pesquisa aponta para dados importantes, pois levam, ao que parece, à superação de postulados sobre a linearidade temporal, evolução, continuidade e ordem no processo de desenvolvimento, uma vez que os eventos psicológicos não são interpretados, pela análise dos dados, como sendo bem dirigidos e progressivos, devendo ser o desenvolvimento entendido como “um processo que inclui, simultaneamente, avanços e retrocessos, ganhos e perdas bem como ambiguidades, rupturas e descontinuidades” (op. cit. p. 119). Além disso, os relatos analisados mostraram que o desenvolvimento é imprevisível, repleto de acasos e imponderabilidade.

Importante observar que os sujeitos utilizam-se de marcadores que indicam momentos, fatos importantes, sentimentos, mudança de estados físicos ou emocionais que implicam redirecionamento em suas trajetórias ao narrarem suas próprias histórias de vida. Esse aspecto pode ser observado também na presente pesquisa nas crônicas produzidas pelos alunos do PROEJA-IFPE. Esses marcadores são indicativos de tensão, contradição ou crises e

evidenciam diferentes modos de viver em relação àquilo que é oferecido como possibilidade no mundo cultural: temas, recursos, procedimentos, argumentos, modelos, normas, valores, etc. Os marcadores são idiossincráticos, mas, ao mesmo tempo, dialogam com os pontos de viragem culturalmente estabelecidos e com os significados compartilhados sobre a passagem pelos distintos ciclos da vida (OLIVEIRA; REGO; AQUINO, 2006, p. 119).

Ressalta-se como interesse particular de Oliveira e colaboradores (2006) investigar o caráter fragmentário e dinâmico da subjetividade e dos momentos contraditórios de sua

³⁷ Ulisses, D. Quixote, Rousseau, Wilhelm, Meister.

³⁸ Embora a presente pesquisa não esteja centrada metodologicamente em histórias de vida, esse tema, como tratado por Kohl e colaboradores (2006), vão dar algum suporte importante na análise do aspecto das marcas de subjetividade explorado nas crônicas dos alunos do PROEJA/IFPE, sujeitos deste trabalho de pesquisa, tanto quanto à heterogeneidade desse público quanto às próprias singularidades indicadas por marcadores de viragem nas suas narrativas de trajetórias de vida, considerando as relações dos sujeitos com o entorno sócio-histórico. Nessa perspectiva, mesmo que de forma breve, considera-se a relevância da abordagem dos estudos realizados por esses pesquisadores.

constituição. Esse aspecto apresenta-se como importante para as interpretações e análises dos textos produzidos pelos nossos alunos do PROEJA.

As memórias pessoais também constituem aportes importantes na compreensão das determinações históricas e sociais da época e do contexto cultural. As histórias pessoais não só situam o sujeito no mundo simbólico da cultura, mas também o singulariza. Vale ressaltar que a memória é tão seletiva como o esquecimento. Mas o passado lembrado é também coletivo à medida que a memória estrutura-se em identidades de grupo como a família, o bairro, a escola, o trabalho. Portanto, “ela está relacionada ao pertencimento afetivo desse grupo: sem esse enraizamento, é difícil lembrar” (op. cit. p. 128). Para Bakhtin (2003, p. 149),

Em nossas lembranças habituais do passado, o frequentemente ativo é esse outro, em cujos tons axiológicos recordamos a nós (nas lembranças da infância é a mãe encarnada em nós). A maneira de recordação tranquila do nosso passado que ficou distante é estetizada.

Da infância, por exemplo, não se tem consciência clara, precisa, de algumas vivências, as pessoas sabem de sua vida pelo que os outros contam. O outro é o lugar desta alteridade, do movimento das lembranças, muitas vezes, entrecortadas. Lugar que o outro preenche, mas, na verdade, sem garantias de verdade. Talvez, por isso, os sujeitos desta pesquisa tenham sido provocados em suas escritas. Ou seja, tido a oportunidade de “ficar à vontade”. Numa tensão entre verdades e invenções, abre-se espaço para aquilo que é da ordem do ficcional.

É considerando todos os aspectos abordados anteriormente que serão analisadas, a seguir, as crônicas produzidas, tendo em vista as marcas de subjetividade evidenciadas nesse espaço/tempo, ao mesmo tempo de memória e contemporaneidade, onde ressoam vozes da experiência vivida que esse gênero possibilita (potencializa?) e em que se toma como referência o lugar desses alunos enquanto alunos do PROEJA – IFPE.

Apresenta-se para dar início às análises o texto de Cervantes (Figura 2) em que o autor, aluno do PROEJA-IFPE, expressa-se de forma lírica e poética ao falar da relação com o objeto de infância e com o seu avô.

Figura 2: Texto de Cervantes³⁹ - Refrigeração

1 O pião e meu AVO
 2 lembro dia quele pião de cores verde e laranja
 3 com ponteira grande. Era o brinquedo mas
 4 desejado por mim, não só porque foi meu avo
 5 que me deu e me ensinava a jogar, de era
 6 o mas belo de todos os outros, lembro de suas
 7 mãos sobre a minha ensinando-me a enrolar
 8 e rodar o pião, mão enrugada e carregada do tempo.
 9 seu aroma de cachimbo era para mim como
 10 aroma de flores. Há como era bom ser ensi-
 11 nado por ele ficar junto dele admirando
 12 o rodopiar do pião, era como se o tempo
 13 parasse e só ele rodopiar. Quantas tentativas
 14 de colocado em minha mão, mas o peso de
 15 ponta fina insistia em me machucar, só o
 16 vovo conseguiu, acho que era por causa dos
 17 olhos. não sei se sinto falta do pião e do vovo
 18 só sei que um me traz saudades do outro,
 19 das coisas de menino moleque, tagarelo danado
 20 como ele dizia em seus brincos
 21 O dia era bom. Brincávamos, sorria, dançamos
 22 merquillo no rio e claro jogava-mos o velho
 23 pião. a noite era o melhor momento do dia deita-
 24 ramos na rede e em seus braços longos e
 25 acolhedores e lembramos tudo que fizemos
 26 no dia e contar histórias não muito interessantes
 27 mas engraçadas, tudo era meiga para mim,
 28 tudo era um sonho de qualquer criança.
 29 Hoje já adulto ao ver o pião rodopiando
 30 lembro das coisas boas do vovo e do meu
 31 velho pião.
 32
 33

Fonte: (PROEJA, 2010)

³⁹ Como salientado, acima, os alunos-autores das crônicas analisadas são designados por nomes fictícios, de autores ou personagens da literatura ou relacionado às artes.

O interessante nesse texto é que, solicitado para falar sobre um objeto da infância, Cervantes produziu uma crônica em que termina por reverenciar o avô em tom poético e envolvente. No primeiro parágrafo, o objeto escolhido já é identificado como uma lembrança do passado representativa de momentos felizes. No entanto, a importância desse objeto e o afeto a ele dedicado são compartilhados com a figura do avô. Ao afirmar que era o pião o brinquedo mais desejado por ele, subjaz a essa afirmação, ao que parece, a ideia de que o pião em si representava menos que a troca afetiva com o avô: o avô não só deu o brinquedo, mas ensinou a jogá-lo, isto é, a relação é mais simbólica do que ele mesmo, Cervantes, imagina.

É explícita a referência da relação afetiva pião/avô. Na verdade, a lembrança do pião leva Cervantes à lembrança do avô, o qual acaba por roubar a cena. É interessante notar que essa relação parte do título **Meu pião e meu avo**, em que o pião vem primeiro; mas, à medida que ele vai dando asa à palavra (GALVANI, 2009, p. 21) das suas reminiscências, há uma mudança de foco: o avô passa a primeiro plano em termos de importância, é uma lembrança que ele descreve em detalhes, colocando-a quase que na ordem do dia, aproximando-a de um tempo quase presente.

E o voo ganha força a partir da declaração/confissão saudosa daqueles tempos de menino: *“Não sei se sinto falta do pião ou do meu avo só sei que um me traz saudade do outro”*. E nas suas palavras a relação se inverte: *“Hoje já adulto ao ver o pião rodopiando lembro das coisas boas do meu avo e do meu velho pião”*. Observa-se que, do espaço em que, hoje, o pião é visto, lugar deslocado pela memória, o pião é importante mais pelo que faz lembrar a convivência amorosa e sábia com o avô. O lugar das suas memórias não é geográfico, não há referências precisas, pois os comentários estão concentrados nas ações do pião e do avô. Mesmo que as cenas lembradas nos levem a inferir que se trata de um espaço familiar como em *“deitava-mos na rede”*, e do seu entorno, *“tovamos mergulho no rio”* esse parece ser um espaço restrito em que se movem apenas o seu brinquedo preferido e o avô. É curioso pensar o que representa o pião como metáfora de movimento, tal como o tempo.

Em Cervantes, predomina o tempo psicológico, tempo de infância. Há referência ao dia e à noite, não cronológica, pois eram os dias e as noites da infância, da existência como tal, sem data ou hora marcadas, em que o tempo não é marcado, mas vivido sensorialmente: pela visão, *“pião de cores verde e cinza com ponteira grande”*, *“o mais belo de todos”*, *“mão enrugada e calejada do tempo”*; pelo tato, *“lembro de suas mãos sobre as minhas”*, *“braços longos e aconchegantes”*; pelo olfato, *“seu aroma de cachimbo era para mim como se fosse de flores”*; pela audição, *“contar história não muito verdadeira mas engraçada”*. A sua

relação com o pião e com o avô se dá num nível sinestésico, de impressões visuais, táteis, olfativas e auditivas.

O aspecto temporal é retomado, no fim do texto com um marcador linguístico “*Hoje*”, em que se situa Cervantes - na contemporaneidade, sobre a qual não há referência explícita. Implicitamente, hoje, as ações recordadas não fazem mais parte do seu cotidiano em tempo e espaço. Pois, já com 27 anos, certamente, mudou-se de lugar e o tempo é outro, em que as brincadeiras são outras para as crianças e as relações familiares, muitas vezes, não são tão próximas, principalmente na fase adulta. O verbo lembrar, na primeira pessoa do presente, abre e fecha o texto, aspecto verbal que o situa linguisticamente no “*Hoje*”.

Ressalte-se o tom lírico na descrição tanto do objeto da infância como da figura do avô, numa linguagem simples, mas que também utiliza estratégias discursivas como a comparação e a metáfora, numa mistura de prosa e poesia: “*mas o pião de ponta fina insistia em me machucar*”; “*era como se o tempo parase e só ele rodopiase*”. E ele poetiza o tempo, como o faz Cecília Meireles (apud GALVANI, 2009, p. 7) com as palavras: “Ai, palavras, ai, palavras, [...] reis, impérios, povos, tempos / pelo vosso impulso rodam...”

Na expressão “*meu velho pião*”, vale notar o efeito de sentido resultante da posição do adjetivo. De modo assertivo, quase intuitivamente, movido pelas palavras, Cervantes emprega um conotativo de afetividade, diferente de “pião velho”, que conferiria ao objeto um *status* bem menos interessante. Assim, os efeitos do tempo também incidem sobre o pião, visto como não desgastado, mas antigo, capaz de, ainda, fazê-lo transmutar pelo dizer, em que se cria um espaço de ficção. Na escrita ficcional, lugares se transformam em espaços ou espaços em lugares nos quais o autor se coloca a distância, numa atitude de observação apreciadora (CERTEAU, 2009).

É notável a fluidez dos escritos, em que as memórias parecem vir à tona sem esforço, mesmo considerando o lugar em que o texto foi escrito ou por parte de quem foi solicitado, no que se refere a um trabalho escolar, nas aulas de Língua Portuguesa, em que pese a artificialidade da situação, considerando, ainda, a escola como um espaço institucional de restrição, de disciplina, e vigilância (CERTEAU, 2009). Uma escrita que escapa do *script* de uma redação, como era, talvez, de se esperar tal como dito acima. No entanto, ainda sobre esse aspecto, considere-se a importância do modelo dado no que concerne ao incentivo à liberdade e espontaneidade desses escritos. Certamente, a crônica de Rubem Braga teve um efeito sobre Cervantes: a sua maneira de dizer, as astúcias e sutileza da sua prosa poética também se verificam no dizer do aluno.

Vê-se, como diz Certeau (2009), que “o discurso produz então efeitos, não objetos. É uma *arte* do dizer”. E, como tal, “Algo escapa à ordem daquilo que é suficiente ou necessário saber e, por seus traços, está subordinado ao *estilo* das táticas”. O estilo desenvolvido por esse aluno vai além das práticas textuais e de escritura realizadas na escola, tem algo de si mesmo, que não resulta de técnicas, mas de um *repertório* advindo das práticas de linguagem, de um letramento desenvolvido a partir dos fatos do cotidiano e assimilados como forma de expressão, de construir sentidos e se colocar pela/na linguagem.

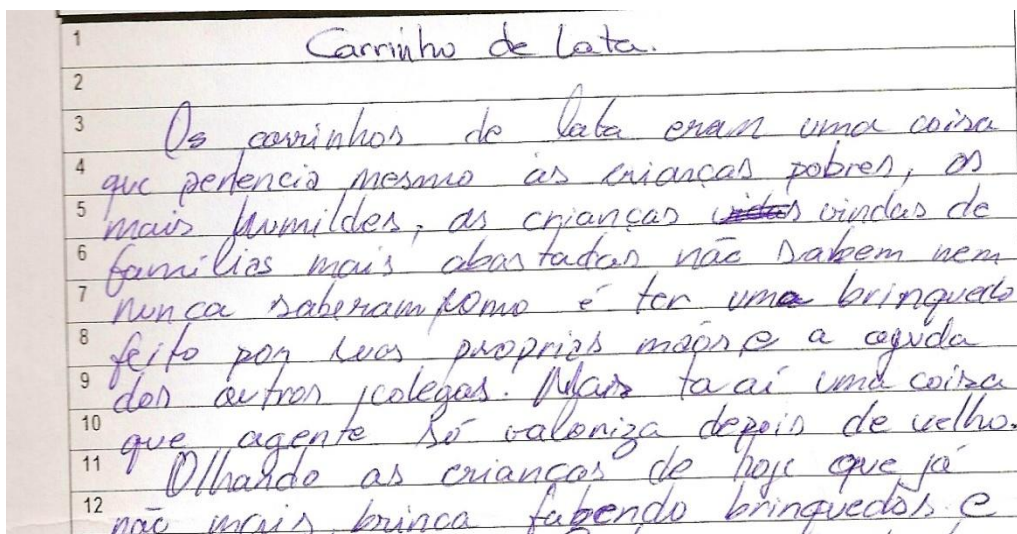
Os deslizos gramaticais ou de grafia não são suficientes para desvalorizar a produção ou considerar que o seu autor não é capaz de interagir eficazmente pela escrita. Pois a produção textual não se resume a aspectos puramente linguísticos, como afirma Bronckart (1999):

A forma e o conteúdo se fundem no discurso compreendido como fenômeno social: ele é social em todas as esferas de sua existência e em todos os seus elementos, desde a imagem auditiva até as estratificações semânticas mais abstratas.

O texto de Cervantes aponta para as características da crônica tais como: tempo/espço, subjetividade/memória, linguagem simples e lírica ao dizer de um aspecto do seu cotidiano.

Já o texto de Machado, (Figura 3) aponta, mais explicitamente, para uma preocupação social e crítica numa linguagem predominantemente referencial e coloquial, como exposto a seguir.

Figura 3: Texto de Machado – Mecânica



13 deixam de viver "aquela emoção de ter
 14 construído seu brinquedo e ver que ele
 15 funciona: não bem ~~que~~ nem dá pra
 16 acreditar: estão presos pela tecnologia,
 17 brinquedos ~~de~~ eletrônicos, bonecos que
 18 falam e disparam até mesmo a ima-
 19 ginação infantil de criar seus próprios textos.
 20 Pior mesmo são aqueles que se
 21 quer brincam com alguma dessas novi-
 22 dades eletrônicas e passam todo o tempo
 23 liro na frente de um computador,
 24 falando e criando amizade com
 25 outros garotos(as) que nunca viu.
 26 Não, não acho nada de mais nos
 27 avanços e na tecnologia, ~~mas~~ mas
 28 tudo isso acabou tirando um pouco
 29 o prazer ~~de~~ ~~de~~ que existe ~~em~~ em
 30 como criança fazer seus brinquedos.
 31 Pior mesmo é a realidade daquelas
 32 que não menos favorecidas, que nem
 33 se quer podem brincar.
 34
 35

Fonte: (PROEJA, 2010)

Machado faz uso de uma linguagem predominantemente referencial e coloquial, em que há várias marcas de oralidade: “Mas tá aí uma coisa que agente só valoriza depois de velho”; “que nem dá para acreditar”; “viver aquela emoção de ter construído seu brinquedo”, entre outras.

Apesar de cruzamentos de marcas orais, é uma escrita que apresenta uma reflexão crítica sobre o comportamento e as brincadeiras das crianças de hoje em relação às crianças e brincadeiras de antigamente. Uma reflexão derivada da lembrança de um objeto da sua infância: o carrinho de lata. Um objeto considerado por Machado como um brinquedo pertencente às camadas pobres e mais humildes, mas que, apesar disso, é valorizado por ser

“um brinquedo feito por suas próprias mãos e a ajuda dos outros colegas”. Experiência que, segundo ele, “as crianças mais abastadas nunca saberam”. É curioso o mote que subverte a escrita do aluno, colocando-o, mesmo, na posição de um cronista.

A constatação, até certo ponto, de caráter melancólico e pesaroso: “*Mas ta aí uma coisa que agente só valoriza depois de velho*”, vai dar o tom reflexivo e crítico que atravessa a sua escrita. Essa é a sua verdade que, através de alguns argumentos, ele vai defender com certa propriedade. No segundo parágrafo, Machado centra suas reflexões nas crianças de hoje e “lamenta” o fato de elas não viverem “*aquela emoção*” de construir seu próprio brinquedo e de não usufruírem de suas consequências. Um tempo que ele aproxima para fazer críticas a tal modernidade. E, ainda que tropeçando na grafia das palavras, trata, com segurança, do lugar das diferenças: “*as crianças pobres, os mais humildes*” e “*as crianças vindas de famílias mais abastadas*”; o “velho” e o novo; o ontem e o “hoje”.

Uma crítica ao que se perde e ao que se ganha, quando se está em determinado lugar. Mais do que erros ortográficos, há um *dizer* que se revela na crônica. Apesar da quebra sintática, ainda no segundo parágrafo, ele reflete sobre os efeitos da tecnologia, dos brinquedos eletrônicos na vida das crianças de hoje. Tal como diz Bakhtin: “A língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se. A essência da língua, de uma forma ou de outra, resume-se à criatividade espiritual do indivíduo (Bakhtin, 2003, p. 291). E mais uma vez, no enfrentamento da língua, o aluno tece um comentário curioso sobre os bonecos que falam, ao afirmar que “*dispersam até mesmo a imaginação infantil de criar seus próprios textos*”.

Entende-se que a produção dos carrinhos de lata pode ser compreendida como, segundo define Certeau (2009), com *táticas desviacionistas*, pois não obedecem à lei do lugar:

Por exemplo, a arte da “sucata” se inscreve no sistema da cadeia industrial (é seu contraponto, no mesmo lugar), como variante da atividade que, fora da fábrica (noutro lugar), tem a forma de bricolagem.

Embora sejam relativas às possibilidades oferecidas pelas circunstâncias, essas *táticas* desviacionistas não obedecem à lei do lugar. Não se definem por este. Sob esse ponto de vista, são tão localizáveis como as *estratégias* tecnocráticas (e escriturísticas) que visam criar lugares segundo modelos abstratos. O que distingue estas daquelas são os *tipos de operações* nesses espaços que as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor ao passo que as táticas só podem utilizá-los, manipular e alterar.

É preciso, portanto, especificar esquemas de operações. Como na literatura se podem diferenciar “estilos” ou maneiras de escrever, também se podem distinguir “maneiras de fazer” – caminhar, ler, produzir, falar etc. (op. cit. p. 86-87)

Estabelecendo-se uma comparação com os dizeres de Certeau (op. cit), não podendo comprar brinquedos sofisticados (lugar de consumidor), as crianças usavam de sua inventividade e criatividade para utilizar, manipular a sucata da fábrica, operando através das táticas para criar do mesmo objeto descartado um outro objeto (o carrinho de lata), de acordo com as possibilidades oferecidas pelas circunstâncias. Isto é, “por uma arte de intermediação” consegue-se tirar proveito. Quanto aos bonecos que falam, ao contrário, vê-se que as estratégias tecnocráticas são capazes de produzir e impor através de operações racionais a massificação ou generalização da produção cultural. Mas, esse jogo persiste. Hoje, se não são os carrinhos de lata, são as garrafas pet ou outros materiais que são reutilizados, no “fazer com” cotidiano, em surdina, das massas desfavorecidas.

A preocupação com o reflexo das desigualdades sociais sobre as crianças, presente desde o primeiro parágrafo quando Machado faz referência a pobres e abastados, é retomada no terceiro e no último parágrafo em que a sua sensibilidade aflora: “*Pena mesmo sinto daqueles que se quer brincam... nunca viu*”. Esse trecho revela a astúcia do aluno, trazendo uma reflexão do contemporâneo, próprio da crônica, para o seu texto. Ou seja, seu dizer remete às crianças que, presas ao mundo virtual e solitário, porque vazio de presença humana, nem amigos têm no mundo real, falam e “criam” amizade com quem nunca viu. Já no último parágrafo, a sua preocupação se volta para os menos favorecidos: “*Pior mesmo é a realidade daqueles que são menos favorecidos que nem se quer podem brincar*”.

Chama-se a atenção para o despertar de Machado para a presença de um provável interlocutor/leitor, que entra em franca atitude dialógica marcada também pela oralidade: “*Não, não acho nada demais nos avanços e na tecnologia...*” Implícitas estão as vozes que se contrapõem ao seu discurso e a elas ele responde ao mesmo tempo em que reforça o seu ponto de vista com uma adversativa (mas): “*mas tudo isso acabou tirando um pouco o prazer que existe em como criança fazer seu brinquedo*”.

É interessante notar que o caráter dissertativo/argumentativo do texto determinou o tratamento dado ao título de sua crônica: **Carrinho de lata**. Na verdade, esse objeto não mereceu nenhuma atenção especial, não foi descrito ou louvado, mas serviu de ancoragem, de objeto representativo de uma época em que as crianças criavam seus próprios brinquedos e usavam mais a imaginação e a criatividade, além de interagirem pessoalmente com outras crianças. Percebe-se, nas palavras de Machado, o conflito de vozes: ao mesmo tempo em que lamenta as experiências que não são experimentadas hoje pelas crianças e coloca a tecnologia como fonte dessas mudanças, parece não querer assumir o discurso contra a tecnologia.

Note-se a presença recorrente de palavras ou expressões para indicar certas relações ou circunstâncias: *não*, *nunca*, *mesmo* (*até mesmo*) e *mais* (*não mais*). São quase todas advindas do campo semântico da negação: de tempo, de possibilidade, de inclusão. Até de confirmação da negação implícita. As referências ao tempo e ao espaço se confundem num clima de negação ou adversidade, efeito provocado pela memória. Elas se colocam sob tensão. Esses elementos aparecem como tempos e espaços sociais, culturais e históricos adversos. Como diz Bakhtin,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2003, p. 123).

Machado insere-se nesses tempos-espacos de maneira conflituosa. Um conflito que vem à tona, metaforicamente, com o carrinho de lata, objeto de infância, ou melhor, da sua infância, pois, embora ele não faça referência a si mesmo como tendo possuído um carrinho de lata, o seu dizer o posiciona como conhecedor dessas “verdades” que ele procura defender porque foram vividas e experienciadas. Mais uma vez, é Bakhtin que vem esclarecer melhor esta posição na qual o aluno se coloca no seu lugar “próprio” do outro:

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras da arte, ciência, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Eis porque a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Machado produz esse texto de um lugar social: é educando do programa de educação de jovens e adultos e pelos seus enunciados, isto é, a partir da discursividade de seu texto é possível verificar que se trata de um jovem, mas que, ao contemplar o passado, olha com reserva o mundo atual, pois, consciente ou não, ele sente a presença de um jogo de forças que o tensiona.

Ulisses (Figura 4), cujo título da crônica é **Falando sobre a minha infância**, também traz marcas de um lugar social. Mas sua escrita, diferentemente de Machado, remete ao relato de sua trajetória de vida em tom confessional.

Figura 4: Texto de Ulisses – Mecânica

1
2 Falandas sobre a minha infâm-
3 cia.
4
5 Minha infância foi motivada por
6 muitos problemas. Com minha mãe, com
7 pai tinha vícios tais como de cigarro
8 e bebidas; por ser um homem destar-
9 te gosto mas se apresentou como mi-
10 nha e decaia.
11 Apenas por incentivo de minha mãe
12 que me levaram à escola, eu comecei
13 a tomar gosto pelos estudos e simpliz-
14 mente por problemas de saúde mi-
15 nha mãe veio a falecer e após isso
16 13 anos de idade comecei a estudar.
17 A partir desse momento comecei a
18 ~~trabalhar~~ trabalhar duro pois emprestei
19 dívidas financeiras para meu pai
20 e meu pai pediu as contas para
21 trabalhar e depois da morte da
22 minha mãe ele passou mais tempo
23 e gastou a maior parte do di-
24 nheiro nos vícios e jogos.
25 Quando completei vinte anos de
26 idade voltei a estudar por incentivo
27 de meu amigo que trabalhava em enge-
28 naria e incentivava-me matematica
29 nas horas vagas, onde trabalhava
30 na
31 Foi aí que eu vi o anúncio do cen-
32 so técnico CEFET, e com muito te-
33 mpo de estudo resolvi me inscrever
34 e consegui passar no vestibular do
35 CEFET.

Fonte: (PROEJA, 2010)

O texto, na verdade, parece aproximar-se mais de um desabafo do aluno. Embora, inicialmente, pareça escapar completamente da proposta solicitada pela pesquisadora, nota-se que a categoria subjetividade, que atravessa o texto do aluno, também é própria do gênero

crônica. Na extensão do texto, Ulisses faz suas confissões. A confissão de uma infância marcada por uma história de vida de sofrimentos e, de certo modo, de abandono. Não se pode deixar de considerar que os sujeitos da modalidade de EJA são, em sua maioria, homens e mulheres que enfrentaram (e continuam enfrentando) diversos desafios no cotidiano de suas vidas, construindo, assim, os seus saberes. Entretanto, tais saberes ficam, geralmente, invisibilizados no cotidiano da escola. Muitas vezes, os alunos de EJA, silenciados em seu *dizer*, encontram *táticas* e usam de *astúcias* (CERTEAU, 2009) para soltarem a sua voz.

Talvez, por isso, seja interessante observar que Ulisses, através de sua produção, pelo espaço que permite a crônica, tenha aí encontrado um lugar de onde falar de si mesmo, de suas aflições, da sua impotência diante de um pai ausente e, quando presente, problemático: *“um homem bastante bruto não se preocupava com minha educação”*. Culturalmente, a figura masculina tem muito peso nas relações familiares, principalmente quando no papel de pai, provedor e chefe da família. Esperava-se que o pai personificasse a figura do super-herói, entidade do bem, cheia de virtudes, que protege, zela e salva dos perigos ou situações difíceis.

Com o falecimento da mãe, que o incentivava e o levava à escola, verifica-se uma virada importante na vida de Ulisses: *“Infelizmente por problemas de saúde minha mãe veio a falecer e então aos treze anos de idade parei de estudar”*. Isso parece justificar a sua condição de aluno de EJA, pois *“A partir desse momento comecei a trabalhar duro pois enfrentamos dificuldades financeiras em meu lar”*. Novamente a figura do pai aparece, não como herói, mas como vilão da história: *“o meu pai pedia as contas onde trabalhava e depois da morte da minha mãe ele piorou mais ainda e gastou a maior parte do dinheiro nos vícios e jogos”*.

O dilema que invade sua própria escrita aponta para os deslocamentos que Ulisses enfrenta: *“Quando completei vinte anos de idade voltei a estudar por incentivo de um amigo que cursava engenharia e ensinava-me matemática nas horas vagas, onde trabalhava”* (grifos nossos). Apesar do comportamento do pai e da perda da mãe em tenra idade, constatamos, nas declarações feitas no quarto parágrafo, o momento de superação das suas dificuldades e de suas frustrações. Os desvios na sua caminhada foram muitos, foram muitos os becos sem saída, mas o “pedestre”, como diz Certeau (2009), não desiste de chegar ao lugar de destino, ou melhor, ao lugar que os desvios o levam na sua trajetória de “caminhante”, até que se vislumbre um acesso permitido.

Apesar de todas as interdições, de todos os monstros que teve que enfrentar na sua jornada, Ulisses, certamente, valeu-se de muitas astúcias, manobras e manipulações para,

finalmente, encontrar uma saída, não sem marcas e cicatrizes, mas quem sabe fortalecido por ter superado todos os infortúnios.

Ulisses coloca-se sem reticências, revelando-se, soltando a voz e libertando-se das mordanças, justo num espaço em que os alunos são tão silenciados: a instituição escolar. De sujeito supostamente paciente, transforma-se em agente das transformações operadas em sua vida, pois soube aproveitar a oportunidade que se lhe apresentou como via aberta no espaço urbano: “*Foi aí que eu vi o anúncio do curso técnico CEFET, e com muito tempo de estudo resolvi me inscrever e consegui passar no vestibular do cefet*”. Foi um grande salto.

A história de Ulisses não constitui um caso à parte. Muitos, certamente, vivenciaram experiências semelhantes, porque inseridos no mesmo contexto social, marcado por condições financeiras precárias e desestruturação familiar, que acabam por excluí-los dos bens culturais. Apesar de todas as condições adversas, esses alunos ainda são responsabilizados por sua própria situação de exclusão. Ao que parece, o que seria memória de um tempo passado se faz memória de tempos e lugares presentes. Na verdade, o aspecto temporal mostrado no texto é representativo das viradas ou crises na vida de Ulisses. Talvez, por isso, Ulisses não tenha feito referência a nenhum objeto ou brincadeira de infância, pois não houve infância, mas, como provavelmente já fez em outras circunstâncias, usou da “astúcia”, como recurso dos fracos “para captar no vôo as possibilidades de um instante” (CERTEAU, 2009, p. 95), para soltar a voz, o grito contido e aliviar no *dizer* o que o magoou e tolheu na infância e adolescência, não atentando, dessa forma, para a atividade que lhe foi proposta.

Por uma via distinta de Ulisses, Zeus (Figura 5) elege, já no título, um objeto de referência, evocado pela lembrança de uma cena do seu cotidiano, que remonta a um aspecto significativo da infância.

Figura 5: Texto de Zeus – Refrigeração

1 PIPAS

2

3 HOJE EN DIA QUANDO EU VESO PELA RUA

4 CRIANÇAS BRINCANDO COM SUAS PIPAS, EU

5 ME LEMBRO DE QUANDO EU TAMBÉM ERA

6 CRIANÇA E GOSTAVA MUITO, AS VEZES

7 EU IA PARA A ESCOLA MAIS GASTAVA AS

8 AULAS PARA ME DIVERTIR, EU TINHA CERTEZA

9 QUE A BRINCADEIRA ERA MAIS IMPORTANTE

10 QUE A ESCOLA, MAIS EU TAVA ENGANADO POIS

11 QUANDO CHEGOU NO FIM DO ANO FIQUEI

12 EM RECUPERAÇÃO E MINHA MÃE ME COLOCOU

13 DE CASTIGO SEM PODER SAIR NA RUA, MAIS

14 NÃO TEVE IMPORTANCIA POIS PASSAVA O TEMPO

15 ESTUDANDO E FABRICANDO AS PIPAS, POIS

16 QUANDO EU PASSAVA NAS PRAÇAS IRIA

17 PODER SOLTAR MUITAS PIPAS.

18 SINTO SAUDADES DAQUELES TEMPOS POIS

19 ERA TÃO SAUDAVEL E DIVERTIDO, MAIS AGORA

20 CRESCI E SOU PAI, QUERO QUE MEU FILHO

21 TAMBÉM GOSTE MUITO DESSA BRINCADEIRA

22 POIS MÃS VAMOS NÓS DIVERTIR MUITO

23 JUNTOS VOU PODER VOLTAR A SAUDADE

24 DESSA DIVERSÃO.

25

Fonte: (PROEJA, 2010)

Aparentemente despretensioso, primeiro há uma circunstância exterior que o faz voltar ao passado: escrever sobre um objeto da infância, o que, por sua vez, o fez pensar nas crianças, hoje, brincando com suas pipas. Mas Zeus, tomado pelos efeitos de sentidos que a memória produz, ressignificou um momento da sua vida, ao reconceituar, no presente, aquilo que na infância para ele era uma verdade: “eu tinha certeza que a brincadeira era mais importante que a escola, mais eu tava enganado”.

A recuperação no fim do ano trouxe-lhe o ônus, em forma de castigo, não poder sair à rua. Para uma criança que gostava de soltar pipas devia ser, de fato, pagar a pena. No entanto, usando de estratégias, dribla o seu opressor, a mãe, que lhe impusera o castigo. Mesmo que, à época, ele não tivesse consciência disso, o fato é que Zeus tirou partido da situação, inteligentemente, para produzir mais pipas, o que garantiria muito mais divertimento depois do castigo. Saber fazer as pipas pode-se traduzir em poder e Certeau (2009, p. 94) define o “poder do saber” pela “capacidade de transformar as incertezas da história em espaços legíveis”. Mas esse filósofo não se refere a qualquer saber, mas ao saber que “determina e sustenta o poder de conquistar para si um lugar próprio” (op. cit). Nesse sentido, Zeus usa de “estratégia”, isto é, um tipo específico de saber capaz de manipular as circunstâncias, o que implica vantagem do lugar, onde se produz o poder do saber, sobre o tempo, por ele controlado.

O autor/personagem, hoje, considera que não teve importância o fato de não poder sair à rua. Todavia, o lugar de onde ele se coloca hoje não é o da infância. Será que de fato não teve importância, que foi assim tudo tão tranquilo? O olhar de hoje é o olhar panótico a que Certeau (2009) se refere ao se contemplar a cidade do alto, em que os detalhes, as minúcias escapam. Dessa forma, considerando que o olhar de Zeus sobre a situação é contemplativo, a distância, não diz exatamente do que ele sentiu ao ser interditado. E como os sujeitos da EJA, muitas vezes, eles interpretam as interdições e exclusões como positivos no que se refere aos desvios empreendidos para manterem a trajetória pela sobrevivência. E assim como a memória faz lembrar, também pode relegar ao esquecimento aquilo que não se quer lembrar.

Porém, há de se admitir que os tempos mudaram e que as crianças de hoje, no espaço urbano, não têm as mesmas vivências das crianças de há poucos anos. Nesse sentido, Zeus diz que sente saudades daqueles tempos: “pois era tão saudável e divertido”. E lembra: “*agora cresci e sou pai*”. Há de se ressaltar, ainda, que, ao mesmo tempo em que ele pensa em se divertir com essa brincadeira junto com o seu filho, vai poder matar a saudade dessa diversão, de que tanto ele gostava, a ponto de gazejar aulas, quando criança.

Observa-se, no texto a seguir, de Amadeus (Figura 6), que o autor revela facilidade e gosto em explorar a linguagem metafórica, através de recursos de linguagem como a metáfora e a metonímia.

Figura 6: - Texto de Amadeus - Mecânica

1 meu brinquedo

2

3

4 É interessante o novo fase de menino.

5 Queremos ser todos de uma ao mesmo tempo.

6 Queremos ser todos os super-heróis, dos histó-

7 rias em quadrinhos, dos desenhos animados. Pelos

8 meus amigo foi assim... coisas que presen-

9 tili me chamou a atenção, coisas que por mi

10 me despertaram curiosidade.

11 Dentre todos os brinquedos que por mi

12 quando criança, e que não era muito, um

13 me chamou mais atenção por ser redan-

14 do, trapezoidal, triangular e que que os ite-

15 zes ficava sozinho quando a mo iração

16 parava se perdia em algum lugar des-

17 te mundo tão recorrente e choroso. Meu

18 amigo, meu primeiro, meu brinquedo pi-

19 ço.

20 O tempo parava e eu crescia, o tem-

21 po parava e eu crescia mesmo sem querer

22 crescer. Quem pode segurar o tempo? Meu

23 brinquedo é um trapezoidal de madeira quando

24 roda lembrando o chão com seu bico de peixe

25 agulha. Sua função? É rodar... rodar... ro-

26 dar... e muitas vezes parava em cima

27 de outro piço pra brincadeira ficar mais

28 interessante.

29 Quando criança eu não só rodava piço

30 mas pulava, corria, saltava em árvores...

31 tinha medo da mula-sem-cabeça e do

32 tipo de galinha de mamãe. Quando perdi

33 o meu brinquedo predileto, chorei e me senti de

34 mamãe carinha, assim como da vez que

35 refiz uma queda. Descobri que não é só os

piões que eram. O erro de tudo era o carinho de
mamãe que recebia

Hoje onde um pouco onustado por não ver mais
crianças fazendo piões girarem. Eles nem se quer
tem mede da mula-sem-cabeça. Estamos no
século vinte e um. É o que mais do que nunca,
o meu pião gira com o tempo e no tempo em
minha memória, metáforizando o real. Metáfora
de encontros e desencontros que se resumem na pa-
lavra tempo.

Ser menino normal é ser mágico por fazer
do-natureza. É resolver problemas sem muitas
palavras, sem operações matemáticas complexas. É
acreditar que o impossível não existe. Mas tudo tem
seu preço material ou emocional. Um dia o encon-
tro é que não é só não somos mais super-homem,
Zorro, homem-aranha. Descobrimos que mora-
mos dentro de um pião. Um pião chamado mundo.
É aí que chorei quando perdi o meu brinquedo
predileto. O mundo gira e não somos deuses do
tempo.

Hoje o pião de quem foi criança um dia
gira mais do que nunca. Mas gira mesmo. Sai-
mos do mundo de Abdiu. É a cara que meu
pião pião de madeira fez, meu filho fez. E a
meu face diz: Pai sem cuidar de mim.

O mundo ou o pião gira...

As “digressões metanarrativas”, como diz Larrosa (2010, p. 31) para se referir às interrupções que ele faz em um conto, por exemplo, a fim de comentar ou analisar determinadas passagens do mesmo, na análise desse texto as digressões metanarrativas passam a ser uma exigência. Ao analisar o primeiro parágrafo do texto de Amadeus, verifica-se que na sequência “*É interessante a nossa fase de menino. Queremos ver todos de bom⁴⁰ ao mesmo tempo*”, que, além de se situar, hoje, na fase adulta, é do sexo masculino, dados que já o identificam de algum modo. Verifica-se, também que, além de apresentar um juízo de valor sobre essa fase da vida, essa afirmação constitui uma generalização quando se lê a sequência do enunciado, pois Amadeus particulariza o comentário: “*Pelo menos comigo foi assim...*”.

Essa posição parece ter sido assumida pela consciência da presença do outro na própria constituição do discurso, com quem Amadeus dialoga de forma responsiva, abrindo mão da generalização anterior. Como afirma Bakhtin (2003, p. 297),

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

Nesse sentido, voltemos a Amadeus. As reticências em “*Pelo menos comigo foi assim...*” apontam para certa ambiguidade sobre a sua posição: a intenção é responder de antemão a alguma possível negação ou dialogar com um possível interlocutor, de um lugar próprio, apenas para dizer como se sentia em relação às “coisas” que presenciou ou possuiu? É interessante notar o efeito estilístico do paralelismo que fecha esse parágrafo: “*coisas que presenciei me chamaram atenção, coisas que possuí me despertaram curiosidade*”. Essa é uma construção discursiva que aponta para um domínio da escrita que não permite a generalização quanto à ideia de que os alunos do PROEJA não se comunicam eficazmente pela escrita. Ao contrário, permite verificar um nível de letramento que vai além da técnica no uso do código linguístico.

Amadeus desenvolve o texto a partir de uma sequência narrativa em que expressa suas reflexões sobre o tempo, utilizando-se do recurso da interrogação. Nesse sentido, considere-se o atendimento ao gênero solicitado, a crônica, no seu aspecto mais inerente: o tempo. Aliás, considerando a crônica como um gênero ambíguo, que tanto está para o jornalismo como para a ficção literária, ressalte-se a descrição do pião, em que predomina a linguagem metafórica numa espécie de prosa-poética, que aponta para um letramento de ordem literária: “*Meu brinquedo é um bailarino doido quando roda beijando o chão...*”,

⁴⁰ Supõe-se que o aluno quis se referir a “tudo de bom”.

“pousar em cima de outro pião pra brincadeira ficar mais interessante”. Aí, ele dá vida e intenção ao pião. Note-se o emprego do verbo pousar, depois de “*rodar...rodar...rodar*”, que cria uma imagem de sutileza ou leveza, típica das ações dos bailarinos, embora esse clima seja rompido com a expressão mais denotativa e de característica oral: “*pra brincadeira ficar mais interessante*”.

Amadeus não perde o seu objeto de vista, apesar das digressões, como ocorre no quarto parágrafo, quando declara que não só rodava pião e enumera outras brincadeiras, principalmente ao lembrar: “*recebi de mamãe carinho, assim como da vez que sofri uma queda*”, “*O bom de tudo era os carinhos da mamãe que recebia*”. Mas, ainda nesse parágrafo, pensando a perda do seu brinquedo predileto e a queda que sofreu, veio a constatação dolorida, sofrida: “*Descobri que não é só os piões que caem*”. Essa passagem lembra a análise que Larrosa (2010, p. 33) faz sobre as *Confissões* de Rousseau: “O mais importante é como Rousseau adulto conta o fato. E como o eleva à categoria de um trauma iniciático, de uma verdadeira expulsão do Paraíso”.

O “Hoje” assusta-o, pois se contrapõe ao passado de menino, e mais uma vez o elemento tempo passa a ser o foco das suas reflexões, situadas no século vinte e um, quando as crianças não fazem mais piões e nem têm medo de mula-sem-cabeça. O pião é associado ao tempo, inicialmente, passando, em seguida, a confundir-se com o próprio tempo, tempo real, metaforicamente, como diz o autor: “*Metáforas de encontros e reencontros que se resumem na palavra tempo.*”, “*E agora mais do que nunca, o meu pião gira com o tempo e no tempo em minha memória metaforicamente o real*”. O texto de Amadeus nos remete ao que Galvani (2009, p. 18) define, em parte, como crônica: “Trata-se do voo livre da palavra, tão solta como na poesia, capaz de elevar o pensamento até os mais distantes confins, estabelecer os laços com a realidade ou se perder nas brumas da ficção [...]”.

E Amadeus se perde num mergulho, mergulho na própria consciência da existência, atrelada às transformações provenientes do tempo, despertada pelo movimento do pião e da passagem do tempo, passagem que representa as experiências vividas de encontros e reencontros, enfim, de crescimento e amadurecimento traduzidos em perdas e ganhos. Nesse sentido, Larrosa (op. cit. p. 33) acrescenta à sua análise de Rousseau, a qual parece ter a ver com a queda e crescimento também do aluno Amadeus:

E foi assim que nossa inocente criatura se fez uma pessoa maior de idade. O motivo pelo qual as pessoas de maior idade são de maioridade é porque esqueceram que foram crianças, porque sepultaram em algum lugar remoto, de sua consciência, a violência que as fez maior de idade.

É interessante notar como Amadeus trabalha poeticamente a linguagem. Esse jogo de representações poéticas insere o seu discurso notadamente no campo do discurso literário. Apreciar e valorizar esse trabalho na escola, principalmente no espaço da EJA, parece bastante urgente, pois esses alunos reclamam de estímulo e de autoestima pelas condições de negação de direitos sociais a que são submetidos. Foi a partir do trabalho com um modelo de gênero de discurso, nestes casos analisados, que se pode observar a necessidade de se dar voz a esses alunos. A crônica parece ter concedido esta autorização nesse espaço de ação na/com a linguagem.

Vale, aqui, ressaltar o que Amadeus confessa no terceiro parágrafo: “*O tempo passava e eu crescia mesmo sem querer crescer*”. O tempo, neste discurso, parece inexorável, implacável, com vontade própria. E crescer não é fácil, pois implica maiores responsabilidades e adeus às ilusões. No parágrafo sexto, está implícita toda a contradição da fase adulta, representada metaforicamente no parágrafo anterior, em que a passagem do tempo e o crescimento distanciam as pessoas das brincadeiras, do mundo mágico, onde se resolvem problemas sem muitas palavras, sem operações matemáticas complexas, onde tudo é possível, isto é, passa-se à vivência de um mundo complexo e sem magia, onde “*tudo tem seu preço material ou emocional*”.

Agora, não se tem uma visão externa do pião, uma vez que Amadeus descobriu que “*moramos dentro de um pião*”, o pião é o mundo, que gira. Nesse mergulho, metafórico, no interior do pião, parte do mundo passa a todo do mundo, metonimicamente. Mas é também, e principalmente, um mergulho no interior da sua própria consciência em que Amadeus reflete, numa espécie de pensamento em voz alta: “*E eu que chorei quando perdi meu brinquedo predileto*”. Os efeitos, ou marcas de subjetividade no texto de Amadeus, são surpreendentes. Ele trabalha tanto o aspecto da temporalidade como das suas subjetividades, suas impressões e estados emocionais, a partir de jogos de linguagem que vão da simples metáfora à metonímia, inclusive, talvez não conscientemente, à aliteração e assonância, como em “*perdi meu brinquedo predileto*”, num estilo muito próprio, representados por uma expressão singular notável.

O que parece marcar o discurso de Amadeus é a oposição centrada no binômio mundo infantil/mundo adulto, apontada mais explicitamente como magia/realidade, simplicidade/complexidade. Percebe-se a complexidade do hoje, que é tanto espaço como tempo, na última frase do texto: “*Hoje o pião de quem um dia foi criança gira mais do que nunca*” E mais uma vez Amadeus surpreende com a complexa construção: “*Hoje o pião de*

quem um dia foi criança.” Mas, o que de fato gira? “O mundo gira ou o pião gira...” Na sua memória, espaços e tempos se confundem.

É curiosa a relação que Amadeus estabelece entre a *imagem* de si mesmo (BAKHTIN, 2003, p. 349) criança/pai, o pião e o filho. Aqui e agora, o papel social de pai o leva a cuidar do filho, assim como a criança deve cuidar do seu brinquedo, no seu caso, quando criança. No entanto, há uma projeção a partir da imagem: “E a cara que o meu pião fazia, meu filho faz. E sua face diz: Pai vem cuidar de mim”. Essa voz não é a do filho, na verdade são muitas as vozes que se confundem ou se alternam de acordo com o papel social assumido nos tempos e espaços. São vozes próximas, que soam concomitantemente. Amadeus é tudo isso na sua incompletude: criança, ele mesmo e o filho, adulto, pai. Papéis sociais que se constituem e se institucionalizam pela linguagem.

Já o texto de Arthur (Figura 7), além de saudosista em relação à sua infância, apresenta, também, a sua preocupação com o filho, evidenciando, assim marcas deixadas pelas brincadeiras de infância.

Figura 7: Texto de Arthur (sem título) - Eletrotécnica

Título	
1	SEMNAS PASSADO, MEU FILHO DE QUATRO ANOS GANHOU DA
2	MINHA VÔE UM PIÃO DE MADEIRA, BOMBELES QUE RODA COM UM
3	CORDEÃO (PONTAIRA), LOGO ME VEIO, UMA LEMBRANÇA DA MINHA
4	INFÂNCIA DE COMO AGENTE NÃO PRECISAVA DE MUITA COISA PARA
5	BRINCAR NA MINHA ÉPOCA. LEMBREI TAMBÉM DE COMO ERA
6	PROSEROSO RODAR PIÃO COM OS AMIGOS TODOS QUASE DA
7	MESMA IDADE, VIZINHOS E PARENTES. NÃO EXISTIA MALDADE E
8	TIHAMOS MUITA UNIAO. VOLTANDO PARA O MEU FILHO QUE
9	TAMBÉM GANHOU UM PIÃO, TRATEI LOGO, DE ESCONDER DELE,
10	POIS ELE NÃO TINHA VISTO AINDA O PRESENTE, QUANDO ELE
11	

11 CHEGOU EM CASA, PERGUNTOU LOGO: PAPAÍ QUE DE MEU PIÃO
 12 QUE MUITO VÓ COMPROU, INVENTEI UMA DESCUSA MAS LOGO
 13 MOSTREI PARA ELE, PORQUE ESCONDI? O PIÃO PARA QUEM
 14 TEM UMA CERTA IDADE É PERIGOSO, REQUER UM POUCO DE
 15 ABILIDADE, ME LEMBRO MUITAS VEZES NO RODADO PIÃO
 16 ENROLAVA NA PONTEIRA E CHEGAVA A MACHUCAR AS PESSO
 17 AS E NÓS MESMOS. JÁ PENSOU ELE ROBANDO PIÃO COM
 18 QUATRO ANOS? NÃO QUERO NEM PENSAR, MAS QUANDO ELE
 19 JÁ ESTIVER MAIS VELHO, TEREI O PRAZER DE ENSINAR
 20 O E FAZER COM QUE ELE CONHEÇA OS BRINQUEDOS
 21 QUE FAZIA SUCESSO NO PASSADO, MEU E DE OUTRAS
 22 PESSOAS, QUE BRINCAM COM AS COISAS SIMPLES
 23 E PRAZEROSO PRINCIPALMENTE O PIÃO
 24
 25

Fonte: (PROEJA, 2010)

A memória de Arthur, das brincadeiras com o pião, quando criança, tanto lhe trouxe saudosas lembranças como também o fez refletir sobre esse brinquedo quando dado a uma criança de apenas quatro anos, o seu filho. Pela sua experiência, essa brincadeira, embora prazerosa e divertida, oferece riscos até mesmo para quem sabe jogá-la. Larrosa (2002, p. 21) diz que

Quando fazemos coisas com palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

Nessa perspectiva, o autor sugere que as palavras com que nomeamos o que acontece são mais que meramente palavras. Considerando a palavra “experiência” como relativa ao que nos passa ou toca, é desse lugar da memória que assoma uma das experiências vividas por Arthur e que também responde à pergunta que ele mesmo se faz: “[...] *porque escondi?* (o pião). A sua experiência de infância resultou, por um lado, no temor de que a falta de habilidade com esse objeto pudesse machucar o filho: “*Já pensou ele*

rodando pião com quatro anos? Não queiro nem pensar.” E, por outro, o desejo de ensinar ao filho *“Mas quando ele estiver mais velho [...]”*.

A memória de Arthur também o transporta para um tempo e espaço em que não se precisava de muita coisa para brincar. Diferente de hoje, em que as crianças tomadas por um excesso de informação e atividades não exercem os sentidos num “gesto de interrupção” que possibilite que algo lhes aconteça ou toque, pois a experiência, como diz Larrosa (op. cit, p 19), “[...] requer suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro [...] e dar-se tempo e espaço”.

Arthur lembra do prazer *“de rodar pião com os amigos todos quase da mesma idade, vizinhos e parentes”*. Ainda, segundo esse autor (op. cit.), “o sujeito da experiência é um sujeito ‘ex-posto’”. Como diz Arthur, na sua época de infância, não existia maldade e havia muita união. Certamente, essa convivência aparentemente pacífica e de comunhão contribuiu para que ele e seus amigos se constituíssem em sujeitos de experiência, pois tornaram-se disponíveis e abertos, expuseram-se ao prazer e ao risco de se machucarem. É, pois, partindo dessa vivência que Arthur, hoje, mostra-se preocupado com o presente que a avó deu ao neto, seu filho, mas que também não abre mão de não só ensinar essa brincadeira como também *“fazer com que ele conheça os brinquedos que fazia sucesso no passado, meu e de outras pessoas, que brincavam com coisas simples e prasserosa principalmente o pião”*.

Sobre a experiência no sentido de “paixão”, na perspectiva de uma certa heteronomia ou responsabilidade com o outro, o que, para Larrosa (op. cit. p. 26), implica pensar “[...] uma liberdade dependente, vinculada, inclusa, fundada não nela mesma mas numa aceitação de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar” pode nos levar à compreensão sobre a preocupação de Arthur com o que pode acontecer ao seu filho pequeno, tendo em vista essa relação de experiência que é ter um filho. Como já afirmado anteriormente, o sujeito da experiência, definido como um sujeito passional, não quer dizer que ele seja incapaz de conhecimento, compromisso ou ação, pois ele tem sua própria força, que é expressa em forma de saber, o qual se dá na relação conhecimento e vida humana, e em forma de práxis, diferente da experiência da técnica e do trabalho, como afirma Larrosa (2002, p. 26), já que o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação.

Tal como Arthur, Marina (Figura 8) desloca-se do foco do objeto para falar de uma figura importante na sua vida e formação.

Figura 8: Texto de Marina – Refrigeração

1 O velho rádio

2

3 Ainda lembro como se fosse ho-

4 je como o meu pai tinha um carinho

5 todo especial com um rádio antigo

6 que ainda hoje tem lugar de desta-

7 que na sala de jantar da nossa "Casa

8 Grande" no Sertão do Araripe (é assim

9 chamada a residência das famílias

10 tradicionais nos interiores).

11 O meu pai toda noite tinha por

12 costume ouvir o "Repórter Ôssô" na PRA-8

13 Rádio Clube de Pernambuco, e me convidava

14 para me juntar a ele na audição de

15 tão importante noticiário. Nós dois pen-

16 tamos nos ao lado do rádio com os ouvi-

17 des quase colados ao mesmo, (na época,

18 a retransmissão era ruim e chiava

19 muito), eu, criança ainda, não enten-

20 dia nada, mas, o meu pai fazia ques-

21 tão de me explicar tudo, principamen-

22 te quando a notícia se tratava de

23 atos e ações da Presidência da Repúbli-

24 ca com relação a educação.

25 O meu pai era um homem culto,

26 que tinha por hábito a leitura, desde

27 jornais até grandes obras como por

28 exemplo Casa Grande e Senzala.

29 O velho rádio, no qual eu apren-

30 di a ouvir o que realmente interessa

31 e acrescenta na minha vida ainda

32 continua lá, lindo, imponente.

33 O velho rádio já tem um novo

34 herdeiro, o bisneto do meu pai,

35 o meu neto.

Marina centra-se na figura do pai, esta lembrada a partir de um artefato tecnológico: o velho rádio. A autora comenta que o pai “*toda noite tinha por costume ouvir o “Repórter Esso” na PRA-8 Rádio Clube de Pernambuco*”.

Certeau (2009), ao refletir sobre a produção dos consumidores, aponta para as possibilidades e a necessidade de se analisar o uso que os grupos ou indivíduos fazem das representações e dos comportamentos sociais, e exemplifica:

[...] a análise das imagens difundidas pela televisão (representações) e dos tempos passados diante do aparelho (comportamento) deve ser completada pelo estudo daquilo que o consumidor cultural “fabrica” durante essas horas e com essas imagens. O mesmo se diga no que diz respeito ao uso do espaço urbano, dos produtos comprados no supermercado ou dos relatos e legendas que o jornal distribui (op. cit. 38).

A ideia de que o consumidor cultural “fabrica” relaciona a uma produção racionalizada a uma outra produção qualificada de “consumo” astuciosa, dispersa:

mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por ordem econômica dominante (op. cit. 39).

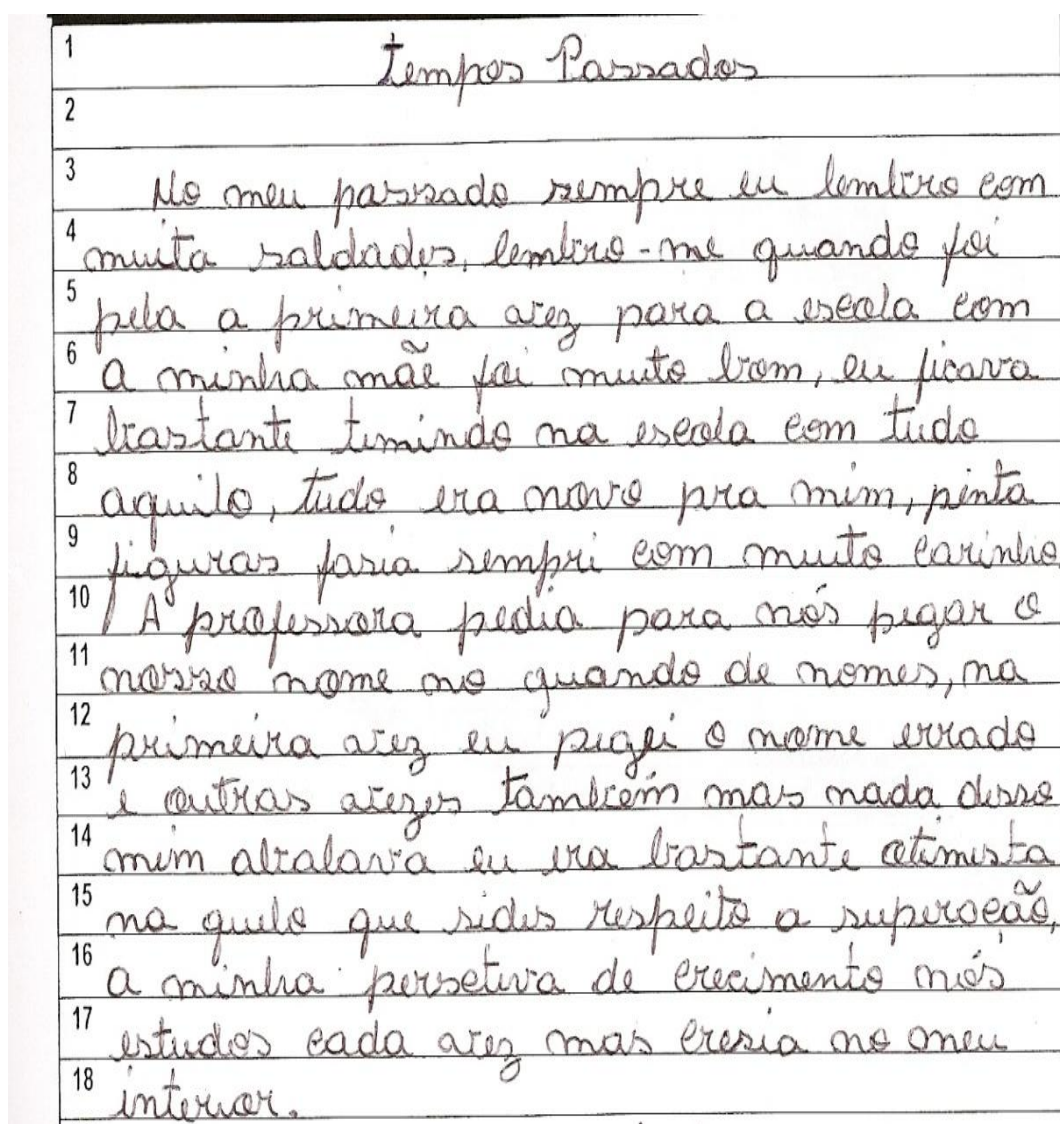
Em outras palavras, os usuários nem sempre são submetidos às representações ou leis impostas, mas não podendo fugir delas, delas fazem outra coisa, não as rejeitam ou modificam, mas pela sua maneira de usá-las, subvertem a ordem. Nesse sentido, a representação que o pai fazia sobre esse noticiário era de que era muito importante e essa representação foi assimilada pela filha, que, a pedido do pai, passou a adotar o mesmo comportamento: ouvi-lo toda noite, quase colados ao aparelho.

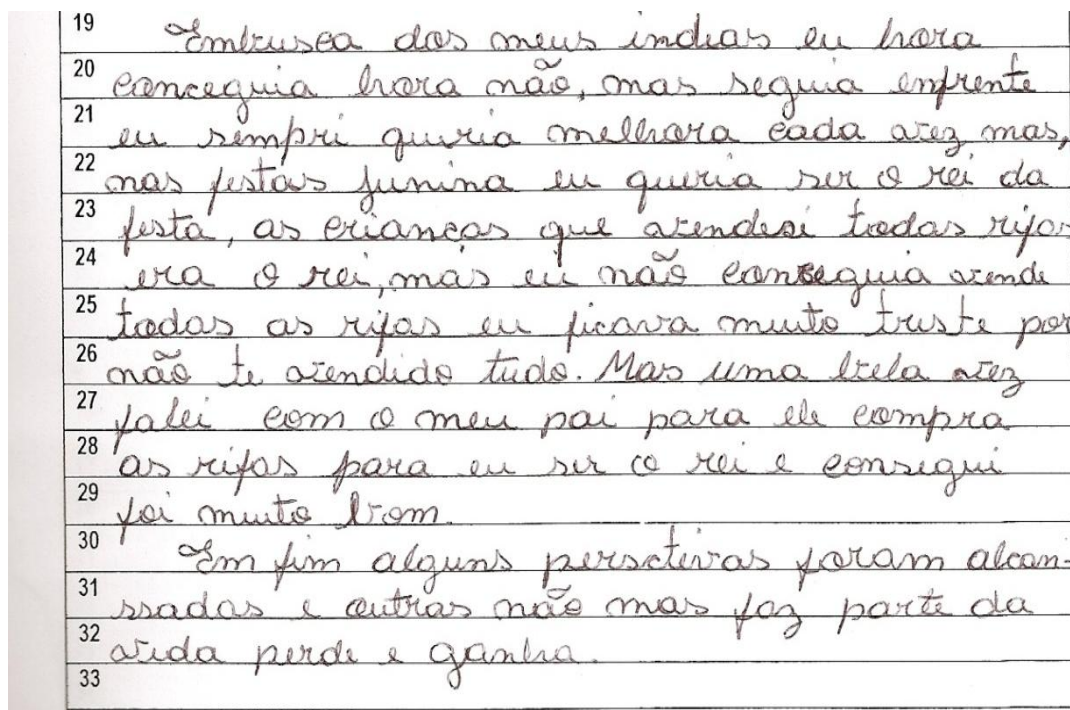
Comenta Marina que aprendeu com o rádio a ouvir o que realmente interessa e acrescenta na sua vida. Quanto a esse comentário, ao que parece, já que era tão criança, mesmo tendo as explicações do pai sobre as notícias, Marina não alcançava a dimensão desse transmissor como aparelho político-ideológico do governo. Ao mesmo tempo, considera-se que o pai, ao traduzir-lhe o significado das notícias veiculadas, produzia nas suas enunciações equívocos provocados não só pela péssima transmissão radiofônica como pelo jogo de apropriação ou reapropriação do sistema linguístico, tendo em vista as suas próprias referências e visão de mundo, como afirma Certeau (op. cit. p. 40): “Supõe-se que [...] os usuários ‘façam uma bricolagem’ com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei”, adequando-a ou aproximando-a aos/dos seus próprios interesses e regras.

Assim, o velho rádio, pela assimilação por parte dos familiares do que representou para o pai, tem passado para outras gerações, já tem um novo herdeiro, o neto, filho de Marina. Ressalte-se, no entanto, que a época do pai era diferente da de Marina quanto às relações culturais de tempo e espaço, assim como será outra com referência ao neto, o que certamente deve produzir outros efeitos de sentidos quanto à representação desse objeto.

No texto de Álvares (Figura 9), há também um deslocamento. Mas isso ele já anuncia em seu título, uma vez que ele parece se apegar à consigna da atividade de escrever algo sobre o passado. Ele expressa, paradoxalmente, o otimismo ou determinação do autor, mesmo diante das interdições impostas.

Figura 9: Texto de Álvares – Refrigeração





Fonte: (PROEJA, 2010)

Essa produção apresenta, de início, uma ambiguidade provocada por uma construção sintática que resultou num sentido, provavelmente, não desejado por Álvares, protagonista da narrativa: "No meu passado sempre eu lembro com muita saudades". A questão é que ele está no presente e essa construção o coloca, linguisticamente, no passado. Podemos tentar explicar essa construção, partindo mesmo do caráter do gênero narrativo em que não é raro iniciar-se a sequência com uma expressão temporal, geralmente posicionada: "No passado", "Nos tempos de", "Em tempos remotos" etc.

A linguagem, que materializa o seu discurso, considerando aspectos linguísticos, mostra que esse aluno não teve muitas experiências significativas em termos de práticas escolares quanto ao uso da língua escrita. E como essa competência não é algo que se processe exclusivamente nas instituições de ensino, mas é também adquirida através de práticas, atividades que acontecem desde o ambiente familiar, como a formação dos pais, os hábitos de leitura, o contato com materiais escritos, as interações com as diversas mídias e produtos na sociedade, observa-se que também essas práticas e interações não foram quantitativa ou qualitativamente significativas para desenvolver nesse sujeito certas competências para melhor se fazer enunciar pela escrita.

Provavelmente, por ter seus estudos interrompidos em algum momento da sua trajetória de escolarização, o narrador, estando no momento da enunciação, em sala de aula, desempenhando o papel de educando, tenha considerado oportuno voltar-se para a narração

das suas primeiras e marcantes vivências escolares. Evocam-se, então, a figura da professora e as dificuldades que experimentou na sua iniciação às letras, como pegar o nome errado no quadro de nomes, em mais de uma situação, quando solicitado pela professora.

No entanto, apesar das tentativas frustradas ele se diz otimista e capaz de superar as dificuldades: “*mas nada disso mim abalava eu era otimista na quilo que sides respeito a superação, a minha persctiva de crescimento nós estudos cada vez mais cresia no meu interior*”. Essa revelação nos leva a refletir sobre as práticas escolares a que esse sujeito foi submetido. Pelo visto, a escola em que esse aluno estudou as primeiras séries não dispunha para os educandos materiais escritos, ou não se procediam as práticas de leituras necessárias para a compreensão e uso de estratégias próprios da língua escrita. Conhecendo a realidade do sistema público de educação no país, em que as estatísticas andam na contramão da qualidade e a favor de melhores índices quanto à alfabetização, muitos educandos são elevados à série seguinte sem, no entanto, ter demonstrado real aprendizagem dos conteúdos programados e ministrados. Situação pouco questionada pelos pais, nas mais das vezes analfabetos ou com pouca formação escolar.

Enfim, as lembranças circunscrevem-se ao ambiente escolar, mesmo quando se trata de diversão, das festas juninas, em que ele queria ser o rei, só conseguindo quando o pai comprou todas as rifas. É curioso o discurso desse sujeito: é como se ele tivesse uma absoluta necessidade de dizer a si mesmo que pode superar as dificuldades, isto é, não é ao seu interlocutor que de fato interessa esse seu desejo de acreditar em si mesmo, mas a si mesmo, numa espécie de escuta de si mesmo, da sua (in)consciência, como forma de, de fato, produzir as mudanças necessárias na sua vida, pois, embora ele adote um discurso otimista, o que narrou aponta para a incompletude, não finalização, não realização pessoal, e nisso a escola (os estudos?) parece ter fundamental importância.

No texto de Dante (Figura 10), ocorre também algo semelhante no título. O foco se coloca em momentos do passado. Mas ele não faz das dificuldades financeiras um lugar de lamento. Ao contrário de Arthur, parece ter sido um tempo feliz e harmonioso.

Figura 10: Texto de Dante – Refrigeração

1 DE VOLTA AO PASSADO

2

3 Há poucos dias atrás conversando com meu filho,

4 que tem 19 anos de idade ele me disse: A pai como

5 gostaria de ter a sua idade (55 anos) perguntei-lhe o

6 porque e a resposta foi, porque o senhor já tem a vida

7 resolvida.

8 A meu filho, pois ao contrário de você como gos-

9 taria de voltar ao passado com idade de criança onde

10 nasci e me criei num sítio afastado do centro da

11 cidade onde tudo era simples, saudável e gostoso.

12 Lembro-me bem quando tinha entre 8 e 10

13 anos de idade quando brincávamos em nossa memória

14 coisas que jamais esquecermos sejam bolas de pedras, mo-

15 rávamos as margens de um rio e vizinho a uma mata

16 atlântica rio este onde tomávamos banho, as famílias la-

17 vavam as roupas, a água era utilizada para quase tudo

18 menos para beber, pois bebíamos a água da cachoeira. Hoje

19 o rio nem existe mais, apenas um riacho completamente

20 poluído.

21 Era uma época difícil para os nosso pai, pois traba-

22 lhavam em uma fábrica de têxteis, o salário mau dava para o sus-

23 tento da família, mais no sítio onde morávamos tinha muitas fru-

24 teiras plantávamos, macaxeira, batata doce inhame e vários tipos de

25 verduras para complementar a alimentação da família.

26 Alocávamos muito cedo para cuidar dos afazeres, às

27 05 horas da manhã, às sete horas já estávamos prontos para irmos

28 à escola, na parte da tarde era a hora do lazer que as crianças

29 de hoje não tem mais como era antigamente; jogar bola no meio da

30 rua, ensinar papagaio, jogar bola de gude, brincar de pião e outras brincadeiras

31 saudáveis que hoje não existe mais, ao anoitecer era hora de fazer a

32 tarefa de casa (de escola) e depois assistir um pouco de televisão por

33 breves em uma única casa nas redondezas, onde adorávamos assistir os

34 seriados da época: Fantasma, Zorro, Perdição nos espaços e outros. Há com o

35 bom tempo de criança, que não volta mais.

Esse enunciado é revelador de vários elementos da identidade do aluno Dante. São muitas as marcas de subjetividade que nos dão a “conhecê-lo”. Da sua identidade temos logo no início do texto a indicação da idade, 55 anos; de um dos papéis sociais, é pai de um filho de 19 anos, um dos seus interlocutores, a quem dá voz, utilizando o discurso direto, alternando as vozes, usa “disse” e “perguntei” para estabelecer o diálogo que se realiza entre ele e o seu filho.

A alusão a essa conversa serve de mote para o desenvolvimento do tema abordado: a sua infância. Ressalte-se, não sobre um objeto, mas sobre a própria infância no que se refere às condições de vida, sua e da família, em contraste com os dias de hoje, tempo simbolizado pela referência temporal “*Há poucos dias atrás*” Interessante notar, também, que as falas se iniciam com uma interjeição “A” (Ah), seguida de um vocativo, “*A pai*”, “*A meu filho*”. Diferente de outras interjeições, que poderiam nos reportar a outras condições/estados, essa nos transmite uma impressão de pesar, lamento, ausência, reforçada pelo tempo/aspecto verbal da forma do futuro do pretérito “gostaria” que aparece nas duas falas, do filho e do pai, a primeira com relação ao presente, a segunda, com relação ao passado. A experiência de vida de Dante, provavelmente de uma vida, além da infância, mais sacrificada, leva-o a contestar o desejo do filho.

A sua posição é de negação explícita ao desejo do filho, no que concerne a ter a idade do pai, não ao que o filho de fato coloca como inquietação: o desejo de ter a idade do pai por essa representar um estágio da vida em que os sujeitos, na maioria, já construíram seus alicerces e têm uma vida estabilizada economicamente. O que acontece é que a abordagem do filho faz emergir no pai as lembranças de um ideal de vida situado na infância (tempo passado), num sítio afastado do centro da cidade (lugar), “*onde tudo era simples, saudável e gostoso*”. O ambiente rememorado aproxima-se do ideal bucólico, da vida afastada da civilização agitada e materialista. Remonta a Rousseau e a sua teoria do “Bom Selvagem”, em que o homem em contato com a natureza é puro e ingênuo.

Ao contrário da vida natural e simples do campo, a civilização desvirtua o homem: o homem civilizado perde de sua essência natural ao adotar os costumes, as modas impostas pelos regimes sociais. Na sociedade moderna o homem é escravizado pelo capitalismo, é obrigado a trabalhar cada vez mais para dar conta das exigências do mundo moderno. E mais uma vez o paraíso parece perdido, como em Amadeus. Desta vez, não houve uma queda explícita, narrada ou contada, mas, certamente, a experiência num centro urbano, como pedestre da cidade, o fez tropeçar e desviar, deixando suas marcas espaciais, de lugares e cenários, bem impressas. Essa condição parece explicar o seu desejo, numa visão romântica,

de retorno ao passado, de fuga ao presente, num momento de reflexão que mostra a sua incompreensão, em certa medida, de como as atividades lúdicas das crianças de hoje não comportam as brincadeiras de antigamente: “*jogar bola no meio da rua, empinar papagaio, jogar bola de gude brincar de pião e outras brincadeiras saudáveis que hoje não existem mais*”, já que no espaço urbano essas práticas parecem interditas.

O terceiro parágrafo, predominantemente descritivo, traz imagens de quando ele tinha de 8 a 10 anos. Idade em que, para o enunciador, “*guardamos na memória coisas que jamais esquecemos sejam boas ou ruins*”. Moravam às margens de um rio vizinho a uma mata atlântica, tomavam banho nesse rio, onde também as famílias lavavam a roupa e cuja água era utilizada para quase tudo, pois para beber utilizavam a água da cacimba. Comenta, criticamente, que hoje o rio nem existe mais, é apenas um riacho de águas poluídas. Aqui, o discurso tende a ser ideológico no sentido de preservação da natureza, da consciência da destruição do meio ambiente, incorporando, assim, outras vozes, das quais se faz emissor.

No quarto parágrafo, Dante relembra que os tempos eram difíceis para os pais, que trabalhavam numa fábrica de tecidos, cujo salário não dava para o sustento da família. No entanto, a situação era amenizada, pois, no sítio, plantavam vários dos alimentos que garantiam a sobrevivência da família, como complementação do que o exíguo salário não comportava: “*no sítio... tinha muitas fruteiras, plantávamos, macaxeira, banana doce, inhame e vários tipos verduras, para complementação da alimentação da família*”. Há, ao que parece, uma certa conformação com relação à situação de adversidade financeira, mas, na verdade, percebe-se que com astúcia, manipulam o espaço a seu favor.

A vida, que se apresentava, de fato era muito simples, apesar disso, Dante não lastima as condições financeiras, tendo em vista as circunstâncias, ainda que muito cedo, incluído nas atividades da família, “*plantávamos*”, forma verbal que o inclui como agente participante dessa atividade familiar de produção de bens de consumo para a própria subsistência, e, portanto, desde cedo assumindo responsabilidades de forma disciplinada, com horários que vão desde às 5 horas da manhã, para cuidar dos afazeres, aos horários da escola e do lazer, ao anoitecer. Observa-se, claramente, a condição de trabalho a qual Dante, assim como outros sujeitos da EJA, é submetido logo cedo, ainda criança. O fato de ter de ajudar a família no seu sustento, certamente, o desviou dos estudos, colocando-o, hoje nessa modalidade de ensino da EJA.

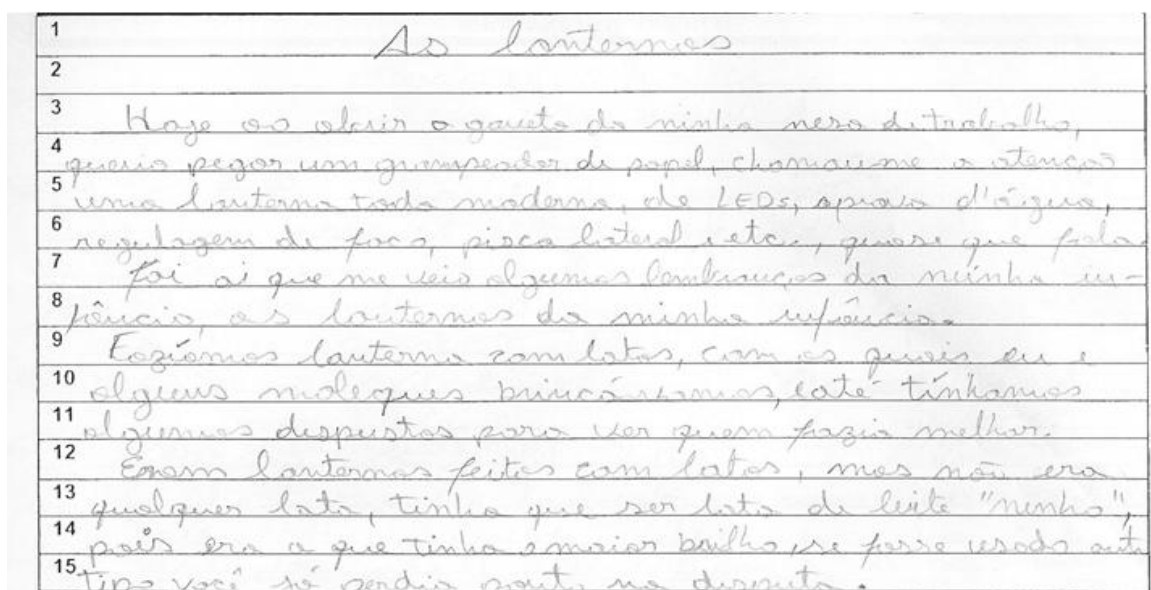
Mas, voltando às memórias de Dante, parecem memórias muito vivas de um tempo em que a televisão era em preto e branco, como parece ter sido a vida restrita, longe da cidade grande, iluminada por neon multicolor. Mesmo em preto e branco, a televisão era um bem que

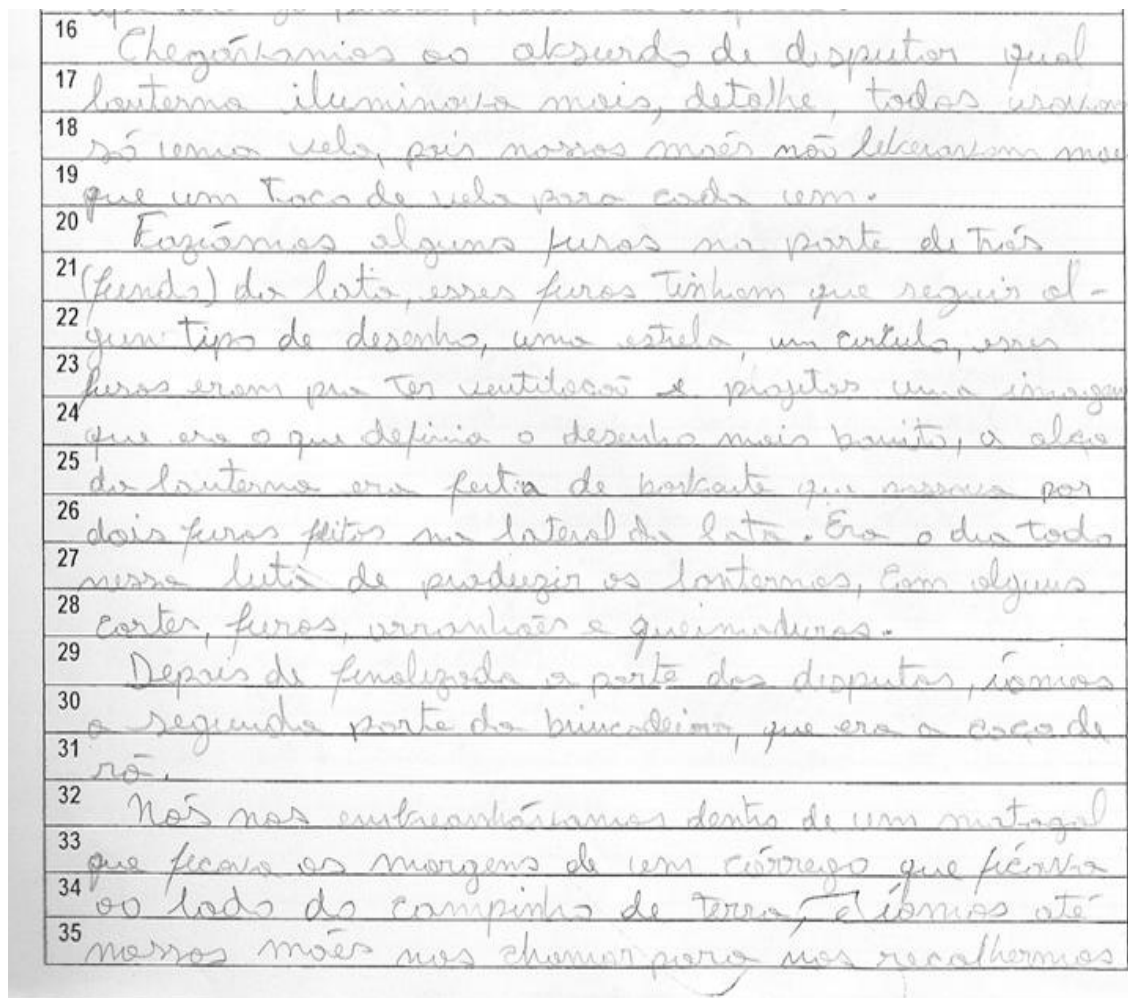
nem toda família tinha condições de ter: “*depois assistir um pouco de televisão preto e branco, em uma única casa nas redondezas*”, aí assistiam aos seriados da época como Fantasma, Zorro, Perdidos no Espaço. Interessante notar que assistir a esses seriados não fosse uma questão de escolha, meramente, mas o que era imposto para as crianças pela mídia. Mistura-se realidade e ficção. Aliás, esse é um aspecto digno da crônica, pelo seu caráter híbrido, em que se joga denotação e conotação, isto é, realidade e ficção.

Então, com todo o avanço tecnológico e globalização que se verificou nas últimas décadas e todas as mudanças sociais provocadas por um capitalismo exigente, e tendo em vista que o enunciador desse texto, hoje com 55 anos, criou-se e desenvolveu-se num ambiente em que suas vivências apontam para um mundo não tão tecnologizado e globalizado, em que a família, a solidariedade e a simplicidade eram importantes como bases de sua formação humana, a esse sujeito só resta lamentar o “Paraíso Perdido”, em que tudo parecia muito bem ordenado e harmonioso, e a consciência, que só se adquire através das interrelações histórico-sociais, de que aquele tempo não volta mais: “*Há como era bom o tempo de criança, que não volta mais*”. Tanto que não há referências, no texto à sua vida presente, além das informações sobre a idade e de que tem, pelo menos, um filho. O fato de aos 55 anos estar frequentando à escola, num curso de nível médio, e profissionalizante, nos leva a concluir que esse aluno teve interdições na sua escolaridade, provavelmente pelas condições financeiras e de ter de trabalhar para assumir a família.

Já o texto de Miguel (Figura 10), mostra a capacidade inventiva das crianças, ingenuidade, mas também astúcias nos jogos infantis, mostradas na análise do texto.

Figura 11: Texto de Miguel – Mecânica





Fonte: (PROEJA, 2010)

Curiosamente, o nosso personagem, no primeiro parágrafo, parece querer mostrar que está “atenado” com a modernidade, ao descrever o objeto encontrado ao abrir a gaveta, uma lanterna, a partir dos recursos tecnológicos que o caracterizam: “LEDs”, “aprova d’água”, “regulagem de foco”, “pisca lateral”, isto é, mostrar certo conhecimento ou familiaridade (nível de letramento) na área da tecnologia. Podemos entender que esse tipo de letramento é resultante de práticas sociais e interações cotidianas exigidas pela sociedade contemporânea, em que as informações atingem mesmo os não escolarizados, ou com pouca escolarização, como consequência da globalização.

A expressão “quase que fala” nos remete ao poder da criação: antes, divina; hoje, humana, que, por sua vez, remete à escultura de Davi, de Miguel Ângelo, artista do renascimento italiano, cuja perfeição levou o seu mecenas a dizer: “Fala”, numa alusão à

criação divina em que Deus usou o verbo para dar vida a Adão. Podemos entender que há, em certa medida, apologia à tecnologia.

Ainda, no primeiro parágrafo, fica evidente que o personagem Miguel é um sujeito socialmente ativo, trabalha. O pertencimento, posse ou apropriação de um espaço ou *status* social relacionado ao universo do trabalho pode ser constatado ao referir-se à mesa de trabalho: “*minha mesa de trabalho*”.

Mas voltando ao nosso protagonista, a visão da lanterna o desloca do “*hoje*” e do ambiente de trabalho para um tempo guardado na memória e evocado pela presença do objeto encontrado na gaveta. Ele diz que a lanterna chamou a sua atenção. Isso não se deu por acaso, mas pela importância que esse objeto teve num momento de sua infância, como uma experiência de exploração, descobertas, de construção de conhecimentos e conseqüentemente crescimento pessoal.

Essa “viagem” a outro espaço e tempo é marcada pelo articulador sequencial “*Foi aí que...*” típico das narrativas, o qual pode apontar para uma desestabilização no estado presente para indicar uma mudança de foco, um começar, um outro estágio de consciência em que o passado é objetivado pela linguagem, pelo discurso como constitutivo do sujeito e por ele constituído.

A partir do terceiro parágrafo, ele passa, então, a descrever a sua singular experiência. Note-se que ele abre esse parágrafo com a forma verbal “*Fazíamos*”, forma plural que implica a presença, participação de outros sujeitos, “*eu e alguns moleques*”. Dessa forma, experiência singular pelo fato de ser única para cada sujeito, mas coletiva no sentido das interações e trocas de experiência para a construção de um objetivo. Ainda nesse parágrafo, observamos que um dos aspectos dessa interação que alimenta a brincadeira é o espírito competitivo dessas crianças: “*e até tínhamos algumas disputas para ver quem fazia melhor*”. A brincadeira consistia em fabricar as lanternas, mas essa brincadeira era motivada também pelo desejo de se mostrar o melhor e mais criativo na produção desses artefatos: “*chegávamos ao absurdo de disputar qual lanterna iluminava mais*”.

“*Hoje*”, ele avalia esse impulso como “*absurdo*”, e explica, absurdo porque “*todos usavam só uma vela, pois nossas mães não liberavam mais que um toco de vela para cada um*”. O protagonista parece, hoje, compreender, já que todos competiam em condições de igualdade, com um toco de vela, a ilusão e a fantasia que os movia na infância e que não cabem mais no seu mundo presente, isto é, no espaço urbano. Aqui, é interessante apontar a presença das mães como elemento regulador, que impõe limite à brincadeira, mas que também não interfere diretamente nas experiências dos filhos. Longe dos olhos das mães,

provavelmente ocupadas com os afazeres domésticos, elas não tinham tanto controle sobre as brincadeiras, que seguiam à vontade.

É evidente o nível de brincadeira que realizavam, isto é, do jogo: os participantes obedeciam às regras e as imposições para atingirem o melhor nível de produção, sujeitos, inclusive, à perda de pontos. As lanternas eram feitas de lata, *“mas não era qualquer lata, era a que tinha maior brilho”*. Se a lata não fosse de leite *“Ninho”*, o concorrente já perdia ponto. Isso aponta para um certo nível de exigência, organização e discernimento que essas crianças já demonstravam. Todo o processo de fabricação das lanternas é descrito pelo personagem em detalhes, evidenciando o grau de inventividade e, ao mesmo tempo, de disciplina que caracterizavam a brincadeira, ou *“luta”* (batalha, labuta?): *“Era o dia todo nessa luta de produzir as lanternas, com alguns cortes, furos, arranhões e queimaduras”*.

Mesmo sendo uma brincadeira, para atingirem o seu objetivo, submetiam-se aos sacrifícios e consequências, representados pelos danos físicos suportados em prol de um objetivo, o qual não se esgota na produção das lanternas e nas disputas, pois, segundo o narrador, *“íamos a segunda parte da brincadeira, que era a caça de rã”*. Brincadeira que se desenvolve dentro de um matagal, às margens de um córrego, ao lado do campinho. É só nessa passagem que o cenário, a paisagem local aparece. A figura da mãe volta ao cenário da narrativa para trazê-los de volta à realidade doméstica.

Em todo o caso, essa experiência lembra o que se colocou no texto da Figura 2, **Carrinho de lata**, em que, por falta de condições financeiras, as crianças, astuciosamente, tendem a buscar alternativas, via sucata, para improvisar, via inventividade e criatividade, seus próprios brinquedos.

Apesar das condições precárias em que esses alunos se desenvolveram, o tempo-espaço de suas memórias representa experiências vividas marcantes, evidenciadas pelo saudosismo, hoje, de um tempo que não volta mais, de brincadeiras simples e convivência solidária, expresso em tom coloquial e afetivo, por vezes, poético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A(O) FINAL, O QUE AINDA RESTA DIZER

Ao fazer uma retrospectiva sobre os motivos que levaram à realização deste estudo, é possível destacar que a relação estabelecida com os alunos do PROEJA/IFPE, enquanto professora de Língua Portuguesa no referido Programa, foi um dos mais relevantes. Diante das inúmeras atitudes e falas por parte de alguns professores do IFPE, que assumiram turmas do PROEJA, pode-se dizer que ter a oportunidade de vivenciar esta experiência, mais que um desafio, foi a oportunidade de rever conceitos e até mesmo preconceitos sobre a modalidade de EJA. Um exercício duplamente exigente quando se leva em consideração que a função do professor de Português é ensinar a língua materna. Nesse caso, depara-se com a possibilidade de repensar, inclusive, o que é aprender a escrever na instância escolar que tem um olhar congelado pelo português padrão. Isso significa que toda avaliação dos alunos costuma ser realizada a partir do que esta língua imaginariamente representa. Em tese, isso se torna uma armadilha especialmente para os alunos cuja trajetória escolar já se mostra tão repleta de caminhos sinuosos, pelos mais diversos condicionantes sociais e culturais.

Assim, o PROEJA que deveria se constituir como uma oportunidade para todos aqueles que, de algum modo, foram barrados no percurso de sua escolaridade, bem como de inclusão social pelo ensino de base propedêutica integrada à técnica de boa qualidade nos Institutos Federais, esbarra nas legislações e políticas reducionistas quanto à universalização do direito à educação através de parca contrapartida financeira e ofertas de vagas insuficientes para a demanda pela educação de jovens e adultos não ou pouco escolarizados. Apesar dos avanços que se imprime com a institucionalização do PROEJA, há uma luta que ainda não se faz vencida quando se trata de pensar uma educação que não negue o saber de alunos trabalhadores. Ou seja, ao pensar um currículo que estabeleça uma integração entre conhecimentos gerais e específicos para uma formação técnica, é imperioso ter uma concepção de educação como prática social e cultural.

Além disso, esse tratamento dispensado aos Programas de alfabetização, ao longo da trajetória da EJA, como mostra o estado da arte da educação de jovens e adultos, principalmente para os alunos trabalhadores, tem contribuído para ressaltar a dualidade que vem marcando, desde sempre, a sociedade brasileira, sobretudo quando se trata do direito à educação de qualidade: escolas secundárias acadêmicas e superiores para os abastados e escola primária e profissional para aqueles que não gozam de uma situação econômica sustentável, reforçando, ainda, o preconceito e a exclusão social desses sujeitos.

O trabalho realizado com os alunos do PROEJA-IFPE, centrado nas escritas do gênero crônica, parte do componente curricular Língua Portuguesa nos primeiros períodos dos três cursos mantidos pela Instituição: Eletrotécnica, Mecânica Industrial e Refrigeração e Ar Condicionado, considerou a importância dos gêneros discursivos para as práticas sociais de comunicação, tendo em vista o que afirma Bakhtin (2003), que todas as esferas da sociedade operam com gêneros discursivos, diariamente, nas mais diversas atividades humanas de comunicação. Nesse sentido, foi possível verificar os efeitos produzidos pelo gênero crônica na exposição destes alunos que, em muitos momentos, se veem invisibilizados pelas instituições de ensino.

O gênero proposto, portanto, possibilita a expressão mais espontânea, subjetiva e, por que não dizer, poética, tal como a de Rubem Braga que foi apresentada aos alunos. Em que pese a situação escolar, e a insistência de determinados professores de que tudo na escola seja convertido em modelo e/ou exercícios mecânicos, a crônica cumpriu o seu papel de ser deleite para olhares e escutas impertinentes daqueles alunos. Esperava-se que os alunos, de acordo com a proposta apresentada, fizessem um contraponto entre um objeto antigo, infenso a mudanças, e um objeto atual bastante modificado pelas inovações tecnológicas, numa visão crítica, como sendo a ânsia de mudança inerente ao ser humano. Mas, contrariando a própria consigna dada como mote para a escrita das crônicas, os alunos, de modo surpreendente, foram além. Na verdade, eles puderam lançar voos com as palavras que, sobejamente, passeavam na crônica de Rubem Braga. Permitiram-se ser alçados por algo que parecia mais forte no texto desse autor: os sentidos metafóricos. Capturados por esse sentido, os alunos puderam mover-se, tacitamente, com astúcia, no jogo lúdico da linguagem.

E, deste modo, destemidos, lançaram-se ao jogo. Inverteram a posição: de meros repetidores a possuídos pela/da língua. Uma curiosa surpresa quando se pensa que, assumindo o lugar de professora de Língua Portuguesa, só resta ter um olhar atento à procura de erros gramaticais. Sendo assim, os textos produzidos pelos alunos do PROEJA/IFPE mudam a lógica da professora. Ainda que, inicialmente, resistisse em reconhecer os escritos como legítimas crônicas (se assim parecia ser necessário), numa leitura posterior viu-se impedida de negar que todos os textos têm ares de crônica. Ou seja, não podia deixar de reconhecer que havia uma escrita criativa, cuja subjetividade, pela via da linguagem, favoreceu o sujeito dar asas à manifestação de sua singularidade e, sobretudo, de sua cultura, um lugar de pura identidade.

A exemplo da crônica de autoria de Rubem Braga, os alunos não consideraram o fato de o objeto ser ou não infenso a mudanças. Contrariando as possíveis expectativas, não

apresentaram posicionamento crítico sobre o tema proposto. Mas, valendo-se de suas experiências e de seu lugar social, criticaram a modernidade tecnológica que inibe a inventividade e criatividade das crianças de hoje. Falaram de um tempo de dificuldades financeiras e sacrifícios em que se desejavam “coisas” simples, sendo a bicicleta o objeto mais caro.

Brinquedos como pipa, bola, pião, bonecos (presentes) foram citados. Brinquedos e brincadeiras, alguns, hoje, não praticados entre as crianças urbanas: carrinho de lata, pião, pipa (sem cerol), etc. Ressalte-se que não parecem, os alunos, de uma infância tão distante. A evidência é que a situação financeira, social e cultural determina os objetos e brincadeiras vivenciadas por esses sujeitos.

Os carrinhos de lata eram uma coisa que pertencia mesmo as crianças pobres, os mais humildes, as crianças vindas de famílias mais abastadas não sabem nem nunca saberam como é ter um brinquedo feito por suas próprias mãos e a ajuda dos outros colegas. Mas ta aí uma coisa que agente só valoriza depois de velho.

Ou,

Quando menino vivia numa modesta casa da periferia de uma pequena cidade, não tinha avo, avô, tia, tio, primos, mas tinha um grande sonho. Como toda criança brincava, caía, sorria frequentava escola e era muito feliz, dentro das condições da sua família, muito humilde.

Ou, ainda,

Na vila Boa Esperança vivia uma menina chamada Ana que sonhava ser participante de um Programa de calouros, porém, ela não tinha vestes adequadas para a ocasião.

Mesmo que alguns alunos não tenham atingido o objetivo da proposta apresentada, inclusive no que concerne às características da crônica, a expressão das suas subjetividades aflorou de forma significativa, sem dúvida como efeito provocado por esse gênero. Fato que chamou a atenção de forma surpreendente pela postura dos alunos de posicionarem-se abertamente sobre suas experiências vividas na infância. Experiências vividas, no sentido do que toca, emociona, produz sentidos, saberes e transforma (Larrosa, 2002). E que, também, mostram as “astúcias” e “estratégias” empreendidas para realizar os “desvios” necessários à sobrevivência nesta sociedade marcada pela antagonia entre os fortes, que detêm o poder (intelectual, financeiro, de decisão, de consumo) e fracos, que acabam por valer-se de certas “operações” ou práticas para manipularem, via “desvios” o que lhes é imposto ou interdito (CERTEAU, 2009).

Como sujeitos da EJA, muitos dos traços dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, os quais, por circunstâncias adversas, principalmente financeiras, tiveram que parar os estudos, para só mais tarde darem continuidade, essas marcas muitas vezes aparecem

descritas nos textos, mesmo que implicitamente. Nesse sentido, os escritos produzidos por esses alunos situam-nos num contexto de exclusão e de sérias interdições aí reveladas.

Na perspectiva de contribuir para que esses sujeitos, alunos do PROEJA, sejam visibilizados nas práticas escolares como sujeitos de experiência e saberes, os quais precisam, devem ser considerados nas práticas escolares, a partir do que eles mesmos revelam de suas vivências, espera-se que este trabalho possa contribuir para que, pelo menos, os professores de língua portuguesa criem espaços para as suas vozes, tantas vezes silenciadas, principalmente, pelos professores das áreas técnicas, cujas práticas pautam-se pela técnica e praticidade, relegando, em certa medida, o aspecto humano desses alunos.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza; PONTARA, Marcela Nogueira; FADEL, Tatiana. *Português: língua e literatura*. São Paulo: Editora Moderna, PNELEM, 2003.

ADAM, Jean Michel. A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos. In: BRANDÃO, Helena Nagamine. *Gênero do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os sujeitos educandos na EJA. In: *TV Escola, Salto para o Futuro*. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr3.pdf. Acesso em 24 abr. 2010.

_____. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, I. B. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis: DP et Alii, 2009. (Coleção Pedagogia em Ação)

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: M. BAKHTIN. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. São Paulo: Hucitec. (título original, 1929), 1988.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BENDER, Flora; LAURITO, Ilka. *Crônica: história, teoria e prática*. São Paulo: Scipione. 1993.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. B179 – 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

BRAGA, Rubem. *Ai de ti, Copacabana!* 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olímpio, 1956.

BRANDÃO, Helena Nagamine. *Gênero do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em: 8 set. 2011.

_____. Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro. 1996. Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*. Brasília, 13 set. 1996a.

_____. *Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF), na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Congresso Nacional, 1996b.

_____. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996c.

_____. *Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2006d.

_____. Decreto 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. In: *IFPE: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco: 100 anos 1909 – 2009*. Agenda 2009. Recife: Tecnograf, 2009.

_____. *Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Congresso Nacional, 1971.

_____. Congresso Nacional. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. 5 de outubro 1988.

_____. *Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1997.

_____. *PNE – Plano Nacional de Educação*. Congresso Nacional. Brasília, 2000.

_____. *Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005*. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: Presidência da República, 2005.

_____. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. PROEJA. Documento Base, 2007. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

_____. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB 11/2000*. Diretrizes Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE, 2000.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio- Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BUENO, Maria Sylvia Simões. *Políticas atuais para o ensino médio*. Campinas: Papirus, 2000.

CÂNDIDO, Antônio et al. *A Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 1992.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 16. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009.

COUTINHO, Afrânio. Simbolismo, Impressionismo, Modernismo. In: COUTINHO, Afrânio; COUTINHO, Eduardo de Faria (Org.). *A Literatura no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: J. Olímpio; Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1986.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros e Progressão em expressão oral e escrita: elementos para uma experiência francófona*. Trad. (provisória) Roxane Helana Rodrigues Rojo. Genebra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Genebra. Mimeo.

_____. In: MACHADO, Anna Rachel. *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado das letras, 2009.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, set./dez. 2001.

FARACO, Alberto Carlos. Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. In: MARCUSCHI, Luis Antonio. *Gêneros Textuais: tradição clássica versus Escola Norte-Americana*. Recife: UFPE, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 1988.

FÁVERO, Osmar. Referências sobre materiais didáticos para a educação popular. In: PAIVA, Vanilda (Org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FÁVERO, Osmar. (Org.). *Educação nas Constituintes Brasileiras – 1823-1988*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Lições de história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, I. B. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis: DP et Alii, 2009. (Coleção Pedagogia em Ação).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. *Ação cultural para a liberdade, e outros escritos*. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz, et. al. *O livro didático na sala de aula de jovens e adultos*. Recife: Bagaço, 2007.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; COSTA, Ana Maria Bastos. *Proposta de formação de alfabetizadores em EJA: referenciais teórico-metodológicos*. Recife: Bagaço, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

GALINDO, Juraci Torres. *Integração Curricular no PROEJA: a experiência do Instituto Federal de Pernambuco*, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

GALVANI, Walter. *Crônica: o vôo da palavra*. Prefácio Fabrício Carpinejar; Valesca de Assis. Porto Alegre: Mediação, 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. In: OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. 6. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2005.

HADDAD, Sérgio. Escola para o trabalhador (uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores). In: ARROYO, Miguel G. *Da escola carente à escola possível*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

_____. *Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos*. Brasília: INEP, 2000.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local. Ação Educativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **GT: educação de pessoas jovens e adultas / n. 18**. Caxambu, 2007.

IFPE: *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco: 100 anos 1909 – 2009*. Recife: Tecnograf, 2009. (Agenda 2009)

KUENZER, Acacia Zeneida. (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro.; Beatriz Marchesini. (Coord.) *Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS*. Campinas: Papirus 2003.

KUENZER, Acacia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 96 Especial, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 set. 2011.

_____. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto, 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista brasileira de Educação*. jan./abr. n. 19, 2002.

MACHADO, Anna Rachel. *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado das letras, 2009.

MACHADO, Maria Margarida (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos: II SEMINÁRIO NACIONAL. Brasília: MEC/SECAD, UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

_____. A Relação entre Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional: avaliando experiências de Proeja em Goiás. In: SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO, 5., 2009, Belo Horizonte.

MARCUSCHI, Elizabeth. A Redação escolar na berlinda. Ensaio, In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINOAMERICANA DE ESTUDOS DO DISCURSO, 1., 2001; COLÓQUIO DA ASSOCIAÇÃO LATINOAMERICANA DE ESTUDOS DO DISCURSO, 4., Recife, 2001. Recife, 2001. Mimeo.

MARCUSCHI, Luís Antônio. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Gêneros textuais: conceituação, constituição e circulação: *tendências II: tradição clássica versus Escola Norte-Americana*. Recife: UFPE, 2004. Mimeo.

MARCUSCHI, Luís Antônio. O papel da atividade discursiva no exercício do controle social. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 55., 2003, Recife: Universidade Federal de Pernambuco: Associação Brasileira de Linguística, 2003a. Mimeo.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003b.

_____. A Questão do suporte dos gêneros textuais. *projeto e escrita: características e usos*. Recife: UFPE, 2003c. Mimeo.

_____. Um corpus linguístico para a análise de processos na relação fala e escrita. In: SIMPÓSIO CORPUS LINGUÍSTICO. São Paulo: PUC, 2001. Mimeo.

_____. *Gêneros Textuais: o que são e como se constituem*. Recife: UFPE, 2000. Mimeo.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Desirée (Org.). *Gêneros textuais*. Bauru: EDUSC, 2002.

MOURA, Dante Henrique. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. In: QUEIROZ, Marinaide Freitas. A Educação de Jovens e Adultos - EJA e o ensino profissionalizante ontem e hoje: quais perspectivas? In: *II EPEAL*. Maceió: UFAL, 2006.

MOURA, Dante Henrique; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e formação humana no ensino médio integrado de jovens e adultos. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, p. 91-108, nov. 2009.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Caracterização dos sujeitos-alunos na perspectiva psicológica, epistemológica e histórico-cultural. In: _____. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygostsky*. 4.ed. Maceió: EDUFAL, 2006.

_____. Alfabetização e letramento(s) de jovens e adultos. In: FREITAS, Marinaide de Lima Queiroz; COSTA, Auxiliadora Maria Bezerra. *Proposta de formação de alfabetizadores em EJA: referenciais teórico-metodológicos*. Maceió: MEC/UFAL, 2007.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; Beatriz Marchesini. (Coord.). *Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS*. Campinas: Papirus 2003.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; VÓVIO, Cláudia Lemos. Homogeneidade e heterogeneidade nas configurações do alfabetismo. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/298/29830202.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2011.

_____; REGO, Teresa Cristina; AQUINO, Julio Groppa. *Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade*. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto62.html>>. Acesso em: 18 jul. 2011.

PAIVA, Jane. Desafios à LDB: educação de jovens e adultos para um novo século? In: ALVES, N.; VILLARDI, R. (Org.) *Múltiplas leituras da nova LDB*. Rio de Janeiro: Dunya, 1998., p. 85-104.

_____. (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 516-566, set./dez., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 de jun. 2011.

_____; OLIVEIRA, Inez. Barbosa. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis: DP&A, 2009. (Coleção Pedagogia em Ação)

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1973.

_____. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PESSOA, Fernanda. *Legislação Educacional 3 em 1- Constituição – LDB – ECA*. São Paulo: RCN Editora, 2005.

PORCARO, Rosa Cristina. *A história da educação de jovens e adultos no Brasil*. Disponível em: <www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejabrasil.doc>. Acesso em: 30 out. 2009 às 23h18min.

QUEIROZ, Marinaide Freitas. A Educação de Jovens e Adultos - EJA e o ensino profissionalizante ontem e hoje: quais perspectivas? In: *II ENCONTRO DE PESQUISA EM ALAGOAS (EPEAL)*, 2., 2006, Maceió: UFAL, 2006.

QUEIROZ, Rachel de. *Para gostar de ler 17: cenas brasileiras*. 9. ed., 1. impressão. São Paulo: Ática, 2003.

RAMALHO, Cristina. A literariedade da crônica de Rubem Braga. *Interdisciplinas*. a. 5, v.10, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.posgrap.ufs.br/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_11/INTER1129.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2011 às 23h30min.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos*. Campinas: Papyrus, Ação Educativa, 1999.

RIBEIRO, Vera Masagão. (Coord.). *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento*. São Paulo: Ação Educativa, Brasília, DF: MEC, 2001.

_____. *Novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

RIVERO, J. Fávero. *Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos*. Brasília, DF: Santilhana, UNESCO, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; Beatriz Marchesini. (Coord.). *Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS*. Campinas: Papirus 2003.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*. n. 2, p. 35-50, jan./abr. 2007. Disponível em: < <http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 2 jun. 2011.

SAVIANE, Dermeval. In: BRASIL: *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. PROEJA*. Documento Base, 2007. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Williany Miranda da. *O gênero textual no espaço didático*. Tese (Doutorado Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. *Presença Pedagógica*. v. 2, n. 11, set./out. Belo Horizonte: Dimensão, 1996.

_____. Processos de inclusão/exclusão na educação de jovens e adultos. *Presença Pedagógica*, v.5, n. 30, nov./dez. Belo Horizonte: Dimensão, 1999.

SWALES, John Malcolm. Genre analysis: English in academic and research settings. In: MARCUSCHI, Luís Antônio. *Gêneros textuais: conceituação, constituição e circulação*. Recife: UFPE, 2004.

VÓVIO, Claudia Lemos. Viver, Aprender: uma experiência de produção de materiais didáticos para jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO**1ª Parte: Dados Pessoais**

1- Em que bairro (ou cidade do interior) você mora?

2- Sexo: Masculino () Feminino ()

3- Idade – Você se situa em que faixa etária?

A () 18 a 24 anos

B () 25 a 30 anos

C () 31 a 40 anos

D () 41 a 50 anos

E () 51 a 60

F () Acima de 61 anos

4- Estado Civil: () solteiro(a); () casado(a); () divorciado(a); () separado(a)

5- Tem filhos? () Sim () Não Se tem filhos, quantos? _____

6- Trabalha?

() Sim () Não () Só estudo () No momento estou desempregado/a

7- Você recebe algum tipo de bolsa de estudos? () Sim () Não

Em caso afirmativo, cite: _____

8- Se trabalha, que profissão ou ocupação exerce? Em que ramo?

Cite, por favor: _____

9- É um trabalho formal ou informal? _____

10- Que forma de lazer e entretenimento você costuma ter nas horas de folga?

() Assistir TV () Ir à praia () Barzinho () Leitura () Dançar

() Outros Citar: _____

11- Há quanto tempo você parou de estudar?

12- Por que você deixou a escola regular anteriormente?

13- Indique a série em que você parou.

14- Você está satisfeito com o curso do PROEJA que você está atualmente cursando no IFPE? Justifique sua resposta.

15- Em que medida o curso integrado que você fazendo através do PROEJA é importante para sua vida pessoal e profissional?

2ª Parte: Dados sobre o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa

1- Qual é a importância que você atribui ao ensino/aprendizagem de Português?

2- Em que situações você utiliza a língua escrita no seu cotidiano?

3- Quais são os gêneros textuais que você escreve/lê fora da escola? Por quê?

4- Que tipo de leitura você costuma fazer? Com que objetivo?

5- Em qual (quais) da(s) habilidade(s) abaixo você tem mais facilidade? Pode assinalar até duas alternativas.

- A () Ouvir e Compreender B () Escrever C () Gramática
D () Leitura e Compreensão E () Conversação F () Vocabulário

6- Em qual (quais) habilidade(s) você tem mais dificuldade? Pode assinalar até duas alternativas.

- A () Ouvir e Compreender B () Escrever C () Gramática
D () Leitura e Compreensão E () Conversação F () Vocabulário

7- Que nota você atribuiria a você mesmo/a na matéria de Português? Justifique.

8- Se você fosse professor(a) de Português, que conteúdo privilegiaria como necessários? Justifique.

9- Você gostaria de acrescentar alguma coisa que não foi perguntada?

ANEXO A – Texto de Rachel de Queiroz

TEXTO

As crônicas revelam minha biografia

Eis aí um punhado de crônicas – gênero literário que quase se poderia dizer que é peculiar à literatura brasileira. Pelo menos, é voz geral que a crônica, tal como a fazemos aqui, é realmente coisa nossa.

Sou uma contumaz usuária do gênero, só na “Última página” da revista O Cruzeiro fiz crônicas durante trinta anos cravados: do início de 1945 até quando a revista fechou, em 1975.

Será talvez a **crônica o gênero literário mais confessional do mundo**. Pois o cronista, quase invariavelmente, tira o tema dos comentários que faz do seu próprio cotidiano, ou do assunto do dia no país, na cidade, no seu bairro. Até da sua casa, da sua estante de livros. Quando vêm me importunar com a exigência (que eu detesto) de **escrever minhas memórias**, a resposta que dou é sempre a mesma: quem quiser me saber a biografia, leia as minhas crônicas. **Pela data e local de cada uma, já há uma informação**. E tudo que comento, que canto e que exploro, **foi tirado do meu dia-a-dia**: o menino que me trouxe uma flor, o espetáculo de teatro a que assisti, **as memórias de infância**, as lembranças e apelos do Ceará, sempre me cantando no sangue. E os fatos políticos, já que sou essencialmente um animal político, sempre me interesse apaixonadamente por tudo que acontece nessa área, seja na minha província, no meu município, no país ou no resto do mundo.

Também os sentimentos, as angústias e esperanças, alvoroços de coração, saudades, perdas, promessas, e alegrias, tudo isso aparece na crônica, **aberta ou disfarçadamente** – compete ao leitor inteligente **desvendar nas entrelinhas**. Ou **constatar na frase aberta**. [...].

Leiam, pois, este punhado de crônicas e vão desculpando. **O leitor é que assume**, realmente, o nosso juízo final. (Grifos nossos)

(QUEIROZ, Rachel de. *Para Gostar de Ler 17: Cenas brasileiras*. 9ª edição, 1ª impressão. Editora Ática, São Paulo – SP, 2003).