



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE/CAMPUS IV
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ANA MARIA MARQUES VIEIRA

PRODUÇÕES TEXTUAIS NA EJA:
a reescrita como prática de aprendizagem

**MAMANGUAPE-PB
2015**

ANA MARIA MARQUES VIEIRA

PRODUÇÕES TEXTUAIS NA EJA:
a reescrita como prática de aprendizagem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – PROFLETRAS – da Universidade Federal da Paraíba em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Alvanira Lucia de Barros.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

V658p Vieira, Ana Maria Marques.

Produções textuais na EJA: a reescrita como prática de aprendizagem / Ana Maria Marques Vieira.- Mamanguape-PB, 2015.

150f. .

Orientadora: Alvanira Lucia de Barros

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEMM

1. Linguística. 2. Linguagens e letramentos. 3. Produção textual - EJA. 4. Elementos coesivos. 5. Reescrita. 6. Letramento.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

ANA MARIA MARQUES VIEIRA

PRODUÇÕES TEXTUAIS NA EJA:
a reescrita como prática de aprendizagem

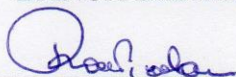
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – PROFLETRAS – da Universidade Federal da Paraíba em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Alvanira Lucia de Barros.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

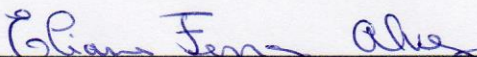
Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Aprovada em 24 de 08 de 2015

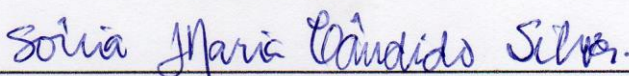
BANCA EXAMINADORA



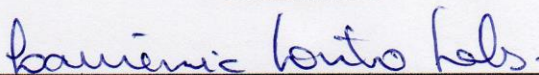
Prof. (a) Dr^a Roseane Feitosa Nicolau (PROFLETRAS/UFPB)
Presidente



Prof. (a) Dr^a Eliane Ferraz Alves (UFPB)
Examinador



Prof. (a) Dr^a Sônia Maria Cândido (UFPB)
Examinador



Prof. (a) Dr^a Laurênia Souto Sales (PROFLETRAS/UFPB)
Suplente

A prioridade absoluta, no ensino de língua, deve ser dada às práticas de letramento, isto é, às práticas que possibilitem ao aprendiz uma plena inserção na cultura letrada, de modo que ele seja capaz de ler e de escrever textos dos mais diferentes gêneros que circulam na sociedade.

Marcos Bagno

*Aos professores que valorizam as produções dos
seus alunos e fazem dessas um trabalho riquíssimo
de aprendizagem.*

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus, autor de todas as oportunidades e conquistas em minha vida, por sua presença e amor incondicional ao longo de toda essa jornada.

Ao término dessa caminhada, posso visualizar os passos de todos aqueles que estiveram presentes comigo, os quais, direta ou indiretamente, contribuíram para a efetivação desse trabalho. Pessoas que se permitiram atuar como incentivadoras em minha vida e que, nos momentos, em que o desânimo parecia querer se sobressair, tiveram a sensibilidade de verbalizar palavras de encorajamento e de ânimo. A todos, meus sinceros e profundos agradecimentos!

De forma especial, agradeço **aos meus pais**, Lindoval e Maria Marques (*in memoriam*), por terem me ensinado princípios e valores familiares que me serviram de base para enfrentar os desafios da vida.

Ao meu esposo, Márcio J. S. Lima, pela sua compreensão e pelo seu apoio em momentos que precisei renunciar a minha presença. Suas atitudes me ajudaram bastante a seguir, com mais tranquilidade, os meus estudos.

À minha princesinha, Bruninha, por me dar força, alegria, e por compreender as muitas vezes que eu precisei renunciar aos momentos com ela, para me dedicar aos estudos.

Aos meus irmãos Carlos Alberto, Marcos Aurélio, Filomena e Mirian por acreditarem em mim.

À minha professora orientadora, Dra. Alvanira Lucio de Barros, a quem dedico um grande respeito, pelo apoio a mim concedido no trabalho de orientação.

A todos os professores que, ao longo desse curso, contribuíram para a concretização deste trabalho, e, **em especial, à professora** Dra. Roseane Nicolau, que me concedeu a honra de ler e examinar meu trabalho, no exame de qualificação e presidir a mesa da defesa, concedendo-me ricas contribuições.

Às professoras, Dra. Eliane Ferraz Alves e Dra. Sônia Maria Cândido pelas ricas contribuições na banca da defesa.

À coordenação do curso, na pessoa da professora Dra. Marluce e do Dr. João Wandemberg, que, de forma relevante, dispuseram-se a trabalhar em prol da qualidade do nosso curso. Minha gratidão!

Estendo aqui a minha gratidão ao **secretário**, Fábio, pela gentileza, prontidão e eficiência em nos atender.

Aos meus colegas de jornada, meus sinceros agradecimentos pelas trocas de experiências, pois aprendi muito com vocês também. Em especial, Maria José Paulino, Fernando, Anelise, Aldenice e Raquel Sabino, com os quais compartilhei muitos assuntos referentes ao curso. Sentirei muitas saudades!

Às minhas amigas Elizabeth e Maria José Paulino, pelas suas palavras de ânimo proferidas com o objetivo de me fortalecer. Vocês são pessoas muito especiais na minha vida! Louvo a DEUS pelas suas vidas!

À minha amiga, colega de trabalho e professora da turma pesquisada Rosemary Araújo Ferreira, pelo grande apoio na realização dessa pesquisa. Você é muito especial, minha querida!

À professora, Iracilda Cavalcanti de Freitas Gonçalves, pelo apoio dado na organização do texto. Muito obrigada!

Aos alunos que participaram da pesquisa, pela frequência, participação e força de vontade na realização das atividades. Estou torcendo, de coração, pelo sucesso de vocês!

Às minhas amigas Renilda e Danielle, pelo apoio dado ao cuidar da minha filha e da minha casa enquanto me ausentava para estudos. Muito agradecida, meninas!

Ao coordenador da Residência Universitária (Campus I), Saulo Tasso de Menezes por me ceder um espaço na sala de estudos. Muito obrigada!

Mais uma vez, a todos que participaram desse momento, minha eterna gratidão, por contribuírem com a realização desse grande sonho em minha vida!

RESUMO

Sabe-se que o acesso à modalidade escrita da língua é extremamente importante para a inserção dos indivíduos em sociedades grafocêntricas como a nossa, entretanto, percebemos que mecanismos utilizados no ensino da língua na atualidade ainda excluem o aluno no processo de ensino aprendizagem. Visando contribuir com reflexões nesse campo o trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo refletir sobre o uso de elementos coesivos na prática da produção textual de um grupo de alunos, pertencentes a uma sala de aula da modalidade da Educação de Jovens e Adultos EJA. O estudo foi realizado com alunos do nono ano, quarto Ciclo do Ensino Fundamental, pertencentes de uma escola da rede municipal de Bayeux, Paraíba. Por meio desse processo investigativo de natureza qualitativa, descritiva e intervencionista, promovemos o avanço desses alunos, no que diz respeito à aquisição de habilidades relacionadas à escrita como a reflexão sobre o uso de elementos coesivos, a revisão e a reescrita de textos. Foi possível observar que a influência oral é um dos principais motivos que leva o aluno a confundir o uso do sistema culto escrito da língua. No caso específico desta pesquisa, a conjunção adversativa *mas* foi grafada como advérbio de intensidade *mais*. Nesse contexto compreendemos que o público da EJA se comunica e faz uso da escrita no seu cotidiano. São, portanto letradas, no entanto desacreditados por não dominarem o sistema escrito da língua culta, principalmente no que se refere aos usos dos elementos coesivos na produção textual. Considerando problemas dessa natureza, desenvolvemos atividades de escrita, reflexão e reescrita, enfatizando a importância do domínio do texto escrito, trabalhando as inadequações com o propósito de proporcionar aprendizagem aos referidos alunos. A proposta de intervenção desenvolvida em sala de aula, por sua vez, baseou-se nos estudos e propostas produzidas por Dolz, Noverraz e Schneuwly sobre sequências didáticas e nos estudos de Gasparotto; Menegassi (2012) sobre a reescrita textual. O trabalho foi construído, tomando também como referencial estudos produzidos por teóricos como Antunes (2003), Bagno (2010, 2013), Christiano e Silva (2005), Kleiman (2012), Kleiman e Sepulveda (2012), Koch e Elias (2014). Koch (2013) Marcuschi (2010), Neves (1990, 2004, 2010), Perini (2010), Possenti (1996), além dos PCNs e o livro didático adotado pela escola. Os alunos avançaram na compreensão da ideia de estarem mais exigentes na produção de textos, não apenas quando estiverem vivenciando outros graus de escolaridade, como também nas necessidades que emanam cotidianamente das práticas sociais de uso da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Produção Textual. Elementos coesivos. Reescrita. Letramento. EJA.

ABSTRACT

It is known that access to the written language mode is extremely important for the inclusion of individuals in grafocentrics societies such as ours, however, we realized that mechanisms used in language teaching today still excludes the student in the teaching and learning process. To contribute with reflections in that field, this work presents the results of a survey that aims to reflect on the use of cohesive elements in the practice of textual production of a group of students belonging to a classroom of Educação de Jovens e Adultos (EJA). The study was conducted with students from ninth grade, fourth cycle of elementary school, belonging to a school municipal of Bayeux, Paraíba. Through this investigative process of qualitative, descriptive and interventionist nature, we promote the progress of these students, with regard to the acquisition of skills related to writing as a reflection on the use of cohesive elements, reviewing and rewriting texts. It was observed that the oral influence is a major reason that leads the student to confuse the use of the service system of written language. In the specific case of this study, the adversative conjunction “but” was misspelled as intensity adverb “more”. In this context, we understand that EJA students communicates and makes use of writing in their daily lives. They are, therefore, literate, however discredited because they don’t dominate the cultured language writing system, especially in relation to use of cohesive elements in the textual output. Considering such problems, we have developed writing activities, reflection and rewritten, emphasizing the importance of the written text area, working the inadequacies in order to provide learning to these students. The intervention proposal developed in the classroom was based on studies and proposals produced by Dolz, Noverraz and Schneuwly on didactic sequences and studies Gasparotto; Menegassi (2012) on the text rewritten. The work was built, taking also as reference studies by theorists such as Antunes (2003), Bagno (2010, 2013), Christiano and Silva (2005), Kleiman (2012), Kleiman and Sepulveda (2012), Koch and Elias (2014). Koch (2013) Marcuschi (2010), Neves (1990, 2004, 2010), Perini (2010), Possenti (1996), in addition to the PCNs and the textbook adopted by the school. Students advanced in understanding the idea of being more aware in the production of texts, not only when they are experiencing other levels of education, as well as the daily needs that emanate from the social use of writing practices.

KEYWORDS: Textual Production. Cohesive elements. Rewritten. Literacy. EJA.

LISTA DE QUADROS

Quadro1: O que revela a gramática descritiva (Possenti).....	26
Quadro 2: Referência através dos pronomes.....	33
Quadro 3: Tipos de recorrências.....	35
Quadro 4: Exemplos sugeridos pelo autor.....	36
Quadro 5: Gênero receita.....	60

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O ENSINO NA EJA: UMA BREVE REFLEXÃO.....	16
2.1 O LETRAMENTO NA EJA.....	17
2.2 LETRAMENTO: ORALIDADE E ESCRITA.....	22
3 O ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA	25
3.1 COESÃO TEXTUAL	31
3.1.1 Coesão referencial.....	32
3.1.2 Coesão sequencial ou sequenciação.....	34
3.1.3 O elemento coesivo MAS.....	35
4 DA ESCRITA PARA REESCRITA: PERCURSO METODOLÓGICO.....	39
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	39
4.2 O PANORAMA DA PESQUISA.....	39
4.3 O CORPUS DA PESQUISA	40
4.4 A COLETA DE DADOS	41
4.5 PROPOSTA (ATIVIDADES) DIDÁTICAS	41
4.6 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO PARA PRODUÇÃO INICIAL	44
4.7 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO PARA REESCRITA	50
5 ANÁLISES: UM OLHAR REFLEXIVO PARA AS PRODUÇÕES TEXTUAIS	62
5.1 OS PROBLEMAS DO TEXTO E A COMUNICAÇÃO.....	62
5.2 ANALISANDO O AVANÇO DAS PRODUÇÕES ATRAVÉS DA REESCRITA	75
5.2.1 Coesão textual.....	76
5.2.2 Segunda produção x segunda reescrita.....	80
5.2.3 Produção inicial x produção final.....	84
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICES	97
APÊNDICE A.....	97
APÊNDICE B.....	99
APÊNDICE C - PROPOSTA DIDÁTICA (MÓDULOS)	100
APÊNDICE D - TEXTO	102
ANEXOS.....	103
ANEXO A: Circuito fechado	103

ANEXO B: Os urubus e sabiás.....	104
ANEXO C: Itaparica	105
ANEXO D: A aldeia que nunca mais foi a mesma	106
ANEXO E: Minha escola, minha rua	107
ANEXO F: Os professores da minha escola	108
ANEXO G (Documentos do Comitê de Ética):.....	109
ANEXO H: A melhor coisa que te aconteceu	116
ANEXO I: O importante é sabê vendê	117
ANEXO J: Os urubus e sabiás.....	118
ANEXO: K (T9 e T10).....	119
ANEXO: L (T11 e T12)	120
ANEXO: M (T13 e T14)	121
ANEXO: N (T15 e T16).....	122
ANEXO O: Exercício do livro didático	123
ANEXO P: Exercício do livro didático II	124
ANEXO Q: Exercício do livro didático III	125
ANEXO R: Fotos da biblioteca central da UFPB	126
ANEXO S (T17 e T18).....	127
ANEXO T (T19).....	128
ANEXO U (T20 e T21).....	129
ANEXO V (T22 e T23).....	130
ANEXO W: Atividade de reescrita	131
ANEXO X (T24 e T25).....	132
ANEXO Y (T26)	133
ANEXO Z (T27 e T28)	134
ANEXO AA (T29 e T30)	135
ANEXO BB: Receitas	136
RECEITA 1	136
RECEITA 2	137
ANEXO CC: Produção da receita	141
ANEXO DD: Transcrição de fragmentos da entrevista da aluna J. F. 37	142
ANEXO EE (T31 e T32).....	143
ANEXO FF (T33 e T34)	144
ANEXO GG (T35, T36 e T37).....	145

ANEXO HH: Primeira reescrita – mural.....	146
ANEXO II: Segunda reescrita – mural.....	147
ANEXO JJ: Produção final – mural	148
ANEXO KK: O eco e a vida	149
ANEXO LL: Fotos dos painéis	150

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco o estudo reflexivo sobre os elementos coesivos na produção escrita de um grupo de alunos da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, (doravante EJA), e possibilitar aprendizagens, através da reescrita dos textos dos alunos, bem como a contribuição no que se refere às habilidades linguísticas. O estudo foi realizado com alunos do nono ano, quarto ciclo do Ensino Fundamental pertencentes a uma escola da Rede municipal de Bayeux, no Estado da Paraíba.

A EJA caracteriza-se pela existência de um público, em sua maioria, carente, que trabalha o dia todo, e, à noite, vai à escola “terminar os estudos”,¹ conforme observamos em depoimentos. Parte desse público é composta de adolescentes que se encontram fora da faixa etária do ensino regular e apresentam como característica, a rebeldia. Muitos são pressionados pelos pais para frequentarem a escola. Alguns deles cumprindo medidas socioeducativa como menores infratores. Estes, em sua maioria, terminam atrapalhando os poucos interessados no estudo, realidade que compõe a sala de aula, ora em foco.

Outro aspecto que caracteriza o público da EJA diz respeito a estigmas como preconceito de gênero, de etnia e, ainda, sociais, econômicos e linguísticos, que dificultam o trabalho do professor mediador da aprendizagem. Na referida posição, ele também é alvo de muitos preconceitos, especificamente o linguístico, pois é fato corriqueiro encontrarmos professores de outras disciplinas atribuindo a culpa para o professor de Língua Portuguesa. Além do mais, também é marcado pelos valores culturais de uma língua por muitos considerada como “imutável”.

A Evasão Escolar, característica presente na turma em estudo, é um aspecto marcante nessa modalidade de ensino. O jovem e/ou adulto chega à escola já marcado pela exclusão social. Muitos adultos afirmam que não sabem o porquê de se encontrarem em uma sala de aula, pois consideram que não há mais jeito. São comuns depoimentos que reforçam a ideia de que aprender é para os novos, pois na cabeça já não entra mais nada.

Essa realidade nos motivou a realização desse trabalho com os alunos da EJA, por acreditar que são pessoas que escrevem textos e se comunicam, são letradas por fazerem uso da escrita no seu cotidiano, apenas desacreditados de suas capacidades por não dominarem o sistema escrito da língua culta, principalmente no que se refere aos usos dos elementos

¹ Expressão dita por uma parte da turma que se refere concluir o Ensino Fundamental, ou seja, o nono ano.

coesivos na produção textual, confundem, devido à influência oral e, conseqüentemente comprometem o sentido do texto.

Sabemos que a habilidade linguística, por parte de nossos alunos, facilita significativamente o entendimento da língua, contribuindo para a compreensão do seu funcionamento, isentando-os do estigma de que não aprendem Português.

Considerando problemas dessa natureza, desenvolvemos atividades de escrita, reflexão e reescrita, enfatizando a importância do domínio do texto escrito, trabalhando as inadequações com o propósito de proporcionar aprendizagem aos referidos alunos, os quais, em sua maioria, sentem-se excluídos e desacreditados; fato que configura um desafio para o trabalho com a linguagem.

Percebemos, nas produções dos alunos, a confusão no uso dos elementos coesivos, a exemplo da repetição do substantivo, o uso de termos referenciais e sequenciais; deixando o texto comprometido no que se refere à produção de sentido e a objetividade. Além disso, a troca do termo, *mas* (conjunção adversativa) por *mais* (advérbio de intensidade); neste caso, sendo usado como conjunção adversativa, situação bastante recorrente na oralidade.

Com base nas inadequações encontradas nos textos produzidos pelos alunos, surgiu a necessidade de refletirmos juntos sobre os porquês de determinadas palavras estarem grafadas de forma confusa como o Mais (advérbio de intensidade) sendo usado como conjunção adversa, e, também, acerca do modo como usaram os elementos coesivos, comprometendo a estrutura frasal.

O *corpus* foi composto por textos produzidos pelos alunos, precisamente de análise dos recortes textuais, realizada com base nas inadequações coesivas encontradas nas produções. A partir dos dados coletados, refletimos sobre os desvios verificados em suas escritas.

Em virtude da problemática estabelecida nessa pesquisa, o nosso objetivo geral deste trabalho é:

- Refletir sobre o uso de elementos coesivos na prática da produção textual de um grupo de alunos, pertencentes a uma sala de aula da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, tendo a reescrita como processo essencial na prática de aprendizagem da escrita nessa fase. E partir dessa reflexão, visamos contribuir com a capacitação desses alunos, no que diz respeito à aquisição da competência da escrita para a produção textual de forma coesa e coerente.

E como objetivos específicos, temos:

- Promover a produção textual com o intuito de refletir e sistematizar a produção escrita;
- Observar regularidades e irregularidades gramaticais nas produções dos alunos;
- Promover uma reflexão sobre a escrita dos alunos, considerando atividades de reescrita;
- Avaliar os resultados após o trabalho de intervenção.

A pesquisa é de natureza qualitativa de caráter descritivo e intervencionista, visando à dupla inserção empírico/teórica. Colhemos as informações a partir de vários procedimentos como o trabalho com gêneros textuais, vídeos, entrevista semiestruturada, a reescrita textual e a análise de textos produzidos pelos alunos.

O trabalho foi construído, tomando como referencial os textos produzidos por teóricos como Antunes (2003), Bechara (2001), Castilho (2010), Christiano e Silva (2005), Kleiman (2012), Kleiman e Sepúlveda (2012), Koch e Elias (2014). Koch (2013) Marcuschi (2010), Neves (1990, 2004, 2010), Perini (2010), Possenti (1996), Soares (2012), além dos PCNs e do livro didático adotado pela escola, denominado “EJA moderna”, de Claudemir Donizete de Andrade *et al.*

O conteúdo resultante da pesquisa foi distribuído da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresentamos a introdução, discorrendo sobre o tema, os objetivos, a problematização, a justificativa e a metodologia. Situamos a fundamentação teórica no segundo, terceiro e quarto capítulos. No segundo, tratamos sobre os aspectos históricos e culturais da modalidade de ensino em EJA, como também conceituamos a noção de letramento e oralidade para a referida modalidade de ensino. No terceiro, refletimos sobre o ensino da gramática nas escolas com um olhar especial para a EJA. Apresentamos também um estudo sobre coesão textual e o uso dos termos, *mas/mais*. No quarto, tratamos da metodologia, mostrando os procedimentos utilizados na execução da pesquisa. No quinto, apresentamos as análises e, no sexto, as considerações finais.

Com a sua execução, esperamos contribuir com a valorização das experiências de mundo dessa categoria de estudantes, dos seus textos, da gramática natural que faz parte da sua comunicação e, também, mostrar outras possibilidades de uso da língua.

A seguir, com o objetivo de contextualizar o recorte da pesquisa, discorreremos sobre a EJA.

2 O ENSINO NA EJA: UMA BREVE REFLEXÃO

“Ao tratar da educação de adultos, nós a havíamos conceituado como toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram de forma insuficiente...” (Paiva)

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) nasceu em um contexto nacional de exclusão de pessoas sem escolaridade, analfabetas, decorrente da desigualdade social. Muitas foram as lutas em prol da erradicação do analfabetismo no Brasil. Com o crescimento das indústrias, no final da década de 40 e início dos anos 50 do século passado, houve uma necessidade de promover a educação para o povo, pois esse segmento de trabalho exigia a qualificação de mão de obra para atender as demandas do mercado (GENTIL, 1996). Este foi um período marcado pela efervescência no campo da educação de jovens e adultos e da alfabetização.

Nesse contexto de lutas, Paulo Freire foi um dos líderes do grupo de educadores pernambucanos que propunham uma educação de adultos que estimulasse os alunos à colaboração, à decisão, à participação e à responsabilidade social e política, fato que resultou a produção do relatório intitulado “A Educação de Adultos e as populações Marginais”. (PAIVA, 1973, p. 250-253). Com essa ação, houve a necessidade de instituir-se um plano de educação que contemplasse os jovens e os adultos, conforme princípio previsto na Constituição de 1988 no texto abaixo:

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9394/96, no Art. 37, em conformidade com a Constituição, prevê que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Continuando, no seu §1º e §2º diz que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. O poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (Brasil, 1996).

Reforçando a ideia, o Documento Base Nacional do Ministério da Educação de 20 de março de 2008, intitulado “Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil”, traz uma caracterização do público que forma a EJA, aponta os objetivos de se trabalhar com essa modalidade de ensino, e as estratégias a serem usadas. Reafirma a ideia da necessidade de se levar em consideração o contexto no qual os alunos estão inseridos, e, ainda, o diálogo dessa modalidade de Educação com o campo de trabalho, da saúde, do meio ambiente, da cultura da comunicação, entre outros aspectos.

Ainda nesse contexto da EJA, é importante enfatizar que o professor é um mediador da aprendizagem e, como tal, exige-se dele todo um preparo na relação a esse público, e ainda uma formação cuja construção de identidades está além das paredes da escola. Deste profissional, exige-se, portanto saberes muito mais amplo, além do saber ensinar.

Por isso, trabalhar com o jovem e o adulto requer do professor habilidades diferentes desenvolvidas para lidar com a Educação Infantil, ou a Fundamental. Os alunos da EJA já se sentem excluídos pelo sistema, por terem sido reprovados quando crianças, nas séries em que estudavam, ou até mesmo forçados a deixarem a escola em busca da sua sobrevivência. Assim, no trabalho com o letramento, é fundamental considerar que esse público leva para sala de aula, suas leituras de vida, sua experiência, o uso que fazem da palavra escrita em suas vidas. Mollica e Leal confirmam esse entendimento quando dizem que “os jovens e adultos constroem seus saberes: lançam mão de hábitos automáticos e de processos interativos com as pessoas e com a realidade em que vivem, a partir de sua experiência de mundo.” (MOLLICA; LEAL, 2012, p. 117).

Esses jovens carregam uma rica experiência de vida mesmo com as suas particularidades de fala, de escrita, de letramentos (escolar e social). Eles fazem uso de diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, ou seja, são letrados.

2.1 O LETRAMENTO NA EJA

O letramento resulta de habilidades e práticas sociais de leitura e escrita, podendo este ser escolar e/ou social. A origem do termo letramento, segundo Soares (2012), vem da palavra *literacy*, do latim *litera* (letra), mais o sufixo *cy*, o qual significa ter qualidade, condição e estado de ser capaz de ler e escrever. Vejamos a definição de letramento produzida pela referida autora:

Literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer seja para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever- *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita- tem consequência sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado *literacy*. (SOARES, 2012, p. 17-18)

A partir do que foi colocado por Soares, compreendemos que a preocupação não deve ser apenas com o analfabetismo que engloba o analfabeto, aquele que não exerce sua plenitude de direitos enquanto cidadão em uma sociedade grafocêntrica, mas também com o seu antônimo, o Alfabetismo. Desse modo, não basta saber ler e escrever, decodificar os signos linguísticos, faz-se necessário fazer uso da leitura e escrita.

Podemos citar casos de pessoas que não sabem decodificar os signos linguísticos, porém conseguem presidir uma assembleia, argumentar sobre a política brasileira, entre outros temas. Por outro lado, há alunos que decodificam as palavras de um texto, mas não conseguem falar sobre o sentido que estas desencadeiam naquele contexto. Sobre essa questão, Soares afirma que:

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar a língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”. (SOARES, 2012, p. 39, grifos do autor).

Diante dos argumentos construídos por Soares sobre a (de)codificação da língua escrita, o que deveríamos considerar como sendo letramento? Como definiríamos uma pessoa letrada? Soares responde a essa pergunta ao afirmar que “... o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.” (SOARES, 2012, p. 40).

Soares constrói essa definição tomando como referência o poema de Kate M. Chong² cujo tema abordado é o letramento. Vejamos:

O QUE É LETRAMENTO?

*Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.*

*Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.*

*São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.*

*É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.*

*É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.*

*É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédio,
para que você não fique perdido.*

*Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.*

Tomando como suporte as palavras da autora, afirmamos que ser letrado é vivenciar e colocar em prática o mundo da escrita. É fazer uso da escrita mesmo não tendo o domínio dos códigos linguísticos. Mas é também entender os manuais de instruções, as bulas de remédio e

² Estudante norte-americana, de origem asiática que escreve a sua história pessoal através de um poema.

o mundo no qual o homem está inserido. Letramento é, portanto, a condição de quem exerce as práticas sociais usando a escrita mesmo sem dominá-la.

Refletindo sobre a temática Kleiman (2012, p. 18) afirma que “o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever...” A oralidade é o principal recurso para a prática do letramento. A autora ainda acrescenta que:

De fato, a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre o letramento. Outro argumento que justifica o uso do termo em vez do tradicional “alfabetização” está no fato de que, em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. Uma criança que compreende quando um adulto lhe diz “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com o texto escrito, o conto de fadas. Assim, ela está participando de um *evento de letramento* (porque já participou de outros, como o de ouvir uma historinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e, portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. Sua oralidade começa a ter características da oralidade letrada, uma vez que junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas. (KLEIMAN, 2012, p. 18).

Associando as afirmações da autora ao contexto da EJA, compreendemos que é preciso valorizar a experiência de vida que os alunos dessa modalidade de ensino levam para sala de aula, proporcionando momentos de aprendizagem a partir de leituras que fazem parte do seu contexto social. Temos alunos letrados, porém desacreditados, no que diz respeito a sua competência leitora sobre conhecimentos de mundo, por não dominarem as regras da codificação da Língua Portuguesa. Para tanto, precisamos trabalhar com esse público partindo da sua realidade, e dos gêneros textuais que circulam no dia a dia como: receitas de bolo, bulas de remédio, panfletos, faixas e jornais com as notícias que são comentadas na sala.

Tomando como objeto o letramento de jovens e adultos, Kleiman contribui com a discussão fazendo a seguinte análise sobre programa de alfabetização de adultos:

As abordagens predominantemente instrumentais, mais típicas de programas emergenciais, como a alfabetização de adultos, organizam-se, geralmente, com base nas análises das necessidades de leitura diversificada: a seleção de panfletos do sindicato, bulas de remédios, contratos de compra e venda, faturas, cheques, embalagens, como material didático obedece critérios utilitários que visam permitir o adess a informação cuja confiabilidade e objetividade estariam no fato de pertencerem ao mundo da escrita e da ciência. Tal seleção se fundamenta nas concepções funcionais do ensino da escrita para grupos extremamente defasados, como o seria o analfabeto adulto. (KLEIMAN, 2012, p. 53)

Com base no que afirmou Kleiman, defendemos a ideia de que não adianta trabalhar a escrita descontextualizada, principalmente para esse público cansado do trabalho, o qual assume uma posição crítica por estar ciente do objetivo que o leva até a sala de aula.

Consideramos que aprender a ler e escrever é também ler o mundo, compreender o contexto no qual está inserido, numa dinâmica entre linguagem e realidade. É ainda saber a função do bilhete, das etiquetas, dos rótulos, sem ter o domínio da lectoescrita. Um bom exemplo de prática de letramento com adultos é possível de ser apreciado no filme *Central do Brasil*, pois pessoas não alfabetizadas participam da prática de escrever e enviar cartas para os seus familiares, através de alguém que tem o domínio da escrita, a personagem Dora, *escrevedora de cartas*. Assim, uma das estratégias para quem trabalha letrando é conhecer o seu público.

Tecendo considerações sobre agentes de letramento, Kleiman afirma que:

Como todo agente social, o agente de letramento desenvolve ações fundamentais no conhecimento, na descoberta que os saberes, técnicas e estratégias, tradições e representações sobre a escrita o outro (aluno e sua família) mobiliza no dia a dia para realizar a atividade. Uma estratégia imprescindível é conhecer bem os recursos do grupo, ou seja, conhecer o que o grupo é capaz de fazer. Novamente focalizar o que o grupo sabe em vez daquilo que não sabe é uma tarefa de ordem política. (KLEIMAN, 2012, p. 52).

Desse modo, pedir para os alunos ler e comentar uma notícia do jornal, relatar o que aconteceu durante o dia, é conhecer melhor o seu contexto de vida. A partir desse conhecimento, práticas de letramentos poderão se originar a fim de instrumentalizá-los na construção da sua cidadania. O aluno que expressa, em sala de aula, a sua indignação por ter chegado atrasado devido ao descaso do município com o transporte escolar é um bom motivo para se escrever uma carta coletiva e enviá-la à prefeitura cobrando as providências cabíveis quanto à manutenção do seu direito enquanto cidadão. Este é um exemplo proveitoso de prática de letramento. A partir dele, poderá ser feito o trabalho com a escrita propriamente dita, focando as especificidades da língua.

Sobre a centralidade da importância do contexto situacional no trabalho com o letramento, Kleiman considera:

Diferentemente das atividades analíticas em que se escreve e se lê para aprender a escrever e a ler, o foco da atividade em questão está na prática letrada, em vez de estar no gênero ou texto a ser produzido. Esse foco libera

essa atividade da camisa-de-força que é a atividade analítica escolar e, ao mesmo tempo, a mantém firmemente ancorada no âmbito das atividades que visam ao ensino e à aprendizagem da escrita, respectivamente objetos e objetivos escolares por excelência. (KLEIMAN, 2005, p. 39-40).

A partir do contexto de uso da oralidade nas salas de aulas da EJA, é possível afirmar que a modalidade oral da língua, trazida pelo aluno por meio de suas vivências práticas pode e deve ser utilizada como ponto de partida para o trabalho com a leitura e a escrita. Desse modo, estaremos contribuindo com a sua inserção na sociedade letrada, espaço onde a escrita é coroada como prática de primeira ordem, sem excluir a tradição oral que é muito forte nas práticas do letramento.

2.2 LETRAMENTO: ORALIDADE E ESCRITA

Conforme já foi colocado, o letramento também é a apropriação da escrita, por meio da oralidade, mesmo que dela não se tenha o domínio. Desse modo, falar, debater, refutar um documento enviado pela Secretaria de Educação informando o fechamento da Biblioteca da escola são exemplos de uso dessa prática. A oralidade, fala, e a escrita são ferramentas usadas na efetivação do letramento, na conscientização dos direitos e deveres e na luta para adquiri-los.

Sobre prevalência da escrita, vale ressaltar que a mesma é recente uma vez que sua emergência tem em média 5.000 anos e a imprensa pouco mais de 500 anos, entretanto o *homo sapiens* tem sua existência marcada em torno de um milhão de anos. Dado esse que nos faz entender primazia da oralidade sobre a escrita. Para Marcuchi “seria possível definir o homem como um *ser que fala* e não um *ser que escreve*”. (MARCUSCHI, 2010, p. 17 grifo do autor). Embora a importância de uma não anula a da outra, a escrita é vista, nas sociedades modernas, como soberana e necessária para a ascensão social do indivíduo. Sobre essa questão, Marcuschi assevera:

Se é bem verdade que todos os povos, indistintamente, têm ou tiveram uma tradição oral, mas relativamente poucos tiveram ou têm uma tradição escrita, isso não torna a oralidade mais importante ou prestigiosa que a escrita. Trata-se apenas de perceber que a oralidade tem uma “primazia cronológica” indiscutível sobre a escrita (cf. Stubbs, 1980). Os usos da escrita, no entanto, quando arraigados numa dada sociedade, impõem-se com uma violência inusitada e adquirem um valor social até superior a oralidade. (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

Entendemos que a oralidade e a escrita são essenciais na sociedade atual, cada uma possui o seu papel, sua função específica nos contextos em que são vivenciadas, ambas têm suas características peculiares, como letras, cores e formato (para a escrita), e expressividade (para a oralidade), mas não são dissociáveis, tampouco uma representa a outra. Desse modo, ambas devem ser utilizadas sem que haja a necessidade de que os usuários sejam discriminados por escolherem utilizar uma delas.

Marcuschi contribui com a discussão em torno dessa temática ao afirmar que, na contemporaneidade, a supremacia da escrita sobre a oralidade é um mito já superado. Vejamos a argumentação do autor sobre essa questão:

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia do outro, embora elas não se limitem a som e grafia, como acabamos de ver. Em suma, eficácia comunicativa e potencial cognitivo não são vetores relevantes para distinguir oralidade e escrita, de modo que a tese da *grande virada* cognitiva que é a escrita, de modo especial a escrita alfabética, representaria com o seu surgimento da humanidade, não passa de um mito já superado. (MARCUSCHI, 2010, p. 17).

Diante do exposto, é possível confirmar o valor tanto da oralidade quanto da escrita. A convivência natural e pacífica entre essas duas modalidades de uso da língua é defendida por diferentes autores, dentre eles Marcuschi (2010, p. 10): “O certo é que diariamente operamos com a língua em condições e contextos os mais variados e, quando devidamente letrados, passamos do oral para o escrito ou do escrito para o oral com naturalidade”, defende o autor. É, portanto o uso dessas práticas que deve ser trabalhado com os alunos da EJA para que eles possam ser aceitos socialmente como cidadãos dignos de respeito e não como sujeitos alvos de preconceitos.

Vale ressaltar que, nesse contexto, o uso da oralidade influencia a prática da escrita, pois o aluno como já tem o domínio da língua falada, ao frequentar o espaço escolar, acaba transferindo traços da oralidade para a sua produção escrita. Entendemos que apenas o ensino sistemático dessas práticas propiciará ao aluno o conhecimento de que ambas não são dicotômicas. Conforme afirma Koch:

Na fase inicial de aquisição da escrita, a criança transpõe para o texto escrito os procedimentos que está habituada a usar em sua fala. Isto é, continua a empregar em suas produções os recursos próprios da língua falada. Somente com o tempo e com a intervenção contínua e paciente do professor é que vai construir seu modelo de texto escrito. (KOCH, 2014, p. 18).

Podemos confirmar diante da pesquisa realizada que não só as crianças levam para o texto escrito as marcas da oralidade, mas também os alunos da EJA, público escolhido para realização do presente trabalho. Dessa forma, cabe ao professor mostrar para esses alunos as diferenças de usos existentes entre as duas modalidades da língua, conforme já foi enfatizado acima. É necessário que eles saibam que a escrita precisa ser cotidianamente trabalhada durante as aulas, pois a ela foi atribuído status de propriedade social. Sobre essa importância da escrita na atualidade, afirma Marcuschi:

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Nesse sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que se penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social elevaram a um *status* mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder. (MARCUSCHI, 2010, p. 16-17).

Então, assim sendo, podemos asseverar que o ensino formal da escrita, inclusive da gramática, na EJA, torna-se necessário e desafiador, pois é uma realidade peculiar, sobretudo se não deixarmos considerar a hipótese de que o modo como essas práticas são postas em funcionamento pode ser um fator responsável pelo alto índice de evasão escolar.

Salientamos, portanto que é importante situar o estudo de gramática inserido nas atividades de leitura e escrita e efetivado a partir dos usos linguísticos. Para tanto, faz-se necessário considerar os conhecimentos prévios da turma, pois esta tem muita experiência de mundo para compartilhar, no que diz respeito aos usos da língua com a sua riqueza de possibilidades para a produção de situações efetivas de comunicação.

No capítulo a seguir, fazemos um estudo sobre a necessidade do ensino de gramática da língua portuguesa com o objetivo de torná-la mais acessível aos alunos, tendo em vista que todos se comunicam mais especificamente por meio da oralidade e precisam conhecer os diferentes níveis de utilização, principalmente o padrão culto da língua, tanto na sua modalidade oral quanto escrita, para que possam ser aceitos socialmente sem preconceito.

3 O ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA

“... a escola é, reconhecidamente, o espaço institucionalmente mantido para orientação do ‘bom uso’ linguístico, e que, portanto, a ela cabe ativar uma constante reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre o uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicitação da gramática.”
(Neves)

Iniciamos a discussão sobre a temática do ensino de gramática na escola centrando nossa atenção nos conceitos produzidos por Sírío Possenti, em seu livro *Por que (não) ensinar gramática na escola*, para o termo gramática. O autor aponta três tipos de gramática: normativa, descritiva e internalizada.

Iniciemos com a gramática normativa ou prescritiva. Conforme o autor, esta é conhecida como sendo “um conjunto de regras que devem ser seguidas” (POSSENTI, 1996, p. 64). De forma equivocada, pensa-se que somente através dela se pode falar e escrever corretamente. Passemos a observar na fala do autor, um exemplo caracterizando essa gramática:

...conjunto de regras, relativamente coerente, que se dominada poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e /ou oral). Um exemplo de regra desse tipo é a que diz que o verbo deve concordar com o sujeito, por um lado, e, por outro, que existe uma forma determinada e única para cada tempo, modo e pessoa do verbo “a forma de pôr” que concorda com “eles” no pretérito perfeito do indicativo é “puseram”, e não “pusero”, “pôs”, “ponharam”, “ponharo” ou “ponhou”. Gramáticas desse tipo são conhecidas como normativas ou prescritivas. (POSSENTI, 1996, p. 65).

Entendemos que a gramática normativa e prescritiva possibilita a exclusão parcial da língua materna do aluno e, conseqüentemente o seu modo de utilizar a língua não é aceita pela sociedade, pois aquele que não segue as regras é um grosseiro, um marginal, um caipira. (POSSENTI, 1996, p. 73).

No que diz respeito à gramática descritiva, o autor afirma que ela se caracteriza por orientar o trabalho dos especialistas nos estudos da língua. Sua função é descrever e explicar as línguas exatamente como são, considerando a sua variação. Sobre ela, Possenti afirma que nelas se observa o fato de que:

Pode haver diferença entre as regras que devem ser seguidas e as que são seguidas, em parte como conseqüência do fato de que as línguas mudam e as gramáticas normativas podem continuar propondo regras que os falantes não seguem mais - ou regras que muito poucos falantes ainda seguem, embora apenas raramente. (POSSENTI, 1996, p. 65).

Nesse trecho, o autor aponta para a necessidade de mostrar a diferença existente entre essas modalidades de gramáticas, ou seja, o que se espera de uma gramática normativa e o que nos ensina a descritiva em termos de uso da língua. Vejamos o quadro abaixo:

QUADRO 1 – O QUE REVELA A GRAMÁTICA DESCRITIVA (POSSENTI)

O desaparecimento das segundas pessoas do plural, como (vós fostes, vós ireis);
O futuro sintético (sairei, dormirá), substituindo por (vou sair/ vai dormir);
Ninguém mais fala o mais que perfeito (fora, dormira) e sim tinha ido/tinha dormido;
A forma de infinitivo sem o r no final- vou dormir.

(Fonte: POSSENTI, 1996, p.66)

Por meio das informações contidas no quadro, observa-se, portanto que é bastante relevante a função da gramática descritiva, pelo fato de possibilitar o entendimento do funcionamento da língua, o qual difere das regras exigidas pela gramática normativa. É possível perceber que mesmo não obedecendo à regra estabelecida pela gramática normativa, quando encontramos expressões “ele sabe” e “eles sabe”, há um entendimento da marca de plural ou do singular que se dá a partir da relação com o referente que, neste caso, é o pronome pessoal “ele”.

Sobre a gramática internalizada, o autor afirma que a mesma possui um conjunto de regras dominadas pelo falante as quais são compreendidas como pertencentes a uma língua. O autor exemplifica-a com os seguintes enunciados: “Os meninos apanham as goiabas” ou “ Os menino (a) panha as goiabas”. Conforme Possenti ambas não pertencem à outra língua estrangeira e, sim, ao português. Possenti explica que:

Dada a maneira constante-isto é, que se repete através da qual as pessoas *identificam* frases como pertencendo à sua língua, *produzem* e *interpretam* sequências sonoras com determinadas características, é lícito supor que há em sua mente conhecimentos de um tipo específico, que garantem esta estabilidade. (POSSENTI, 1996, p. 69 grifos do autor).

Pode-se constatar, segundo o autor, que o falante dispõe de um conhecimento lexical e sintático-semântico, pois é perceptível à capacidade de usar as palavras adequadamente. Observa-se que e o conhecimento sintático semântico se faz pela distribuição das palavras na sentença com sentido. Por exemplo, “E a raposa disse para o corvo”, tal conhecimento vem de sua gramática internalizada. (POSSENTI, 1996, p. 70). Para o falante, esta sentença torna-se válida quando colocada em uma realidade fictícia que possibilita que ao animal possa ser atribuída a competência da falar.

Outro exemplo, diz respeito à fase da aquisição da linguagem quando a criança erra ao dizer “*mãe, eu fazi a tarefa?*”. Quanto a este fato, Possenti explica:

E, ao contrário do que muitos pais e eventualmente professores poderiam pensar, quando as crianças produzem essas formas “erradas” mostram que são normais. Problemático seria se não cometessem esses erros. Seria um sintoma de um cérebro pouco ativo, com problemas para uma aprendizagem autônoma. (POSSENTI, 1996, p. 71).

Considerando a gramática internalizada, presente na fala dos seus usuários, Neves (2013, p.18) afirma que “das universidades, seguramente, espera a comunidade o desenvolvimento de pesquisas que possam contribuir para um tratamento mais científico das atividades de linguagem nas escolas, e, mais especificamente, da gramática da língua materna”.

É através da língua materna que os alunos, em sala de aula, percebem a diferença da variante padrão, presente nos livros didáticos e reconhecida culturalmente como a única correta. Neves contribui nesse sentido argumentado:

Venho defendendo que se finge a pesquisa linguística na valorização do uso linguístico e do usuário da língua, propiciando-se a implementação de um trabalho com a língua portuguesa -especialmente com a gramática- que vise diretamente àquele usuário submetido a uma relação particular com sua própria língua, a relação de aprendiz, o que, de certo modo, o retira da situação de “falantes competentes”, pelo menos do ponto de vista sócio-político-cultural. Nessa linha, propõe-se como objetivo de investigação escolar a língua em uso, sob a consideração de que é em interação que se usa a linguagem, que se produz o texto. Assim, o foco é a construção do sentido do texto, isto é, o cumprimento das funções da linguagem especialmente entendido que elas se organizem regidas pela função textual. (NEVES, 2013, p.18).

Para Neves a escola é o espaço conhecido culturalmente para se estudar “o bom uso linguístico”. (NEVES, 2013 p. 18). Desse modo, é necessário que o professor aproveite e trabalhe a língua no sentido de uso, reflexão e uso. Assim, os alunos estarão sendo privilegiados por terem acesso a outra variante da sua língua particular, tornando-se políglotas em sua própria língua.

Porém, a disciplina Gramática continua sendo o terror de muitos alunos que continuam a afirmar não saberem Português, apesar de serem nativos da língua e de se comunicarem muito bem em seus grupos sociais. Os conteúdos trabalhados na gramática se limitam, na maioria das vezes, à morfologia e à sintaxe. Essa prática de ensino de língua materna leva o aprendiz a perceber que na escola existe uma disciplina escolar, a gramática normativa, cujos

conteúdos parecem não estar relacionados às atividades de leitura e de escrita e não ter aplicação direta à sua formação. Tal situação se torna um desafio para o professor de língua portuguesa em sala de aula, uma vez que precisa despertar no aluno habilidades de leitura e escrita, e ainda contribuir para a aquisição do conhecimento da variedade da qual faz uso, além da variedade padrão, caminho para sua ascensão.

Diante dessa dificuldade, o professor precisa levar o aluno à reflexão sobre as estruturas linguísticas, pois de acordo com os PCNs “quando se pensa e se fala sobre a linguagem, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística” (PCNs, 1997, p. 30). Sobre a questão da reflexão acerca dos usos linguísticos, acrescenta os PCNs:

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. (PCNs, 1997, p. 30)

Os PCNs já trazem a necessidade de se observar elementos reflexivos no que se refere ao ensino da língua, no entanto este princípio parece não ser colocado em prática, pois as aulas de Português, em sua maioria, continuam a centra-se no estudo de regras engessadas, fixas, situação também recorrente em boa parte dos livros didáticos. Em consequência, essa forma de se trabalhar a gramática contribui para a construção da aversão à língua portuguesa, mencionada acima.

Estudar as regras da gramática descontextualizadas dos usos dos linguísticos fica no âmbito do ‘ensinar por ensinar’, sem resultados positivos, pois não produz os sentidos necessários para atender as possíveis necessidades concretas de comunicação dos usuários da língua. Essas aulas, quase sempre incompreendidas, consideradas como chatas e cansativas, produzindo a ideia de que o professor está trabalhando outra língua. Comentários dessa natureza são corriqueiros no contexto da EJA.

Assim, analisar morfossintaticamente um período parece se tornar uma ação penosa, e sem sentido. Esta situação pode ser confirmada no discurso de alguns alunos ao exteriorizarem o porquê de estudarem tantas atividades e regras gramaticais, as quais não fazem sentido nos contextos de usos da língua a que estão inseridos.

Diante dessa problemática, o professor de língua portuguesa precisa despertar no aluno habilidades de leitura e escrita, assim como contribuir para a compreensão da utilização da

variedade da qual faz uso, mesmo que ele não tenha consciência dela, pois a utiliza automaticamente. (TRAVAGLIA, 2008, p. 33). Por isso, é essencial que o professor apresente as variedades existentes na língua do falante para que eles detenham o conhecimento das mesmas, sejam elas regionais, vivenciadas nas modalidades oral e escrita e em seu registro formal e coloquial. (TRAVAGLIA, 2008, p. 35). Como é sabido, as faixas etárias, e o contexto sócio econômico podem determinar a variação linguística de um determinado grupo de usuários da língua. Desse modo, essa compreensão possibilita ao aluno a familiarização com a língua, com o seu sistema linguístico, com a sua gramática internalizada, com as variantes, bem como com a importância de se aprender a variação culta para se inserir na sociedade atual.

Além disso, o uso da gramática é responsável pelo entrelaçamento discursivo-textual necessário às relações sociocomunicativas. A esse respeito, Neves se expressa afirmando que:

A noção de sociocomunicação envolve a consideração das tensões entre a linguagem natural do falante e as pressões de atuação social com a linguagem, o que implica um confronto entre as normas prescritivas e o uso efetivo das formas da língua portuguesa. Este confronto baseado em amplo corpus (com apresentação em verbetes e com apreciações), foi desenvolvido em Neves (2012a (2003)), com atenção para a problemática da variação linguística, especificamente quanto ao reconhecimento de uma identidade linguística vista na diversidade, na descrição dos usos. Por isso mesmo, é crucial nas decisões sobre a condução escolar dos estudos de língua materna. (NEVES, 2012, p. 185-186).

Assim sendo, no contexto contemporâneo dos estudos de língua materna, os manuais de gramática precisam estar relacionados com uso efetivo da língua, e o convívio com as variantes, o que inclui a norma padrão. Nessa circunstância, a disciplina de Gramática continua sendo, na maioria das vezes, parte do currículo obrigatório, porém seu uso tem se tornado sem relevância para a vida do aluno que vive em um mundo letrado e precisa fazer diferentes usos da linguagem diariamente.

Para se escolher teoria e metodologia significativas no ensino de gramática, faz-se necessário considerar suas funcionalidades no contexto dos alunos. Neves (2012, p. 186-187) enfatiza a necessidade do empenho na produção de pesquisas linguísticas centradas na necessidade de uma forte reflexão sobre as atividades de elaboração de obras (meta) gramaticais e (meta) lexicográficas da língua. A autora ainda afirma que a crítica injusta à gramática e aos gramáticos advém da nossa gramática alexandrina, cujo compromisso era voltado para a normatividade, com paradigmas estanques. Acrescenta, ainda, que a finalidade

de qualquer gramática de referência era voltada para as regularidades, a sistematicidade da atividade linguística e toda análise possuía como referência uma visão estável da língua.

Nesse novo contexto de ensino, a gramática precisa ser trabalhada de forma reflexiva, considerando que a mesma está presente na linguagem dos alunos, de forma espontânea, sem necessidade de monitoração, exceto quando se menciona a complexidade das regras engessadas que fogem à realidade linguística dos alunos.

Pesquisas mostram que os documentos oficiais propõem um ensino reflexivo, todavia a realidade está bem distante, pois ainda nos deparamos com o ensino de uma gramática distante da linguagem dos alunos, o que os fazem ter aversão à Gramática. Na prática, esse dado revela, um ensino destituído do texto, sinalizando a existência de uma atividade de gramática que se dá de forma solta, descontextualizada. Discorrendo sobre essa questão, Neves afirma que:

Do lado dos linguistas, a atitude primeira, nessa questão, é a de desqualificar qualquer atuação baseada em preconceito linguístico, uma posição absolutamente correta. Entretanto entre os linguistas é também frequente-se não absolutamente consensual que se reconheça a vantagem- se não a necessidade de garantir ao aluno um modo de acesso ao padrão valorizado da língua, ainda em nome do respeito à qualidade cidadã do indivíduo que se senta nos bancos escolares. (NEVES, 2014, p. 17).

Nesse sentido, é importante que o aluno tenha acesso à língua padrão, língua de prestígio, colocando-se na posição de conhecedor das variações da língua com a qual se comunica, independente da aceitação social advinda em consequência desse uso.

Diante do exposto, consideramos três temas básicos que merecem reflexão no que se refere ao ensino da gramática: língua, norma e padrão. Entender a língua significa saber que a mesma abriga um conjunto de variantes. Desse modo, no espaço escolar, a variação não pode ser encarada como errada e, em consequência, abominada. É, portanto necessário o conhecimento de que a norma é um conceito de um estatuto não apenas linguístico, mas também sócio-político-cultural e, ainda que o padrão linguístico não deve ser pautado apenas na literatura, especificamente dos escritores bem avaliados como usuários de uma linguagem considerada o ideal da perfeição. (NEVES, 2013, p. 20).

No subitem a seguir, iremos refletir sobre a escrita e, mais especificamente, acerca dos elementos coesivos responsáveis pela coesão textual, pois estão presentes no texto falado e escrito do aluno da EJA, contribuindo com a sua tessitura, auxiliando na formação do texto a partir do seu encadeamento, e das ligações estabelecidas a partir da relação deles com os

enunciados. Observaremos que a ausência desses elementos pode ou não configurar a incoerência textual.

3.1 COESÃO TEXTUAL

Estudiosos da língua tem conceituado o termo coesão textual como sendo o estabelecimento da organização da estrutura textual, a fim de que seja produzido sentidos para um dado texto. A coesão é resultado da continuidade exigida pelo texto, dando-lhe coerência.

Para Koch a coesão textual é vista “como um conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que o definem como um texto”. (KOCH, 2013, 15-16). Essa autora afirma que “a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro”. (KOCH, 2013, 16). A coesão textual é, portanto fundamental na organização do texto, pois é a partir das relações possíveis de serem feitas pelos elementos coesivos, que os sentidos serão produzidos pelos leitores e a comunicação se efetiva. Todavia, nem todo texto apresenta, obrigatoriamente elementos coesivos, pois alguns deles são constitutivos de sentidos, sem a presença de elementos de coesão explícitos. Este é o caso do texto de Ricardo Ramos intitulado “Circuito fechado” (anexo A). Nele a organização das palavras referenciais, a forma como foram distribuídas ao longo do texto, encarregam-se de produzir a coesão textual. A existência desse tipo de organização textual permitiu a formação do consenso entre estudiosos de que “existem textos destituídos de recursos coesivos.” (Marcuschi *apud* Koch 2013, p 17).

Em seus estudos sobre a coesão Koch apresenta a coesão textual sequencial, a coesão referencial ou remissiva. Esta é produzida por meio de elementos como pronomes demonstrativos, possessivos, indefinidos, Interrogativos, relativos, pessoais do caso reto; numerais (cardinais, ordinais, multiplicativos, fracionários), advérbios, pró- formas verbais, expressões sinônimas ou quase sinônimas e hiperônimos ou indicadores de classe. Coesão sequencial ou sequenciação é a relação semântica entre enunciados, sejam estes parágrafos e/ou sequência textual. (KOCH, 2013, p. 53).

Para compreender como se dá a construção do processo coesivo, Koch busca fundamentação em Beaugran e Dressler, os quais se dedicam ao estudo dos principais critérios ou padrões de textualidade e de processamento cognitivo do texto. Definem os fatores da textualidade, a coesão e a coerência, centrados no texto; a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade, centrados no usuário. Os autores adotam entre outros pressupostos, os princípios da semântica procedural,

valorizando não só ao conhecimento declarativo, mas também o conhecimento construído, através da vivência, e condicionado socioculturalmente. Eles se aproximam, conforme Koch, da linha americana da análise do discurso. (KOCH, 2013, p. 8).

Vale ressaltar, também, que na construção dos critérios da textualidade, o texto se evidencia. Koch (2013) conceitua a palavra texto como uma sequência linear de lexemas e morfemas que se condicionam reciprocamente e que constituem um contexto. Para a autora, o texto se encontra interligado por elementos coesivos, que possibilitam a produção de sentidos.

Com o objetivo de mostrar as relações possíveis de serem estabelecidas por meio da coesão, Koch (2013, p. 13-14) toma como referência o texto “Os urubus e sabiás” (Anexo B), cuja estrutura apresenta inúmeros elementos coesivos, bem demarcados. A autora faz a análise dos elementos coesivos presentes no texto, o que possibilita e o leitor compreender a função dos mesmos no corpo do texto.

Tomando por base o que foi dito, entendemos a essencialidade da organização, da sequencialização textual com os elementos coesivos para o desenvolvimento nossa pesquisa e, por isso, iremos nos deter, a seguir, nos conceitos de coesão referencial e de sequencial.

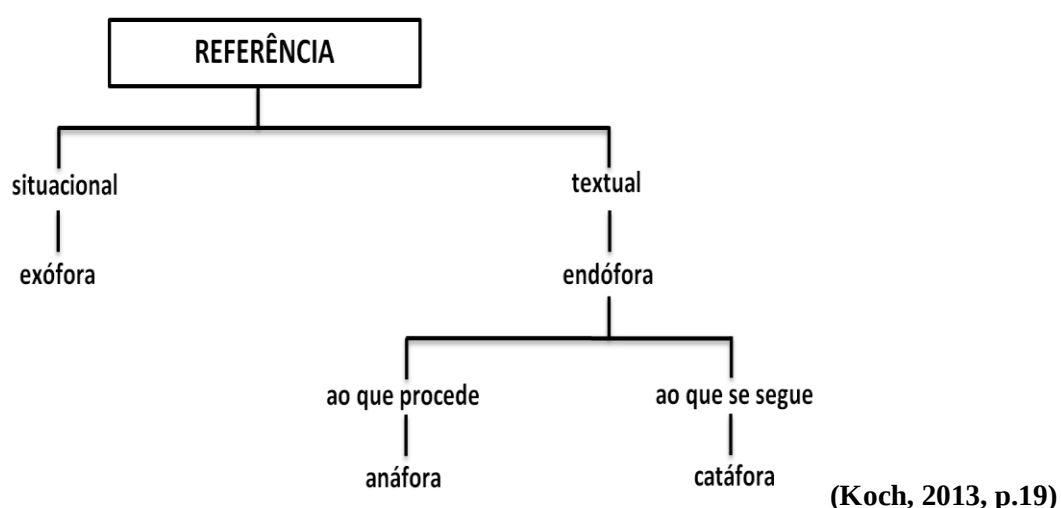
3.1.1 Coesão referencial

Em seus estudos acerca da coesão textual, Koch (2013, p. 29-30) faz referência ao texto “Itaparica” (Anexo C), exemplo essencial para mostrar como os elementos presentes no texto fazem referência a outros. O termo “a ilha de Itaparica”, expresso nas linhas (1) e (2) é retomada pela expressão “a dona da luminosidade fantástica”, na linha (1), advérbio de lugar ‘ali’ na linha (3), e também pelo pronome pessoal do caso reto “ela” na linha (8). A palavra “candomblé”, por sua vez, é retomada, na linha (9), pela expressão “desse culto”, na linha (10), entre outros elementos que são retomados na sequência do texto (artigos, pronomes adjetivos, numerais cardinais e ordinais, pronomes substantivos, advérbios pronominais, expressões adverbiais, formas verbais remissivas, expressões sinônimas, hiperônimos) todos contribuindo, desse modo, para a construção da tessitura do texto. Tratando da coesão referencial Koch explica que:

A noção de elemento de referência é, neste sentido, bastante ampla, podendo ser representado por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado. (...) o referente representado por um nome ou sintagma nominal (SN) vai incorporando traços que lhe vão sendo agregados à medida que o texto se desenvolve; ou seja, como diz Blanche-Benveniste (1984), o referente se constrói no desenrolar do texto,

modificando-se a cada novo “nome” que se lhe dê ou a cada nova ocorrência do mesmo “nome”. Isto é, o referente é algo que se (re)constrói textualmente. (KOCH, 2013, p. 31).

Observamos, portanto que os elementos de referência se remetem a outros para que o processo de interpretação possa ser possível. Koch explica que a referência pode ser situacional, exofórica, acontecendo fora do texto e textual, endofórica, presa ao próprio texto. E, acrescenta que “se o referente precede o item coesivo, tem-se a anáfora; se vem após ele, tem-se a catáfora”. (KOCH, 2013, p. 19). A autora mostra o quadro explicativo que se segue:



O quadro acima demonstra as relações coesivas nos enunciados, dentro e fora do texto, dando-lhe sentido.

Com o objetivo de esclarecer os elementos de referência, Koch exemplifica que a referência pessoal se dá através dos pronomes pessoais e possessivos, e a demonstrativa ocorre por meio de pronomes demonstrativos. Vejamos os exemplos no quadro:

QUADRO 2 – REFERÊNCIA ATRAVÉS DOS PRONOMES

Você não se arrependerá de ter lido <i>este anúncio</i> .	Exófora
Paulo e José são excelentes advogados. <i>Eles</i> se formaram na academia do Largo de São Francisco	Referência pessoal anafórica
Realizaram todos os seus sonhos, menos <i>este</i> : o de entrar para academia.	Referência demonstrativa catafórica

É um exercício <i>igual</i> ao de ontem/ É um exercício <i>semelhante</i> ao de ontem/ É um exercício <i>diferente</i> do de ontem.	Referência comparativa endofórica
Por que você está decepcionada? Esperava algo de diferente?	Referência comparativa exofórica

(Fonte: Koch, 2013, p. 19 e 20)

A autora exemplifica, através do quadro acima a posição dos elementos de referências fora e dentro do texto dialogando com outros para que aconteça um entendimento do contexto.

3.1.2 Coesão sequencial ou sequenciação

Tornou-se consensual a afirmação de que a Coesão Sequencial é a relação entre orações ou enunciados que se dá por meio de *conectores* lógicos como, conjunções, preposições, advérbios e outras palavras de ligação. Esses elementos são responsáveis por possibilitar o estabelecimento das relações semânticas de causa, condição, oposição, tempo, conformidade, finalidade, entre outras que encadeiam o discurso. Koch a define da seguinte forma:

A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, parte de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir... O texto é, como diz Weinrich (1964), uma “estrutura determinativa” cujas partes são interdependentes, sendo cada uma necessária para compreensão das demais. Esta interdependência é devida, em parte, aos diversos mecanismos de sequenciação existentes na língua. (KOCH, 2013, p. 55).

Pautados no que afirma a autora, entendemos que a coesão sequencial estabelece a coerência entre os enunciados, dando ao texto um encadeamento lógico e organizado, de acordo com o uso adequado dos conectores textuais. Se esses não são bem utilizados na construção dos enunciados, o texto poderá, no que diz respeito ao seu objetivo principal, dificultar a produção de sentidos por parte do leitor.

A coesão sequencial é subdividida em frástica (sem recorrência restrita) e parafrástica. Esta acontece quando, na progressão do texto, são utilizadas recorrências lexicais, de estrutura, de conteúdos, de tempo e aspecto verbal, como também de recurso fonológicos segmentais e/ou suprasegmentais.

Para explicar a coesão sequencial, Koch, (2013, p. 54) utiliza o texto de Rubem Alves “A aldeia que nunca mais foi a mesma” (Anexo D). Nele, a autora destaca os seguintes tipos de recorrências:

QUADRO 3- TIPOS DE RECORRÊNCIAS

Extensão do parágrafo formado de um longo período, o qual torna cansativa a leitura;
Reiteração de termos veiculando de ideias básicas, como <i>mesmo</i> ;
Reiteração de estruturas sintáticas como: <i>das mesmas coisas que aconteciam, das mesmas coisas que se diziam, dos mesmos gestos que se faziam</i> , obedecendo ao mesmo ritmo cadenciado;
Reiteração do conectivo <i>e</i> ;
Predominância de verbos no <i>pretérito imperfeito do indicativo</i> , dando a ideia de continuidade, duração dos fatos no tempo;
Reiteração do conteúdo semântico e de termos quase sinônimos em palavras como <i>monotonia, enfado, rotina, dia a dia</i> .

(Fonte: Koch, 2013, p 54 e 55)

A exemplificação da autora possibilitou-nos perceber que o entendimento do referido texto é facilitado quando se usa de forma coerente os elementos coesivos; por outro lado, compreende-se que o uso inadequado deles compromete o sentido do texto, pois cada elemento assume funções específicas a depender do contexto no qual está inserido. Caso sejam colocados de forma confusa no texto, o processo de compreensão, por parte do leitor, poderá ser dificultado.

Faremos a seguir uma breve reflexão sobre o termo *mas*, conjunção adversativa, bastante recorrente em produção dos alunos que costumam grafá-la como a palavra MAIS, advérbio de intensidade.

3.1.3 O elemento coesivo MAS

A língua é um sistema mutável, uma vez que o falante se apropria da sua estrutura com base na funcionalidade, ou seja, nas suas possibilidades de usos, distanciando-se das regras fixas que em determinado contexto não funcionam. No contexto escolar, por exemplo, deparamo-nos com categorias gramaticais postas no texto do aluno que oscilam na dinâmica da língua em uso. O exemplo do termo *mas* seria uma delas.

A conjunção *mas*, segundo o dicionário Etimológico-Prosódico da Língua Portuguesa de Silveira Bueno é uma conjunção adversativa, e etimologicamente o seu sentido vem de

magis, do latim, e a princípio funcionava como advérbio, significando *mais*. Segundo os autores Silva e Christiano:

O grande dicionário da Língua Portuguesa, de Silveira Bueno, trata o item *mas* como conjunção adversativa derivada do latim *magis*, onde, a princípio funcionava como advérbio, significando *mais*. O autor atribui à posição inicial ocupada pelo item da frase, a perda de acentuação, que ocasionou a contração de *ai* em *a*. Um segundo motivo ‘foi a necessidade de distinguir suas funções: de advérbio e de conjunção’. (SILVA; CHRISTIANO, 2005, p. 178-179).

Podemos ressaltar que na fala, a pronúncia do termo *mais* é bastante recorrente, fato que conduz o aluno a confundir a forma de grafá-lo, no momento da escrita. Para sanar esse problema que é gramatical, mas também fonético, é necessário que o professor trabalhe a diferença dos sons de ambos os termos, pois são bastante semelhantes.

Refletindo sobre os elementos coesivos, Sacconi (2008, p. 336) afirma que as conjunções coordenadas “servem para ligar orações independentes, ou seja, orações que não dependem uma da outra”. O autor cita dois exemplos: *Caiu e levantou-se / Caiu, mas não se levantou*. A primeira e a segunda oração possuem sentido completo e têm existência independente. Para comprovar essa assertiva basta substituir a conjunção por um ponto: “*Caiu. Levantou-se/ Caiu. Não se levantou.*”.

Cegalla, por sua vez, afirma que o termo conjunção se refere “a palavra invariável que liga orações ou palavras da mesma oração.” (CEGALLA 2008, p. 289). São citados, pelo autor, três exemplos: *Tristeza e alegria não moram juntas / Os livros ensinam e divertem/ Saímos de casa quando amanhecia*.

No que se refere às conjunções adversativas, Cegalla define-as como aquelas que exprimem oposição, contraste, ressalva, compensação, e exemplifica-as com os seguintes conectivos: *mas, porém, todavia, contudo, entretanto, senão, ao passo que, antes* (= pelo contrário), *no entanto, não obstante, apesar disso, em todo caso*.

QUADRO 4- EXEMPLOS SUGERIDOS PELO AUTOR

<i>Querem ter dinheiro, mas não trabalham.</i>
<i>Ela era bonita, contudo cativava pela simpatia.</i>
<i>Não vemos a planta crescer, no entanto ela cresce.</i>
<i>A culpa, não atribuo a vós, senão a ele.</i>
<i>O professor não proíbe, antes estimula as perguntas em sala.</i>

<i>O exército do rei parecia invencível, não obstante foi derrotado.</i>
<i>Você já sabe bastante, porém deve estudar mais.</i>
<i>Eu sou pobre, ao passo que ele é rico.</i>
<i>Hoje não atendo, em todo caso entre.</i>

(Fonte: Cegalla 2008, p. 290)

Bechara, discorrendo acerca da questão, diz que as conjunções adversativas “Enlaçam unidades apontando uma oposição entre elas. As adversativas são por excelência *mas*, *porém* e *senão*”. (BECHARA 2001, p. 321). O autor enfatiza que as adversativas são apenas o *mas* e *porém*, uma vez que na sua perspectiva o termo pois *senão* marca a incompatibilidade entre as unidades. Para facilitar a compreensão, o autor cita o exemplo “Acabou-se o tempo das ressurreições, *mas* continua o das insurreições”.

O uso da conjunção *mas* não se limita aos sentidos conceituados, conforme algumas gramáticas acima citadas. A autora Neves a define como aquela que “marca uma relação de desigualdade entre os segmentos coordenados, e, por essa característica, não há recursividade na construção com *mas*, que fica restrita a dois seguimentos”. (NEVES 2011, p. 755). Ela exemplifica o conceito com o seguinte período: “Vocês me servem mal, *MAS* a comida é ótima!”.

Para Neves, o termo *mas* tem como função colocar em evidência a exterioridade entre os períodos coordenados, e, nesse caso, a desigualdade é especificada de acordo com o contexto. Estes períodos, conforme explica, podem ser de natureza sintagmática, oracional e enunciativa. (NEVES, 2011, p.756).

Segundo a autora, enquanto sintagmas nominais, o *mas* só pode coordenar se negar ou minimizar: “Não o menino *MAS* a mãe” (NEVES 2011, p. 756).

Na construção oracional, a autora cita o exemplo: “Conheço muito pouco sobre a psiquiatria do século XVIII, *MAS* acho que, mesmo nesse século a doutrina da psiquiatria abrange somente uma porção reduzida da psicopatologia”. (NEVES 2011, p. 756).

No que se refere à construção dos enunciados, o termo *mas* pode coordenar sintagmas oracionais e não oracionais com o mesmo estatuto sintático, vejamos: “*Devem ser preferidas as bananas e as laranjas, ricas em todas as vitaminas, MAS que não precisam ser absorvidas em quantidade excessiva*”. (NEVES 2011, p. 757. Grifo do autor).

O *mas* é também marcado nas relações de desigualdades de forma singular, e é usado de forma especial para organizar a informação e estruturar o argumento, podendo este indicar contraposição, porém um não elimina o outro, observemos o exemplo: “*Se é pecador, não sei,*

MAS uma coisa eu sei: é que eu era cego e agora vejo”. (NEVES 2011, p. 758. Grifo do autor).

Diante das observações apresentadas acerca do termo *mas*, é importante notar que o aluno da EJA, como poderemos observar no capítulo que se segue, costuma confundi-la com o advérbio *mais*, porém o sentido continua sendo o de oposição, conforme o objetivo da construção dos enunciados. Portanto, neste contexto em que o aluno confunde os usos dos elementos coesivos, faz-se necessário um trabalho com a reescrita com o objetivo de refletir sobre a sua prática de produção de textos, e consequentemente efetivar a aprendizagem do aluno, no que diz respeito ao código escrito da língua.

4 DA ESCRITA PARA REESCRITA: PERCURSO METODOLÓGICO

“A produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam ‘sentir-se sujeitos’ de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer.” (Irandé Antunes)

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada na execução da pesquisa, bem como o contexto escolar em que se deu a intervenção didático-pedagógica e as etapas de investigação. Iniciemos descrevendo a contextualização da pesquisa. Em seguida como se deu a produção inicial dos alunos; depois, a análise dos textos produzidos e a proposta de intervenção didática.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa é de cunho explicativo e descritivo porque busca explicar e descrever o domínio sistemático da escrita por parte do aluno da EJA, participante desta pesquisa. Conforme pode se observar na coleta de dados, o estudante lê e escreve, mas não faz uso da escrita formal.

No trabalho de campo, visando à dupla inserção empírico/teórica, colhemos as informações a partir de vários procedimentos: a) utilizamos o estudo de textos em diversos gêneros, b) a exibição de vídeos, c) a observação participante, d) a análise de textos produzidos pelos alunos, e) a entrevista (semiestruturada), e) a reescrita textual, bem como os resultados de uma vasta pesquisa bibliográfica que constitui a base teórica que deu suporte ao estudo.

Com a proposta de intervenção executada, os alunos perceberam a função dos elementos coesivos nas produções, no relato de experiência, no relatório, nas receitas, como também em outros gêneros trabalhados. Por sua vez, o trabalho com a reescrita trouxe aprendizados no que se refere à organização textual.

4.2 O PANORAMA DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma turma do 9º ano, de uma escola municipal de Bayeux-PB.

Detivemo-nos ao nono ano em Educação de Jovens e Adultos (EJA) porque compreendemos que, nessa fase, o aluno deverá dominar as habilidades básicas de leitura e

escrita. Desse modo, o nosso foco é a produção escrita desses alunos. É relevante notar que o público pesquisado facilmente desiste do curso, mas nesta série (nono ano) costuma ser um pouco mais envolvido com o processo de aprendizagem escolar, já que se encontram concluindo o ensino fundamental; “terminando os estudos” como afirmam. Vale ressaltar ainda a importância da escolha por tratar-se da Educação Básica e o fato dessa temática fazer parte do cotidiano dos alunos em sala de aula da EJA.

Quanto à escola em foco, esta funciona nos três turnos com as modalidades de Ensino Fundamental II, nos turnos diurno e vespertino, e no noturno com a Educação de Jovens e Adultos atendendo nos municípios de Bayeux, Santa Rita e João Pessoa. A escola está situada em uma localidade carente do município de Bayeux, próximo a uma comunidade residencial, e boa parte dos alunos são oriundos dela.

A turma em análise tem 21 (vinte e um) alunos matriculados, mas a média de frequência varia entre 7 e 8 alunos. Desses matriculados 8 participaram da produção inicial e 7 da final. Destes, três mulheres e cinco homens. Dentre as mulheres, uma senhora, uma jovem e uma adolescente, e dos homens, um adolescente e quatro jovens.

A faixa etária dos alunos varia entre 16 e 37 anos. A maioria deles, (mais de 90%, segundo levantamento realizado na secretaria) mora no entorno da escola. Todos os citados aceitaram participar da pesquisa, e os menores foram autorizados pelos pais, mas devido à ausência frequente à escola, parte da turma não participou de todas as atividades propostas, apenas sete alunos, como já colocamos acima.

4.3 O *CORPUS* DA PESQUISA

A pesquisa foi constituída pelas produções escritas da turma em análise, divididas em cinco partes: três de produção escrita e duas de reescrita.

A produção inicial, o gênero textual relato de experiência, cuja temática foi Identidade Escolar, constituiu o *corpus* da pesquisa para fins de análise das funções dos elementos coesivos presentes nos textos, e dos problemas encontrados no que se refere ao uso deles. A produção final foi o principal *corpus* de nossa pesquisa, pois resultou de um trabalho reflexivo sobre o uso da língua a fim de sanar as dúvidas encontradas pelos alunos. A reescrita proporcionou um trabalho metacognitivo em que o aluno criou estratégias linguísticas no ato da escrita, ou seja, pensou nas peculiaridades da organização textual, conforme se vê em suas produções.

4.4 A COLETA DE DADOS

A coleta de dados se deu a partir da produção inicial dos alunos, nas quais identificamos a presença das inadequações no que se refere ao uso dos elementos coesivos, bem como problemas de ordem ortográfica, de acentuação, de concordância, e, até mesmo, de estrutura do texto; no que diz respeito à organização do parágrafo, margens, uso das linhas. Sempre considerando como mais significativa a mensagem transmitida e a comunicação efetivada ao longo das produções.

4.5 PROPOSTA (ATIVIDADES) DIDÁTICAS

A partir das considerações sobre as sequências didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), no que se refere ao trabalho com a escrita, elaboramos as atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Para os autores, as sequências elaboradas à luz da realidade da turma não precisam necessariamente ser seguidas, em forma de um manual, como um único passo a passo, pois a realidade do momento pode direcionar as atividades para acrescentar ou retirar uma dada fase da sequência. O importante foi escolhê-las de acordo com o ano, e que se obedeça a uma sequência. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 107).

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly, o trabalho com o texto envolveu um processo de elaboração e reelaboração, conforme pontuam a seguir:

O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a este trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser trabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve saber que escrever também é reescrever. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 95).

Embasados nas discussões propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly sobre sequências didáticas e seguindo a lógica da realidade da sala de aula, desenvolvemos nossas atividades em relação ao trabalho com a escrita, doravante denominada de proposta didática porque se assemelha àquelas apresentadas pelos autores, mas diferem, em função de vários aspectos. Denominamos nossas atividades com esses termos primeiramente porque trabalharmos com mais de um gênero textual ao longo da pesquisa, não o gênero em sua plenitude, mas os elementos coesivos presentes nele(s) e também a reescrita dos gêneros (relato e relatório) para um melhor entendimento da função dos elementos no texto, dando-lhe

coerência. As sequências didáticas são mais rígidas, como pontuam os autores “(...) Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 83). A proposta de atualização se deu em função de estarmos lidando com uma turma *sui generis*, da EJA, conforme já situamos ao longo do texto, especificamente no segundo capítulo.

As propostas didáticas, assim como as sequências didáticas, são atividades também elaboradas em módulos a fim de se trabalhar as dificuldades da escrita, no que se refere principalmente aos elementos coesivos. Sobre essa questão Dolz, Noverraz e Schneuwly afirmam que “Os textos produzidos durante as sequências permitem levantar os pontos problemáticos a constituir o *corpora* de ‘frases a serem melhoradas’. Nesse sentido, observações pontuais podem ser feitas, tendo em vista a reescrita do texto.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 97).

Sob essa ótica, conversamos com os alunos sobre o fato de que o primeiro texto não é um produto acabado, por isso se faz necessário novas leituras, revisão e, principalmente, uma reescrita a fim de permiti-lo refletir sobre as possíveis partes ou trechos que soam, porventura, confusos para a sua compreensão. Nessa oportunidade, foram trabalhados vários aspectos envolvidos no processo de escrita, como por exemplo, os elementos de coesivos presentes nos textos objeto das atividades.

A proposta didática foi elaborada com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos, no que se refere ao funcionamento da língua na efetivação da comunicação, e de enfatizar a importância de conhecer as variações da nossa língua.

Destacamos como objetivos específicos:

- ❖ Ler e compreender diferentes gêneros textuais;
- ❖ Identificar, nos diferentes gêneros textuais, a presença dos elementos responsáveis pela progressão textual e consequentemente pela produção de sentidos;
- ❖ Promover atividades de escrita e reescrita dos textos dos alunos, com destaque para os elementos coesivos;
- ❖ Comparar as atividades de reescrita dos alunos;
- ❖ Avaliar os resultados após o trabalho de intervenção.

A execução desse trabalho se justifica por contribuir na aquisição das habilidades da escrita dos alunos. Por isso, desenvolvemos atividades de reescrita, reflexão e reescrita.

Como proposta inicial de produção textual, trabalhamos o gênero Relato de Experiência, cuja temática foi “Identidade escolar”. Para tanto, antes de propormos aos alunos a produção de um relato, refletimos conjuntamente sobre esse gênero textual, suas características e estrutura, bem como promovemos um debate a partir da leitura dos seguintes poemas “Minha escola, Minha Rua”, de Marcelo Amorim (Anexo E), e “Os professores da minha escola”, de Clarice Pacheco (Anexo F).

Essa primeira produção dos alunos compôs a primeira parte do *corpus*. A partir desse mesma, fizemos o levantamento dos problemas detectados; em seguida, desenvolvemos as ações com o intuito de solucionar os eventuais problemas.

De posse das produções, analisamos a funcionalidade dos elementos coesivos nelas presentes. Na sequência, trabalhamos diferentes atividades como leitura de texto com análise e reflexão sobre os elementos coesivos presentes ou ausentes, promovemos o estudo dos elementos coesivos na produção dos alunos e, segundo a gramática; a construção de diferentes gêneros (relato de experiência, relatório e receitas). Realizamos a exibição de vídeos. Aplicamos entrevistas semiestruturada sobre a vida na escola. Todas essas ações com a finalidade de refletir sobre os elementos coesivos presentes nas produções, como também sanar os problemas detectados nos textos dos alunos. Por fim, aplicamos atividades de reescrita com base nos estudos de Gasparotto; Menegassi (2012).

Assim, sistematizamos as atividades que executamos em sala de aula em cinco módulos distribuídos em vinte encontros. Houve encontros com duração de trinta minutos, de uma hora, de uma hora e meia e de duas horas. Todos dependeram do horário da disciplina e do contexto que explicamos ao relatar a vivência. Trata-se, portanto de um estudo de natureza qualitativa que se deu a partir das produções dos alunos, as quais nos permitiram uma visão concreta do fenômeno a ser analisado.

Colocamos para o grupo de alunos que iríamos realizar um trabalho de reescrita textual. O objetivo foi promover a revisão e reescrita como processo dialógico de observação, negociação e reflexão sobre o que foi produzido. De fato, para que a reescrita seja uma forma de levar o aluno a pensar sobre o seu texto e de propiciar a aquisição de autonomia para revisá-lo, ela deve, necessariamente, acontecer por meio da análise linguística. (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2012, p. 2). Escolhemos para a avaliação das produções textuais a prática da reescrita, pois ela se configura como uma forma produtiva de o aluno refletir sobre a escrita do seu texto e de corrigir, no decorrer do processo, as inadequações encontradas.

Convém evidenciar que a pesquisa foi submetida à apreciação do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da Universidade Federal da Paraíba, assegurando a manutenção do sigilo e a salvaguarda do anonimato dos autores dos textos. Além disso, os sujeitos da pesquisa e seus respectivos responsáveis foram comunicados e esclarecidos a respeito da proposta do pesquisador e os fins da pesquisa, após esses procedimentos, os responsáveis assinaram os termos de consentimento (TERMO DE ASSENTIMENTO e TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO), recebendo, inclusive, uma cópia de cada um dos documentos assinados. A escola também foi oficialmente informada de todo processo através de cópia do projeto de pesquisa e formalizou o consentimento por meio da CARTA DE ANUÊNCIA assinada pelo Diretor responsável pelo turno. Os documentos se encontram na seção de Anexo G.

A seguir, apresentamos o quadro das atividades didáticas aplicadas com os participantes:

4.6 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO PARA PRODUÇÃO INICIAL

Primeiro Encontro

Para aplicação das atividades planejadas, que aconteceram num período de dois meses, a professora da turma pesquisada nos cedeu todas as aulas (29). Porém, os conteúdos trabalhados foram registrados por ela no seu diário de classe, e uma nota qualitativa foi atribuída aos alunos a fim de não atrasar o bimestre. Os três encontros iniciais limitaram-se ao diálogo e a aproximação com a turma. Os módulos programados foram executados a partir do quarto encontro.

O primeiro encontro objetivou proporcionar um momento de integração com os alunos. A professora da disciplina de Português nos apresentou a turma como pesquisadora do tema “PRODUÇÕES TEXTUAIS NA EJA: a reescrita como prática da aprendizagem”. Desse modo, foi necessário falar um pouco sobre o estudo da língua portuguesa.

Em seguida, executamos a “dinâmica do espelho”. Para tanto, utilizamos a música instrumental “Killing me softly with his song” com o objetivo de deixá-los calmos e em silêncio. Depois, os alunos olharam para dentro de uma caixinha de madeira e encontraram a sua própria imagem. Antes, porém os havia advertido sobre o objeto que encontrariam; falei-lhes de um presente mais que especial e que, ao verem, não podiam falar para o colega ao lado.

Essa dinâmica teve como objetivo conduzir os alunos a refletirem sobre si e sua importância, como também de proporcionar uma interação entre pesquisador-aluno e aluno-aluno, pois aquele era afinal o nosso primeiro contato. Eles ficavam em silêncio à medida que se olhavam, porém alguns brincavam exteriorizando um susto ao ver-se no espelho. Antes de falarem o que acharam, apresentaram-se informando o nome, a idade, o estado civil e a ocupação. Uma aluna ficou bastante emocionada, chorou e nós a acolhemos com carinho. A sala de aula contava, na ocasião, com catorze alunos presentes e, segundo informou a professora da turma, quatro estavam ausentes, situação que favoreceu ao levantamento dos dados.

No final desta atividade, as discussões produziram respostas riquíssimas, pois muitos afirmavam serem pessoas especiais, de força e coragem, com determinação para enfrentarem os problemas da vida.

No segundo momento, falamos o motivo pelo qual estávamos ali com eles. Apresentei-me como professora do município e como aluna do mestrado em Letras, PROFLETRAS pela UFPB. Explicamos que estávamos realizando um trabalho na turma do nono ano (oitava série como é conhecido por eles). Perguntamos se poderia contar com a colaboração deles e recebemos resposta afirmativa.

Dialogamos sobre o ensino da língua portuguesa. Com o objetivo de conversarmos sobre a variação linguística, perguntamos quem sabia Português. Boa parte dos alunos foi unânime em afirmar “não saber, que é muito difícil, pois erram muito, confundem a escrita”.

A partir dessa colocação, refletimos sobre a linguagem que eles usam na comunicação diariamente. Perguntamos se as pessoas os entendem quando falam. Responderam que sim. Afirmamos que uma criança que está começando a falar faz uso da língua materna. Com o andamento das discussões, colocamos algumas palavras no quadro como *tasa* para casa, *toisa* para coisa, *mamã* para mamãe, *papa* para papai, entre outras palavras. Em seguida, citamos uma frase da língua francesa “*Comment Tu t’ appelles?*”; depois lhes perguntamos o que significava “*Como tu te chamas?*”, no entanto não souberam responder. No momento em que fizemos a tradução, todos responderam. Então refletimos sobre o fato de que eles se comunicavam através da língua portuguesa, mesmo com suas variações, já a língua francesa não entendiam. Em consequência, perceberam que se comunicam em português.

Explicamos que aquilo que erram, que acham difícil, e o que confundem são as regras da gramática da língua padrão, a qual foi imposta como a única correta, sendo necessário exercitá-la para se conquistar espaços na sociedade. Ter esse domínio é importante, uma vez

que estamos inseridos em uma cultura que valoriza as pessoas letradas, ou seja, cultas no sentido do domínio da literatura.

Ainda dialogando sobre a Língua Portuguesa, discorremos sobre as noções de língua culta e de variações da nossa língua. Ressaltamos também a importância do discernimento entre as variações e a norma culta. Pedimos para citarem exemplos de palavras consideradas “erradas”, dentre as que eles tinham conhecimento. Foram citadas as seguintes palavras: *teia* para telha, *bassoura* para vassoura, *oio* para olho. Desse modo, refletimos sobre as pessoas que não tiveram acesso à escola e à gramática e que, por esse motivo falavam como aprenderam, pois precisavam se comunicar e se expressar como sabiam. Informei-lhes que essa forma de falar ficou sendo chamada de Variação social.

Conversamos ainda sobre o grande espaço que compõem o Brasil e, em consequência de que muitas palavras mudam de acordo com a região. A partir dessa informação, a turma se empolgou, e trocamos experiências. Alguns alunos apontaram colegas que já moraram nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro. Falaram sobre o termo *pipa* que também pode ser chamada de *papagaio*; *dindim* conhecido por *sacolê* e *gelinho*. Comentaram ainda a expressão *guri* que é usada no sul e sudeste do país, para rapazes e moças, desprovido do sentido pejorativo que possui aqui no nordeste. Acrescentamos que essa variação da língua é motivada, segundo a região geográfica (Variação geográfica).

Retomamos a discussão sobre variação citando a palavra *bassoura* vista por muitos como errada. Explicamos que em algum momento na história da língua ela foi considerada correta, houve nela, apenas a mudança da letra “b” para “v”. Acrescentamos que outras palavras também mudaram com o tempo, o que confirma que a dinamicidade da língua varia de acordo com a região, o meio social e a história.

Informamos ainda que podemos citar *vossa mercê* para você, palavra que devido a economia linguística, muitos pronunciam *ocê*. Mostramos o uso da palavra *mademoiselles* para moças, como exemplo de variação histórica. Argumentamos que a comunicação é essencial, por isso precisávamos respeitar cada variação da língua e não ter preconceitos com as pessoas que não tiveram oportunidade de conhecer determinadas regras da língua. Terminamos esse momento inicial com sede de continuar, porém o tempo não permitiu. Notamos que os alunos ficaram mais desinibidos com a nossa conversa sobre as variantes da língua. A partir desses resultados, passamos para o segundo encontro.

Segundo encontro

No segundo encontro, a duração do contato foi de apenas trinta minutos. Nele, resgatamos o momento anterior e trabalhamos apenas a oralidade. Começamos lendo o texto “A melhor coisa que me aconteceu” (anexo H), que conta a história de um rei e seu súdito que caçavam e um dia nessas caçadas, o rei perde um dos seus dedos. Com isso fez do seu servo um prisioneiro, pois tamanha foi a sua fúria por ter ficado sem seu dedo.

Finalizado o tempo da atividade, combinamos que no próximo encontro apresentariamos o projeto e que juntos iríamos desenvolver. Ao final, para descontrair, todos foram brindados com chocolates. Neste dia, quatro alunos estavam ausentes.

Terceiro encontro

Iniciamos o terceiro encontro fazendo questionamentos acerca das ausências dos colegas faltosos, com o objetivo de, nas próximas aulas, estimulá-los a não faltarem às atividades propostas por nós. Nesse dia, faltaram seis alunos, mas os presentes não sabiam o motivo.

Apresentamos o projeto com o qual iríamos trabalhar, intitulado “PRODUÇÕES TEXTUAIS NA EJA: a reescrita como prática da aprendizagem”, e sobre o qual já havia sido falado no primeiro encontro. Porém, nesse momento, de forma mais detalhada informando os objetivos, a metodologia e os recursos que seriam utilizados, entre outros elementos que o compunha.

Ao apresentar o tema da pesquisa, falamos sobre os elementos coesivos cuja função é fazer ligações no corpo do texto como: *pois, para, mas, porque*, e também termos que indicam referência, como os pronomes que substituem substantivos. Para exemplificar, criamos os seguintes enunciados: “Vou à escola *porque* preciso vencer na vida/ É cansativo trabalhar *e* estudar, *mas* precisamos continuar/ Vitória saiu cedo do trabalho. *Ela* precisou ir ao médico.” Trabalhamos neste encontro apenas a oralidade.

Enfatizamos ainda a importância de reler o texto produzido, pois, muitas vezes, o aluno escreve o texto e já o entrega ao professor sem fazer uma leitura. Explicamos que, é comum nesse processo confundir sequências de frases e colocação de algumas palavras.

Mostramos a importância de o professor ler o texto junto com o aluno objetivando ajudá-lo na escrita de palavras e frases. Ressaltamos que faz parte de sua rotina a ação de apontar os aspectos que precisam ser melhorados no texto produzidos pelos alunos para o aprendizado deles. Esse processo não se configura como se o aluno sentisse incapaz ao perceber problemas no seu texto, mas para oportunizá-lo melhorar a sua prática de escrita,

pois aprendendo escrever melhor a língua portuguesa, o aluno ganha em conhecimento e experiência. Desse modo, convidados a se envolverem no processo, todos concordaram e ficaram atentos pois afirmaram que queriam aprender sempre mais.

Quarto encontro

O quarto encontro contou com a presença de quatro alunos, Dez faltaram, mas, mesmo assim demos início à pesquisa, conforme havíamos planejado. Os três primeiros encontros, como foi possível observar, teve o objetivo de conhecer a turma, interagir com ela, detendo-nos apenas na oralidade, que avaliamos importantes para o andamento da pesquisa. Nesse iniciamos a execução da proposta didática. Com esse objetivo, lemos os poemas “Minha escola, Minha Rua”, de Marcelo Amorim, (anexo E) e “Os professores da minha escola” (anexo F), de Clarice Pacheco.

A partir dos textos lidos, iniciamos um debate sobre a vida deles na escola. No que se refere ao primeiro poema, os alunos disseram que são privilegiados por terem acesso à escola, enquanto que o eu lírico do poema, o menino morava na rua e gostaria muito de estar em lugar deles. Afirmaram também ser uma vida triste, pois, nestas situações, muitas pessoas “aprendem só o que é errado”.

No segundo poema, os alunos se identificaram com o que tratava cada disciplina. Afirmaram que seus professores repassam os mesmos conteúdos que apresentou o poema em suas áreas específicas. Então, refletimos sobre o fato de que a escola é muito mais que conjugar o modo indicativo, é saber fazer uso do verbo no presente, passado e futuro, dando ao texto sentido; é entender a função dos advérbios, interjeições e substantivos na fala e na escrita.

Em seguida, conversamos sobre como era vida deles na escola desde à infância. Um deles comentou que foi muito bagunceiro e que foi expulso três vezes de uma escola Municipal, mas agora precisava terminar os estudos, pois entende que é importante. O aluno (J. M. 21) afirmou que, na infância, achava que estudar era besteira, mas, depois que começou a trabalhar, sentiu a necessidade de aprender, principalmente a disciplina de Português, pois, quando passava e-mails confundia bastante as palavras.

O aluno trabalha com o pai que é caminhoneiro e disse que já aprendeu muito no *google*, um site de busca. Citou o exemplo da palavra *menos* (advérbio de intensidade), que usava *menas* quando se referia ao feminino, como por exemplo: “A carga está *menas* pesada”. Agora ele usa *menos* para o gênero feminino e o masculino. A aluna (A. F. 17) relatou que

não valorizava os estudos e agora estava ali todos os dias, pois gostaria de terminar e fazer uma graduação, mas não sabe ainda em qual curso.

O aluno (J.M.21) disse que a disciplina mais importante é Português, pois, através dessa disciplina se aprende a ler e escrever. Comentamos que a leitura e a escrita são essenciais e a partir dessas habilidades, compreendemos todas as áreas do conhecimento, assim como ler um livro sobre a história de Bayeux-PB (História); uma revista sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis (Ciências); ler a tabela salarial do servidor desse município (Matemática). Enfatizamos que a leitura nos faz conhecer o mundo em que vivemos, as diferentes áreas do conhecimento, as diferentes disciplinas. Após a nossa conversa sobre os poemas e sobre a vivência dos alunos no que se referem aos estudos, eles sugeriram que saíssemos da sala de aula, a fim de conhecermos espaços diferentes da capital paraibana, como Centros Históricos e Bibliotecas. Entretanto, pelo fato de dispormos de pouco tempo juntos para realizarmos as atividades de aula, combinamos uma visita à Biblioteca Central da UFPB, no período da pesquisa.

Em seguida, conversamos sobre o gênero Relato. Explicamos que ele se configura em uma narrativa em que há o predomínio de verbos no passado, de uma linguagem subjetiva e o foco narrativo utilizado é o tempo presente e o passado. Quanto ao contexto de circulação, informamos que o relato pessoal pode circular em revistas, blogs, antigos diários e academias, universidades.

Com base nas discussões efetivadas, os alunos iniciaram a produção de um Relato de Experiência, cuja temática foi “A minha vida na escola”. Pedi que me devolvessem o texto e esclareci que, no próximo encontro, retomaríamos a atividade, uma vez que, a maioria dos alunos, trabalha o dia inteiro, ficando com pouco tempo para o estudo em casa, e também evitar o possível auxílio de outros.

Quinto encontro

Começamos o quinto encontro lendo o texto “O importante é sabê vendê” (anexo I) que fala sobre a importância da comunicação. Havia sido comentado, apenas na oralidade no encontro anterior. Em linhas gerais, trata-se de um texto de humor que apresenta uma reflexão de como a comunicação se efetiva. Seu Nirso, personagem principal, não escrevia, conforme o sistema escrito da língua, porém a empresa onde ele trabalhava cresceu bastante com seu esforço e dedicação, ao ponto de o gerente, objetivando o sucesso financeiro da empresa,

solicitar uma reunião para que todos passassem a fazer uso da variação linguística de seu Nirso.

Vale ressaltar que a leitura dos poemas teve o objetivo de trabalhar as temáticas abordadas, a fim de se efetivar o debate e suscitar a produção do Relato de Experiência. Neste encontro, concluíram a produção inicial.

4.7 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO PARA REESCRITA

Continuamos apresentando os módulos trabalhados com o objetivo de observar os problemas encontrados nos textos dos alunos, sujeitos da pesquisa, dando ênfase a alguns elementos coesivos. Os textos da produção inicial se encontram na íntegra na sessão 5.1 das análises.

Nestes módulos trabalhamos com diferentes atividades com o objetivo de refletir sobre os problemas encontrados nos textos e, desse modo, prepararmos os alunos para primeira reescrita, bem como outras produções dessa pesquisa e ao longo da vida.

Sexto encontro

O sexto encontro teve duração de 30 minutos. Faltaram quatro alunos. Nesse dia, recebemos uma nova aluna. Expliquei, de forma sintetizada, a pesquisa em execução e falei sobre a importância da sua produção escrita no trabalho que estava realizando.

Nesse encontro, demos início ao **primeiro módulo** que objetivou trabalhar as inadequações presentes nos textos produzidos pelos alunos (primeira produção). Para tanto, colocamos as produções em slides, ocultando o nome do (a) autor (a). Em seguida, todos foram elogiados e estimulados para que continuassem a escrever sem medo e aproveitassem a oportunidade de estar na escola para tirar possíveis dúvidas. Na sequência, lemos e refletimos sobre os problemas encontrados no texto.

Esse encontro foi um momento muito interessante para questionarmos o uso da pontuação, da repetição de palavras, do advérbio *mais* no lugar da conjunção adversativa *mas*, cuja escrita era realizava como *mais*, forma do advérbio de intensidade. Refletimos ainda sobre a organização do parágrafo, e a concordância verbal. Os alunos demonstraram um grande envolvimento com a realização da correção coletiva, e riam confessando que aquela determinada palavra também os confundiam.

Observamos que o uso do *mais* (advérbio de intensidade) foi quase unânime, porém informamos que até as pessoas consideradas letradas, muitas vezes, não sabem diferenciá-lo no momento de utilizar a escrita. Entretanto, na oralidade, grande parte dos alunos pronunciavam *mais* para a conjunção adversativa. Acrescentamos que tal equívoco se dá no plano da escrita, pois o sentido continua sendo de oposição, por isso a importância da própria escola, como espaço de aprendizado formal da escrita. Nessa oportunidade, refletimos também sobre o que eles pensam a respeito da escrita. Mostrei-lhes um texto (produção deles) que tinha a presença do *mais* e *mas* e expliquei-lhes confirmando a ideia de que eles sabem a existência de ambos os termos, porém os confundem na hora de grafar.

Vimos coletivamente um caso do *mais* como o advérbio propriamente dito, sendo utilizado com o sentido de intensidade, tanto para o nome quanto para o verbo aos quais se referem, como por exemplo: “... e procurar sempre evoluir *mais e mais*”.

Trabalhamos ainda um exemplo retirado das produções dos alunos quanto ao uso da escrita. Além desses exemplos, mostramos a utilização do *más* (adjetivo feminino), no sentido da conjunção adversativa *mas*, como por exemplo: “*Tou estudar trabalhando hoje em dia eu sei que eu erei muito más tou tentando .*”

Sétimo encontro

O sétimo encontro com duração de 30 minutos continuamos o estudo coletivo dos textos. Nesse dia faltaram oito alunos, outra aluna foi pela primeira vez à escola, depois que começamos a pesquisa. Conversamos sobre o trabalho e ela produziu seu relato de experiência. Essa é a realidade da EJA, pouca assiduidade por parte do público.

Em relação à análise coletiva das produções dos alunos, enfatizamos outros elementos coesivos, os quais, quando empregados de forma inadequada, podem comprometer o sentido do texto. No exemplo a seguir, o texto ficou redundante com a repetição da mesma palavra, no caso, um verbo no infinitivo (recomeçar), um substantivo (recomeço). Vejamos:

“*Mas lembrei que nunca é tarde para recomeçar e um recomeço para quem não sabe o que é. E um recomeço de coisas novas.*”

Conversamos que esse tipo de construção compromete estrutura do texto, precisamos evitar essa situação de uso, tendo em vista que a língua portuguesa é rica em vocábulos o que possibilita a substituição. Desse modo, é necessário retirar alguns termos para que o texto se

torne mais objetivo. Sugerimos junto à turma, a seguinte reestruturação: “*Mas lembrei de que nunca é tarde para recomeçar, viver coisas novas*”.

Iniciamos o **segundo módulo** que teve como objetivo refletir a presença dos elementos coesivos e suas respectivas funções dentro de um contexto. Como exemplo, o texto “Os urubus e sabiás” (Anexo B) de Rubem Alves, citado na página 104 dessa pesquisa. Em seguida, fizemos a leitura coletiva e, depois, conversamos sobre a mensagem do texto, principalmente aquela que afirma que em terra de urubus diplomados não se ouve canto de sabiá. Os alunos gostaram muito do texto, e até acharam injusto, tendo em vista que os sabiás sabiam cantar, traço próprio da sua natureza, sem precisar diplomas, mas foram expulsos do local.

Na segunda leitura, os alunos leram o mesmo texto, no entanto com os principais elementos coesivos grifados (anexo J). Dessa forma, foi possível refletir sobre as possíveis funções de cada elemento ora retomando o enunciado, ora explicando, concluindo e/ou se opondo.

Em seguida, citamos o exemplo do substantivo *urubus*, o qual foi retomado no texto como substantivos (aves), pronomes (deles, outros, eles), adjetivos (velhos urubus), e, ainda, as palavras utilizadas para substituir o termo sabiás (pintassilgos tagarelas, pobres aves, passarinhos). Também ressaltamos o uso dos termos que estabeleceram funções diferenciadas dentro do enunciado. Começamos com o elemento coesivo *mas*, pois o seu uso foi recorrente nas produções dos alunos, usamos um exemplo para mostrar a função da conjunção adversativa no contexto: “*aves por natureza becadadas, mas sem grandes dotes para o canto*”, a qual está ligando os enunciados e dando-lhe um sentido opositivo. Vale notar o fato de que, neste momento, um aluno comentou que Rubem Alves não havia confundido a forma de escrever a conjunção *mas*. Refletimos ainda sobre a colocação da preposição *para*, na frase “*E, para isto, fundaram escolas e importaram professores*”, no sentido de indicar uma finalidade. Além desses elementos, destacamos o uso do *porque* no sentido explicativo em “*E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado que tais coisas houvesse*.”. Comentamos que esses elementos coesivos encontrados no texto não possuem sentidos fixos, pois podem variar, dependendo do contexto. Também exemplificamos a utilização da palavra *mas* no sentido de adição no exemplo: Preciso estudar, *mas* também quero viajar. Com essa atividade, foi possível concluir que é por meio desses mecanismos (elementos da coesão textual) que construímos a tessitura do texto. (KOCH, 2013, p. 15).

Oitavo encontro

O oitavo encontro teve duração de uma 1h30min. Tinha sete alunos presentes. Trabalhamos uma apostila (Apêndice A) com o objetivo de inteirá-los sobre os conceitos de coesão e, ainda fazê-los refletir os usos de elementos coesivos a fim de que evoluam neste aspecto produção escrita.

Nesse encontro, começamos o terceiro módulo. Nele, foi feita uma leitura explicativa do conteúdo da apostila com objetivo de trabalhar a reescrita da produção que os alunos fizeram. Pedi para que relessem e refletissem sobre suas produções, a fim de perceberem o que poderia ser melhorado, sempre enfatizando a importância da prática de revisão do texto antes de entregá-lo para o seu destinatário.

À medida que os alunos desenvolviam as atividades propostas para o momento, chamávamos os alunos individualmente, a fim de orientar sua reescrita, enfatizando os problemas peculiares de cada texto. É interessante relatar que a maioria dos alunos já havia feito algumas correções, pois, com base nas orientações feitas coletivamente, durante o estudo sobre os elementos coesivos e releitura, perceberam a necessidade de reescrevê-las.

Vale ressaltar, ainda que poucos iniciaram a reescrita, devido à ausência na escola. Outro fator agravante é, como já foi colocado, é a falta de tempo, a realidade da maioria dos estudantes da EJA, uma vez que muitos trabalham o dia todo, saem do trabalho e vão direto para escola. Destacamos que todo trabalho foi realizado na sala de aula, assim não corremos o risco de o texto ter sido modificado por outra pessoa fora do ambiente escolar. Além de não ser extraviado ou esquecido na aula seguinte, prejudicando o andamento da pesquisa.

Nono encontro

O nono encontro teve duração de 1h30min. Nele, estiveram presentes nove alunos. Retomamos o trabalho de reescrita, mas antes trabalhamos o texto “Circuito fechado” (Anexo A), de Ricardo Ramos, com o objetivo de entendermos que nem todo texto apresenta elementos coesivos, porém apresentam sentidos (coerência). Com este estudo, relembramos a importância dos elementos de coesão para o sentido do texto.

Enquanto orientávamos as reescritas (Anexo K T9 e T10), (Anexo L T11 e T12), (Anexo M T13 e T14), (Anexo N T15 e T16), pedimos para que os alunos realizassem, em grupo, os exercícios do livro didático deles, apresentados nas páginas 29 e 30, sobre coesão textual (Anexos O, P e Q). Por fim, fizemos a correção coletiva. Na ocasião, relembramos que o nosso próximo encontro seria a realização do passeio à Biblioteca da UFPB, com o objetivo

de conhecer o espaço e o seu funcionamento e, desse modo, oportunizar a execução de uma atividade fora do ambiente escolar.

Com essa atividade, os alunos sentiram-se estimulados e, de algum modo, atraídos para o mundo da leitura e da escrita e, em consequência, através da experiência, produziram um relatório sobre a viagem. Tais relatórios foram, posteriormente, analisados e passaram pelo processo da reescrita, com o intuito de perceber os avanços e as recorrências encontradas nas produções escritas, no que se refere às possíveis inadequações encontradas.

Décimo encontro

O décimo encontro teve duração de 1h30min. Com ele, iniciamos o quarto módulo que teve como foco a visita à Biblioteca Central da UFPB. Sete alunos foram visitar o local, um número razoável, considerando a média de frequência dos últimos dias. Também estavam presentes três alunos do oitavo ano, pois como contratamos um transporte com disponibilidade para 15 assentos, foi interessante ocupar os espaços e também proporcionar esse momento de conhecimento e lazer. Também estavam presentes, a professora da referida turma R. A. F., o professor de Inglês e a professora de Geografia.

Ao chegarmos no local, relembramos o nosso objetivo que seria conhecê-lo, absorver o máximo de informação a ser passada e, em seguida, produzir um relatório com o objetivo de relatar a experiência e, por fim detectar os problemas encontrado no texto e realizar o processo da reescrita textual.

Fomos muito bem recepcionados pelo bibliotecário João que nos encaminhou ao colega Aluizio, responsável por nos acompanhar. O mesmo iniciou a visita apresentando o setor de periódicos que, infelizmente, à noite não funciona, mas explicou para a turma que nele está arquivado todas as revistas publicadas e disponibilizadas ao público.

No primeiro andar, apresentou-nos os códigos dos livros para facilitar a busca dos usuários. Informou que até o dígito cinco, o livro se encontra naquele andar, independente da área e, no segundo andar, a partir do dígito seis até o nove. Autorizou que os alunos pegassem nos livros e os folheassem para que pudessem senti-los. Enfatizou que aquele era um espaço público e gratuito, porém para tomar livros emprestados precisaria ter vínculos com a instituição, ou seja, matriculados na graduação, no mestrado ou no doutorado. Mostrou que havia também um espaço ao lado, um anexo com material direcionado para o primeiro e segundo graus, mas que, naquele momento, encontrava-se fechado.

O bibliotecário ainda nos apresentou, no primeiro andar, um Projeto que está sendo desenvolvido com a Literatura de Cordel. Falou sobre o porquê do nome cordel, explicando que se tratava de folhetos que são pendurados em cordas nas feiras livres. Também mostrou as xilogravuras usadas para fazer as capas dos cordéis.

Ainda no primeiro andar, apresentou-nos o espaço de material em braile. Os alunos ficaram encantados, pois nunca tinham visto um livro em braile. Oportunidade em que os alunos puderam pegar o livro, passar o dedo nas folhas, e perceberem como é interessante alguém ler daquela forma, o que para os presentes seria impossível. Estávamos de fato cegos e analfabetos diante daquele contexto. O bibliotecário acrescentou que o responsável pelo setor é um deficiente visual, o que nos deixou ansiosos para conhecê-lo.

No segundo andar, foi-nos apresentado o acervo, observamos os dígitos de seis a nove, as cabines para estudo, o espaço em que se realizam exposições, a Biblioteca Hernani Cidade, e as salas onde se realizam seminários. O bibliotecário informou que qualquer pessoa ligada à Instituição pode reservá-la para apresentar trabalhos. Os alunos pediram para assistirmos aula naquele local, ao menos um dia. Falei que iríamos nos planejar e ver se seria possível, considerando o pouco tempo e o custo. Passei a proposta para a professora da turma.

No térreo, os alunos conheceram o setor da Capes e ficaram encantados com a possibilidade de ter acesso a diferentes materiais disponíveis no mundo todo. O responsável pelo local, Leonardo, falou que representa um grande custo para o Governo Federal, dessa forma, devido momento de crise em que estamos vivendo, foi cogitada a ideia de suspender o serviço. Falou também que, para ter acesso ao material, seria preciso ter vínculos com a universidade. Porém alguns artigos eram liberados para todo público. Nesse momento, mostrou o sistema para os alunos e pesquisou sobre a temática violência, e o site disponibilizou material. Ouvimos o depoimento do Leonardo afirmando não ser fácil estudar, mas aquele que persiste, consegue o seu objetivo.

Os alunos conheceram o setor onde estão depositadas as dissertações e teses dos discentes que concluíram os cursos na UFPB. A responsável pelo local informou que ainda têm algumas monografias, mas que estavam sendo entregues em cada Centro, pois estava ocupando muito espaço. Assim, para não acumular tantos trabalhos impressos, esses trabalhos estão sendo digitalizados. Também nos mostrou umas estantes que guardavam uma seção de material só do Estado da Paraíba, o que deixou os alunos maravilhados.

Ainda neste setor, conhecemos o processo de esterilização de livros que ficam cobertos com produtos químicos para matar germes, fungos, e ácaros que se instalam com efeito da umidade, calor, do tempo, e que prejudicam a saúde do leitor, e do pesquisador.

Depois desse processo, eles voltaram para as estantes. Só pessoas especializadas nessa técnica trabalham nesse espaço.

Em relação aos empréstimos de livros, o profissional informou que pesquisamos pelo nome do autor ou a obra, que o aluno pode ficar com o livro até vinte dias, podendo ser renovado o prazo por mais vinte. Essa renovação se dá pelo sistema eletrônico ou pelo site, não havendo necessidade de vir à universidade. Por fim, concluímos o momento na Biblioteca. Para fins de registro, anexamos fotos da visita realizada (anexo R).

Décimo primeiro encontro

O décimo primeiro encontro teve a duração de 1h30min. Na ocasião, o professor de Ciências faltou o que nos possibilitou utilizarmos três aulas seguidas. Permanecemos, ainda **no terceiro módulo** (da primeira reescrita), em função dos faltosos, porém trabalhamos simultaneamente **o quarto**, o qual se iniciou com a visita à Biblioteca Central da UFPB.

Relembramos os momentos vividos, através de fotos. Os alunos que foram para visita ficaram maravilhados. Pedimos que socializassem a experiência para os que não puderam ir. Nesse dia, estiveram presentes cinco alunos que participaram da visita à Biblioteca e mais cinco que não vivenciaram a experiência.

Vale ressaltar que havia neste dia um aluno que estava na sala pela primeira vez durante o ano letivo, tendo em vista que as aulas iniciaram-se no mês de fevereiro. Ele estava bastante agitado, sem participar de nada e atrapalhando os colegas. Conversei com ele e pedi-lhe para fazer uma atividade de pesquisa, em um local bem arejado, e que depois me entregasse. Assim, procedeu o aluno.

Os alunos que foram à visita produziram o segundo texto, o relatório, os quais se encontram anexados, são eles: (Anexo S- T17 e T18), (Anexo T- T19), (Anexo U- T20 e T21), (Anexo V- T22 e T23). Os que não foram responderam a um questionário (Apêndice B).

Décimo segundo encontro

O décimo segundo encontro teve a duração de 1h. Nesse dia, compareceram dez alunos. Iniciamos lendo e analisamos os textos coletivamente e refletindo, mais uma vez, sobre o sentido, a comunicação, os problemas detectados na ortografia e os avanços

alcançados no que diz respeito ao segundo texto produzido por eles. Para este momento, os textos foram ampliados e exibidos em slides sem fazer referência ao nome do autor.

As palavras com problemas ortográficos foram escritas no quadro em forma de exercício, oportunidade em que os alunos fizeram a pesquisa no dicionário. Ficamos auxiliando os alunos, pois a maioria tinha dificuldades para realizar a pesquisa. No final, socializamos as respostas.

No décimo terceiro, décimo quarto e décimo sexto encontros auxiliamos a professora R. A. F. na aplicação das avaliações bimestrais.

Décimo quinto encontro

O décimo quinto encontro teve a duração de 1/2h, trabalhamos os elementos coesivos presentes ou ausentes nos textos produzidos, cuja temática foi a visita à biblioteca. Levamos uma atividade com sugestões para reescrita (Anexo W). Refletimos sobre o antes e o depois da reescrita dos textos e trechos levados como exemplos, mostrando a importância do uso adequado dos elementos coesivos no processo de estabelecimento de sentidos para o texto. Iniciaram, neste encontro, a reescrita do relatório da visita à Biblioteca da UFPB, conforme anexos (Anexo X- T24 e T25), (Anexo Y- T26), (Anexo Z- T27 e T28), (Anexo AA- T29 e T30).

Nessa ocasião, enquanto alguns alunos faziam a reposição, outros concluíam as reescritas da produção inicial e a do relatório sobre a visita à Biblioteca.

Com o objetivo de refletir junto à turma sobre os usos de elementos coesivos, levamos, no décimo sétimo encontro, vários textos pertencentes ao gênero receita culinária (Anexo BB). Em dupla, os alunos leram as receitas e, em seguida, socializaram para toda turma. Acharam bem diferente a atividade e comentaram sobre as receitas conhecidas que fizeram em casa, tanto os alunos quanto as alunas. A professora R. A. F. falou uma receita de purê que ela sabia fazer e a registramos no quadro para que a turma percebesse a estrutura da mesma.

QUADRO 5- GÊNERO RECEITA

RECEITA DE PURÉ DE BATATA	
•	Ingredientes:
	✓ 4 batatinhas médias;
	✓ 2 colheres de leite em pó;

- ✓ 1 colher de margarina;
- ✓ 1 gema de ovo cozido;
- ✓ 1 pitada de sal.
- ✓ 1 porção de queijo ralado.

• **Modo de preparo**

Derrete o leite em pó em meia xícara de água, amassa a batatinha. Em seguida, mistura a massa da batata com o leite, a gema do ovo e a margarina. Acrescenta uma pitada de sal. Mexe até o purê desprender da panela. Depois de pronto, polvilha uma porção de queijo ralado. Serve seis pessoas.

Observamos os elementos coesivos presentes no modo de preparo da receita e conversamos sobre a importância desses para se efetivar o sentido do texto, a coerência. Vejamos abaixo:

Derrete o leite em pó em meia xícara de água, amassa a batatinha. Em seguida mistura a massa da batata com o leite, a gema do ovo e a margarina. Acrescenta uma pitada de sal. Mexe até o purê desprender da panela. Depois de pronto polvilha uma porção de queijo ralado. Serve seis pessoas.

Em seguida, os alunos construíram, em duplas, suas receitas. Uma dupla socializou sua receita (Anexo CC). Nesse dia, ficou acordado que no encontro seguinte iríamos trabalhar os elementos coesivos presentes na receita construída.

Conversamos sobre os elementos coesivos na receita socializada. Refletimos sobre o termo *depois* que dá a ideia de tempo, a conjunção aditiva *E*, “*Mexe bem e parece...*”; “*pega uma assadeira e vai fazendo bolinhas e amassa-a e por para assar em dois minutos...*”. A conjunção *mas*, dando uma oposição entre enunciados em “*... parece que vai dar errado, mas quando mistura bem...*”. Falamos também sobre a possibilidade de reescrever, de forma coletiva, o modo de preparo da receita, para melhor organizá-la. Vejamos abaixo:

Pega uma vasilha, coloca o amido, a margarina e o leite condensado. Mexe bem. Parece que vai dar errado, mas quando misturar bastante a massa vai soltar das mãos. Depois faz bolinhas com a massa, amassa-as e esfrega um garfo para decorá-las. Coloque-as na assadeira e deixa no forno por doze minutos. É uma delícia!

Por fim, refletimos coletivamente sobre as mudanças que fizemos e avaliamos que o formato final do texto ficou com mais sentido. Os elementos coesivos continuaram presentes, como a conjunção aditiva “*e*” na linha 1, a conjunção adversativa “*mas*” na linha 1, e o advérbio “*depois*” na linha 2, indicando tempo.

Décimo oitavo encontro

O décimo oitavo encontro teve duração de 1h. E, contamos com a participação de nove alunos. Neste momento, trabalhamos dois vídeos, com o objetivo de mostrar como muitas pessoas pronunciam na oralidade a conjunção adversativa *mas*, uso que foi bastante recorrente em suas produções. Trata-se de duas entrevistas realizadas, no final do último jogo da copa do mundo de 2014, com o goleiro Júlio César³ e, o zagueiro Thiago Silva. Em respostas ao entrevistador, eles lembraram o momento da derrota do Brasil. Os alunos perceberam que os entrevistados não pronunciaram a conjunção *mas* da forma como ela é grafada e justificaram que por pronunciarem da mesma forma também confundem a escrita da palavra. Então, explicamos que a fala tem uma grande influência sobre a escrita e, por isso, que precisávamos ler mais para perceber a função, som e a grafia das mesmas nos diferentes contextos.

Em seguida, assistimos a dois vídeos⁴, cuja temática trabalhada foi “A escola atual x a escola ideal”, um com o educador Marcos Meier sobre a violência na escola, e o outro com Rubem Alves sobre a escola ideal e o papel do professor.

No segundo momento, conversamos sobre a violência em sala de aula, problema que tem deixado os professores amedrontados, impedindo-os de fazerem o seu papel de educador.

Eles adoraram o projeto que o professor do vídeo realizou com os alunos ajudando as pessoas da comunidade que passavam por necessidades. Também comentaram e concordaram sobre o papel do professor que não é ensinar e sim instrumentalizá-los para o aprendizado, tomando como referência inicial o que está em seu mundo. Trouxeram à discussão o depoimento Rubem Alves sobre a menina de sete anos que questionou a utilidade da trena, fazendo-os refletir sobre o fato de que a escola também é um espaço de aprendizado sobre a funcionalidade das coisas, e não só dos conteúdos dos livros que, muitas vezes, não são usados.

Depois do debate, lembramos para eles que precisávamos realizar a última produção e o gênero seria o Relato de Experiência, o mesmo adotado na produção inicial. Agora o tema seria “A minha escola ideal”. Lemos, coletivamente, um texto nosso (Apêndice D) acerca da

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7CKYRmc8VjM>

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WnzBJLpQz6I> ou em <https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU>, acesso maio de 2015.

temática em foco, com o objetivo de perceberem a estrutura de um texto e apresentação da temática trabalhada.

Décimo nono encontro

O décimo nono encontro deu início ao **quinto e último módulo** e teve a duração de 1h. Nele realizamos entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de identificarmos como acontecem os usos dos elementos coesivos na oralidade dos alunos participantes. A temática abordada foi “*A minha vida na escola e a escola ideal*”. Poucos participaram, os demais justificaram a recusa afirmando que tinham vergonha. Uma aluna autorizou a socialização da sua entrevista, transcrevemos parte (Anexo DD) e percebemos na sua fala vários elementos, principalmente a conjunção *mas* sendo pronunciada como *mais*. Aproveitamos para mostrarmos mais uma vez a influência da oralidade na escrita. Reforçamos a ideia de que na escrita devemos tomar os cuidados necessários. Porém, vale lembrar, como já foi colocado, que essa conjunção *mas* já fora escrita como *mais*. A situação mostra que a nossa língua muda, porém precisamos aprender a forma exigida para sermos aceitos na sociedade.

Passamos a elencar as perguntas feitas na entrevista:

1. Quando você começou frequentar a escola? Como eram professores, escola, direção?
2. Você já desistiu de estudar?
3. Por que voltou a estudar?
4. Quais são os problemas enfrentados no dia a dia aqui na escola?
5. Como você gostaria que fosse a escola?

Os alunos realizaram a produção final (anexo EE- T 31 e T32), (anexo FF- T 33 e T34), (anexo GG- T 35, T36 e T37). O objetivo deste momento foi analisar os avanços, comparando-os à primeira produção. Notamos que estavam mais cuidadosos e pediram para usar o dicionário para consulta, em caso de dúvidas no que se refere à ortografia. Pedi que lessem e revisassem o texto antes da entrega final e ficassem à vontade para mudar uma frase, acrescentar e/ou cortar, pois tudo isso fazia parte do processo de produção textual.

Vigésimo encontro

No vigésimo e último encontro, estavam presentes nove alunos. Convidamos para fazer parte desse momento o diretor da escola, a professora de Geografia, o professor de Inglês, o professor de Ciências e a professora da turma R. A. F. que esteve presente em todos

os momentos. O objetivo foi socializar o trabalho dos alunos, enfatizando a evolução no que se refere à produção textual.

Construímos um mural de todas as reescritas (anexo HH, primeira reescrita), (anexo JJ, segunda reescrita), (anexo JJ, produção final). Fizemos alguns ajustes com o objetivo de contribuir com a versão final dos textos, pois, enquanto professora não poderia fechar os olhos para alguns problemas ainda encontrados: muitos recorrentes, mesmo depois do trabalho com a reescrita. Porém, a última produção foi analisada na pesquisa, tal qual foi realizada.

Iniciamos esse último momento lendo um texto reflexivo “*O eco e a vida*”, cujo autor é desconhecido (anexo KK) com o objetivo de observarmos que o que vivemos são consequências das nossas ações. Enfatizamos que todos os participantes eram inteligentes e capazes. Um bom exemplo são as produções afixadas no grande mural (anexo LL). Aqueles que produziram maior número de textos tiveram a oportunidade de refletir sobre a língua e aqueles que escreveram menos, consequentemente tiveram poucas dúvidas e questionamentos no desenvolver do seu texto.

Acrescentamos que como foi dito em muitos textos analisados, estudar é um processo que só traz benefícios, mesmo sabendo que há momentos difíceis como, por exemplo, construir um texto, pois é uma prática que requer tempo, concentração, pesquisa, revisão e reescrita. Em seguida, alguns leram seus próprios textos e sentiram-se realizados com autores de suas produções.

Num segundo momento, sortearmos alguns livros de literatura para que eles sentissem estimulados à prática da leitura. Ficaram muito contentes e registraram todos os momentos com fotos.

No último momento, falaram sobre o que foi a pesquisa executada, na sua vida escolar. Todos avaliaram que aprenderam muito. Uma aluna disse que depois desse trabalho se sentiu estimulada a escrever e que já havia comprado um caderno para começar a escrita de um livro, seu grande sonho. Outra disse que, no início achava muito papel para ler, mas depois viu que todos eram importantes para aprenderem sobre a língua portuguesa. Um aluno acrescentou que tirou muitas dúvidas sobre o Português e que estava muito grato.

5 ANÁLISES: UM OLHAR REFLEXIVO PARA AS PRODUÇÕES TEXTUAIS

“A reescrita é entendida como etapa de melhoramento do texto, de forma a deixá-lo mais compreensível ao interlocutor e a cumprir sua função comunicativa.” (Leite e Pereira)

Como já foi mencionado, reiteramos que o nosso trabalho tem como objetivo analisar, na escrita dos alunos, as mudanças e as evoluções na escrita de seus textos, através das atividades desenvolvidas e da reescrita no que diz respeito mais especificamente ao uso de elementos coesivos, a fim de possibilitar uma melhor organização do texto, contribuindo, para o aprendizado do grupo envolvido.

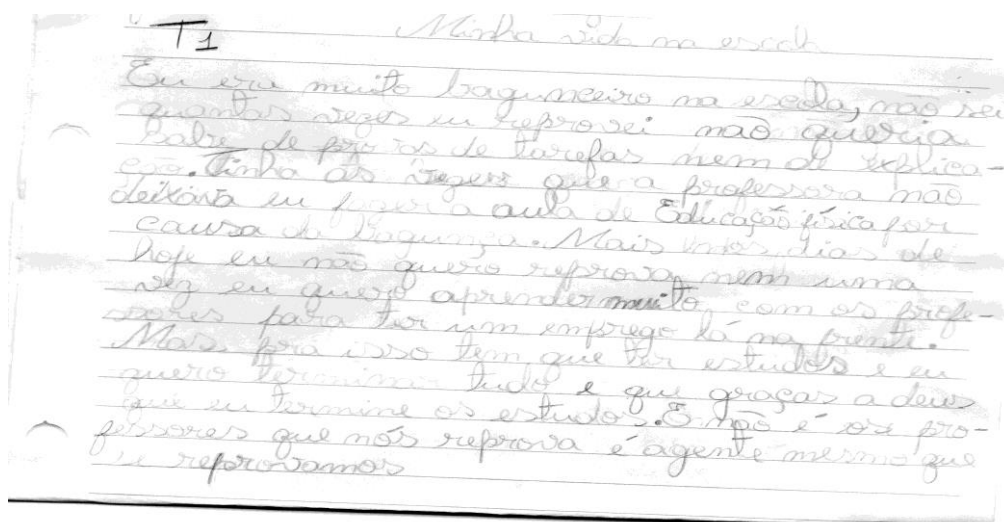
5.1 OS PROBLEMAS DO TEXTO E A COMUNICAÇÃO

A seguir, detalharemos os problemas detectados, porém eles serão analisados os de ordem coesiva na seção posterior, pois serão alvo de observação para de mostrar a importância do uso dos elementos coesivos na coerência textual. A necessidade surgiu pelo fato de ter sido recorrente, o uso inadequado nas produções.

As produções abaixo (escaneadas e digitadas) foram enumeradas com (T1 a T8), seguindo de um código para identificação do aluno. T1 significa na sequência da enumeração o texto de número um, o T2, o texto de número dois e assim sucessivamente.

Vejamos os textos do aluno A. M. 16⁵ abaixo e a descrição dos principais problemas detectados:

⁵ A. M. 16 significa adolescente do sexo masculino com idade de dezesseis anos.



T 1

MINHA VIDA NA ESCOLA

Eu era muito bagunceiro na escola não sei quantas vezes eu reprovei eu não queria sabe de provas de tarefas nem de explicação . Tinha às vezes que a professora não deixa eu fazer a aula de Ed. Física por causa da bagunça. Mais nos dias de hoje eu não quero reprovar nem uma vez eu quero aprender muito com os professores para ter um emprego lá na frente. Mas pra isso tem que ter estudos e eu quero terminar tudo e que graças a deus que eu termine os estudos. E não é os professores que nós reprova é agente mesmo que se reprovamos (A. M. 16)

No texto (T1), o aluno estabeleceu a comunicação, porém foi necessário observar os problemas presentes, a fim de contribuir para a realização de uma escrita mais eficiente, principalmente, no que se refere ao uso dos elementos coesivos, pois “*De fato não existe texto sem gramática*” (Antunes, 2003, p. 124). Vale ressaltar que as linhas indicadas abaixo são referentes aos textos digitados. E os parênteses com reticências dentro dos exemplos sinaliza a ausência de algum aspecto que queremos destacar no texto.

Enumeramos as seguintes inadequações:

1. Problemas na paragrafação; o aluno iniciou o texto sem organizar os parágrafos;
2. Uso do infinitivo. O aluno usou o verbo conjugado em “não queria sabe de provas” em vez de usar o verbo *saber* (linha 1);
3. O advérbio *mais* usado como conjunção adversativa, em “Mais nos dias de hoje eu não quero reprovar” (linha 2);
4. A repetição do pronome *eu* e do verbo *querer*, deixando o texto redundante, “eu não queria, eu não quero”, eu quero (linhas 1, 2, 3 e 4);
5. Ausência de ponto no final do texto. (linha 5);
6. Ausência de uma conjunção explicativa “não sei quantas vezes eu reprovei, (...) eu não queria sabe de provas de tarefas nem de explicação”; (linha 1);
7. Equívoco no uso do pronome oblíquo *nos* e o pronome pessoal do caso reto *nós*, em “E não é os professores que nós reprova...” (linha 4);
8. Ausência da concordância verbal em “não é os professores que nós reprova...” (linha 4) e em “é agente mesmo que se reprovamos” (linhas 4 e 5).

Diante dos problemas encontrados, não podemos negar que o aluno almejou transmitir a mensagem por meio do seu texto. Mesmo assim, o professor precisa mostrar as

inadequações existentes, pois a gramática e suas regras compõem o texto. Sobre essa questão, explica Antunes que:

A gramática supõe um conjunto de regras, de normas que especificam o uso, o funcionamento da língua. Saber, por exemplo, que o pronome pode ser átono ou tônico, reto ou oblíquo, não é “regra” de gramática; agora, saber como o pronome deve ser usado para retornar uma referência feita anteriormente em um texto, por exemplo, é uma regra. (ANTUNES, 2003, p. 125).

Veremos a seguir a análise do Texto (T2) do aluno J. M. 19⁶:

Minha vida na escola. T2

A minha vida na escola é boa mais ao mesmo tempo ruim eu não de estudar so ia pra escola para brincar bagunçar e ate as vezes brigar mais com o passar do tempo eu ~~dei~~ percebi que ~~isso~~ não estava me ajudando so estava atrapalhando depois que eu me mudei para morar em São Paulo o meu pensamento mudou eu comecei a gostar mais dos estudos e da mais valor mais ainda tenho um pouco de preguiça para estudar mais com as viagens que faço com o time que eu jogo eu vou percebendo que os estudos é muito importante. Para um dia fazer faculdade de educação física mais também se faço a faculdade se eu não conseguir ser jogador de futebol mais com cada dia que passar eu sinto que estou evoluindo isso esta me fazendo bem mais eu ainda sinto um pouco de dificuldade pra me concentrar nas coisas que estou fazendo na sala de aula.

T 2

A minha vida na escola é boa mais ao mesmo tempo ruim eu não de estudar so ia pra escola para brincar bagunçar e ate as vezes brigar mais com o passar do tempo eu vim perceber que isso não estava me ajudando so estava me atrapalhando depois que eu me mudei para mora em São Paulo o meu pensamento mudou eu comecei a gostar mais dos estudos e da mais valor mais ainda tenho um pouco de preguiça para estudar mais com as viagens que faço com o time que jogo eu vou percebendo que os estudos é muito importante. Para um dia fazer faculdade de educação física mais também so faço a faculdade se eu não conseguir ser jogador de futebol mais com cada dia que passar eu sinto que estou evoluindo isso esta me fazendo bem mais eu ainda sinto um pouco de dificuldade pra me concentrar nas coisas que estou fazendo em sala de aula. (J. M. 19)

Para que o aluno produza um texto relatando a sua vida, como o apresentado acima, faz-se necessário uma relação de confiança com o professor. Sobre o estabelecimento da confiança entre esses sujeitos, Kleiman e Sepúlveda dizem que:

Um ponto essencial no desenvolvimento dessa confiança nas atividades decorre de o professor valorizar o trabalho do aluno, mostra-lhe que ele está evoluindo, ainda que lentamente, apontando passagens importantes do seu

⁶ J. M. 19- significa que o texto é de autoria de um jovem de dezenove anos.

texto, por mais primário que seja. Aos poucos, ele passa a confiar no professor, começa a se abrir, inclusive pessoalmente. A literatura especializada nos mostra que professor e aluno devem construir um contato de confiança mútua pelo qual o professor tenta adaptar seus padrões comunicativos aos do estudante a fim de prevenir conflitos e mal entendidos interculturais, diminuir-lhe a resistência e a desconfiança. Valorizar os textos produzidos pelo aluno, mesmo que estejam distantes da norma, é uma forma de respeitar sua produção e de estimulá-lo na descoberta do prazer que a escrita propicia. (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2012, p. 31).

O aluno tem o conhecimento de que o seu texto precisa melhorar; esse é um dos motivos que resiste à atividade de produzir textos, pois tem medo de ser reprovado pelo professor. Comportamento resultante de práticas recorrentes em sala de aula onde este profissional, principalmente de língua portuguesa, expressa descaso às inadequações dos textos dos alunos por não seguirem o sistema culto da língua. Essas informações, o aluno exterioriza no momento das correções, ao afirmar que escreve tudo errado, que não tem mais jeito, que é “burro”. Nessas circunstâncias, cabe ao professor estimulá-lo, mostrando-o que tais problemas podem ser trabalhados e estimulá-lo sempre, uma vez que consegue escrever e se comunicar. Nesses momentos, a construção da confiança do aluno no professor é essencial.

Abaixo, veremos, na referida produção, alguns pontos que precisaram ser submetidos a um processo de reflexão, com uma ênfase especial para os elementos coesivos:

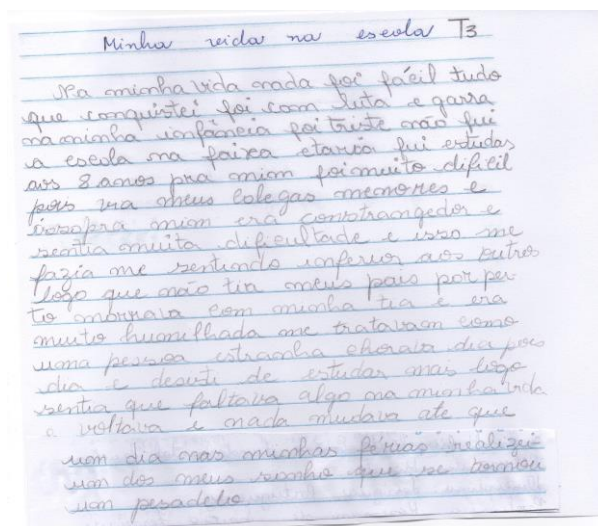
- 1 Uso do advérbio de intensidade *mais* para a conjunção *mas* em, “*A minha vida na escola é boa mais ao mesmo tempo ruim*” (linha 1);
- 2 Ausência do ponto final “*A minha vida na escola é boa mais ao mesmo tempo ruim (...) eu não de estudar so ia pra escola para brincar...*” (linha 1);
- 3 Ausência de um verbo “*A minha vida na escola é boa mais ao mesmo tempo ruim eu não (...) de estudar so ia pra escola para brincar...*” (linha 1);
- 4 Ausência do acento agudo nas palavras “*so*” e “*ate*” (linhas 1 e 2);
- 5 Desvio ortográfico na grafia, devido à influência oral “*so ia pra escola para brincar bagunçar*” (linha 1);
- 6 Ausência da vírgula “*ia pra escola para brincar bagunçar e ate as vezes brigar (...) mais com o passar do tempo eu vim perceber que isso não estava me ajudando* (linha 1 e 2);
- 7 Ausência do acento grave “*ia pra escola para brincar bagunçar e ate as vezes brigar*” (linha 1);
- 8 O uso do advérbio de intensidade *mais* para a conjunção adversativa *mas* em “*so ia pra escola para brincar bagunçar e ate as vezes brigar mais com o passar do tempo eu vim perceber que isso não estava me ajudando*” (linhas 1 e 2); e “*comecei a gostar mais dos estudos e da mais valor mais ainda tenho um pouco de preguiça para estudar mais com as viagem que faço com o time que jogo eu vou percebendo que os estudos é muito importante*” (linhas 3 e 4);
- 9 Apagamento do “r” no uso do infinitivo “*mudei para mora em São Paulo* (linha 3);

10 Repetição do pronome *eu* “*eu comecei a gostar mais dos estudos e da mais valor mais ainda tenho um pouco de preguiça para estudar mais com as viagem que faço com o time que jogo eu vou percebendo que os estudos é muito importante. Para um dia fazer faculdade de educação física mais também so faço a faculdade se eu não conseguir ser jogador de futebol mais com cada que passar eu sinto que estou evoluindo isso esta me fazendo bem mais eu ainda sinto um pouco de dificuldade* (linhas 3, 4, 5 e 6);

11 Ausência da concordância nominal “*com as viagem que faço*” (linha 4);

12 Apagamento na marca de concordância verbal “*os estudos é muito importante*” (linha 4);

Vejamos a análise do terceiro texto (T3) da aluna J. F. 37⁷:



T 3

Na minha vida nada foi fácil tudo que conquistei foi com luta e garra na minha infância foi triste não fui a escola na faixa etária fui estudar aos 8 anos pra mim foi muito difícil pois via meus colegas menores e isso para mim era constrangedor e sentia muita dificuldade e isso me fazia me sentindo inferior aos outros logo que não tinha meus pais por perto morava com minha tia e era muito humilhada me tratavam como uma pessoa estranha chorava dia pois dias e desisti de estudar mais logo sentia que faltava algo na minha vida e voltava e nada mudava um dia nas minhas férias realizei um dos meus sonhos que se tornou um pesadelo. (J. F. 37).

Observando o T3 acima, reafirmamos a ideia de que o trabalho com o texto dos alunos precisa assumir um caráter reflexivo, com o objetivo de valorizar a produção e o seu autor, contribuindo, assim para o seu aprendizado. Kleiman e Sepulveda (2012, p. 21-22) ratifica essa assertiva ao afirmarem:

As aulas de gramática têm um caráter mais reflexivo, pois exigem dos alunos que pensem sobre os conceitos, que tentem perceber as diferenças entre as palavras, as combinações da sintaxe, enfim, toda a complexidade da língua que aparecem nas mais simples construções. (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2012, p. 21-22).

⁷ J. F. 37 significa jovem do sexo feminino de trinta e sete anos de idade.

A partir dos problemas encontrados na produção dos alunos em foco, veremos mais adiante o trabalho reflexivo, principalmente, sobre os elementos coesivos, sendo feito, bem como a reescrita com o objetivo de valorizá-los e contribuir no processo de escrita do seu texto.

Detalharemos abaixo as principais inadequações no texto supracitado:

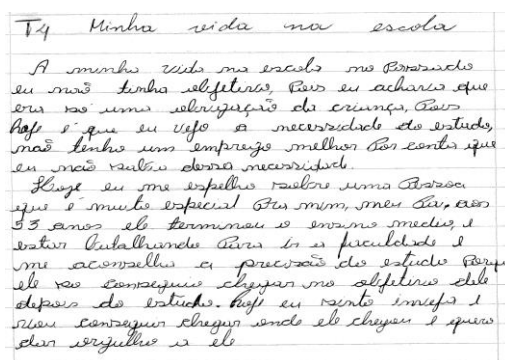
1. Ausência do ponto final nos enunciados “*Na minha vida nada foi fácil (...) tudo que conquistei...*” (linha 1); “*não fui a escola na faixa etária(...) fui estudar aos 8 anos*” (linhas 1 e 2), e “*não tinha meus pais por perto(...) morava com minha tia e era muito humilhada me tratava como uma pessoa estranha(...) chorava dia pois dias e desisti de estudar mais logo sentia que faltava algo na minha vida e voltava e nada mudava(...) um dia nas minhas férias realizei um dos meus sonhos que se tornou um pesadelo*”(linhas 1, 2, 3, 4 e 5);
2. Ausência da vírgula no enunciado “*pra mim foi muito difícil (...) pois via meus colegas menores*” (linha 2);
3. Ausência de uma conjunção em “*Na minha vida nada foi fácil, (...) tudo que conquistei...*” (linha 1), “*não tinha meus pais por perto (...) morava com minha tia*” (linha 3);
4. Ausência do ponto final na frase “*foi com luta e garra (...) na minha infância foi...*” (linha 1);
5. A ausência de uma conjunção coordenada explicativa na frase “*na minha infância foi triste (...) não fui a escola na faixa etária*”; (linha 1);
6. Desvio ortográfico na grafia da preposição no enunciado “*fui estudar aos 8 anos pra mim foi muito difícil*” (linhas 1 e 2);
7. Repetição da conjunção aditiva *e* no trecho “*Na minha vida nada foi fácil tudo que conquistei foi com luta e garra na minha infância foi triste não fui a escola na faixa etária fui estudar aos 8 anos pra mim foi muito difícil pois via meus colegas menores e isso para mim era constrangedor e sentia muita dificuldade e isso me fazia me sentindo inferior aos outros logo que não tinha meus pais por perto morava com minha tia e era muito humilhada me tratava como uma pessoa estranha chorava dia pois dias e desisti de estudar mais logo sentia que faltava algo na minha vida e voltava e nada mudava um dia nas minhas férias realizei um dos meus sonhos que se tornou um pesadelo*” (todas as páginas);
8. Ausência da ênclise no enunciado “*me tratava como uma pessoa estranha*”, (linhas 3 e 4);
9. Equívoco no uso das palavras *pois* para *após* na frase “*chorava dia pois dias*” (linha 4);
10. O uso do advérbio de intensidade *mais* para a conjunção adversativa *mas* em “*desisti de estudar mais logo sentia que faltava algo na minha vida*”(linhas 4).

Ao observar os problemas encontrados no texto do aluno, é importante que o professor frise que ele estabeleceu sentido na sua produção e é através do seu texto que se deve realizar o trabalho de reflexão. Sobre a valorização do texto do aluno, Antunes traz uma rica contribuição ao afirmar que:

Essa análise linguística poderia ser a análise do substantivo, do adjetivo, do verbo, do artigo, do numeral, (e de suas flexões), da preposição, da conjunção, do advérbio, (e não podia ser diferente, pois não se fala, não se lê, não se escreve, não se entende o texto com tais coisas). Mas não basta saber que MAS, por exemplo é uma conjunção e, mais ainda, que a conjunção adversativa ou que ELE é um pronome pessoal do caso reto. É preciso que se saiba quando se usa um pronome. (ANTUNES, 2003, p. 121).

Com o trabalho de reescrita que veremos mais adiante, é possível observar que refletimos junto aos alunos a função de determinados elementos coesivos em suas produções, enfatizando a função de determinadas palavras.

Segue a análise do T4 do aluno J. M. 24⁸:



T 4

A minha vida na escola no passado eu não tinha objetivo, Pois eu achava que era só uma obrigação da criança, Pois hoje é que eu vejo a necessidade do estudo, não tenho um emprego melhor Por conta que eu não sabia dessa necessidade. Hoje eu me espelho sobre uma pessoa que é muito especial pra mim, meu pai, aos 53 anos ele terminou o ensino médio, e estar batalhando Para ir a faculdade e me aconselha a precisão do estudo porque ele só conseguiu chegar no objetivo dele depois do estudo. Hoje eu sinto inveja e vou conseguir chegar onde ele chegou e quero dar orgulho a ele (J. M. 24).

O autor do T4 relatou que nunca havia produzido um texto e que esta foi a sua primeira produção. Com isso, o professor precisa perceber a mensagem transmitida pelo aluno e, a partir dessa, trabalhar os problemas detectados, porém valorizando o autor. Segundo Antunes, “Uma gramática descontextualizada, amorfa da língua como potencialidade; gramática que é muito mais ‘sobre a língua’, desvinculada, portanto, dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia a dia.” (ANTUNES, 2003, p. 31). Desse modo, a língua precisa ser vista sob a ótica do seu uso, e através deste fazer a reflexão sobre as possíveis mudanças.

Veremos abaixo pontuações feitas no T4 e que serão analisados posteriormente elementos coesivos.

⁸ J. M. 24, Refere-se ao jovem do sexo masculino de vinte quatro anos.

- 1 Presença do pronome pessoal *eu*, deixando o texto confuso “A minha vida na escola no passado eu não tinha objetivo” (linha 1);
- 2 A letra *p* da palavra *pois* escrita em maiúscula dentro do enunciado “A minha vida na escola no passado eu não tinha objetivo, Pois eu achava que era só uma obrigação da criança, Pois hoje é que eu vejo a necessidade do estudo...” (linhas 1 e 2);
- 3 Uso da conjunção explicativa POIS no lugar de uma pausa em “Pois hoje é que eu vejo a necessidade do estudo...” (linha 2);
- 4 Ausência de uma conjunção para ligar os enunciados “Hoje eu me espelho sobre uma pessoa que é muito especial pra mim, meu pai,(...) aos 53 anos ele terminou o ensino médio” (linha 3);
- 5 Uso repetido do pronome pessoal *ele*, deixando o texto redundante nas orações “meu pai, aos 53 anos ele terminou o ensino médio” (linha 3), “porque ele só conseguiu chegar no objetivo dele depois do estudo. Hoje eu sinto inveja e vou conseguir chegar onde ele chegou e quero dar orgulho a ele” (linhas 4 e 5) ;
- 6 Ausência da vírgula depois do advérbio de tempo nas frases “Hoje (...) eu me espelho sobre...” e “Hoje eu sinto inveja” (linhas 3, 4 e 5) ;
- 7 Confusão na transitividade do verbo *espelhar* em “me espelho sobre uma pessoa” (linha 4), quem se espelha se espelha em algo ou em alguém, ou seja espelho-me numa pessoa;
- 8 A não necessidade da vírgula na frase “terminou o ensino médio (...) e estar batalhando” (linha 3);
- 9 Uso do verbo no infinitivo em “ele terminou o ensino médio, e estar batalhando...” (linha 3);
- 10 A ausência do acento grave em “Para ir a faculdade...” (linha 4);
- 11 Problema ortográfico em “porque ele só consequio chegar no objetivo dele” (linha 4);
- 12 Problema na transitividade do verbo *chegar* em “chegar no objetivo” (linha 4);
- 13 Redundância no uso pronome pessoal do caso reto EU em “Hoje eu sinto inveja” (linhas 4 e 5).

A seguir veremos o texto T5 do aluno J. M. 21⁹:

⁹ J. M. 21: Jovem do sexo masculino de vinte e um anos

Minha vida na escola T5

- Bom, Sempre fui muito bagunceiro na Escola quando mais novo. Atualmente tenho 21 anos de idade. Aos 18 comecei a trabalhar no Setor de logística, Porém tive algumas dificuldades com relação ao Português e um pouco, mas nem tanto com Matemática. Observei que necessitava aprender a escrever corretamente o Português formal. Já com Matemática vi que muitas das coisas que "eu" achava ou julgava ser obsoletas de fato estavam me fazendo uma enorme falta. Atualmente Resolvi voltar Para sala de aula Pois preciso terminar os meus estudos. Agora um pouco mais maduro vi a necessidade de Evoluir, e além de ser Para mim, uma conquista Pessoal também é uma conquista Profissional. Pois com Estudo é possível Realizar os meus sonhos. E mesmo que a vida venha me pregar Peças Eu vou conseguir tirar nota alta no Enem. Meu objetivo para o ano de 2015.

Rico Perceção de vida e assunto.

ATENÇÃO

T5

- Bom, sempre fui muito bagunceiro na Escola quando mais novo. Atualmente tenho 21 anos de idade. Aos 18 comecei a trabalhar no Setor de logística, Porém tive algumas dificuldades com relação ao Português e um pouco, mas nem tanto com Matemática. Observei que necessitava aprender a escrever corretamente o Português formal. Já com matemática vi que muitas das coisas que "Eu" achava ou julgava ser obsoletas de fato estavam me fazendo uma Enorme falta. Atualmente Resolvi voltar Para sala de aula Pois preciso terminar meus estudo. Agora um pouco mais maduro vi a necessidade de Evoluir, e além de ser Para mim, uma conquista Pessoal também é uma conquista Profissional. Pois com Estudo é possível Realizar os meus sonhos. E mesmo que a vida venha me pregar Peças Eu vou conseguir tirar nota alta no Enem. Meu objetivo para o ano de 2015. (J.M. 21)

Ao observar o T5 acima apresentado, reforçamos a ideia de que o aluno precisa ser valorizado e estimulado para continuar praticando a escrita, e consequentemente aperfeiçoá-la. A escola necessita estimular os alunos na aquisição desta habilidade. Antunes refletindo sobre esse assunto afirma que:

A produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam "sentir-se sujeitos" de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer. Como observaram Ferreiro & Palácio (1987), a escrita escolar, como produção de textos, se distribui desigualmente entre professores e alunos. São muitas as oportunidades da vida da escola em que os alunos poderiam atuar como autores de texto. Essa prática, além do mais, colocaria os alunos na circunstância de exercitar a participação social pelo recurso da escrita. (ANTUNES, 2003, p. 61).

Abaixo destacamos no texto em foco alguns pontos que merecem atenção, porém os elementos coesivos foram trabalhados atenciosamente:

1. Confusão no uso do travessão em “- Bom, sempre fui muito bagunceiro” (linha 1);
2. Ausência da vírgula depois do advérbio de tempo “Atualmente (...) tenho 21 anos de idade” e “Atualmente Resolvi voltar Para sala de aula” (linhas 1 e 4);
3. Ausência de uma conjunção aditiva “Atualmente tenho 21 anos de idade. (...) Aos 18 comecei a trabalhar...” (linha 1);
4. Uso de letras maiúsculas no meio do período de forma inadequada “ Escola” (linha 1), “Resolvi” (linha 4), “Para”(linhas 4 e 5), “Pois”(linha 5), “Evoluir” (linha 5), “Pessoal” (linha 5), “Profissional”(linha 6), “Pois” (linha 6), “Estudo” (linha 6), “Realizar” (linha 6), “Peças”(linha 6), “Eu” (linha 7) ;
5. Ausência do espaçamento do parágrafo em todo o texto;
6. Acentuação inadequada para o verbo vir “ví que muitas das coisas” (linha 3);
7. Confusão ortográfica “Observei que necessitava” (linha 3);
8. Uso da preposição de forma desnecessária “muitas das coisas” (linha 3);
9. Redundância com a repetição do advérbio de tempo “atualmente” (linhas 1 e 4);
10. Ausência da vírgula “Resolvi voltar Para sala de aula (...) Pois preciso terminar meus estudo” (linhas 4 e 5);
11. Ausência da concordância nominal “meus estudo” (linha 5);
12. A presença da conjunção de forma desnecessária “ví a necessidade de Evoluir, e além de ser Para mim” (linha 5);
13. Confusão na escrita da conjunção aditiva, “uma conquista Pessoal também é uma conquista Profissional” (linhas 5 e 6);
14. Repetição da palavra conquista, causando redundância “conquista Pessoal também é uma conquista Profissional” (linha 5 e 6);
15. Ausência da vírgula antes da palavra pois, linha 6;
16. Uso desnecessário da conjunção aditiva “E mesmo que a vida venha me pregar Peças” (linha 6);
17. Emprego do pronome pessoal eu, deixando o texto redundante “E mesmo que a vida venha me pregar Peças Eu vou conseguir tirar nota alta no Enem” (linha 6);
18. Ausência do uso de um elemento coesivo retomando o texto “(...) Meu objetivo para o ano de 2015”. (linha 7). Um exemplo seria o pronome demonstrativo esse.

Diante desse contexto, cabe ao professor de Português trabalhar o sentido social do texto, não permitindo que a gramática o defina como certo ou errado, mas percebendo que o bom texto não obrigatoriamente será um texto gramaticalmente correto. (ANTUNES, 2003, p. 64).

Veja a seguir o T6 da aluna A. F. 16¹⁰:

¹⁰ A. F. 16, refere-se a uma adolescente do sexo feminino com idade de dezesseis anos.

Minha vida na escola T6

Estuda sempre é bom, para
alcançar os nossos objetivos.
Ser alguém na vida, sem estudo
hoje em dia não somos nada.
Quero terminar meus estudos,
cair de cabeça na faculdade,
me formar para direito ser uma
delegada e crescer na vida
e concluir meus sonhos e meus
objetivos, e procurar sempre
evoluir mais e mais.
A vida está me ensinando
a nunca desistir, nem ganhar,
e nem perder, mais procurar
a evoluir.

fim....

T 6

Estuda sempre é bom, para alcançar os nossos objetivos. Ser alguém na vida, sem estudo hoje em dia não somos nada, quero terminar meus estudos, cair de cabeça na faculdade, me formar para direito ser uma delegada e crescer na vida e concluir meus sonhos e meus objetivos, e procurar sempre evoluir mais e mais. A vida está me ensinando a nunca desistir, nem ganhar e nem perder, mais procurar a evoluir. (A. F. 16)

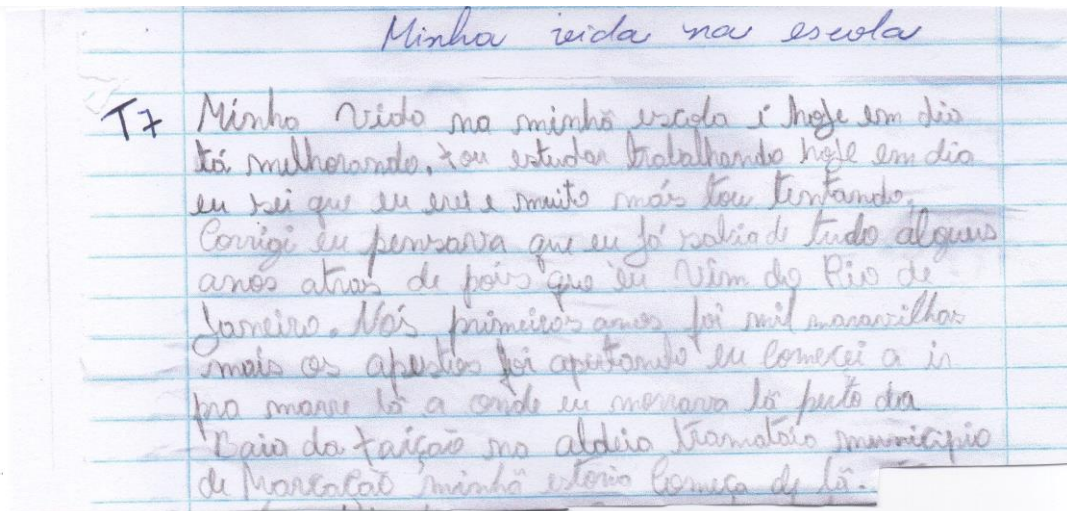
A autora do texto que apresentamos mostra o conhecimento que tem sobre a importância dos estudos na realização dos seus sonhos e de seu desejo de ser “alguém na vida”. Segundo Antunes (2003, p. 62) “os alunos já estão conscientes de que o conhecimento da língua padrão falada e escrita é fundamental para sobrevivência da sociedade letrada”.

Veremos abaixo alguns problemas encontrados no texto, os elementos coesivos serão retomados nas próximas seções.

- 1 Confusão no uso da vírgula na frase “Ser alguém na vida (...)sem estudo hoje em dia não somos nada” (linhas 1); e “concluir meus sonhos e meus objetivos (...)e procurar sempre evoluir mais e mais” (linha 3);
- 2 Troca do ponto final pela vírgula no enunciado “hoje em dia não somos nada (...)quero terminar meus estudos” (linhas 1 e 2);
- 3 Ausência da vírgula em “me formar para direito (...) ser uma delegada” (linha 2);
- 4 O uso repetitivo da conjunção aditiva em “e crescer, e concluir, e meus”(linha 2), “e procurar, e mais” (linha 3), “ e nem” (linha 3);
- 5 Problemas na ortografia da conjunção coordenada alternativa *nem* “*nen*”(linha 3);
- 6 O uso do advérbio de intensidade *mais* para a conjunção adversativa *mas* na frase “À vida está me ensinando a nunca desistir, *nen* ganhar e *nen* perder, mais procurar evoluir” (linha 3);
- 7 Uso inadequado do acento grave no enunciado “À vida está me ensinando” (linha 3).
- 8 Ausência do verbo no infinitivo estudar em “Estuda sempre é bom”(linha1);

Passemos para o texto T7 do aluno J. M. 19¹¹:

¹¹ J. M. 19, refere-se a um jovem do sexo masculino de dezenove anos.



T 7

Minha vida na minha escola é hoje em dia tá melhorando. tou estudar trabalhando hoje em dia eu sei que eu erei muito más tou tentando. Corrigi eu pensava que eu já sabia de tudo alguns anos atrás de pois que eu vim do Rio de Janeiro. Nós primeiros anos foi mil maravilhas mais os apertos foi apertando eu comecei a ir pra marre lá a onde eu morava lá perto da Baía da tração na aldeia tramataia município de Marcação minha estória começa de lá. (J. M.19)

O autor do T7 escreve sobre o seu sofrimento na luta pela sobrevivência. Como criticá-lo do processo de ensino aprendizagem? As desigualdades sociais de fato dificultam “a inserção de um jovem ou de um adulto na cultura grafocêntrica que sabemos ser complexa, seja através do letramento social, seja por meio do letramento escolar”. Mollica e Leal(2009 p. 13). Porém precisamos aproveitar o esforço e vontade de vencer dos nossos alunos.

Abaixo enumeramos pontos que merecem um trabalho mais intenso:

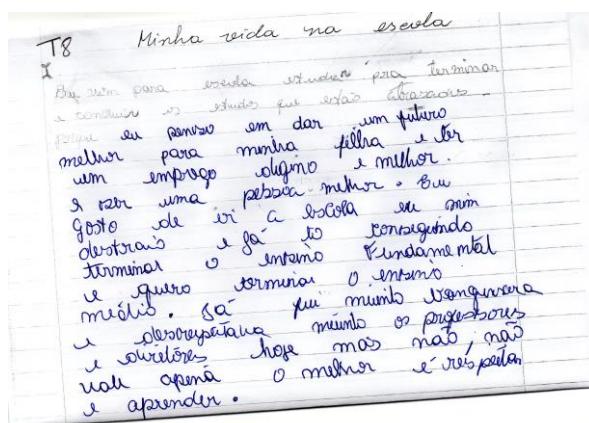
1. Ausência do espaçamento do parágrafo;
2. Influência da oralidade para o verbo *estar* no presente do indicativo em “*Tou estudar trabalhando*” (linha 1) e em, “*tou tentando*” (linha 2);
3. Confusão com a forma nominal do verbo no gerúndio *estudando, trabalhando* em “*estudar trabalhando*” (linha 1);
4. Ausência do ponto final depois da palavra “*trabalhando*” (linha 1) e depois da palavra “*Marcação*” (linha 4);
5. O uso do adjetivo feminino plural *más* para a conjunção adversativa *mas* no enunciado “*eu sei que eu erei muito más tou tentando*” (linha 2);
6. Ausência do pronome oblíquo átono *me* em “*Corrigi*” (linha 2);
7. Ausência da conjunção coordenada explicativa POIS depois do verbo CORRIGI na frase “*Corrigi POIS eu pensava que eu já sabia de tudo*” (linha 2);
8. Problemas ortográfico para o pronome indefinido plural ALGUNS em “*aguis*” (linha 2), DEPOIS em “*de pois*” (linha 3), marre para maré (linha 4), lâ e lâ para lá (linha 4 e 5); a onde para onde (linha 4);
9. Confusão para a preposição NOS, colocando o pronome pessoal do caso reto, primeira pessoa do plural NÓS em “*Nós primeiros anos*”
10. O uso do advérbio de intensidade MAIS para a conjunção adversativa MAS no enunciado “*Nós primeiros anos foi mil maravilhas mais os apertos foi apertando*” (linhas 3 e 4);

11. Ausência da conjunção coordenada aditiva E em “os apertos foi apertando E eu comecei a ir pra marre” (linha 4);
12. Redundância para o substantivo APERTO e o verbo no gerúndio APERTANDO em “apertos foi apertando” (linha 4);
13. Influência da oralidade para preposição PARA na frase “comecei a ir pra marre” (linha 4);
14. Ausência da vírgula depois da palavra tramataia em “na aldeia tramataia município de Marcação”;
15. Ausência da letra maiúscula para os nomes próprios tramataia, pois é o nome da aldeia (linha 5), Baia da traição, nome da cidade (linha 4)
16. Confusão na transitividade do verbo COMEÇAR em “começa de lã” (linha 5) para começa lá.

Diante dos problemas detectados no texto em foco, procedemos com a realização de um trabalho sobre os elementos coesivos presentes e/ou ausentes, bem como a reescrita textual. Sobre o processo de revisão de um texto, Antunes explica que:

[...] a etapa de revisão e da reescrita, corresponde o momento de análise do que foi escrito, para aquele que escreve confirmar se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu a concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto, se há fidelidade às normas da sintaxe e da semântica-conforme preveem as regras de estrutura da língua- se respeitou, enfim, aspectos da superfície do texto, como a ortografia, a pontuação e a divisão do texto em parágrafos. É como disse, a hora da revisão (da primeira, talvez), para decidir sobre o que fica, o que sai, o que se reformula. (ANTUNES, 2003, p. 56).

Passemos para a análise do T8 da aluna A. F. 16¹²:



¹² A. F. 16, refere-se a uma adolescente do sexo feminino de dezesseis anos.

T 8

Eu vim para escola estudar para terminar e conclui os estudos que estão atrasados porque eu penso em dar um futuro melhor para minha filha e ter um emprego digino e melhor. Eu gosto de ir a escola eu mim distraio e já to conseguindo terminar o ensino Fundamental e quero terminar o ensino médio. Já fui muito baguncera e desrepeitava muito os professores e diretores hoje mas não, não vale apena O melhor é respeitar e aprender. (A. F. 16)

A aluna do texto T8 apresenta uma mensagem de mudança de consciência no que diz respeito à importância de concluir os estudos. Mesmo com os problemas encontrados na produção, os quais logo veremos abaixo, não se constituem em motivo para que desconsidere o texto do aluno. Para Antunes (2013, p. 115) “a única linguagem que faz sentido, para qualquer pessoa, é aquela que expressa o que queremos dizer, por algum motivo, de nós, dos outros, das coisas, do mundo. Não estando aí, não estamos na órbita da linguagem”.

Inadequações apontadas no texto em observação:

- 1 Equívocos ortográficos nas frases “e ter um emprego digino” (linha 2), ; “eu mim distraio” (linha 2), “Já fui muito baguncera e desrepeitava muito os professores” (linha 3);
- 2 Equívoco de uso entre os pronomes oblíquos átono *me* e tônico *mim* em “eu mim distraio” (linha 2);
- 3 Influência da oralidade no uso do verbo *estar* na frase “já to conseguindo terminar” (linha 2);
- 4 Confusão no uso da transitividade do verbo *ir* em “Eu gosto de ir a escola” (linha 2);
- 5 Ausência do sujeito oculto para o verbo *gostar* em “Eu gosto de...” (linha 2);
- 6 Ausência de conjunção coordenada explicativa frase “Eu gosto de ir a escola (...) eu mim distraio” (linha 2);
- 7 Repetição da conjunção aditiva *e* em “e ter, e melhor” (linha 2), “e já, e quero” (linha 2 e 3), “e desrepeitava, e diretores” (linha 3), “e aprender” (linha 4);
- 8 Uso da conjunção *mas* para o advérbio de intensidade *mais* em “hoje mas não, não vale apena” (ver o original)
- 9 Ausência de ponto no final depois da palavra diretores na frase “desrepeitava muito os professores e diretores (...) hoje mas não” (linha 4).

5.2 ANALISANDO O AVANÇO DAS PRODUÇÕES ATRAVÉS DA REESCRITA

Esta seção trata de observar o processo de reescrita como sendo uma prática de aprendizagem. O processo de reescrita inicia-se no momento em que o aluno realiza a primeira leitura da sua produção. Por meio dela, observa-se o que deixou de escrever, o que confundiu, e refletindo sobre a dúvida acerca da necessidade da ausência ou presença de

algum vocábulo ou enunciados, bem como da colocação de elementos coesivos, com o objetivo de proporcionar a produção de sentidos no texto.

Tecendo comentários sobre o processo de reescrita, Nascimento afirma que:

Tomando o texto como um ponto numa teia de relações e como um momento num processo, é possível despojá-lo da fixidez a ele tradicionalmente atribuído, passando a encará-lo como provisório. Dentro dessa perspectiva, a reescrita surge como alternativa viável, senão inevitável, de versões cada vez mais adequadas ao novo momento do processo de interlocução. (NASCIMENTO, 2013, p. 67).

Desse modo, percebermos a reescrita como um processo dialógico de observação, e reflexão sobre o que foi produzido, não poderá ser separado do trabalho da produção textual, pois se constitui numa forma de levar o aluno a pensar sobre o seu texto e adquirir autonomia para revisá-lo. (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2012, p. 2).

Na pesquisa, utilizamos a reescrita como uma forma do aluno refletir sobre sua própria escrita e efetivar a aprendizagem de produzir textos coerentes.

O trabalho com a reescrita textual proporcionou momentos de aprendizagem com os participantes da pesquisa, pois reescrever é uma ação fundamental para o aprimoramento da escrita. Quanto mais se escreve mais se aprende a escrever.

Veremos a seguir os textos da primeira produção que serão enumerados do texto 1 (T1) ao Texto 8 (T8) e os da reescrita do Texto 9 (T9) ao Texto 15 (T15). O objetivo foi focar a reescrita e observar os avanços alcançados no que se refere à coesão textual.

5.2.1 Coesão textual

PRODUÇÃO INICIAL	REESCRITA	COMENTÁRIOS
T 1- MINHA VIDA NA ESCOLA Eu era muito bagunceiro na escola não sei quantas vezes eu reprovei eu não queria sabe de provas de tarefas nem de explicação. Tinha às vezes que a professora não deixa eu fazer a aula de Ed. Física por causa da bagunça. Mais nos dias de hoje eu não quero reprovar nem uma vez eu quero aprender muito com os professores	T 9- MINHA VIDA NA ESCOLA Eu era muito bagunceiro na escola, não sei quantas vezes reprovei, pois não queria saber de provas, de tarefas e nem de explicação. Às vezes, a professora não deixava eu fazer aula de educação física por causa da bagunça, mas nos dias de hoje não quero reprovar nem uma vez, quero aprender muito com os professores para ter um emprego lá na frente. Para isso tem que ter estudos e eu quero	1. O aluno usou corretamente a conjunção adversativa <i>mas</i> para indicar oposição, adversidade. Vejamos o antes e o depois com a reescrita: “... às vezes que a professora não deixa eu fazer a aula de Ed. Física por causa da bagunça. <u>Mais</u> nos dias de hoje eu não quero reprovar nem uma vez...”(produção inicial) “Às vezes, a professora não deixava eu fazer aula de educação física por causa da bagunça, <u>mas</u> nos dias de hoje não quero reprovar nem uma vez...”

para ter um emprego lá na frente. Mas pra isso tem que ter estudos e eu quero terminar tudo (A. M. 16)	terminar tudo. (A. M. 16)	2. O aluno fez uso do elemento coesivo <i>pois</i> para fazer a conexão entre enunciados na reescrita, como também o uso do sujeito oculto, dando uma melhor coesão ao texto: “Eu era muito bagunceiro na escola não sei quantas vezes eu reprovei eu não queria sabe de provas..” (produção inicial) “Eu era muito bagunceiro na escola, não <u>sei</u> quantas vezes reprovei, <u>pois</u> não queria saber de provas...”
T2 A minha vida na escola é boa mais ao mesmo tempo ruim eu não de estudar so ia pra escola para brincar bagunçar e ate as vezes brigar mais com o passar do tempo eu vim perceber que isso não estava me ajudando so estava me atrapalhando depois que <u>eu</u> me mudei para mora em São Paulo o meu pensamento mudou eu comecei a gostar mais dos estudos e da mais valor mais ainda tenho um pouco de preguiça para estudar mais com as viagem que faço com o time que jogo eu vou percebendo que os estudos é muito importante. Para um dia fazer faculdade de educação física mais também so faço a faculdade se eu não conseguir ser jogador de futebol mais com cada que passar eu sinto que estou evoluindo isso esta me fazendo bem mais eu ainda sinto um pouco de dificuldade pra me concentrar nas coisas que estou fazendo em sala de aula. (J. M. 19)	T 10 A minha vida na escola é boa, mas ao mesmo tempo ruim, pois so ia para brincar, bagunçar e até às vezes, brigar. Mas com o passar do tempo eu vim perceber que isso só não estava me ajudando, só me atrapalhava. Depois que eu me mudei para morar em São Paulo, o meu pensamento mudou e comecei a gostar mais dos estudos e da mais valor ainda. Tenho um pouco um pouco de preguiça para estudar, <u>mas</u> com as viagem que faço com o time que <u>jogo</u> vou percebendo que os estudos são muito importante, Pois um dia quero fazer faculdade de Educação Física, mas também só faço se eu não conseguir ser jogador de futebol. Com cada dia que passa, sinto que estou evoluindo, isso está me fazendo bem, mas eu ainda sinto um pouco de dificuldades para me concentrar nas coisas que estou fazendo em sala de aula. (J. M. 19)	1. O aluno usou o advérbio de intensidade <i>mais</i> no primeiro texto, porém na reescrita fez uso da conjunção <i>mas</i>: “A minha vida na escola é boa <u>mais</u> ao mesmo tempo ruim” (produção inicial) “A minha vida na escola é boa, <u>mas</u> ao mesmo tempo ruim” (reescrita). “...<u>mais</u> com o passar do tempo eu vim perceber que isso não estava me ajudando...” (produção inicial) “<u>Mas</u> com o passar do tempo eu vim perceber que isso só não estava me ajudando...” (reescrita). “... eu vou percebendo que os estudos é muito importante. Para um dia fazer faculdade de educação física <u>mais</u> também so faço a faculdade se eu não conseguir ser jogador de futebol...” (primeira produção) “...vou percebendo que os estudos são muito importante, Pois um dia quero fazer faculdade de Educação Física, <u>mas</u> também só faço se eu não conseguir ser jogador de futebol”. 2. O aluno repete o pronome <i>eu</i> no primeiro texto. Na reescrita, ele já faz uso do sujeito oculto, evitando tal repetição: “... o meu pensamento mudou <u>eu</u> comecei a gostar mais dos estudos...” (produção inicial) “... o meu pensamento mudou e <u>comecei</u> a gostar mais dos estudos...” (reescrita).
T3 Na minha vida nada foi fácil tudo que conquistei foi com luta e garra na minha	T 11 Na minha vida na foi fácil, tudo que conquistei foi com luta e	1. A aluna substituiu conjunção aditiva <i>e</i> e a

infância foi triste não fui a escola na faixa etária fui estudar aos 8 anos pra mim foi muito difícil pois via meus colegas menores e isso para mim era constrangedor e sentia muita dificuldade e isso me fazia me sentindo inferior aos outros logo que não tinha meus pais por perto morava com minha tia e era muito humilhada me tratava como uma pessoa estranha chorava dia pois dias e desisti de estudar mais logo sentia que faltava algo na minha vida e voltava e nada mudava um dia nas minhas férias realizei um dos meus sonhos que se tornou um pesadelo. (J. F. 37)	garra. A minha infância foi triste não fui à escola na faixa etária normal fui estudar aos oito anos. Isso para mim foi muito difícil, pois via só os colegas menores estudando e eu não, era constrangedor. Sentia muitas dificuldades e me sentia inferior aos outros, logo que não tinha meus pais por perto, pois morava com a minha tia. Lá eu era muito humilhada, tratavam-me como uma pessoa estranha, chorava dia após dia e desisti de estudar, mas logo sentia que faltava algo na minha vida. Terminava voltando para escola. Um dia nas minhas férias realizei um dos meus sonhos que se tornou um pesadelo. (J. F. 37)	por outros elementos coesivos, evitando a redundância e dando mais coerência ao texto; “... sentia muita dificuldade e isso me fazia me sentindo inferior aos outros logo que não tinha meus pais por perto morava com minha tia e era muito humilhada me tratava como uma pessoa estranha...” (produção inicial) “Sentia muitas dificuldades e me sentia inferior aos outros, logo que não tinha meus pais por perto, <u>pois</u> morava com a minha tia. <u>Lá</u> eu era muito humilhada, tratavam-me como uma pessoa estranha...” (reescrita). 2. A aluna usou o advérbio de intensidade <i>mais</i> no primeiro texto, porém na reescrita fez uso da conjunção <i>mas</i>; “... chorava dia pois dias e desisti de estudar <u>mais</u> logo sentia que faltava algo na minha vida...” (produção inicial) “...chorava dia após dia e desisti de estudar, <u>mas</u> logo sentia que faltava algo na minha vida”. (reescrita).
A T4 A minha vida na escola no passado eu não tinha objetivo, Pois eu achava que era só uma obrigação da criança, Pois hoje é que eu vejo a necessidade do estudo, não tenho um emprego melhor Por conta que eu não sabia dessa necessidade. Hoje eu me espelho sobre uma pessoa que é muito especial pra mim, meu pai, aos 53 anos ele terminou o ensino médio, e estar batalhando Para ir a faculdade e me aconselha a precisão do estudo porque ele só conseguiu chegar no objetivo dele depois do estudo. Hoje eu sinto inveja e vou conseguir chegar onde ele chegou e quero dar orgulho a ele (J. M. 24)	T 12- No passado a minha vida na escola não tinha objetivos, pois eu achava que só era uma obrigação de criança. Hoje é que eu vejo a necessidade do estudo, Porque não tenho um emprego melhor. Espelho-me em uma pessoa que é muito especial para mim, meu Pai que aos 53 anos terminou o ensino médio e está trabalhando para ir à faculdade e me aconselha a precisão dos estudos porque ele só conseguiu chegar no objetivo depois dos estudos. Sinto inveja de chegar onde ele chegou e quero lhe dar orgulho. (J. M. 24)	1.O aluno organizou melhor o seu texto com inserção de alguns elementos coesivos, dando-lhe mais sentido; “A minha vida na escola no passado <u>eu</u> não tinha objetivo, Pois <u>eu</u> achava que era só uma obrigação da criança, Pois hoje é que <u>eu</u> vejo a necessidade do estudo, não tenho um emprego melhor Por conta que <u>eu</u> não sabia dessa necessidade.” (produção inicial) “No passado a minha vida na escola não tinha objetivos, <u>pois</u> eu achava que só era uma obrigação de criança. Hoje é que eu vejo a necessidade do estudo, <u>Porque</u> não tenho um emprego melhor.”(reescrita). “Hoje eu me espelho sobre uma pessoa que é muito especial pra mim, meu pai, aos 53 anos ele terminou o ensino médio, e estar batalhando Para ir a faculdade e me aconselha a precisão do estudo porque ele só conseguiu chegar no objetivo dele depois do estudo.” (produção inicial) “Espelho-me em uma pessoa que é muito especial para mim, meu Pai <u>que</u> aos 53 anos terminou o ensino médio e está trabalhando para ir à faculdade e me aconselha a precisão dos estudos porque ele só conseguiu chegar no objetivo depois dos estudos.” (reescrita)
T5 - Bom, sempre fui muito bagunceiro na Escola quando mais novo. Atualmente tenho 21 anos de idade. Aos 18 comecei a trabalhar no Setor de logística, Porém tive algumas dificuldades com relação ao Português e um pouco, mas nem tanto com Matemática. Observei que necessitava aprender a escrever corretamente o Português formal. Já com matemática ví que muitas das coisas que “Eu” achava ou julgava ser obsoletas de fato estavam me fazendo uma Enorme falta. Atualmente Resolvi voltar Para sala de	T 13 Sempre fui bagunceiro na escola quando mais novo. Atualmente, tenho 21 anos de idade e aos 18 anos comecei a trabalhar no setor logístico, Porém tive dificuldades em Português e um pouco em matemática. Observei que necessitava aprender a escrever corretamente o Português formal, já com a matemática vi que muitas coisas que eu julgava obsoletas, de fato estavam me fazendo falta. Resolvi, então voltar para sala de aula, pois preciso terminar meus estudos agora um pouco Mais maduro, vi que precisava evoluir e para Mim, além de ser uma	1. O aluno melhor organizou o texto, fazendo uso de elementos coesivos, dando-lhe mais sentido; “- Bom, sempre fui muito bagunceiro na Escola quando mais novo. Atualmente tenho 21 anos de idade. Aos 18 comecei a trabalhar no Setor de logística, Porém tive algumas dificuldades com relação ao Português e um pouco, mas nem tanto com Matemática.” (produção inicial) “Sempre fui bagunceiro na escola quando mais novo. Atualmente, tenho 21 anos de idade e aos 18 anos comecei a trabalhar no setor logístico, Porém tive dificuldades em Português e um pouco em matemática.” (reescrita). “Resolvi voltar Para sala de aula Pois preciso terminar meus estudo. Agora um pouco mais maduro ví a necessidade de

aula Pois preciso terminar meus estudo. Agora um pouco mais maduro vi a necessidade de Evoluir, e além de ser Para mim, uma conquista Pessoal também é uma conquista Profissional. Pois com Estudo é possível Realizar os meus sonhos. E mesmo que a vida venha me pregar Peças Eu vou conseguir tirar nota alta no Enem. Meu objetivo para o ano de 2015.(J.M. 21)	conquista pessoal também é uma profissional Pois com os estudos e possível realizar meus sonhos. (J.M.21)	Evoluir, e além de ser Para mim, uma conquista Pessoal também é uma conquista Profissional. Pois com Estudo é possível Realizar os meus sonhos...” (primeira produção) “Resolvi, então voltar para sala de aula, pois preciso terminar meus estudos agora um pouco Mais maduro, vi <u>que</u> precisava evoluir <u>e</u> para Mim, além de ser uma conquista pessoal também é uma profissional Pois com os estudos e possível realizar meus sonhos.” (reescrita)
T6 Estuda sempre é bom, para alcançar os nossos objetivos. Ser alguém na vida, sem estudo hoje em dia não somos nada, quero terminar meus estudos, cair de cabeça na faculdade, me formar para direito ser uma delegada e crescer na vida e concluir meus sonhos e meus objetivos, e procurar sempre evoluir mais e mais. À vida está me ensinando a nunca desistir, nen ganhar e nen perder, mais procurar a evoluir. (A. F. 18)	T 14 Estudar sempre é bom, para alcançar os nossos objetivos e ser alguém na vida. Sem estudo hoje em dia não somos, por isso quero terminar meus estudos, cair de cabeça na faculdade, formar-me para direito, ser uma delegada, crescer na vida, concluir, meus sonhos e procurar sempre evoluir mais e mais. A vida está me ensinando a nunca desistir, nem ganhar e nem perder, mas procurar evoluir.	1 A aluna organizou melhor seu texto, evitando a repetição da conjunção aditiva “e”: “... me formar para direito ser uma delegada e crescer na vida e concluir meus sonhos e meus objetivos, e procurar sempre evoluir mais e mais.” (produção inicial) “... formar-me para direito, ser uma delegada, crescer na vida, concluir, meus sonhos e procurar sempre evoluir mais e mais.” (reescrita) 2 A aluna usou a conjunção <i>mas</i> adversativa corretamente na reescrita. “À vida está me ensinando a nunca desistir, nen ganhar e nen perder, <u>mais</u> procurar a evoluir.” (primeira produção). “A vida está me ensinando a nunca desistir, nem ganhar e nem perder, <u>mas</u> procurar evoluir.” (reescrita).
T7 Minha vida na minha escola é hoje em dia tá melhorando. Tou estudar trabalhando hoje em dia eu sei que eu erei muito más tou tentando. Corrigi eu pensava que eu já sabia de tudo aguis anos atrás de pois que eu vim do Rio de Janeiro. Nós primeiros anos foi mil maravilhas mais os apertos foi apertando eu comecei a ir pra marre lâ a onde eu morava lâ perto da Baia da traição na aldeia tramataia município de Marcação minha estória começa de lâ (J. M.19)	T 15 Minha vida na escola hoje em dia está melhorando. Estou estudando e trabalhando. Corrigi-me, pois pensava que sabia de tudo alguns anos atrás depois que vim do Rio de Janeiro. Nos primeiros anos foram mil maravilhas, depois foi apertando e comecei a ir para maré lá onde eu morava, perto da Baía da Traição, na Aldeia de Tramataia, município de Marcação. É lá que começa a minha história. (J. M.19)	1. O aluno melhorou a organização do texto com a inserção de elementos coesivos na sua reescrita. “Minha vida na minha escola é hoje em dia tá melhorando. Tou estudar trabalhando...” (primeira produção). “Minha vida na escola hoje em dia está melhorando. Estou estudando <u>e</u> trabalhando.” (reescrita) “Corrigi eu pensava que eu já sabia de tudo aguis anos atrás de pois que eu vim do Rio de Janeiro.” (primeira produção) “Corrigi-me, <u>pois</u> pensava que sabia de tudo alguns anos atrás depois que vim do Rio de Janeiro.” (reescrita). “eu morava lâ perto da Baia da traição na aldeia tramataia município de Marcação minha estória começa de lâ” (primeira produção). “eu morava, perto da Baía da Traição, na Aldeia de Tramataia, município de Marcação. É <u>lá</u> que começa a minha história.” (reescrita).
T8	T 16	1. A aluna fez uso de elementos coesivos e melhorou a

Eu vim para escola estudar para terminar e concluí os estudos que estão atrasados porque eu penso em dar um futuro melhor para minha filha e ter um emprego digno e melhor. Eu gosto de ir a escola eu mim distraio e já to conseguindo terminar o ensino Fundamental e quero terminar o ensino médio. Já fui muito bagunceira e desrepeitava muito os professores e diretores hoje mas não, não vale apenas O melhor é respeitar e aprender. (A. F. 16)	Eu vim para escola estudar, para terminar e concluir- os estudos que estão atrasados porque eu penso em dar um futuro melhor para minha filha e ter um emprego digno e melhor. Eu gosto de ir à escola pois me distraio e já estou conseguindo terminar o ensino fundamental e quero terminar o ensino médio. Já fui muito bagunceira e desrepeitava muito os professores e diretores, mas hoje não pois não vale a pena, o melhor é respeitar e aprender. (A. F. 16)	organização do seu texto. “Eu gosto de ir a escola eu mim distraio e já to conseguindo terminar o ensino Fundamental e quero terminar o ensino médio” (primeira produção). “Eu gosto de ir à escola <u>pois</u> me distraio e já estou conseguindo terminar o ensino fundamental e quero terminar o ensino médio.”
--	---	--

Observando a reescrita dos alunos, foi perceptível uma evolução no que se refere à estrutura textual, à pontuação, bem como ao uso de elementos coesivos proporcionando uma melhor organização textual.

Com a análise, verificamos a capacidade dos alunos, em relação ao uso da língua no seu dia a dia, domina-a de acordo com o uso de sua variação linguística. A escola deveria proporcionar a oportunidade de os alunos conhecerem outras variações, principalmente o domínio sistemático da língua escrita e, em consequência serem aceitos socialmente.

5.2.2 Segunda produção x segunda reescrita

A seguir, veremos a segunda produção a qual foi identificada com a letra T para texto e a enumeração deles com os números. Os textos T17 à T23, encontram-se na primeira coluna e na segunda, a reescrita que vai de T24 à T 30 .Os textos T17 e T24 pertencem ao mesmo autor e tem como objetivo a comparação entre a produção e a reescrita textual, e assim consecutivamente. O gênero trabalhado foi um Relatório sobre a aula de campo. , conforme já explicado de forma detalhada na execução do módulo. As produções tiveram como objetivo perceber os avanços alcançados na realização da pesquisa, principalmente no que se refere ao uso dos elementos coesivos no texto.

SEGUNDA PRODUÇÃO	SEGUNDA REESCRITA	OBSERVAÇÕES
T17 A MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB Foi bom, não fui naquela biblioteca, primeira vez que eu estive lá, foi muito legal, muito enorme e foi muito ótimo conhecer um lugar que um dia estarei lá. Muito bonita a biblioteca, quadros nas paredes e é muito bonita mesmo. Estou muito agradecido da professora levar	T 24 A MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB Foi muito bom, achei a biblioteca, pois foi a primeira vez que eu estive lá. Achei muito legal, espaço enorme e um dia estar lá quadros nas paredes. Estou muito agradecido às professoras por ter nos levado para conhecer a Biblioteca Central da UFPB. (A. M.16)	1. O aluno faz uso de elementos coesivos, deixando o texto mais coerente; “Foi bom, não fui naquela biblioteca, primeira vez que eu estive lá...” (segunda produção). “Foi muito bom, achei a biblioteca, <u>pois</u>

para a biblioteca. (A. M.16)		foi a primeira vez que eu estive lá.” (reescrita). “Estou muito agradecido da professora levar para a biblioteca.” (segunda produção). “Estou muito agradecido às professoras por ter nos levado <u>para</u> conhecer a Biblioteca Central da UFPB.” (reescrita)
T 18 MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB Foi uma experiência boa eu nunca tinha ido em uma biblioteca mais foi bom pra quando eu entra na faculdade eu <u>já</u> sei como é mas na hora que eu vi aqueles livro todos deu vontade de nen fazer mais faculdade mais eu sei que vai ser bon pro meu futuro se eu conseguir entrar na faculdade. (J.M.19)	T 25 A MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB Foi uma experiência boa, pois nunca tinha ido em uma biblioteca, mas foi bom para quando eu entrar na faculdade ja saber como é. Mas na hora que eu vi aqueles livros todos, deu vontade de nem fazer mais faculdade, mas sei que vai ser bom para o meu futuro se eu conseguir entrar na faculdade. (J.M.19)	1. Na reescrita, o aluno conseguiu dar mais sentido ao texto, refletindo sobre a ortografia, a pontuação, bem como o uso de elementos coesivos; 2. O elemento coesivo <i>mas</i> foi grafado corretamente na reescrita; “Foi uma experiência boa eu nunca tinha ido em uma biblioteca <u>mais</u> foi bom pra quando eu entra na faculdade...” (segunda produção). “Foi uma experiência boa, pois nunca tinha ido em uma biblioteca, <u>mas</u> foi bom para quando eu entrar na faculdade.” (reescrita). “...na hora que eu vi aqueles livro todos deu vontade de nen fazer mais faculdade mais eu sei que vai ser bon pro meu futuro...” (segunda produção). “Mas na hora que eu vi aqueles livros todos, deu vontade de nem fazer mais faculdade, <u>mas</u> sei que vai ser bom para o meu futuro...” (reescrita).
T19 MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB O passeio a biblioteca foi muito proveitoso, senti um novo mundo um universo intelectual, foi uma sensação única que nunca senti. Sempre tive a curiosidade de entrar lá, mas nunca tive uma oportunidade e ai pintou foi demais e principalmente na companhia de	T 26 A MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB O passeio à biblioteca foi muito proveitoso, pois um novo mundo, um universo intelectual, foi uma sensação única que nunca vivi. Sempre tive a curiosidade de entrar lá, mas nunca teve uma oportunidade. Então surgiu e foi demais, principalmente na companhia de	1. A aluna organizou melhor os parágrafos, recorrendo ao uso da pontuação, e da presença de elementos coesivos; “O passeio a biblioteca foi muito proveitoso, senti um novo mundo um

peessoas quero guarda no meu coração. Lá consegui aprender e conhecer um pouco de cada coleção tipo a história da Paraíba descobri também que existe relíquia sobre noss a Paraíba guardada a sete chaves, conhecida também como literatura cinzenta muito emocionante. Tem também a LBTd obras digitada pra economizar espaço futuramente os digitalizados ficam no arquivo permanente e também portal de capz órgão do Governo Federal Os livros velhos na quentura humidade ciam fungos eles colocam nitrogênio e fica exolado para matar os fungos. Também um canto exclusivos para cartazes. As literaturas de cordéis e assim terminou o passeio. (J. F.37)	peessoas que vou guardar no meu coração. Lá consegui aprender e conhecer um pouco cada coleção, como da História da Paraíba guardada a sete chaves, conhecida também como Literatura Cinzenta. Muito emocionante. Tem também tem o LBTd, obras digitadas para economizar o espaço futuramente. As digitalizadas ficam disponível para uso, conhecido por tal de CAPES, órgão do Governo Federal. Os livros velhos na quentura e umidade ciam fungos, então eles colocam nitrogênio e deixam enrolados para matar os fungos. Também tem lá um cantinho para você divulgar seus cartazes e também para a Literatura de Cordel que está sumida das feiras livres e que amo. Assim terminou o nosso passeio. (J. F.37)	universo intelectual, foi uma sensação única que nunca senti.” (segunda produção). “O passeio à biblioteca foi muito proveitoso, <u>pois</u> um novo mundo, um universo intelectual, foi uma sensação única que nunca vivi.” (reescrita) “Sempre tive a curiosidade de entrar lá, mas nunca tive uma oportunidade e ai pintou foi demais e principalmente na companhia de pessoas quero guarda no meu coração.” (segunda produção). “Sempre tive a curiosidade de entrar lá, mas nunca teve uma oportunidade. <u>Então</u> surgiu <u>e</u> foi demais, principalmente na companhia de pessoas que vou guardar no meu coração.” (reescrita). “Também um canto exclusivos para cartazes. As literaturas de cordéis e assim terminou o passeio.” (segunda produção). “Também tem lá um cantinho <u>para</u> você divulgar seus cartazes <u>e</u> também para a Literatura de Cordel <u>que</u> está sumida das feiras livres e <u>que</u> amo. Assim terminou o nosso passeio.” (reescrita)
T 20 MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB A minha visita na biblioteca da faculdade foi uma experiência ótima, muitas coisas aprendi, muitos livros me intereçou, gostei de ler o que fala sobre a nossa Paraíba, eu nunca escutei a Historia, uma experiência que nunca Vou esquecer, espero um dia voutar. La novamente. Vou me esforça para um dia cursar lá, pensando bem, acho que Vou até mudar de profissão, me deu vontade de ser um dos fucionarios de lá. Estou muito ancioso para terminar meus estudos, e quando terminar espero que eu esteja com idade de trabalhar. (J. M.24)	T27 A MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB A minha visita à biblioteca da faculdade foi uma experiência ótima, pois muitas coisas aprendi, muitos livros me interessou, gostei de conhecer a estante que fala sobre a nossa paraíba, pois nunca escutei a história dela. Nunca vou esquecer esse momento e espero um dia voutar lá novamente. Vou me esforçar para um dia estudar na UFPB. Pensando bem, acho que vou até mudar de profissão, pois me deu vontade de ser um dos funcionários da biblioteca. Estou muito ansioso para terminar meus estudos, <u>e</u> espero que eu esteja com idade de trabalhar. (J. M.24)	1. O aluno organizou melhor os parágrafos, recorrendo ao uso da pontuação, e da presença de elementos coesivos: “A minha visita na biblioteca da faculdade foi uma experiência ótima, muitas coisas aprendi, muitos livros me intereçou, gostei de ler o que fala sobre a nossa Paraíba, eu nunca escutei a Historia, uma experiência que nunca Vou esquecer, espero um dia voutar. La novamente.” (segunda produção). “A minha visita à biblioteca da faculdade foi uma experiência ótima, <u>pois</u> muitas coisas aprendi, muitos livros me interessou, gostei de conhecer a estante que fala sobre a nossa paraíba, <u>pois</u> nunca escutei a história dela. Nunca

		vou esquecer esse momento e espero um dia voltar lá novamente.” (reescrita) “Vou me esforça para um dia cursar lá, pensando bem, acho que Vou até mudar de profissão, me deu vontade de ser um dos fucionarios de lá.” (segunda produção). “Pensando bem, acho que vou até mudar de profissão, <u>pois</u> me deu vontade de ser um dos funcionários da biblioteca.” (reescrita).
T21 MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB Minha visita na biblioteca central da ufpb foi interessante Pois, tinha curiosidade de Saber como era. Lá vi que é ótimo lugar para estudar, é um lugar calmo, é como não se concentrar em estudar num ambiente tão bacana? Gostei muito de conhecer esse lugar encantador, mágico e encrivél. É um lugar que só faz aumentar O desejo de aumentar o meu conhecimento. Gostei muito de conhecer essa maravilha de lugar ao qual nunca sonhei em Encontrar. Resumindo Estou maravilhado com esse lugar e acima de tudo Sou grato Pela grande oportunidade que me foi dado. (J.M.21)	T 28 A MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB A minha visita à Biblioteca Central da UFPB foi interessante, pois tinha curiosidade em saber como era lá. Vi que é um ótimo lugar para estudar, pois é calmo. Como não se concentrar ao estudar em um ambiente tão bacana? Gostei muito de conhecer esse lugar encantador, mágico e incrível, <u>o que</u> fez aumentar o meu desejo de conhecimento. Nunca sonhei encontrar um espaço tão maravilhoso como esse. Estou maravilhado com a biblioteca central. Sou grato pela grande oportunidade que me foi dada. (J.M.21)	1. O aluno organizou melhor o parágrafo, usando a pontuação e elementos coesivos: “Minha visita na biblioteca central da ufpb foi interessante Pois, tinha curiosidade de Saber como era. Lá vi que é ótimo lugar para estudar, é um lugar calmo, é como não se concentrar em estudar num ambiente tão bacana?”(segunda produção)”. “A minha visita à Biblioteca Central da UFPB foi interessante, <u>pois</u> tinha curiosidade em saber como era <u>lá</u>. Vi que é um ótimo lugar para estudar, <u>pois</u> é calmo. Como não se concentrar ao estudar em um ambiente tão bacana?” (reescrita).
T22 MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB Foi muito agradável, Você já chega agente fica encantada, dá mais vontade ainda de chegar aande agente quer. Dá ansiedade de entrar logo na faculdade, de mais interesse de terminar o mais rápido possível as estudos. Eu não vejo à hora de ir logo pra faculdade. e concluir os meus estudos por completo, e ser uma delegada da lei. e dá orgulho pras meus país e mostrar para todo mundo aonde eu cheguei. (A. F.18)	T 29 A MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB -Foi muito agradável. Ao se aproximar a gente já se encanta e dá mais vontade ou seja, desperta a vontade de chegar onde agente quer e para isso tenho que entrar logo na faculdade Terminar o mais rápido possível os estudos, o segundo grau. não vejo a hora de ir logo para faculdade, e me formar e ser uma delegada da lei. e com isso, dá orgulho para meus pais e mostrar para todo mundo onde eu cheguei. (A. F.18)	1. A aluna fez uso de elementos coesivos no texto, dando-lhe uma melhor organização no texto: “Foi muito agradável, Você já chega agente fica encantada, dá mais vontade ainda de chegar aande agente quer. Dá ansiedade de entrar logo na faculdade, de mais interesse de terminar o mais rápido possível as estudos.” (segunda produção). “Foi muito agradável. Ao se aproximar a gente já se encanta <u>e</u> dá mais vontade ou seja, desperta a vontade de chegar onde agente quer <u>e</u> para isso tenho <u>que</u> entrar logo na faculdade Terminar o mais rápido possível os estudos...”

T23 MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB A minha visita à biblioteca Central da UFPB. Eu gostei muito de visita <u>lã</u> amei o espaço, dela e pretendo. Volta <u>lã</u> para, Estudar na UFPB. Quando me entereçar entra na facodade e. Volta <u>lã</u> na Biblioteca para estudar as artes e da queles livros.(J. M. 19)	T 30 A MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB Gostei muito de visitar a Biblioteca. Amei o espaço dela e pretendo voltar <u>lá</u> como estüdante da UFPB. Vou me interessar para entrar na faculdade <u>e</u> visitar a Biblioteca para estudar as artes daqueles livros.(J. M. 19)	1. O aluno faz uso de elementos coesivos, dando ao texto mais coerência. “A minha visita à biblioteca Central da UFPB. Eu gostei muito de visita <u>lã</u> amei o espaço, dela e pretendo. Volta <u>lã</u> para, Estudar na UFPB. Quando me entereçar entra na facodade e. Volta <u>lã</u> na Biblioteca para estudar as artes e da queles livros.” (segunda produção). “Gostei muito de visitar a Biblioteca. Amei o espaço dela <u>e</u> pretendo voltar <u>lá</u> como estüdante da UFPB. Vou me interessar <u>para</u> entrar na faculdade <u>e</u> visitar a Biblioteca para estudar as artes daqueles livros.” (reescrita).
--	---	---

No nosso processo de análise dos textos, ao observarmos a forma da escrita dos alunos, levamos em consideração que eles refletem ao escreverem. Sobre essa questão, Koch e Elias contribuem ao afirmarem que:

[...] o processamento estratégico do texto depende não só das características textuais, como também das características cognitivas do usuário da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo. (ELIAS; KOCH, 2014, p. 10)

O aluno J. M. 19 colocou um til no advérbio de lugar no T23 em “Eu gostei muito de visita lã amei o espaço, dela e pretendo” (linhas 2 e 3), pois tem consciência de que há palavras grafadas dessa forma *lã* (substantivo feminino). Um caso como esse não poderá ser encarado como incompetência do aluno, e sim um equívoco que comete com os usos das palavras da nossa língua. Situação em que poderá ser refletida em um trabalho breve de leitura e análise sobre o substantivo e o advérbio de lugar, bem como a diferença entre o til (marca nasal) e o acento agudo usado para marcar as sílabas tônicas acentuadas.

Os avanços nas produções dos alunos são nítidas nos textos acima, tanto no sentido da organização da estrutura do texto no que se refere à paragrafação, margens; ortografia e, especificamente, a coesão textual, no uso dos elementos coesivos com função aditiva, explicativa, adversativa, dando mais coerência ao texto.

5.2.3 Produção inicial x produção final

Com o objetivo de observarmos a evolução do aluno na presente pesquisa, faremos a seguir a comparação entre a produção inicial que corresponde aos textos (T1 a T8) e a produção final referente aos textos (T31 a T37). As produções textuais foram realizadas por meio do mesmo gênero, o Relato de Experiência. Os textos abaixo são do aluno A. M. 16. Vejamos:

PRODUÇÃO INICIAL	PRODUÇÃO FINAL
T 1 MINHA VIDA NA ESCOLA Eu era muito bagunceiro na escola não sei quantas vezes eu reprovei eu não queria sabe de provas de tarefas nem de explicação . Tinha às vezes que a professora não deixa eu fazer a aula de Ed. Física por causa da bagunça. Mais nos dias de hoje eu não quero reprovar nem uma vez eu quero aprender muito com os professores para ter um emprego lá na frente. Mas pra isso tem que ter estudos e eu quero terminar tudo (A.M.16)	T 31 MINHA ESCOLA IDEAL Eu queria que a minha escola não tivesse bagunça, alunos fumando o que não presta. Queria que cada aluno prestasse atenção às aulas, não dando trabalho aos professores. Queria que a escola tivesse ventilação, uma escola sem portas riscadas, carteiras riscadas. A minha escola é excelente, os professores são excelentes, mas eu queria que os alunos mudassem para as melhorias deles para terem um futuro lá na frente, pois a aprendizagem é tudo em nossas vidas. (A.M.16)

Os textos em foco, T1 e T31, foram produzidos pelo mesmo aluno. O primeiro foi escrito com o objetivo de realizar um diagnóstico, no que se refere à produção textual e uso de elementos coesivos.

O referido autor, apesar de tímido, mostrou-se assíduo, responsável e esforçado durante as atividades realizadas. Percebemos grandes avanços em sua produção quando comparada à primeira, pois conseguiu organizar melhor os parágrafos, pontuou melhor o texto, fez uso de elementos coesivos deixando, o texto mais coerente. Ressaltamos, o uso do *mas* como conjunção adversativa, antes grafada como advérbio de intensidade. Vejamos o exemplo na produção final “A minha escola é excelente, os professores são excelentes, mas eu queria que os alunos mudassem para as melhorias deles para terem um futuro lá na frente...”.

Ainda há problemas que são recorrentes no texto do aluno A. M. 16, como a repetição do verbo principal e de substantivos referentes, o que justifica com a influência da oralidade em sua prática de escrita. Marcuschi (1995: 13 *apud* KOCH; ELIAS 2014, p. 14), pode-se justificar essa ocorrência afirmando que “as diferenças entre a fala e escrita se dão dentro do *continuum tipológico* das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois polos opostos”.

Passaremos a refletir sobre as produções do aluno J. M. 19. Vejamos suas produções textuais:

PRODUÇÃO INICIAL	PRODUÇÃO FINAL
T2 A MINHA VIDA NA ESCOLA A minha vida na escola é boa mais ao mesmo tempo ruim eu não de estudar so ia pra escola para brincar bagunçar e ate as vezes brigar mais com o passar do tempo eu vim perceber que	T 32 MINHA ESCOLA IDEAL A escola ideal para mim seria se os professores fossem todos legais, os alunos não brigassem na sala de aula e nem fora da aula. Uma escola que tivesse várias quadras de futsal, campo

isso não estava me ajudando so estava me atrapalhando depois que eu me mudei para mora em São Paulo o meu pensamento mudou eu comecei a gostar mais dos estudos e da mais valor mais ainda tenho um pouco de preguiça para estudar mais com as viagem que faço com o time que jogo eu vou percebendo que os estudos é muito importante. Para um dia fazer faculdade de educação física mais também so faço a faculdade se eu não conseguir ser jogador de futebol mais com cada que passar eu sinto que estou evoluindo isso esta me fazendo bem mais eu ainda sinto um pouco de dificuldade pra me concentrar nas coisas que estou fazendo em sala de aula.(J. M.19)	de futebol, piscina, etc. E também não existisse nenhum tipo de preconceito e que tivesse várias pessoas legais e também tivesse várias festinhas na escola nos finais de semana, pois seria bom para descontrair um pouco as aulas. Também viagens para competições com o time da escola e wifi liberado, pois seria perfeito para todos os alunos. Aulas com duração de três horas no máximo e depois só curtirão na escola. E que a diretora não fosse tão brava como são, que fossem gente boa, tranquilas, liberais. Que a escola tivesse mais segurança, conforto e que fosse climatizada.
--	--

Percebemos que o autor dos textos T2 e T32 avançou bastante, pois organizou melhor sua produção, observando o recuo do parágrafo, a pontuação, a grafia adequada das palavras e também no uso dos elementos coesivos, dando ao texto mais coerência. Vejamos um exemplo “que tivesse várias pessoas legais e também tivesse várias festinhas na escola nos finais de semana, pois seria bom para descontrair um pouco as aulas.” No entanto, ainda precisa refletir sobre a repetição das conjunções “e” e “que”, ao longo de todo o texto; motivo este que não retira desse aluno o mérito de conseguir expressar o que pensa sobre a sua escola ideal. Portanto, podemos afirmar que este aluno é letrado, pois estamos considerando, para efeito da análise, que “Letramento ainda significa os múltiplos saberes de natureza sócio-político-cultural que os cidadãos podem exibir e colocar em prática no seio das comunidades, para fins diversos...” (MOLLICA; LEAL, 2009, p. 12).

Apresentaremos abaixo reflexões sobre os textos T3 e T33 da aluna J. F. 37:

PRODUÇÃO INICIAL	PRODUÇÃO FINAL
T3 MINHA VIDA NA ESCOLA Na minha vida nada foi fácil tudo que conquistei foi com luta e garra na minha infância foi triste não fui a escola na faixa etária fui estudar aos 8 anos pra mim foi muito difícil pois via meus colegas menores e isso para mim era constrangedor e sentia muita dificuldade e isso me fazia me sentindo inferior aos outros logo que não tinha meus pais por perto morava com minha tia e era muito humilhada me tratava como uma pessoa estranha chorava dia pois dias e desisti de estudar mais logo sentia que faltava algo na minha vida e voltava e nada mudava um dia nas minhas férias realizei um dos meus sonhos que se tornou um pesadelo. (J. F. 37).	T33 MINHA ESCOLA IDEAL A minha escola ideal não tem como você não gostar, nela podemos ter mais criatividade <u>e</u> também professores que tratem os alunos como amigos. Ter também um ensino de qualidade, materiais necessarios para que os alunos possam ter acesso sem custos, que os professores tenham mais criatividade, e a aula seja um grande brincadeira, pois assim o aluno absorve mais o conteúdo e também uma merenda de qualidade, fardamento e mais cultura. (J. F. 37).

A aluna J.F. 37 produziu os textos T3 e T33 e mostrou estar estimulada para escrever. Afirmou no final do processo, como já mencionei, que queria escrever um livro. É perceptível o avanço da aluna na produção final, pois iniciou o texto com o recuo do parágrafo, pontuou melhor o texto, melhorou no uso da ortografia e fez uso de elementos coesivos dando ao texto mais coerência, “Ter também um ensino de qualidade, materiais necessarios para que os

alunos possam ter acesso sem custos, que os professores tenham mais criatividade, e a aula seja um grande brincadeira, pois assim o aluno absorve mais o conteúdo e também uma merenda de qualidade, fardamento e mais cultura.”. No entanto, precisa refletir sobre a repetição da conjunção aditiva, devido à forte influência da oralidade no seu texto, fato justificável, pois “como é a interação (imediate), que importa, ocorre pressões de ordem pragmática que se sobrepõem, muitas vezes às exigências da sintaxe.” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 17). Desse modo, cabe ao professor mostrar para a aluna as peculiaridades de usos das modalidades oral e escrita da língua, auxiliando-a a solucionar os problemas de ordem linguística e não a excluindo do processo de produção textual.

Centremos a nossa atenção a seguir as produções T5 e T34 do aluno J. M. 21.

PRODUÇÃO INICIAL	PRODUÇÃO FINAL
T5 A MINHA VIDA NA ESCOLA - Bom, sempre fui muito bagunceiro na Escola quando mais novo. Atualmente tenho 21 anos de idade. Aos 18 comecei a trabalhar no Setor de logística, Porém tive algumas dificuldades com relação ao Português e um pouco, mas nem tanto com Matemática. Observei que necessitava aprender a escrever corretamente o Português formal. Já com matemática vi que muitas das coisas que “Eu” achava ou julgava ser obsoletas de fato estavam me fazendo uma Enorme falta. Atualmente Resolvi voltar Para sala de aula Pois preciso terminar meus estudo. Agora um pouco mais maduro vi a necessidade de Evoluir, e além de ser Para mim, uma conquista Pessoal também é uma conquista Profissional. Pois com Estudo é possível Realizar os meus sonhos. E mesmo que a vida venha me pregar Peças Eu vou conseguir tirar nota alta no Enem. Meu objetivo para o ano de 2015.(J.M.21)	T34 MINHA ESCOLA IDEAL A minha escola ideal seria com uma ótima infraestrutura, bons professores, um bom local com segurança. Ideal seria ter uma alimentação adequado, como também os professores acreditarem mais nos algumas, dando-lhe força incentivando-os mais. Assim chegamos onde queremos. Também ter um fardamento completo e adequado. (J.M.21)

Comparando a produção textual inicial do aluno J. M. 21 com a segunda produção percebe-se um maior cuidado com a pontuação, com o uso da ortografia, o uso dos elementos coesivos, e a estrutura textual (a organização do parágrafo com recuo e as margens). Veremos, “A minha escola ideal seria com uma ótima infraestrutura, bons professores, um bom local com segurança. Ideal seria ter uma alimentação adequado, como também os professores acreditarem mais nos algumas, dando-lhe força incentivando-os mais. Assim chegamos onde queremos. Também ter um fardamento completo e adequado.”.

Observamos que o último texto possui menos informações, não se sabe se por excesso de cuidado ou até mesmo pela dificuldade ao escrever sobre a temática abordada.

Veremos a seguir as produções T6 e T35 da aluna A. F. 17.

PRODUÇÃO INICIAL	PRODUÇÃO FINAL
T6 MINHA VIDA NA ESCOLA Estuda sempre é bom, para alcançar os nossos objetivos. Ser alguém na vida, sem estudo hoje em dia não somos nada, quero terminar meus estudos, cair de cabeça na faculdade, me formar para direito ser uma delegada e crescer na vida e concluir meus sonhos e meus objetivos, e procurar sempre evoluir mais e mais. À vida está me ensinando a nunca desistir, nen ganhar e nen perder, mais procurar a evoluir. (A.F.17)	T35 MINHA ESCOLA IDEAL A minha escola ideal seria com uma ótima infraestrutura, bons professores, um bom local com segurança. Ideal seria ter uma alimentação adequado, como também os professores acreditarem mais nos algumas, dando-lhe força incentivando-os mais. Assim chegamos onde queremos. Também ter um fardamento completo e adequado. (A.F.17)

Percebe-se avanços no texto T35 acima apresentado, após as atividades didáticas aplicadas, pois a aluna, comparando a sua atuação no primeiro texto T6, conseguiu organizar seu texto final, avançando no uso da pontuação e dos elementos coesivos, “Ideal seria ter uma alimentação adequado, como também os professores acreditarem mais nos algumas, dando-lhe força incentivando-os mais.”, com algumas ressalvas no que se refere à ortografia e à concordância no intuito de contribuir com a qualidade do seu texto. A aluna mostra saber da importância da língua escrita para sua vida. Segundo Kleiman e Sepulveda (2012, p. 62), é possível afirmar que “os alunos já estão conscientes de que o conhecimento da língua padrão falada e escrita é fundamental para a sobrevivência na sociedade letrada”. (KLEIMAN; SEPULVEDA, 2012, p. 62).

Abaixo iremos analisar o avanço do aluno J. M. 19 na produção do seu texto T36, comparado a sua primeira produção, no caso o texto T7.

PRODUÇÃO INICIAL	PRODUÇÃO FINAL
T7 MINHA VIDA NA ESCOLA Minha vida na minha escola é hoje em dia tá melhorando. Tou estudar trabalhando hoje em dia eu sei que eu erei muito más tou tentando. Corrigi eu pensava que eu já sabia de tudo aguis anos atrás de pois que eu vim do Rio de Janeiro. Nós primeiros anos foi mil maravilhas mais os apertos foi apertando eu comecei a ir pra marre lâ a onde eu morava lâ perto da Baia da traição na aldeia tramataia município de Marcação minha estória começa de lâ.(J. M. 19)	T 36 MINHA ESCOLA IDEAL A minha escola ideal tem que ter educação. Queria que o colégio tivesse aulas de instrumentos musicais, Educação Física. Que os professores enlendessem o alunos igual aos Luciano Ribeiro. A noite a gente não tem muitos espaços como a aula de Educação Física e aulas de instrumentos musicais, Aulas diferentes como de espanhol, Mais Educação. As salas maiores conforto de estudar é preciso na escola.

O autor do texto acima foi um dos que mais avançou, dentro do seu nível de aprendizagem, na organização textual como um todo. Melhorou o uso da pontuação, do recuo do parágrafo, das margens, da ortografia e de elementos coesivos. Vejamos um trecho da sua produção “A minha escola ideal tem que ter educação. Queria que o colégio tivesse aulas de instrumentos musicais, Educação Física. Que os professores enlendessem o alunos igual aos Luciano Ribeiro.”. A proposta seria dar continuidade ao trabalho reflexivo sobre a língua,

colocando em prática cotidianamente o processo de reescrita textual, contribuindo dessa forma para a eficiência da produção textual do aluno. O importante aqui é registrar o avanço produzido.

Analisaremos a seguir os avanços detectados no texto T37 da aluna J. F. 17 comparando-o a sua produção inicial, o texto T 8:

PRODUÇÃO INICIAL	PRODUÇÃO FINAL
T 8 MINHA VIDA NA ESCOLA Eu vim para escola estudar para terminar e conclui os estudos que estão atrasados porque eu penso em dar um futuro melhor para minha filha e ter um emprego digno e melhor. Eu gosto de ir a escola eu mim distraio e já to conseguindo terminar o ensino Fundamental e quero terminar o ensino médio. Já fui muito baguncera e desrespeitava muito os professores e diretores hoje mas não, não vale apena O melhor é respeitar e aprender. (A. F.16)	T38 MINHA ESCOLA IDEAL A minha escola ideal não tem bagunça nem cadeiras quebradas, e nem sala de aula bagunçada, e muito menos professores mal educados, mal humorados. Nela vai ter sempre alunos estudiosos felizes e professores legais também o colégio bonito e salas de aulas bem organizadas. (A. F.16)

A comprovou, em sua produção final, avanços significativos no que se refere à estrutura dos parágrafos, à ortografia, à pontuação e ao uso dos elementos coesivos, atribuindo ao seu texto mais coerência. Exemplo, “Nela vai ter sempre alunos estudiosos felizes e professores legais também o colégio bonito e salas de aulas bem organizadas.”. Vale ressaltar que, no início do trabalho, ela se apresentava bastante desatenciosa, mas com o andamento do processo, envolveu-se significativamente.

Vale ressaltar que na produção final, apenas o aluno A. M. 19. T 31 fez uso da conjunção adversativa, nos demais textos este conectivo desapareceu. Vejamos, “A minha escola é excelente, os professores são excelentes, mas eu queria que os alunos mudassem para as melhorias deles para terem um futuro lá na frente...”. Justificamos o fato, pela mudança da temática abordada, a qual exigiu a expressão de um desejo, motivo pelo qual os alunos fizeram uso da conjunção coordenada que. Podemos citar um exemplo no T36 na frase “Queria que o colégio tivesse aulas de instrumentos musicais, Educação Física ...”.

Na produção inicial, os alunos, em sua maioria, expressaram em seus textos, imaturidade, enquanto alunos não envolvidos com o aprendizado, desrespeitosos com os professores, mas que, num certo momento da vida, acordaram para a importância dos estudos, da escola, dos professores, da formação profissional, entre outros aspectos.

Na segunda fase de produção, do T17 ao T23, porém, percebemos nos textos a argumentos em que os alunos fazem uso da grafia correta da conjunção adversativa. Vejamos alguns exemplos: “Sempre tive a curiosidade de entrar lá, mas nunca tive uma oportunidade” (T19); “Mas na hora que eu vi aqueles livros todos, deu vontade de nem fazer mais faculdade, mas sei que vai ser bom para o meu futuro se eu conseguir entrar na faculdade” (T25). Vale

ressaltar que no T25 o aluno faz a diferenciação entre o uso da conjunção *mas* e do advérbio *mais*. Observemos, “Mas na hora que eu vi aqueles livros todos, deu vontade de nem fazer mais faculdade, mas sei que vai ser bom para o meu futuro...”. Esses avanços nos deixaram contentes, pois percebemos que mesmo diante das dificuldades, houve evoluções na produção escrita dos alunos.

Devemos valorizar a língua materna dos alunos, estimulando-os à produção textual oral e escrita, e a partir dela fazer um trabalho de uso, reflexão e uso. Desse modo, estaremos contribuindo com a produção de possibilidades para eles consigam se apropriar de outras variantes da nossa língua, tornando-se políglotas da própria língua, e consequentemente considerando-se cidadãos no uso da linguagem, podendo reivindicar os seus direitos, através do texto oral e escrito, livre de preconceitos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação objetivou-se refletir sobre a prática da produção textual, direcionando um olhar especial para o uso dos elementos coesivos na produção escrita. Para tanto, utilizamos propostas didáticas com foco na reescrita dos gêneros trabalhados. Especificamente, o estudo se propôs a promover a produção textual com o intuito de refletir e sistematizar a produção escrita em um contexto da aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos (EJA); observar as regularidades e irregularidades gramaticais nas produções dos alunos; promover uma reflexão sobre a escrita dos alunos, considerando atividades de reescrita, a partir da aplicação da proposta intervenção.

Inicialmente, podemos concluir que a proposta didática, desenvolvida nesta pesquisa, considerou a variação linguística do aluno, e a influência da escrita advinda da oralidade. Envolvendo a produção dos gêneros textuais Relato de Experiência e Relatório, por meio atividades didáticas e de reescritas, mostrou-se bastante eficaz, uma vez que colaborou com a construção da competência escrita dos alunos, especificamente no que se refere ao entendimento sobre o uso dos elementos coesivos, foco principal desta deste trabalho. Nesse sentido, compreendemos que a proposta didática executada permitiu, aos educandos observados, a aquisição de novas competências comunicativas. Os alunos avançaram também na compreensão da ideia de estarem mais exigentes na produção de textos, não apenas quando estiverem vivenciando outros graus de escolaridade, como também nas necessidades que emanam cotidianamente das práticas sociais de uso da escrita.

A eficácia desse método foi possível de ser confirmada por meio dos resultados obtidos no processo de reescrita dos textos produzidos e na redação do último texto. De fato, os alunos investigados mostraram os progressos alcançados na aquisição da escrita de textos.

As análises das primeiras produções textuais (T1 ao T8) revelaram a existência de vários problemas de ordem estrutural, como organização dos parágrafos, de margens, e de desvios de natureza ortográfica. Dentre os desvios apresentados nessa versão inicial, os que ocorreram com maior evidência foram os de ordem coesiva. Situação que demonstrou a falta de conhecimento dos alunos com relação ao tema do uso dos elementos coesivos em produções textuais.

Foi essa demanda que deu origem a necessidade da elaboração dos módulos, ou seja, da proposta didática propriamente dita. Por meio deles foram trabalhados os problemas detectados na primeira produção, através de reflexões, análises e reescrita textual, objetivando

a solução dos problemas de escrita, não só no contexto escola, como também nas práticas sociais cotidianas.

Na aplicação dos módulos, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre sua própria produção textual, por meio da análise sobre a variação da língua, a função dos elementos coesivos, em determinados contextos, e a reescrita de seus próprios textos. Essa atividade repercutiu positivamente na produção final (T31 ao T37). Em outras palavras, a partir da observação da produção final, foi possível perceber que, após a execução dos módulos, houve um avanço nas últimas produções textuais dos alunos, quando comparadas com as produções iniciais e os problemas ali detectados. Por esse motivo, as atividades realizadas na fase dos módulos contribuíram consideravelmente para os avanços apresentados na produção final. Assim, compreendemos que os nossos objetivos iniciais foram atingidos.

Através da proposta de ensino de produção textual e reescrita, mediadas por propostas didáticas, tivemos condições de utilizar recursos para instrumentalizar os alunos a atuarem como produtores competentes de textos e conseqüentemente, contribuir para a elevação da autoestima desses alunos, visto que eles conseguiram superar muitos problemas de escrita em seus textos, o que pode ser verificado, através da observação dos resultados obtidos na última fase da proposta.

Acrescentamos ainda que o procedimento de proposta didática para a produção e a reescrita textual nos permitiu oferecer aos alunos uma melhor compreensão acerca das questões que envolvem os usos dos elementos coesivos, e ainda mostrar que lhes eram possível perceber o contexto em que o referido elemento coesivo pode ser usado.

Para a concretização das atividades foi necessário um estudo acerca da proposta de sequência didática apresentada pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), mesmo não os seguido literalmente. Também refletimos sobre a temática da reescrita textual, apresentada por Gasparotto; Menegassi (2012). A partir dessas teorias que alicerçaram esta investigação, foi possível a realização da intervenção didática.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a prática de produção de textos com base na concepção de uma gramática funcionalista, conjunto de princípios que fundamentou essa pesquisa, difere em muito do modelo de produção de redações disponibilizado pelo sistema tradicional de ensino, uma vez que este não concebe o aprendizado a partir de um processo pessoal, por isso se contrapõe às novas concepções de ensino. Nestas o aluno é sujeito ativo de sua própria aprendizagem e pode, durante todo o processo de aprendizagem e, por meio da mediação do professor, pode efetuar reflexões acerca de suas produções textuais, das variações linguísticas, e da influência da oralidade na escrita.

A pesquisa realizada proporcionou também reflexões acerca da nossa prática pedagógica, no sentido de assumir um olhar diferenciado diante das dificuldades dos alunos acerca de suas produções textuais escritas. Considerar que o texto do aluno transmite uma mensagem e que os problemas detectados precisam ser encarados para mudanças, principalmente por se tratar de uma realidade complexa, visto que a maioria dos alunos da EJA retomou os seus estudos, após décadas de afastamento de suas atividades escolares, resquícios de práticas tradicionais de ensino, incorporadas em suas crenças e atitudes escolares, que traduzem a dominância do sistema educacional da sociedade em que viviam.

Os resultados obtidos nessa pesquisa revelaram que é possível desenvolver um trabalho voltado para a proficiência escrita dos alunos da EJA, desde que seja voltado para a realidade na qual estão inseridos, a fim de que possam participar ativamente do processo de ensino aprendizagem. Desse modo tornando-se sujeitos autônomos de suas produções textuais concretizando, assim, aprendizagens significativas no que diz respeito à assunção da posição de autor.

Por meio desse processo investigativo, embora desenvolvido em um curto período, verificamos que os alunos se tornaram mais eficientes em relação à produção de um texto coeso e coerente. Dessa forma, pode-se afirmar que o trabalho com a reescrita textual leva o aluno a reconhecer as funções dos elementos coesivos em diferentes contextos da vida.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9394. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para educação de Jovens e Adultos**, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado 1988.

CARNEIRO, Moaci Alves. **Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. Reescrita textual: um estudo das operações linguísticas em textos de professores em formação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 1, p.115-115-143, janeiro/junho de 2011. Disponível em:

< <file:///C:/Users/PC/Downloads/10-31-1-PB.pdf>>. Acesso em 23/05/2014.

FARIA, Evangelina Maria Brito de. **Linguagens: usos e reflexões**. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2008.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI Renilson José. **Modos de participação do professor na reescrita de alunos: enfoque na análise linguística**. Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel-PR | 24 a 26 de outubro de 2012 | ISSN 2178-7751. Disponível em: < [http://www.celsul.org.br/Encontros/10/completos/xcelcul_artigo%20\(58\).pdf](http://www.celsul.org.br/Encontros/10/completos/xcelcul_artigo%20(58).pdf)>. Acesso em 23/05/2014.

GENTIL, Viviane Kanitz. **EJA: contexto histórico e desafios da formação docente**. Disponível em:

<http://www.drearaguaina.com.br/educ_diversidade/fc_eja/Municipios/texto_para_leitura_de_safios_da_eja.pdf>. Acesso em: 30 abril 2014.

KOCH, Ingdore Villaça. **A coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingdore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2014.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

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

MENEGASSI, Renilson José. Da revisão a reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimesis**. Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001. Disponível em: < http://www.usc.br/biblioteca/mimesis/mimesis_v22_n1_2001_art_03.pdf> Acesso em 23/05/2014.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009.

NASCIMENTO, Cecília Eller. Os Bilhetes orientadores da reescrita e aprendizagem do gênero relatório de experiência. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. 1. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 105-131.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERINI, Mario A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1996.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escolar**. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 81-124.

SILVA, Camilo Rosa; CHRISTIANO, Maria Elizabeth. As Múltiplas funções do Conector Mas na Oralidade. In: **Lingua(gem)**. Instituto Latino - Americano de Pesquisas Científicas-LAPEC. Macapá-Amapá, v. 2, 2005. p. 117-192.

SILVA, Cícero de Oliveira; SILVA, Elizabeth G. de Oliveira; MARCHETTI Greta Nascimento. Língua portuguesa. In: **EJA: educação de jovens e adultos 6º ao 9º do ensino fundamental**. 2. ed. São Paulo: IBEP, 2009. p. 05-86.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa sócio-linguística**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ESCOLA MUNICIPAL DO ENSINO FUNDAMENTAL LUCIANO RIBEIRO DE MORAIS Disciplina: Língua Portuguesa Professora: R. A. F. Professora pesquisadora: Ana Maria Marques Vieira Aluno(a): _____ série: _____ AS PRODUÇÕES TEXTUAIS NA EJA: a reescrita como prática de aprendizagem TRABALHANDO A COESÃO TEXTUAL Chamamos de coesão textual a conexão estabelecida entre as partes de um texto (palavras, períodos, parágrafos) por meio de conectivos- conjunções, pronomes, preposições e advérbios. E podemos dividi-la para uma melhor compreensão em dois tipos: a coesão sequencial e a coesão referencial ou remissiva. A coesão sequencial, a relação entre orações e/ou enunciados se dão por meio de <i>conectores</i> lógicos que são as conjunções, preposições, advérbio e outras palavras de ligação. Esses estabelecem as relações semânticas de causa, condição, oposição, tempo, conformidade, finalidade, entre outras que encadeiam o discurso. Vejamos exemplos:	
Causa e consequência, explicação	Por conseguinte, por isso, de fato, pois, já que, de tal forma que, então
Contraste, oposição, restrição, ressalva	Exceto, salvo, todavia, menos, pelo contrário, mas, contudo, no entanto, embora
Conformidade, semelhança, comparação	Segundo, conforme, de acordo com, tal qual, igualmente, assim também, da mesma forma, semelhantemente, por analogia, como, assim como, do mesmo modo, bem como, de maneira idêntica
Prioridade, relevância	Principalmente, sobretudo, antes de mais nada, primeiramente, acima de tudo, em primeiro lugar
Condição, hipótese	Se, caso, eventualmente, então
Alternativa	Ou...ou, ora...ora, quer...quer, seja...seja, já...já, nem...nem
Surpresa, imprevisto	De repente, inesperadamente, de súbito
Esclarecimento, ilustração	Quer dizer, isto é, ou seja, por exemplo
Resumo, recapitulação, conclusão	Em síntese, em resumo, enfim, em suma, portanto, assim, dessa forma, logo, pois, dessa maneira
Lugar, proximidade, distância	Próximo a perto de, além, acolá, aqui, onde, aonde, em que
Dúvida	Quem sabe, é provável, talvez, possivelmente, quiçá
Tempo (frequência, duração, ordem, sucessão, anterioridade, posterioridade, simultaneidade)	Enfim, logo que, então, logo depois, imediatamente, logo após, a princípio, agora, atualmente, sempre,

	raramente, desde que, já, enquanto, assim que, quando, não raro, mal, apenas
Certeza, ênfase	Certamente, sem dúvida, inegavelmente, com toda certeza
Propósito, intenção, finalidade	a fim de que, com o fim de, para que, com propósito de

A coesão referencial ou remissiva acontece quando se remete a uma palavra ou ao enunciado anterior do texto, dando-lhe tessitura. O pronome isso, por exemplo, pode está repetido várias vezes com o objetivo de identificar a ideia central do texto. Ex. *Compreendi o desabafo: então isso quer dizer que você não me quer mais.*

Os elementos remissivos podem representar um nome, uma oração ou parte dela, ou até mesmo um enunciado, e ocorrem para trás e para frente do texto. Constituem a formas gramaticais remissivas os pronomes pessoais de terceira pessoa (ele, ela, eles, elas); pronomes demonstrativos (este, esta, esse, essa, isto, isso; aquele, aquela, aquilo); pronomes possessivos (seu, sua, seus suas, e outros com função pronominal), certos advérbios (ali, lá, aí, assim, etc.).

Desta forma, **a coesão sequencial e a coesão referencial** contribuem para a progressão do texto. A primeira constrói o encadeamento, ao passo que a segunda estabelece as remissões. Portanto, o texto não é somente uma soma de sequências de frases isoladas.

No entanto, há textos cuja continuidade ocorre no nível do sentido, sem que existam recursos coesivos, mas que apresentam coerência (sentido). Encontram-se, ainda, textos com os elementos coesivos presentes, mas sem coerência, o que não configuram textos. Vejamos exemplos a seguir:

TEXTO 1

Dia incandescente de sol. Ruas expostas ao calor. Corpos largados., sangue escuro, zumbido de insetos. Desolação.

TEXTO 2

o motorista parou o ônibus, pois o passageiro desceu. Além disso, ele andou e fez um cumprimento.

O primeiro texto não apresenta elementos coesivos, porém o texto tem sentido, já o segundo apresenta vários constituintes da coesão, porém não configura um texto. Com isso, entendemos que existem textos destituídos de recursos coesivos, mas a continuidade dá o sentido ao mesmo. (Marcuschi, 1986 apud Koch, 2013, p. 17).

Fontes da pesquisa:

KOCH, Ingedore. **A coesão textual**. 22. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. **Português: literatura. Gramática. Produção textual**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2010, p. 352-353.

APÊNDICE B

Questionário sobre a visita à biblioteca

ESCOLA MUNICIPAL DO ENSINO FUNDAMENTAL LUCIANO RIBEIRO DE MORAIS**Disciplina: Língua Portuguesa****Professora: R. A. F.****Professora pesquisadora: Ana Maria Marques Vieira****Aluno(a): _____ série: _____****PRODUÇÕES NA EJA: a reescrita como prática de aprendizagem.****QUESTIONÁRIO**

1-Por que você não foi ao passeio à Biblioteca da UFPB?

2-Você conhece alguma Biblioteca? Se sim, qual? Se não, qual gostaria de conhecer?

3-Qual é a importância da Biblioteca na vida dos estudantes?

4-Para você, o que precisaria ter numa biblioteca para atender seus usuários com qualidade?

*Ler é ir além do nosso mundo.**Ana Maria*

APÊNDICE C - PROPOSTA DIDÁTICA (MÓDULOS)

No **primeiro módulo** exibimos em slides algumas produções digitadas(produção inicial) sem divulgar o nome do autor e de forma coletiva, refletimos sobre os problemas detectados nos textos, principalmente, os elementos coesivos.

No **segundo módulo** refletimos sobre os elementos coesivos nas produções. Trabalhamos dois textos a fim de enfatizar o trabalho com a coesão textual. Os textos adotados foram “Os urubus e sabiás” de Rubem Alves, e “ Circuito Fechado” de Ricardo Ramos. Nessa etapa, o objetivo foi conduzir o aluno a perceber no texto os elementos coesivos, como também o sentido veiculado no texto em estudo.

Em seguida, trabalhamos uma apostila elaborada com base nos elementos coesivos para que os alunos refletissem a respeito e percebessem que esses elementos não são fixos, pois dependem do contexto. Oportunidade que apresentaremos atividades com exemplos diversos, mostrando a funcionalidade da língua no emprego desses elementos. Trabalhamos também a coesão no livro didático “EJA moderna” adotado pela escola objeto da pesquisa.

No **terceiro módulo**, os alunos iniciaram a primeira reescrita textual com base nas discussões realizadas em sala de aula, como também a nossa orientação individual de acordo com a necessidade de cada um.

E o **quarto módulo**, os alunos tiveram a oportunidade de visitar a Biblioteca Central da UFPB, a fim de conhecer o espaço, explorá-lo o máximo possível. Em seguida, realizaram a segunda produção, o Relatório para que, através deste fosse possível perceber os avanços no que se refere à escrita. Trabalharam a reescrita de trechos da primeira produção a fim de verificar os problemas sobre o uso dos elementos coesivos.

Também foram trabalhadas diferentes receitas, as quais são ricas em elementos de coesão. O objetivo nesse momento foi fazer com que os alunos percebessem a sua estrutura no que se refere à organização das palavras (ingredientes), e a presença dos elementos coesivos (no modo de preparo). Como se depreende, o gênero discursivo é diverso, e de certo modo, a escolha deles se deu por tratar-se de textos do cotidiano dos alunos.

Ainda neste módulo, os alunos assistiram a dois vídeos (entrevistas) como o objetivo de mostrar a pronúncia do *mas* pelo goleiro Júlio César e o zagueiro Thiago Silva da Seleção Brasileira de Futebol, como também mais dois vídeos, cuja temática trabalhada foi “ A escola

atual x a escola ideal, um com o educador Marcos Meier sobre a violência na escola, e o outro com Rubem Alves sobre a escola ideal e o papel do professor.

E no último e **quinto módulo**, os alunos participaram de uma entrevista semiestruturada sobre “A minha vida na escola”, com questões voltadas para a influência da oralidade na escrita. As entrevistas foram gravadas para análises dos elementos coesivos presentes. As perguntas da entrevista foram:

1. Quando você começou a frequentar a escola? Como eram professores, escola, direção?
2. Você já desistiu de estudar?
3. Por que voltou a estudar?
4. Quais são os problemas enfrentados no dia a dia aqui na escola?
5. Como você gostaria que fosse a escola?
6. Qual a matéria que você mais tem dificuldade de aprender?
7. Qual a matéria que você mais gosta de estudar?
8. Qual o assunto que você considera muito importante aprender?
9. Você gosta de ler? O que você ler? Qual a frequência?

E para concluir a proposta didática, os alunos fizeram a produção final, e colocaram em prática o trabalho desenvolvido através dos módulos executados. A partir dos resultados avaliamos o aluno em relação aos primeiros problemas detectados na produção inicial. Em seguida, retomamos o gênero adotado para produção que foi o Relato de Experiência, agora descrevendo “A minha escola ideal”. Esta produção foi analisada apenas pelo pesquisador sem proposta de reescrita a fim de verificar os avanços no que se refere às habilidade de escrita, enfatizando o uso dos elementos coesivos.

APÊNDICE D - TEXTO

ESCOLA MUNICIPAL DO ENSINO FUNDAMENTAL LUCIANO RIBEIRO DE MORAIS

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Rosemary de Araújo Ferreira

Professora pesquisadora: Ana Maria Marques Vieira

Aluno(a) Ana Maria Marques Vieira

ASPECTOS COESIVOS NAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS DA EJA: a reescrita como prática de aprendizagem

A MINHA ESCOLA IDEAL

Esta é uma escola diferente, pois não tem brigas, nem pessoas descomprometidas com os estudos. Também não tem professores que veem os alunos como um papel em branco. Todo corpo escolar está envolvido no processo de ensino aprendizagem.

Na minha escola, os professores são bem pagos, os alunos estudam em salas climatizadas, com todos os recursos necessários para um trabalho de qualidade. Nesta escola não há preconceitos, independente da idade, condição social, gênero, pois todos se sentem iguais.

A minha escola aceita jovens e adultos como pessoas experientes, que têm muito a contribuir e em contrapartida terão acesso ao conhecimento formal a fim de se tornarem cidadãos atuantes e conscientes da realidade em que vivem, contribuindo para o bem estar social.

ANEXOS

ANEXO A: Circuito fechado

Circuito Fechado

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo; pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maços de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, blocos de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras, cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

(Ricardo Ramos)

ANEXO B: Os urubus e sabiás

Os urubus e sabiás

(1) *Tudo* aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam... (2) Os urubus, aves por natureza becadadas, **mas** sem grandes dotes para o canto, decidiram que, **mesmo** contra a natureza *eles* haveriam de se tornar grandes cantores. (3) E **para** isto fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram dó-ré-mi-fá, mandaram imprimir diplomas, e fizeram competições entre si, **para** ver *quais deles* seriam os mais importantes e teriam a permissão para mandar nos *outros*. (4) **Foi assim que** *eles* organizaram concursos e se deram nomes pomposos, e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tornar um respeitável urubu titular, a quem todos chamam de Vossa Excelência. (5) *Tudo* ia muito bem **até que** a doce tranquilidade da hierarquia dos urubus foi estremecida. (6) A floresta foi invadida por bandos de pintassilgos tagarelas, que brincavam com os canários e faziam serenatas com os sabiás... (7) Os *velhos urubus* entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, **e** *eles* convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito. — (8) “Onde estão os documentos dos *seus* concursos?” (9) **E as pobres aves** se olharam perplexas, **porque** *nunca haviam imaginado que tais coisas* houvesse. (10) Não haviam passado por escolas de canto, **porque** o canto nascera com *elas*. “(12) *E* nunca apresentaram um diploma **para** provar que sabiam cantar, **mas** cantavam simplesmente... — Não, *assim* não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem.” (13) *E os urubus*, em uníssono, expulsaram da floresta os *passarinhos* que cantavam sem alvarás... (14) MORAL: Em terra de urubus diplomados não se ouve canto de sabiá.

(Rubem Alves, histórias de Quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez, p. 61-62)

ANEXO C: Itaparica

ITAPARICA

(1) *Dona de uma luminosidade fantástica* em seus 240 quilômetros quadrados, a ilha de Itaparica elegeu a liberdade como padrão e fez da aventura uma experiência que não tem hora para começar. (2) *Ali* tudo flui espontaneamente, desde que o sol nasce, anunciando mais um dia, até a noite chegar, com o luar refletindo no mar e as luzes de Salvador como pano de fundo. (3) De resto, a ilha funciona como um quebra mar “que protege todo interior da Baía de Todos os Santos”. (4) É a maior de *todas* as 54 da região- a Ilha mãe, para melhor definir a geografia local.

(5) Como toda localidade que se preza, *a ilha* pratica ritos de antigas raízes místicas. (6) *Enisto* também é singular. (7) Ela abriga o único candomblé do mundo consagrado aos eguns, nome atribuído aos espíritos dos mortos. (8) A tradição *desse culto* foi herdada da nação Ketu e tem presença garantida, quatro vezes por ano, em *suas* cerimônias mais importantes, de muitos africanos que vêm especialmente de seus países para o evento. (9) *Nos cultos*, não é permitida a entrada de não iniciados, a não ser com autorização de alguns sacerdotes egos, únicos dotados de poder para manter os eguns afastados. (10) *Eles* usam varas brancas e compridas, para evitar que algum mal aconteça aos que apenas vão assistir aos rituais.

(11) *Nessas ocasiões*, uma vela deve ser reverenciada por *todos* antes *das cerimônias*, colocada no alto do morro das Amoreiras. (...)

(Kátia Simões, *Shopping News, Caderno de Turismo*, p. 10, 12/03/89)

ANEXO D: A aldeia que nunca mais foi a mesma

A Aldeia que nunca mais foi a mesma

Era uma aldeia de pescadores de onde se fugira e os dias e as notícias se sucediam numa monotonia sem fim, das mesmas coisas que aconteciam, das mesmas coisas que se diziam, dos mesmos gestos que se faziam, e os olhares eram tristes, baços peixes que já nada procuravam, por saberem inútil procurar qualquer coisa, os rostos vazios de sorrisos e de surpresas, a morte prematura morando no enfado, só as intermináveis rotinas do dia a dia, prisão daqueles que se haviam condenado a si mesmos, sem esperanças, nenhuma outra praia pra onde navegar...

Até que o mar, que brando um mundo, anunciou de longe que trazia nas suas ondas coisa nova, desconhecida, forma disforme que flutuava, e todos vieram à praia, na espera...E ali ficaram, até que o mar, sem se apressar, trouxe a coisa e depositou na areia, surpresa triste, um homem morto...

(Rubem Alves, A Aldeia que nunca mais foi a mesma, Folha de S. Paulo 19/05/84)

ANEXO E: Minha escola, minha rua

MINHA ESCOLA, MINHA RUA

Minha escola não tem carteiras, não tem ordem,
Tem vidas em desordem,
Lousa sem escrita
Lâmpadas sem luz...
Minha escola tem livros sem leitura,
Cantina sem alimento,
Nome sem patrono,
Pintura sem cor, móveis sem aconchego...
Minha escola tem estudo sem aprendizado,
Pagela sem frequência,
Aula sem vivência,
Caderno sem linhas e pautas, mentes sem crítica...
Minha escola tem pátio sem alegria,
Banheiros sem privacidade,
Professores sem vocação,
Formatura sem diploma...
Minha escola é a rua,
É suja,
É o caos,
É fria,
É lama,
É o analfabetismo,
A escravidão,
A condenação!

(MARCELO AMORIM)

19/12/2009

ANEXO F: Os professores da minha escola

OS PROFESSORES DA MINHA ESCOLA

A professora de Matemática,
com suas contas complicadas,
falando em equações,
no Teorema de Pitágoras.

A professora de Português,
com seu modo indicativo,
falando em advérbios,
interjeições, substantivos.

A professora de Geografia,
com seus complexos regionais,
falando em sítios urbanos,
em pontos cardeais.

A professora de Ciências,
com seus ensinamentos ecológicos,
falando em evolução,
em estudos biológicos.

A professora de História,
com seus povos bizantinos,
falando na Idade Média,
no Imperador Constantino.

A professora de Inglês,
com seus don't, do e does,
falando em personal pronouns,
na diferença entre go e óes.

A professora de Artes,
com suas obras e seus artistas,
falando em artes ópticas,
em pintores surrealistas.

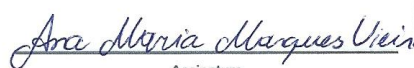
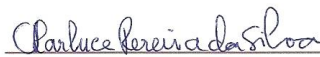
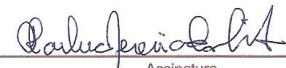
O professor de Educação Física,
com suas regras de voleibol,
falando sobre basquete,
em times de futebol.

Os professores da minha escola,
com suas matérias que às vezes não entendemos,
falando em todas as coisas,
que aos poucos vamos aprendendo.

Clarice Pacheco

ANEXO G (Documentos do Comitê de Ética):

1 Folha de Rosto

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP		FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	
1. Projeto de Pesquisa: O USO DO CONECTIVO GRAMATICAL MAS: uma experiência realizada no ensino fundamental em EJA		2. Número de Participantes da Pesquisa: 14	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ANA MARIA MARQUES VIEIRA			
6. CPF: 024.929.484-20		7. Endereço (Rua, n.º): GUTEMBERG MORAIS DE PAIVA BANCARIOS 230 JOAO PESSOA PARAIBA 58051025	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (83) 8883-4079	11. Email: VARZEALEGRE@HOTMAIL.COM
12. Cargo:			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 28 / 02 / 2015		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Universidade Federal da Paraíba		14. CNPJ:	
15. Unidade/Órgão: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes		16. Telefone: (83) 3216-7745	
17. Outro Telefone:		Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.	
Responsável: 		CPF: 13250809420	
Cargo/Função: Coordenadora do PROFLETRAS		Data: 28 / 02 / 2015	
		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.		Profa. Marluce Pereira da Silva Coordenadora do Profletras/U SIAPE: 6337151	

2 Carta de Anuência

**ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
XXXXXXXXXXXXXXXXXX**

CARTA DE ANUÊNCIA

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado de forma clara e detalhada do projeto de pesquisa, a ser desenvolvido nesta instituição, que tem por objetivo geral Contribuir para o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos no que se refere à sua variação e à importância da comunicação, assim como proporcionar uma competente atuação nas produções textuais escritas no cotidiano escolar e social dos educandos envolvidos nesse projeto.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência ainda que a participação nesta pesquisa não terá complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar desse estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pela pesquisadora, e destruídos depois, decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

Os responsáveis por esse projeto são: *Professora Doutora Alvanira Lucia de Barros* (UFPB) alvanirabar@gmail.com e a *mestranda Ana Maria Marques Vieira* (UFPB) varzealegre@hotmail.com.

Bayeux/PB, _____ de fevereiro de 2015

Nome da Instituição: ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
XXXXXXXXXX

Responsável pela Instituição: _____

3 Termo de Assentamento

TERMO DE ASSENTIMENTO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **AS PRODUÇÕES TEXTUAIS NA EJA: a reescrita como prática de aprendizagem**, sob minha responsabilidade e da orientadora Professora Dra. Alvanira Lucia de Barros, cujo *objetivo* *Contribuir para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos no que se refere à sua variação e à importância da comunicação, assim como proporcionar uma competente atuação nas produções textuais escritas no cotidiano escolar e social dos educandos envolvidos nesse projeto..*

Para realização deste trabalho, usaremos o(s) seguinte(s) método(s): de caráter intervencionista e aplicado, a pesquisa que desenvolveremos terá, como referência, inicialmente, a leitura de poemas referentes à identidade escolar. Em seguida, haverá a produção textual escrita sobre a vida escolar, por parte dos alunos, em que se observará o uso dos elementos coesivos. Através da releitura e reescrita dos textos produzidos, trabalharemos as inadequações encontradas, na primeira produção textual, que será, posteriormente, retomada, para ser reescrita, com base nas correções realizadas e discutidas. Após esse processo de ensino a aprendizagem, compararemos a primeira e última produções, procurando identificar se os alunos conseguiram superar as dificuldades e inadequações reveladas na produção inicial, observaremos se, efetivamente, esse trabalho contribuiu para tornar os alunos produtores competentes de textos.

Seu nome assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Quanto aos riscos e desconfortos, afirmamos que os benefícios que esta pesquisa pode proporcionar são claramente superiores àqueles, mas destacamos que, pelo fato da coleta de dados implicar uma produção textual que será objeto de análise e correção, não podemos deixar de registrar a possibilidade de algum constrangimento ou inibição dos alunos, diante de um processo avaliativo.

Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique à pesquisadora para que sejam tomadas as devidas providências, como: diálogo para a superação das dificuldades enfrentadas; redefinição de alguma estratégia didático-pedagógica que possa ter causado algum desconforto.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são: a formação de leitores e produtores proficientes de textos; o desenvolvimento da capacidade dos alunos de argumentar e posicionar-se criticamente diante dos mais variados temas que são objeto de análise e discussão na sociedade.

No curso da pesquisa você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de dúvidas, você deverá falar com seu responsável, para que ele procure a pesquisadora responsável, Professora Ana Maria Marques Vieira, a fim de resolver o seu problema. Os telefones para contato são os seguintes: (83) 88834079 e (83) 9926-7431. E-mail: varzealegre@hotmail.com.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e me retirar do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bayeux/PB, ____ de _____ de 2015

Assentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e assinado o TCLE, confirmo que o (a) menor _____, recebeu todos os esclarecimentos necessários, e concorda em participar desta pesquisa. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Bayeux/PB, _____ de _____ de 2015

Assinatura do responsável

Assinatura do pesquisador

4 Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Orientação para Alunos)

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é o sobre processo de ensino e aprendizagem da escrita e está sendo desenvolvida pela pesquisadora ANA MARIA MARQUES VIEIRA com aluno(s) do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luciano Ribeiro, sob a orientação da Professora Dra. Alvanira Lucia de Barros.

O objetivo do estudo é Contribuir para o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos no que se refere à sua variação e à importância da comunicação.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a construção de uma prática pedagógica que, efetivamente, torne os alunos produtores proficientes de textos.

Solicitamos a sua colaboração para participar das aulas e oficinas que ministraremos, produzindo texto e submetendo-os a um processo de avaliação formativa e somativa como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica (se for o caso). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). É importante ressaltar que algum desconforto não previsível proveniente da pesquisa pode ocorrer. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

ou Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora ANA MARIA MARQUES VIEIRA.

Endereço (Setor de Trabalho): Rua Francisca de Souza Machado, 391- Alto da Boa Vista. Bayeux-PB.

CEP: 58308-360 Telefone: (83) 8883-4079

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☐ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

5 Certidão

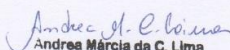


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 3ª Reunião realizada no dia 23/04/2015, o Projeto de pesquisa intitulado: **“O USO DO CONECTIVO GRAMATICAL MAS: UMA EXPERIÊNCIA REALIZADA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM EJA”**, da pesquisadora Ana Maria Marques Vieira. Protocolo 080/15. CAAE: 42473015.8.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117810
Secretária do CEP-CCS-UFPB

ANEXO H: A melhor coisa que te aconteceu

A melhor coisa que te aconteceu

Essa é a estória do rei e de seu conselheiro. Todos os dias saía o rei para a floresta, pois gostava de caçar. O rei gostava de ser o caçador mais bem reconhecido de seu próprio reino e, por isso, praticava. Assim, como em todos os seus passos, ia acompanhado de seu conselheiro. Não havia nada que o rei fizesse que seu conselheiro não o ajudasse, com as sábias palavras girando em torno de mil significados, dentro de seus conselhos. E assim seguiam, a caçar, os dois. Porém em um destes dias de caça, ao tropeçar em um galho seco preso a algumas raízes de árvores, o rei caiu de frente para algumas flores cheias de espinhos. Ao esticar os braços para tentar se apoiar, o rei bateu uma das mãos em uma fatia cortante de uma planta. Com isso, o seu dedo mindinho foi cortado, amputado. Com a ajuda de seu conselheiro, o rei fez um curativo e voltaram para o reino. Quando chegaram, o conselheiro lhe disse: - Majestade, a perda deste dedo, foi a melhor coisa que te aconteceu! Sem entender, o rei ficou irritadíssimo! Como pode o conselheiro, que sempre foi tão sábio, dizer uma grande besteira dessas? Como pode ser tão ousado? E tomado por essa ira contra o próprio conselheiro, o rei o prendeu e lá o deixou, sem a própria família, preso em seu castelo. Depois deste dia suas caçadas começaram a ser assim, sozinhas, mesmo. Com algumas dificuldades de encontrar o caminho - afinal, sem a ajuda do conselheiro - o rei acabou indo parar em uma tribo de canibais! Desesperado, o rei foi capturado pelos canibais e, mesmo sem entender uma sequer palavra, sabia que seria devorado mais cedo ou mais tarde. Porém, ao chegar o líder do grupo de canibais, o mesmo deu um grito bem alto, ordenando qualquer coisa que fosse parecida com um "Parem!". O líder chegou mais perto do rei, e apontou a falta de seu dedo mindinho. A falta de qualquer parte do corpo significava doença, imperfeição, o que impedia a tribo de devorar o aflito rei. Assim no caminho de volta, mesmo voltando correndo para não encontrar com qualquer canibal faminto nunca mais, o rei só pensava em seu conselheiro. Quanta sabedoria! Pois se o rei não tivesse perdido seu dedo um dia, teria sido devorado pela tribo. Realmente, a perda de seu dedo, foi a melhor coisa que já lhe aconteceu. Seguiu o rei direto para a prisão onde se encontrava o conselheiro, para lhe contar o ocorrido. Quando o rei terminou de contar da escapatória, pediu perdão ao conselheiro, por tê-lo prendido sem entender o que tais palavras significavam. Então, o conselheiro o respondeu:

- Você não precisa pedir perdão de nada, Majestade. A melhor coisa que me aconteceu, foi você ter me prendido aqui. Pois se eu não estivesse preso, e estivesse junto a ti, quem ia ser comido seria eu, afinal, tenho todos os dedos das mãos.

**Existem coisas em nossa vida que acontecem inesperadamente. O que aconteceu ontem, independente da dor irreparável, foi a melhor coisa que me aconteceu.*

ANEXO I: O importante é sabê vendê

FUTURA
CURSO DE PORTUGUÊS
PROFESSORA: Ana Maria Marques

humor
ilustração KAKO

O importante é sabê vendê

Aqui, mais uma dessas histórias engraçadas que circulam pela internet

Um gerente de vendas recebeu o seguinte fax de um dos seus novos vendedores:

Seo Gomis o cliente de Belzonte pediu mais quatrocenta pessa. Faz favor toma as providências, Abrasso, Nirso®.

Aproximadamente uma hora depois, o gerente Gomes recebeu outro fax:

Seo Gomis, os relatório di venda vai xega atrasado proque to sexando umas venda. Temo que mandá treis miu pessa. Amanhã tô xegando. Abrasso, Nirso®.

No dia seguinte: Seo Gomis, num xeguei pucausa de que vendi mais deis miu em Beraba. Tô indo pra Brazilha. Abrasso, Nirso®.

No outro dia: Seo Gomis, Brazilha fexo 20 miu. Vo pra Frolinoplis e de lá pra Sum Paulo no vinhão das cete hora. Abrasso, Nirso®.

E assim foi o mês inteiro. O gerente, muito preocupado com a imagem da empresa, levou ao presidente as mensagens que recebeu do vendedor semi-analfabeto.

O presidente, homem muito preocupado com o desenvolvimento da empresa e com a cultura dos funcionários, escutou atentamente o gerente e disse:

– Deixe as mensagens comigo. Vou ler e tomar as providências necessárias.

E tomou. Redigiu de próprio punho o seguinte aviso, para ser afixado no mural da empresa, ao lado das mensagens de fax do vendedor Nirso:

• A parti de oje nois tudo vamo fazê feito o Nirso. Si preocupá menos em iscrevê serto, mod vendê mais.

Acinado, O Prizidentí®.

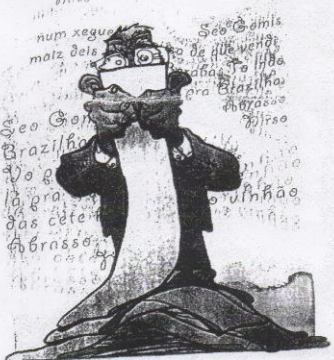
Seo Gomis
o cliente de Belzonte
pediu mais quatrocenta
pessa. Faz favor toma
as providências.
Abrasso

Seo Gomis
os relatório di venda vai xega
atrasado proque to sexando
umas venda. Temo que mandá
treis miu pessa. Amanhã tô xegando.
Abrasso

Nirso
num xeguei
mais deis
miu em Beraba.
Tô indo pra
Brazilha.
Abrasso

Seo Gomis
Brazilha fexo 20
miu. Vo pra
Frolinoplis e de lá
pra Sum Paulo no
vinhão das cete
hora. Abrasso

Seo Gomis
o cliente de Belzonte
pediu mais quatrocenta
pessa. Faz favor toma
as providências.
Abrasso



ANEXO J: Os urubus e sabiás

Os urubus e sabiás

Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam... Os urubus, aves por natureza becadadas, **mas** sem grandes dotes para o canto, decidiram que, **mesmo** contra a natureza **eles** haveriam de se tornar grandes cantores. **E para** isto fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram dó-ré-mi-fá, mandaram imprimir diplomas, e fizeram competições entre si, **para** ver *quais deles* seriam os mais importantes e teriam a permissão para mandar **nos outros**. Foi assim que eles organizaram concursos e se deram nomes pomposos, e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tornar um respeitável urubu titular, a quem todos chamam de Vossa Excelência. **Tudo** ia muito bem até que a doce tranquilidade da hierarquia dos urubus foi estremecida. A floresta foi invadida por **bandos de pintassilgos tagarelas**, que brincavam com os canários **e** faziam serenatas para os sabiás... **Os velhos urubus** entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, **e** eles convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito. — Onde estão os documentos dos seus concursos? **E as pobres aves** se olharam perplexas, **porque** nunca haviam imaginado que **tais coisas** houvesse. Não haviam passado por escolas de canto, **porque** o canto nascera com elas. E nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas cantavam simplesmente... — Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem. E **os urubus**, em uníssono, expulsaram da floresta **os passarinhos** que cantavam sem alvarás...

MORAL: Em terra de urubus diplomados não se ouve canto de sabiá.

(Rubem Alves, estórias de Quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez, p. 61-62)

ANEXO: K (T9 e T10)

T9

Minha vida na escola

Eu era muito boazinha na escola, mas não queria repetir, pois não queria saber de provas de tempo e nem de explicação. Eu queria a professora não desistir e eu fugia da aula de educação física por causa da vergonha, mas nos dias de hoje, não quero reprovar nem uma vez, quero aprender muito com os professores para ter um emprego lá na praça. Para isso tem que ter estudos e eu quero terminar tudo.

T10 A minha vida na escola é boa, mas ao mesmo tempo ruim, pois só ia para brincar, jogar e ler as revistas ligadas. Mas com o passar do tempo eu fui ficando quieta e não estava me ajudando, só em outras coisas. Depois que eu me mudei para morar em São Paulo, o meu pensamento mudou e comecei a gostar mais dos estudos e da minha escola ainda. Tenho um pouco de dificuldade para estudar, mas com os amigos que falo com o tempo que faço vou percebendo que os estudos são muito importantes. Todos os dias quero fazer trabalhos de Educação Física, mas também só faço se eu não conseguir ser jogador de futebol. Com o dia que passar, sinto que estou melhorando, isso está me ajudando bem, mas eu ainda sinto um pouco de dificuldade para me concentrar nas coisas que estou fazendo em sala de aula.

ANEXO: L (T11 e T12)

Minha vida na escola T11

Na minha vida na foi fácil, tudo que conquistei foi com luta e garra. A minha infância foi triste não fui à escola na faixa etária normal fui estudar aos 8 anos. Isso para mim foi muito difícil, pois via só os colegas mais novos estudando e eu não era construída. Sentia muitas dificuldades e me sentia inferior aos outros, logo que não tinha meus pais por perto, pois morava com minha tia. Ela era muito humilhada tratavam-me como uma pessoa estranha, chorava dia após dia e desisti de estudar, mas logo sentia que faltava algo na minha vida. Então eu ia voltando para escola. Um dia mais minha febrei realizei um dos meus sonhos que se tornou um pesadelo.

Minha Vida na Escola T12

No passado a minha vida na escola não tinha objetivo, pois eu achava que era só uma obrigação de criança. Hoje é que eu vejo a necessidade de estudo, porque não tenho um emprego melhor.

Encontrei-me com uma pessoa que é muito especial para mim, meu Pai que aos 53 anos terminou o ensino médio e está trabalhando para ir à faculdade e me aconselha a continuar os estudos porque ele se sente orgulhoso de mim depois dos estudos. Então quero de chegar em ele chegar e quero lhe dar orgulho.

ANEXO: M (T13 e T14)

A Minha Vida na Escola. T13

Sempre fui laguneiro na escola quando mais novo. Atualmente, tenho 21 anos de idade e aos 18 anos comecei a trabalhar no setor de logística, porém tive dificuldades em Português e um pouco em Matemática.

Observa-se que necessitava aprender a escrever corretamente o Português formal, já com matemática vi que muitas coisas que eu julgava obsoletas, de fato estavam me fazendo falta. Resolvi, então voltar para sala de aula, pois preciso terminar meus estudos agora um pouco mais maduro, vi que precisava evoluir, e para mim além de ser uma conquista pessoal também é uma profissional pois com os estudos é possível realizar meus sonhos.

Estudar sempre é bom, para alcançar os nossos objetivos e ser alguém na vida. Sem estudo hoje em dia não somos, por isso quero terminar meus estudos, cair de cabeça na faculdade, formar-me para direito ser uma delegada, crescer na vida, conciliar meus sonhos, e procurar sempre evoluir mais e mais. A vida está me ensinando a nunca desistir, nem ganhar e nem perder, mas procura a evolução.

ANEXO: N (T15 e T16)

T15 Minha vida na minha escola hoje em dia está melhorando. Estou estudando e trabalhando, me corrigi. Pensava que já sabia de tudo alguns anos atrás, depois que eu vim do Rio de Janeiro. Os primeiros anos eram mil maravilhas, mas foi apertando e comecei a ir para maré lá onde eu morava, perto da Baía da Traição na aldeia Trancaia, município de Marabá. Lá começa a minha história.

Minha vida na escola T16
 Eu vim para escola estudar, para terminar e conclui - os estudos que estão atrasados porque eu penso em dar um futuro melhor para minha filha e ter um emprego digno e melhor. Eu gosto de ir à escola pois me distraio e já estou conseguindo terminar o ensino fundamental e quero terminar o ensino médio, já fui muito braga levei e desrespeitei muito os professores e diretores, mas hoje não pois não vale apenas o melhor já respeito e considero.

ANEXO O: Exercício do livro didático

- 2 Encontre na reportagem "Por que a empregada sumiu" outro exemplo em que os autores tenham substituído uma palavra ou expressão por outra para evitar uma repetição desnecessária.

Os jornalistas utilizam diferentes recursos de linguagem para que seus textos fiquem bem escritos e mais interessantes para o leitor.

Coesão textual

À união ou ligação entre elementos de um texto chamamos **coesão textual**. A própria palavra *texto*, em sua origem, está relacionada com o termo *tecido*, quer dizer, na constituição de um texto, as ideias devem se entrelaçar como os fios que compõem um tecido e formar um todo unificado. No texto, esse todo existe pela ligação entre as ideias que o compõem.

Algumas classes de palavras colaboram para a coesão de um texto. Observe este exemplo.

Os meninos viajaram. Eles voltarão no fim de semana.

O uso do pronome *eles* retoma a palavra *meninos* e evita sua repetição. Essa substituição deixa o texto mais elegante e menos cansativo.

Além dos pronomes, os advérbios, as conjunções e as preposições também contribuem para estabelecer a união ou ligação entre os elementos de um texto.

- 3 Encontre na reportagem um trecho que apresente coesão pelo uso de um advérbio e outro trecho pelo uso de uma conjunção.

É preciso estar atento porque, se mal empregados, esses elementos também podem provocar problemas de sentido. Observe este exemplo.

Gosto muito de sair com as minhas amigas, por isso não saímos juntas com frequência.

- 4 Você consegue identificar um problema de sentido nesse exemplo?

O exemplo anterior não apresenta problemas de concordância ou inadequações estruturais. No entanto, ele não está coerente.

ANEXO P: Exercício do livro didático II

UNIDADE 1 – Trabalho

Coerência textual

Quando as ideias não se conectam adequadamente e o texto fica sem lógica, dizemos que ele tem um problema de **coerência textual**. No exemplo anterior, o uso inadequado de *por isso* deixou a oração sem sentido.

5 Reescreva o exemplo, substituindo a expressão *por isso* por outra palavra ou expressão que torne o trecho coerente, com sentido e lógica.

Um bom texto deve apresentar uma coerência, uma lógica. Para isso, é preciso observar as relações de sentido entre seus elementos. A coerência é responsável pela capacidade de um texto não ser um amontoado de frases e palavras, mas algo que tem um sentido e que pode ser compreendido pelo leitor. Ou seja, ela é responsável pela textualidade.

6 O trecho a seguir corresponde ao primeiro parágrafo de uma notícia. Complete-o com as palavras do quadro, de modo que ele fique coeso e coerente.

segundo para nos pelo que com

O *Diário Oficial do Estado* (DOE), órgão de imprensa editado _____ governo estadual de São Paulo, recomendou _____ ciclistas não usem a bicicleta _____ se locomover no trânsito da capital paulista. A recomendação faz parte de reportagem que saiu hoje _____ destaque na primeira página da publicação, intitulada “Mais ciclistas, mais acidentes”. _____ o texto, 3,4 mil ciclistas foram internados _____ hospitais estaduais no ano passado, o que gerou custo de R\$ 3,2 milhões ao governo.

COSTA, Nataly e BUGARELLI, Rodrigo. Diário Oficial de SP recomenda que ciclistas não devem pedalar na capital. Portal Estadão.com.br. 11 jul. 2012. Disponível em: <www.estadao.com.br/noticias/cidades,diario-oficial-de-sp-recomenda-que-ciclistas-nao-devem-pedalar-na-capital,898860,0.htm>. Acesso em: 23 mar. 2013.

Para praticar

Você vai praticar alguns dos recursos empregados nos textos das reportagens. Caso tenha dúvidas, pergunte ao professor ou discuta com os colegas.

1 Reúna-se com um colega, leiam as frases a seguir e identifiquem se elas têm problemas de coesão ou coerência. Em caso afirmativo, conversem sobre eles e reescrevam-nas fazendo as adequações.

a) Todos se unirão na campanha com a fome.

29

ANEXO Q: Exercício do livro didático III

b) Estudei muito, porém fui bem na prova.

c) Nunca o vi antes, por isso parece que o conheço de algum lugar.

d) Quando eu tenha machucado o pé, o passeio foi muito bom.

e) Não saí ontem como trabalhei até tarde.

2 Leia estas frases e reescreva-as, resolvendo possíveis problemas de coesão e coerência.

a) Ainda que eu estude muito, tiro boas notas.

b) Ele entrou e falou que queria ir para casa, e ele saiu e depois voltou e disse a mesma coisa.

c) Às vezes, tenho muita preguiça, embora me chamem de preguiçosa.

d) Muitas pessoas saíram às ruas para protestar pelo desemprego.

ANEXO R: Fotos da biblioteca central da UFPB



ANEXO S (T17 e T18)

T17

A MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB

Foi bom, não foi aquela biblioteca primeira
 vez que eu visitei lá, foi muito legal, muito
 engraçado e foi muito atencioso com um lugar
 que não dá estor. Foi muito bom a biblio-
 teca, quadras nos parafusos e muito bonita
 mesmo e estou muito agradecido da profe-
 sora por agente para a biblioteca.

T18

A MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB

Foi uma experiência boa eu nunca tinha ido
 em uma biblioteca mas foi bom para quando eu
 entrar na faculdade eu sei como é mas na hora que
 eu vi aquela biblioteca toda deu vontade de não
 fazer mais faculdade mais eu sei que vou ser bom
 pro meu futuro se eu conseguir entrar na faculdade.

ANEXO T (T19)

T19

A MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB

U parseeia a biblioteca foi muito proveitosa, senti um novo mundo um universo intelectual, foi uma sensação única que nunca senti. Sempre tive a curiosidade de entrar lá, mas nunca tive uma oportunidade e aí pronto, foi demais e principalmente na companhia de pessoas que se guarda no meu coração.

Lá consegui apreender e conhecer um pouco de cada coleção tipo a história da Paraíba descrevi também que existe relíquia sobre a Paraíba guardada a sete chaves, conhecida também como literatura carente, muito emocionante.

Tem também a IBT. 10 obras digitalizadas pra economizar espaço futuramente as digitalizadas ficam lá aqui nos computadores e também portal de Pap, órgão do Governo Federal. Os livros velhos na aventura e humanidade criam funções eles colocam nitrogênio e fica exadado para matar os fungos. Também um canto exclusivo para cartazes.

As literaturas de cordéis e assim termino a parseeia.

ANEXO U (T20 e T21)

T20

A MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPA

A minha visita na biblioteca da faculdade foi uma experiência ótima, muito coisa aprendi, muitos livros que me interessam, gostei de ler e que fala sobre a nossa história, eu nunca escutei a história dela, uma experiência que nunca vou esquecer, espero um dia voltar lá novamente.

Eu me espereço para um dia cursar lá, pensando bem, acho que vou até mudar de profissão, me deu vontade de ser um dos funcionários de lá. Estou muito curioso para terminar meus estudos, e quando terminarem espero que eu esteja com ~~uma~~ idade de trabalhar.

T21

A MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPA

Minha visita na biblioteca central da UFPA foi interessante. Veio, tinha curiosidade de saber como era.

lá não que é um ótimo lugar para estudar, é um lugar calmo, é como não se concentra em estudar num ambiente tão agradável?

Gostei muito de conhecer esse lugar encantador, mágico e incrível.

É um lugar que só faz aumentar o desejo de aumentar o meu conhecimento.

Gostei muito de conhecer esse maravilhoso lugar ao qual eu nunca sonhei em encontrar.

Resumindo, estou maravilhado com esse lugar e acima de tudo, sou grato pela grande oportunidade que me foi dada.

ANEXO V (T22 e T23)

T22

A MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB

Foi muito agradável, Você já chega agente fica encantada, da mais vontade ainda de chegar, onde agente quer da ansiedade de entrar logo na faculdade, de ter mais interesse de terminar o mais rápida possível os estudos.
 Eu não vejo a hora de ir logo pra faculdade e concluir os meus estudos por completo, e por isso que eu quero, uma delegada da lei.
 e da orgulho praos meus pais e mostrar pra todo mundo aonde eu cheguei.

T23

A MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB

A minha visita à biblioteca central da UFPB.
 Eu gostei muito da visita lá comecei a usá-la, dele e agradeço. Volto lá para estudar na UFPB, quando eu me interessar mais na faculdade e voltar lá na biblioteca para estudar os livros de qual livro.

ANEXO W: Atividade de reescrita

Eu era muito bagunceiro na escola não sei quantas vezes eu reprovei eu não queria saber de provas de tarefas nem de explicação . Tinha às vezes que a professora não deixava eu fazer a aula de Ed. Física por causa da bagunça. Mais nos dias de hoje eu não quero reprovar nem uma vez eu quero aprender muito com os professores para ter um emprego lá na frente. Mas pra isso tem que ter estudos e eu quero terminar tudo

“Eu era muito bagunceiro na escola e não sei quantas vezes reprovei, **pois** não queria saber de provas de tarefas nem de explicação. Às vezes a professora não **me** deixava fazer a aula de Educação Física por causa da minha bagunça. Hoje não quero mais reprovar nem uma vez, **pois** quero aprender muito com os professores para ter um emprego lá na frente. Mas **para** isso tem que ter estudos e quero terminar tudo”.

“Professora eu só venho pra escola por causa da minha esposa ontem hoje e o amanhã eu so agradeço primeiramente a Deus e segundo a ela.”

“Professora, eu só venho para escola por causa da minha esposa. Ontem, hoje e o amanhã agradeço, primeiramente, a Deus e segundo a ela.”

“A escola e chato mais e uma coisa boa.”

“A escola e chata, **mas** é uma coisa boa.”

Sempre foi legal estudar er aprender a escola nos proporciona a aprendizagem a cada dia agt aprende algo na escola nosso futuro estar nela. Acredito numa coisa quê cuida do nosso futuro mas faz tempo quê vie um ensino bom e de qualidade pois a rede municipal é estadual er muito dezageidade um colégio particular era noto 10.

Sempre foi legal estudar e aprender, **pois** a escola nos proporciona aprendizagem. A cada dia aprendemos algo na escola, **pois** nosso futuro está nela. Mas faz tempo que **vi** um ensino de qualidade. A rede municipal e estadual é muito **desajeitada**, já o colégio particular é nota 10.

“Foi muito agradável, Você já chega agente fica encantada, dá mais vontade ainda de chegar aande agente quer. Dá ansiedade de entrar logo na faculdade, de mais interesse de terminar o mais rápido possível as estudos.”

Foi uma experiência boa eu nunca tinha ido em uma biblioteca mais foi bom pra quando eu entra na faculdade eu já sei como é mas na hora que eu vi aqueles livro todos deu vontade de nen fazer mais faculdade mais eu sei que vai ser bon pro meu futuro se eu conseguir entrar na faculdade.

ANEXO X (T24 e T25)

T24 Foi bom, achei a biblioteca, pois foi a primeira vez que eu estive lá; Achei muito legal, espaço enorme e um dia estar lá quadros nas paredes. Estou muito agradecido às professoras levar para a biblioteca, por terem nos levado para conhecer a biblioteca Central da UFPB.

T25
Foi uma experiência boa, pois nunca tinha ido em uma biblioteca, mas foi bom para quando eu entrar na faculdade se valer como eu. Mas na hora que eu vi aquelas linhas todas, eu acabei de nem fazer mais faculdade, mas eu sei que vai ser bom para meu futuro. Se eu conseguir entrar na faculdade.

ANEXO Y (T26)

726

O passeio à biblioteca foi muito proveitoso pois num novo mundo, num universo intelectual, foi uma sensação única que nunca vivi. Sempre tive a curiosidade de entrar lá, mas nunca tive uma oportunidade. Então surgiu e foi demais principalmente na companhia de pessoas que vou guardar no meu coração.

Aí comecei a apreender e conhecer um pouco cada coleção, como da história da Paraíba, da história da arte, da literatura cinzenta. Muito emocionante.

Tem também o LBID, obras digitadas para economizar espaço fisicamente. As digitalizadas ficam disponíveis para uso, conheço o portal de Capes, órgão do Governo Federal.

Os livros velhos na quantidade e umidade criam fungos, então eles colocam nitrogênio e deixam eles para matar os fungos. Também tem lá um cantinho para você divulgar seus cartazes e a literatura de cordão que está reunindo as belas línguas que eu amo. Assim terminou mais o passeio.

ANEXO Z (T27 e T28)

T27 Português

Minha visita à Biblioteca Central da UFPB

A minha visita à Biblioteca da faculdade foi uma experiência ótima, pois muitas coisas aprendi, muitos livros me interessam, gostei de conhecer a estante que fala sobre nossa história, pois nunca escutei a história dela. Nunca vou esquecer esse momento e espero um dia visitar lá novamente.

Vou me esforçar para um dia estudar na UFPB. Pensando bem, acho que vou até mudar de residência, pois me deu vontade de ter um dos funcionários da biblioteca. Estou muito ansioso para terminar meus estudos, e espero que eu esteja com idade de trabalhar.

o seu
T28

Minha visita à biblioteca central da UFPB foi interessante, pois tinha curiosidade em saber como era lá. Vi que é um ótimo lugar para estudar, pois é um lugar calmo. Como não se concentra ao estudar em um ambiente tão bacana?

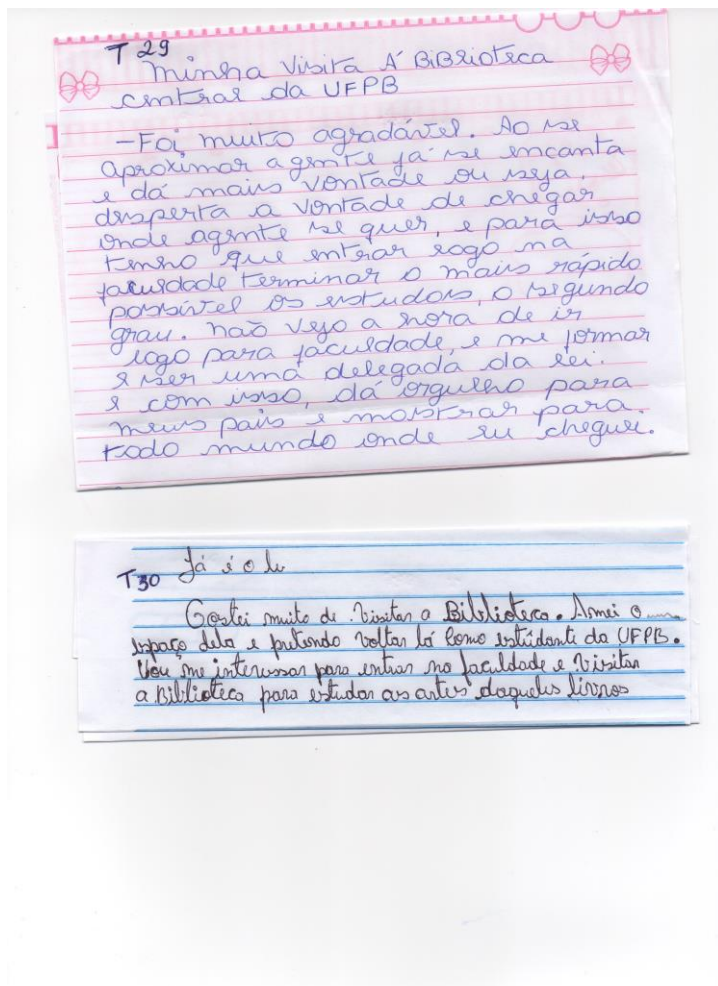
Gostei muito de conhecer esse lugar encantador, mágico e incrível, o que fez aumentar o desejo de conhecimento.

Nunca antes encontrei um espaço tão maravilhoso como esse.

Estou maravilhado com a biblioteca central.

Sou grato pela grande oportunidade que me foi dada.

ANEXO AA (T29 e T30)



ANEXO BB: Receitas

RECEITA 1

09/04/2015 Tudo Gostoso - Bolo de cenoura com calda de chocolate que derrete na boca - Imprimir receita

 **Tudo Gostoso**

 **Bolo de cenoura com calda de chocolate que derrete na boca**

Tempo de Preparo: **1h 00 min** Rendimento: **12 porções** Receita enviada por: **Marcelle**

Ingredientes

Massa:

- 2 xícaras de chá de cenoura crua picada
- 1 xícara de chá de açúcar
- 1 xícara de chá de óleo
- 4 ovos
- 1/2 colher de chá de sal
- 2 xícaras de chá de farinha de trigo
- 1 colher de sopa cheia de fermento em pó

Cobertura:

- 3 colheres de sopa de nescoau
- 1 e 1/2 tablete de claybom
- 12 colheres de sopa de açúcar
- 10 colheres de sopa de leite

Modo de preparo:

Massa:

1. Bata no liquidificador todos os ingredientes, exceto a farinha e o fermento
2. Depois disso, em uma vasilha grande misture bem a massa batida com a farinha e o fermento
3. Coloque em um tabuleiro untado com manteiga e polvilhado de açúcar ou farinha
4. Leve ao forno pré-aquecido, a 180°, por cerca de 40 minutos, ou até dourar

Cobertura:

1. Misture todos os ingredientes e leve ao fogo até ferver
2. Faça furinhos no bolo ainda quente e despeje sobre ele

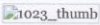
Esta receita está disponível na página
<http://www.tudogostoso.com.br/receita/59066-bolo-de-cenoura-com-calda-de-chocolate-que-derrete-na-boca.html>

http://www.tudogostoso.com.br/receita/print_recipe.php?recipe_id=59066 1/1

RECEITA 2

09/04/2015 Tudo Gostoso - Arroz à grega simples - Imprimir receita

 **Tudo Gostoso**

 **Arroz à grega simples**

Tempo de Preparo: **30min** Rendimento: **6 porções** Receita enviada por: **Cecília**

Ingredientes

- 2 xícaras de arroz parboilizado lavado
- 1 dente de alho amassado
- 2 colheres de cebola picadinha
- 2 colheres de sopa de óleo
- 1 colher de sopa de margarina
- 1 pitada de sal
- 1/2 pimentão verde picadinho
- 2 fatias de presunto picadinho
- 1/2 cenoura cozida e picadinha
- 1/2 xícara de uva passa preta

Modo de preparo:

1. Após lavar o arroz, ferva 4 xícaras de água
2. Frite a cebola e o alho em meia colher de sopa de margarina e no óleo
3. Acrescente o arroz na panela e após fritar um pouco, acrescente o sal, e água fervida
4. Quando o arroz estiver pronto, deixe uns 10 minutinhos tampados e após com a tampa semi-aberta
5. Em outra panela, doure na margarina restante (meia colher), o presunto, o pimentão, e a cenoura cozida picadinha
6. Apague o fogo, coloque as passas e mexa ligeiramente
7. Jogue o refogado por cima do arroz pronto e mexa-o delicadamente até ficar bem colorido

Esta receita está disponível na página
<http://www.tudogostoso.com.br/receita/144232-arroz-a-grega-simples.html>

http://www.tudogostoso.com.br/receita/print_recipe.php?recipe_id=144232 1/1

RECEITA 3

09/04/2015 Tudo Gostoso - Bolo de liquidificador - Imprimir receita

 **Tudo Gostoso**



Bolo de liquidificador

Tempo de Preparo: 35min Rendimento: 6 porções

Receita enviada por:
Camila Cardoso Kraft

Ingredientes

- 3 ovos
- 2 colheres de sopa de margarina
- 2 copos (requeijão) de açúcar
- 2 copos (requeijão) de farinha de trigo
- 1 copo (requeijão) de leite
- 1 colher rasa de fermento em pó

Modo de preparo:

1. Bata no liquidificador os ovos, o açúcar e a margarina
2. Depois acrescente a farinha o leite e o fermento em pó, bata novamente, coloque em uma forma untada com margarina e farinha de trigo, leve ao forno
3. Obs: Se preferir fazê-lo como massa de chocolate acrescente junto a farinha de trigo 1 copo (requeijão) de achocolatado em pó

Esta receita está disponível na página
<http://www.tudogostoso.com.br/receita/11252-bolo-de-liquidificador.html>

http://www.tudogostoso.com.br/receita/print_recipe.php?recipe_id=11252 1/1

RECEITA 4

09/04/2015
Tudo Gostoso - Favada à nordestina - Imprimir receita




Favada à nordestina

Tempo de Preparo: **1h 40min**
Rendimento: **12 porções**
Receita enviada por: **luiz valdi de araujo**

Ingredientes

- 700 g de fava branca
- 350 g de carne charque ponta de agulha (gorda)
- 2 linguiças paio (defumado) cortadas em rodelas
- 1 linguiça calabresa cortada em rodelas
- 400 g de bucho bovino cortado em tirinhas
- 400 g de rabo bovino
- 400 gramas de mocotó bovino (vem cortado em rodelas)
- 2 cubos de caldo kinorr sabor bacon
- 1 cebola grande picada
- 6 dentes grandes de alho
- 1 colher de sopa (cheia) de coentro
- 1 colher de sopa (rasa) de cominho em pó
- 1 colher de sopa vinagre
- 2 pimentas de cheiro cortadas

Modo de preparo:

1. Escolha a fava, retirando os grãos com defeito
2. 1 hora antes do início do preparo, deixe a fava de molho em 2 litros de água
3. 1 hora depois, escorra a água
4. Coloque a fava numa panela com bastante água e leve para dar uma fervida de 5 minutos, para retirar o amargo da fava
5. Escorra a água e volte a colocá-la de molho enquanto os outros ingredientes são preparados
6. Dê uma fervida de 5 minutos na carne de charque, no bucho e no mocotó, para sair um pouco da gordura
7. Escorra a água
8. Coloque em uma panela de pressão 3 litros de água e acrescente o mocotó para cozinhar por 25 minutos para amolecer
9. Retire a panela de pressão do fogo e junte ao mocotó, o rabo bovino, o bucho e o charque e volte ao fogo para cozinhar por mais 25 minutos
10. Retire do fogo e junte a fava e o restante das carnes (linguiças) e os temperos, não sem antes espremer o alho
11. Junte o vinagre, os 2 cubos de bacon, o cominho, as pimentas de cheiro, a cebola picada, e o coentro e jogue na panela onde estão a fava e as carnes
12. O nível de água deve ficar acima dos ingredientes (uns 2 dedos)
13. Cozinhar na pressão por 25 minutos
14. Pronto!
15. Os caroços da fava depois de cozidos, devem ficar semi-inteiros (a maioria inteiros) e o caldo deve ficar bem consistente

Esta receita está disponível na página
<http://www.tudogostoso.com.br/receita/21570-favada-a-nordestina.html>

http://www.tudogostoso.com.br/receita/print_recipe.php?recipe_id=21570
1/1

RECEITA 5

09/04/2015 Tudo Gostoso - Mousse de chocolate - Imprimir receita

 **Tudo Gostoso**



Mousse de chocolate

Tempo de Preparo: **50 min** Rendimento: **12 porções**

Receita enviada por:
Delliany Kassandra Torres

Ingredientes

- 1 lata de leite condensado
- 1 colher cha de manteiga ou margarina
- 1 lata de creme de leite (gelado)
- 3 claras em neve
- 4 colheres de chocolate em pó (Nescau) ou a gosto

Modo de preparo:

1. Leva ao fogo o leite condensado, a manteiga e o chocolate, mexendo sem parar até que ele comece a soltar do fundo da panela
2. Reserve e deixa esfriar
3. Quando já estiver totalmente frio mistura-se o creme de leite, e depois as claras em neve, até que fique homogênea
4. Coloque em um refratário e leve ao congelador
5. Depois é só servir bem gelado

Esta receita está disponível na página
<http://www.tudogostoso.com.br/receita/1117-mousse-de-chocolate.html>

http://www.tudogostoso.com.br/receita/print_recipe.php?recipe_id=1117 1/1

ANEXO CC: Produção da receita

ESCOLA MUNICIPAL DO ENSINO FUNDAMENTAL LUCIANO RIBEIRO DE
MORAIS

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Rosemary de Araújo Ferreira

Professora pesquisadora: Ana Maria Marques Vieira

ASPECTOS COESIVOS NAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS DA EJA: a reescrita
como prática de aprendizagem



MINHA RECEITA PREFERIDA

BISCOITOS DE AMIDO

1. INGREDIENTES:

- 1 lata de leite condensado;
- 2 xícaras de amido de milho;
- 3 colheres de margarina;

2. MODO DE PREPARO:

Pega uma tasilha coloca
o amido, depois coloca a mar-
garina e leite condensado.
Mexe bem e parece que vai dar
errado, mas quando mistura
bem não vai a massa até saltar
das mãos. Depois pega uma assade-
ira e vai fazendo bolinhas e
amassa-a e apaga o garfo.
Coloca na assadeira e põe para
assar em dois minutos. Pode fazer
que é uma delícia.

ANEXO DD: Transcrição de fragmentos da entrevista da aluna J. F. 37

“Tinha uma professora que eu gostava demais e foi da primeira série. Eu conversava muito com ela, quando eu era criança, nunca vou esquecer dela, Socorro! Era uma negra bem altona, **mais** ela era uma pessoa, nem sei falar se ela é viva ainda, que ela ensinava e foi uma pessoa que marcou muito.”

Pergunta sobre a escola ideal

“ Os professores fossem mais ecléticos, assim né, no ensino, ensinam brincando porque eu acho que assim a pessoa aprende mais, assim tipo como se estivessem brincando, como você mesmo chegou aqui e para mim dizer mesmo, eu tinha muitas dificuldades em Português e ainda tenho em Matemática, **mais** agora, assim esse tempo que a gente tá estudando, até comentando com as meninas, ficou até mais fácil pela forma que você ensina, que é diferente, então a gente aprende, então era isso que eu queria que os professores fossem, mais assim, mais, brincassem mais...pra ver se desopila mais, né porque a vida é tão séria, às vezes sei lá.”

ANEXO EE (T31 e T32)

T31

A MINHA ESCOLA IDEAL

Eu não queria que a minha escola não tivesse bagunça, alunos fumando o que não presta. Queria que cada aluno prestasse atenção às aulas, não dando trabalho a os professores. Queria que a escola tivesse ventilação, uma escola sem ter portas riscadas, carteiras riscadas. A minha escola é excelente, os professores são excelentes mas eu queria que os alunos mudassem para as melhores delas para terem um futuro lá na frente. A aprendizagem é tudo em nossas vidas.

T32

A MINHA ESCOLA IDEAL

A escola ideal para mim seria se os professores fossem todos legais, os alunos não brigassem na sala de aula e nem fora dela e se a escola tivesse várias quadras de futebol, campo de futebol, piscina e etc. E também não estaria nem um tipo de preconceito e que tivesse várias passagens legais e também várias festas na escola no final de semana que seria bom para descontração um pouco os alunos. Também teria jogos para competição com o time da escola e não liberado, o seria perfeito para todos e os alunos se sentirem a vontade de 7 horas no máximo e depois das aulas de se curtir na escola e que os alunos não fosse tão longe como lá, não, e que elas fossem quietas, tranquilas, silenciosas, que as escolas tivessem muito segurança, conforto e que fosse bem climatizada.

ANEXO FF (T33 e T34)

T33

A MINHA ESCOLA IDEAL

Na minha escola ideal não tem como você não gostar, nela podemos ter mais criatividade e também professores que tratem os alunos como amigos.

Ter também um ensino de qualidade, materiais necessários para que os alunos possam ter acesso sem custos, que os professores tenham mais criatividade, e a aula seja um grande aprendizado, pois assim o aluno absorve mais o conteúdo e também uma merenda de qualidade, fardamento e mais cultura. ♥

T34

A MINHA ESCOLA IDEAL

A minha escola ideal é um lugar onde a educação é prioridade. É um lugar em que os professores têm prazer em ensinar e os alunos aprendem de verdade, as salas de aula são todas climatizadas e têm uma boa estrutura. Os alunos também aprendem inglês e espanhol desde a primeira série, e ficam fluentes nos idiomas. Em minha escola, não existe preconceito, seja de qual for, racial, religioso ou cultural. Minha escola é digna de um país de primeiros mundos.

ANEXO GG (T35, T36 e T37)

T35 A MINHA ESCOLA IDEAL

A Escola ideal seria com uma ótima infraestrutura, bons professores, um bom local com segurança, ideal e ter uma alimentação adequada, como também os professores acreditarem mais nos alunos, dando-lhe força incentivando-os mais, assim chegamos onde queremos. Também ter um jardim-fo completo e adequado.

T36 A MINHA ESCOLA IDEAL

A minha escola ideal tem que ter educação. Querá que o Colégio tivesse aulas de instrumentos musicais, Educação Física. Que os professores entendem. O aluno igual aos alunos brasileiros. A metá a gente não tem muitos espaços como a aula de Educação Física e aulas de instrumentos musicais, Aulas diferentes como de espanhol, Mais educação. As salas maiores conforto de estudar e preciso na escola.

T37 A MINHA ESCOLA IDEAL

A minha escola ideal não tem briga nem cadeiras quebradas, e nem sala de aula brigueada, e muito menos professores mal educados, mal humorados. Ela vai ter sempre alunos estudiosos felizes e professores seguros também colegas tranquilos e salas de aulas bem organizadas.

ANEXO HH: Primeira reescrita – mural

PRIMEIRA REESCRITA**T 9 MINHA VIDA NA ESCOLA**

Eu era muito bagunceiro na escola, não sei quantas vezes reprovei, pois não queria saber de provas, de tarefas e nem de explicação. Às vezes, a professora não me deixava fazer aula de Educação Física por causa da bagunça, mas nos dias de hoje não quero reprovar nem uma vez. Quero aprender muito com os professores para ter um emprego lá na frente. Para isso tem que ter estudos e eu quero terminar tudo.

T10 MINHA VIDA NA ESCOLA

A minha vida na escola era boa, mas ao mesmo tempo ruim, pois só ia para brincar, bagunçar e até, às vezes, brigar. Mas com o passar do tempo eu percebi que isso só não estava me ajudando, só me atrapalhava. Depois que eu me mudei para morar em São Paulo, o meu pensamento mudou e comecei a gostar mais dos estudos e dar mais valor ainda.

Tenho um pouco de preguiça para estudar, mas com as viagens que faço vou percebendo que os estudos são muito importantes, pois um dia quero fazer faculdade de Educação Física, mas também só faço se eu não conseguir ser jogador de futebol.

A cada dia que passa, sinto que estou evoluindo, isso está me fazendo bem, mas eu ainda sinto um pouco de dificuldades para me concentrar nas coisas que estou fazendo em sala de aula.

T11 MINHA VIDA NA ESCOLA

Na minha vida não foi fácil, tudo que conquistei foi com luta e garra. A minha infância foi triste, pois não fui à escola na faixa etária normal. Comecei estudar com oito anos. Isso para mim foi muito difícil, pois via só os colegas menores estudando e eu não. Era constrangedor.

Sentia muitas dificuldades, sentia-me inferior aos outros. Não tinha meus pais por perto, pois morava com a minha tia. Lá eu era muito humilhada, tratavam-me como uma pessoa estranha. Chorava dia após dia e desisti de estudar, mas logo sentia que faltava algo na minha vida e terminava voltando para escola.

Um dia, nas minhas férias realizei um dos meus sonhos que se tornou um pesadelo...

T 12 MINHA VIDA NA ESCOLA

No passado, a minha vida na escola não tinha objetivos, pois eu achava que só era uma obrigação de criança. Hoje é que vejo a necessidade do estudo porque não tenho um emprego melhor.

Espelho-me em uma pessoa que é muito especial, meu pai que aos 53 anos terminou o ensino médio e está trabalhando para ir à faculdade e me aconselha a precisão dos estudos porque ele só conseguiu chegar ao objetivo depois dos estudos. Sinto inveja de chegar onde ele chegou e quero lhe dar orgulho.

T13 MINHA VIDA NA ESCOLA

Sempre fui bagunceiro na escola quando mais novo. Atualmente, tenho 21 anos de idade e aos 18 anos comecei a trabalhar no setor logístico, porém tive dificuldades em Português e um pouco em Matemática.

Observei que necessitava aprender a escrever corretamente o Português formal, já com a matemática vi que muitas coisas que eu julgava obsoletas, de fato estavam me fazendo falta.

Resolvi então voltar para sala de aula, pois preciso terminar meus estudos. Agora um pouco mais maduro, vi que precisava evoluir. E para mim, além de ser uma conquista pessoal é uma profissional, pois com os estudos será possível realizar meus sonhos.

T 14 MINHA VIDA NA ESCOLA

Estudar sempre é bom para alcançar nossos objetivos e ser alguém na vida. E sem estudos não somos, por isso quero termina-los e cair de cabeça na faculdade, formar-me para direito, ser uma delegada, crescer na vida, concluir meus sonhos e procurar sempre evoluir mais e mais.

A vida está me ensinando a nunca desistir, nem ganhar e nem perder, mas procurar evoluir.

T 15 MINHA VIDA NA ESCOLA

Minha vida na escola hoje em dia está melhorando. Estou estudando e trabalhando. Corrigi-me, pois pensava que sabia de tudo alguns anos atrás depois que vim do Rio de Janeiro. Nos primeiros anos foram mil maravilhas, depois foi apertando e comecei a ir para maré lá onde eu morava, perto da Baía da Traição, na Aldeia de Tramataia, município de Marcação. É lá que começa a minha história.

T16 MINHA VIDA NA ESCOLA

Eu vim para escola estudar para terminar, concluir os estudos que estão atrasados porque eu penso em dar um futuro melhor para minha filha e ter um emprego digno e melhor.

Eu gosto de vim para escola, pois me distraio e já estou conseguindo terminar o ensino fundamental e quero também terminar o ensino médio.

Já fui muito bagunceira e desrespeitava muito os professores e diretores, mas hoje não, pois não vale a pena, o melhor é respeitar e aprender.

ANEXO II: Segunda reescrita – mural

SEGUNDA REESCRITA

T24 A MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB

Foi muito bom. Gostei da Biblioteca e foi a primeira vez que estive lá. Achei muito legal, um espaço enorme, quadros nas paredes.

Estou muito agradecido às professoras por ter nos levado para conhecer a Biblioteca Central da UFPB.

Joanderson Almeida

T 25 A MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB

Foi uma experiência boa, pois nunca tinha ido a uma biblioteca. Foi bom para quando eu entrar na faculdade já saber como é. Mas na hora que eu vi aqueles livros todos deu vontade de nem fazer faculdade, mas sei que vai ser bom para o meu futuro se eu conseguir entrar na faculdade.

T 26 A MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB

O passeio à biblioteca foi muito proveitoso, pois é um novo mundo, um universo intelectual. Foi uma sensação única que nunca vivi. Sempre tive a curiosidade de entrar lá, mas nunca teve uma oportunidade. Então surgiu e foi demais, principalmente na companhia de pessoas que vou guardar no meu coração.

Lá consegui aprender e conhecer um pouco cada coleção como a de História da Paraíba guardada a sete chaves, conhecida também como Literatura Cinzenta. Muito emocionante.

Lá também tem o LBTD, obras digitadas para economizar o espaço futuramente. As digitalizadas ficam disponíveis para uso, conhecido o local como CAPES que é um órgão do Governo Federal.

Os livros velhos na quentura e umidade criam fungos, então eles colocam nitrogênio e deixam enrolados para matar os fungos.

Também tem lá um cantinho para você divulgar seus cartazes e também para a Literatura de Cordel que está sumida das feiras livres e que amo.

Assim terminou o nosso passeio.

T27 A MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB

A minha visita à biblioteca da faculdade foi uma experiência ótima. Muitas coisas aprendi, muitos livros interessaram-me. Gostei de ler um pouco os que falam sobre a nossa Paraíba, pois nunca escutei a sua História. Nunca vou esquecer. Espero um dia voltar lá novamente.

Vou me esforçar para um dia cursar lá. Pensando bem, acho que vou mudar de profissão, pois me deu vontade de ser um dos funcionários da Biblioteca.

Estou muito ansioso para terminar meus estudos e quando terminar espero que eu esteja com idade de trabalhar.

T 28 A MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB

A minha visita à Biblioteca Central da UFPB foi interessante, pois tinha curiosidade em saber como era lá. Vi que é um ótimo lugar para estudar, pois é calmo. E como não se concentrar ao estudar em um ambiente tão bacana?

Gostei muito de conhecer esse lugar encantador, mágico, incrível, o que fez aumentar o meu desejo por conhecimento.

Nunca sonhei encontrar um espaço tão maravilhoso como esse. Estou maravilhado com a Biblioteca Central.

Sou grato pela grande oportunidade que me foi dada.

T 29 A MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB

Foi muito agradável. Ao se aproximar a gente já se encanta e dá mais vontade, ou seja, desperta o desejo de chegar onde a gente quer. Para isso, tenho que entrar logo na faculdade, terminar o mais rápido possível os estudos, o segundo grau. Não vejo a hora de ir logo para faculdade e me formar. Quero ser delegada da lei e com isso dá orgulho para meus pais e mostrar para todo mundo onde eu cheguei.

T 30 A MINHA VISITA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB

Gostei muito de visitar a Biblioteca. Amei o espaço dela e pretendo voltar lá como estudante da UFPB. Vou me interessar para entrar na faculdade e visitar a Biblioteca para estudar as artes daqueles livros.

ANEXO JJ: Produção final – mural

PRODUÇÃO FINAL**T 31 MINHA ESCOLA IDEAL**

Eu queria que a minha escola não tivesse bagunça, alunos fumando o que não presta. Queria que cada aluno prestasse atenção às aulas, não dando trabalho aos professores. Queria que a escola tivesse ventilação, uma escola sem portas riscadas, carteiras riscadas.

A minha escola é excelente, os professores são excelentes, mas eu queria que os alunos mudassem para as melhorias deles para terem um futuro lá na frente, pois a aprendizagem é tudo em nossas vidas.

T 32 MINHA ESCOLA IDEAL

A escola ideal para mim seria se os professores fossem todos legais, os alunos não brigassem na sala de aula e nem fora da aula. Uma escola que tivesse várias quadras de futsal, campo de futebol, piscina, etc. E também não existisse nenhum tipo de preconceito, tivesse várias pessoas legais e também tivesse várias festinhas na escola nos finais de semana, pois seria bom para descontrair um pouco as aulas. Também viagens para competições com o time da escola e wifi liberado, pois seria perfeito para todos os alunos. Aulas com duração de três horas no máximo e depois só curtidão na escola. E que as diretoras não fossem tão bravas como são, que fossem pessoas boas, tranquilas, liberais. Que a escola tivesse mais segurança, conforto e que fosse climatizada.

T 33 MINHA ESCOLA IDEAL

A minha escola ideal não tem como você não gostar. Nela podemos ter mais criatividade e também professores que tratem os alunos como amigos.

Ter também um ensino de qualidade, materiais necessários para que os alunos possam ter acesso sem custos, que os professores tenham mais criatividade e que a aula seja uma grande brincadeira, pois assim o aluno absorve mais o conteúdo. Também uma merenda de qualidade, fardamento e mais cultura.

T 34 MINHA ESCOLA IDEAL

A minha escola ideal é um lugar onde a educação é prioridade. É um lugar em que os professores têm prazer em ensinar e os alunos aprenderem de verdade. Salas de aulas todas climatizadas e com uma boa estrutura, os alunos aprendendo inglês e espanhol, desde a primeira série para ficarem fluente no idioma.

Nessa minha escola não existe preconceito, seja ele qual for: racial, religioso ou cultural.

Minha escola é digna de um país de primeiro mundo.

T35 A MINHA ESCOLA IDEAL

A minha escola ideal seria com uma ótima infraestrutura, bons professores, um bom local com segurança. Ideal seria ter uma alimentação adequada e com professores que acreditassem mais nos alunos, incentivando-os cada vez mais. Assim chegaríamos onde queremos. Sim, é também nessa escola ideal precisaríamos de fardamento completo e adequado.

T 36 MINHA ESCOLA IDEAL

A minha escola ideal tem que ter educação. Queria que o colégio tivesse aulas de instrumentos musicais, Educação Física. Que os professores entendessem os alunos igual aos do Luciano Ribeiro. À noite, a gente não tem espaços para aula de Educação Física, de instrumentos musicais e também para aulas diferentes como de espanhol, Mais Educação. Precisamos de salas maiores, com conforto para estudar.

T 37 MINHA ESCOLA IDEAL

A minha escola ideal não terá bagunça, nem cadeiras quebradas, nem sala bagunçada e muito menos professores mal educados, mal humorados.

Nela vai ter sempre alunos estudiosos, felizes, professores legais e também o colégio será bonito com as salas de aula bem organizadas.

ANEXO KK: O eco e a vida

O ECO E A VIDA

Um filho e seu pai caminhavam pela montanha. De repente seu filho cai e grita: - Aaii !!

Para sua surpresa escuta a voz se repetir em algum lugar da montanha.

Curioso pergunta: - Quem é você ?

Contrariado grita : - Seu covarde !!

A voz responde : - Seu covarde !!

Olha para o pai e pergunta aflito: O que é isso ?

O pai sorri e fala : - Meu filho preste atenção.

Então o pai grita em direção a montanha: - Eu admiro você !!

A voz responde: - Eu admiro você !!

De novo o homem grita : - Você é um campeão !!

A voz responde: - Você é um campeão !!

O menino fica espantado, não entende.

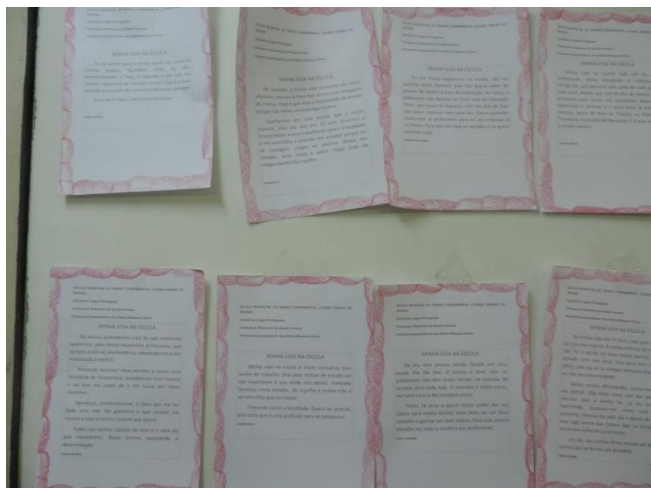
Então o pai explica:

- As pessoas chamam isso de **Eco**, mas na verdade isso é a **VIDA**. Ela dá de volta tudo o que você diz ou faz. Nossa vida é simplesmente o reflexo das nossas atitudes. Se quer mais amor no mundo crie mais amor no seu coração. Se você quer mais competência da sua equipe, desenvolva na sua equipe a competência. ***O mundo é somente a prova da nossa capacidade. Tanto no plano pessoal quanto no profissional, a vida vai lhe dar de volta o que você deu a ela.***

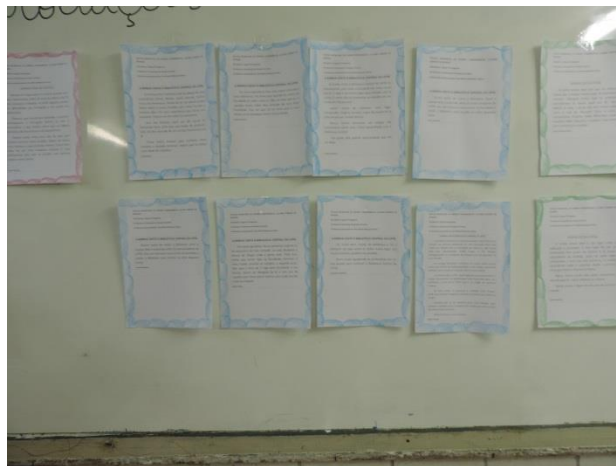
SUA VIDA NÃO É UMA COINCIDÊNCIA, É CONSEQUÊNCIA DE VOCÊ !!!

ANEXO LL: Fotos dos painéis

PRODUÇÃO INICIAL



SEGUNDA REESCRITA



PRODUÇÃO FINAL

