



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE/ MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

LINDOLFO SANTOS RAMALHO

O PROCESSO DE ESCRITA DA CARTA PESSOAL POR ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MAMANGUAPE – PB

2016

LINDOLFO SANTOS RAMALHO

**O PROCESSO DE ESCRITA DA CARTA PESSOAL POR ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada a Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, de conformidade com a linha de pesquisa, Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Orientador professor Dr. Joseval dos Reis Miranda.

MAMANGUAPE – PB

2016

R165p Ramalho, Lindolfo Santos.
 O processo de escrita da carta pessoal por estudantes da
 educação de jovens e adultos / Lindolfo Santos Ramalho.-
 Mamanguape-PB, 2016.
 125f.
 Orientador: Joseval dos Reis Miranda
 Dissertação (Mestrado) - UFPB/PROFLETRAS
 1. Língua portuguesa. 2. Gênero textual. 3. Carta pessoal.
 4. Processo de escrita. 5. Educação de jovens e adultos.

UFPB/BC

CDU: 869.0(043)

TERMO DE APROVAÇÃO
LINDOLFO SANTOS RAMALHO

**O PROCESSO DE ESCRITA DA CARTA PESSOAL POR ESTUDANTES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda
Orientador – UFPB

Profa. Dra. Marluce Pereira da Silva
Examinadora Interna – UFPB

Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins
Examinador Externo – UEPB

Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau
Examinadora Suplente – UFPB

MAMANGUAPE – PB
2016

AGRADECIMENTOS

Em especial, agradeço de todo meu coração a Deus, em nome do Senhor Jesus Cristo, a quem amo e professo a minha fé: Ora, a fé é a certeza de coisas que se esperam, a convicção de fatos que se não veem. (Hebreus 11:1.)

Ao Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda, pela orientação, paciência, respeito e dedicação ao meu trabalho.

As professoras e professores do Profletras por sua dedicação.

A CAPES por seu empenho na manutenção das bolsas.

Aos colegas do Profletras pelos momentos inesquecíveis que passamos, bem como pela experiência e conhecimentos compartilhados durante o curso.

Aos meus pais, que tanto me incentivaram a concretização desse sonho.

Aos meus filhos, fonte de inspiração e alento nos momentos mais difíceis.

Por fim, aos/as estudantes da 7ª/8ª série da Educação de Jovens e Adultos de uma Escola Municipal do Vale do Mamanguape – PB, pela participação no trabalho.

À minha esposa, pois soube ser amiga, companheira e, principalmente, por sua dedicação e incentivo nos momentos de fraqueza e dificuldades pelos quais passei, DEDICO.

[...] O ensino não foi o começo, o começo foi a aprendizagem. Foi aprendendo que a gente descobriu que era possível ensinar a aprender. Eu parto daí.

(Paulo Freire, 1993)

RAMALHO, Lindolfo Santos. **O processo de escrita da carta pessoal por estudantes da educação de jovens e adultos**. 2016. 127f. Projeto Qualificação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Mamanguape- PB.

RESUMO

Este estudo tratou do processo de escrita da carta pessoal por estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Apresentou como objetivo geral compreender como o/a professor/a de Língua Portuguesa poderá contribuir para melhoria do processo de escrita na Educação de Jovens e Adultos, fazendo uso da escrita da carta pessoal. Foram objetivos específicos desse estudo: identificar e analisar as principais dificuldades apresentadas por estudantes da Educação de Jovens e Adultos na produção da carta pessoal; possibilitar ao (à) estudante da Educação de Jovens e Adultos a compreensão de que a melhoria da sua escrita será relevante ao longo de sua vida pessoal e profissional; desenvolver uma estratégia de escrita que possa ser aplicada em sala de aula, visando a um caminho facilitador entre professor e estudante na produção escrita da carta pessoal. As referências teóricas se constituíram a partir de três eixos: a Educação de Jovens e Adultos, os Gêneros Textuais e a Carta pessoal fundamentado em autores e autoras como: Antunes (2009), Arroyo (2011), Cavalcante (2013), Creswell (2007), Demo (2008), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Ferraro (2009), Franco (2005), Freire (1993), Lüdke (1986), Marcuschi (2002; 2008; 2010), Oliveira (2014), Paiva (2015), Schneuwly (1994), Vieira (2009), e também em documentos como: nas orientações dos PCNs de Língua Portuguesa (1997/98/01) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. No aspecto metodológico, a pesquisa foi estruturada na abordagem qualitativa, por meio de um trabalho de campo na pesquisa participante, fazendo uso de instrumentos ou procedimentos de coleta de dados como: a observação participante, a roda de conversa e o questionário. A análise de dados ocorreu por meio da análise de conteúdo. Foram participantes da pesquisa 05 estudantes da Educação de Jovens e Adultos: 04, do sexo feminino e 01 do sexo masculino, todos do segundo segmento, pertencentes a uma Escola Municipal de Ensino Fundamental do município de Mamanguape- PB. Após as construções teóricas e o caminhar metodológico da pesquisa, foram apresentadas às análises das produções da carta pessoal, bem como a tessitura entre os objetivos e os dados emanados da pesquisa. Os resultados das análises apontaram que, a produção escrita da carta pessoal, elaborada por meio da sequência didática desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), possibilitou aos (às) participantes da pesquisa a aquisição de conhecimentos linguístico-discursivos necessários à construção do gênero carta pessoal, bem como ajudou-os(as) a reconhecer e ao mesmo tempo superar as principais dificuldades por eles apresentadas durante o processo de escrita da carta pessoal. Por fim, apresento como sugestão aos (às) professores (as) uma sistematização de uma possibilidade de proposta de trabalho com a carta pessoal na Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Gênero Textual. Carta Pessoal. Educação de Jovens e Adultos.

RAMALHO, Lindolfo Santos. **The process of writing a personal letter by students of Youth and Adult's Education Program**. 2016. 125f. Qualification Project (Professional Master's degree in Letters - PROFLETRAS) - Federal University of Paraíba, Center for Applied Sciences and Education, Mamanguape- PB.

ABSTRACT

This study dealt with the process of writing a personal letter by students of Youth and Adult's Education program. Its main goal was to understand how the Portuguese Language teacher can contribute to the improvement of the writing process in the Youth and Adult's Education, by writing a personal letter. These were the specific goals of this study: to identify and analyze the main difficulties presented by students of Youth and Adult's Education program when writing a personal letter; to enable the student of the Youth and Adult's Education program the understanding that the improvement of their writing will be relevant throughout their personal and professional lives; to develop a writing strategy which can be applied in the classroom, aiming at a facilitator path between teacher and student in the process of writing a personal letter. The theoretical references were constituted by three axes: Youth and Adult's Education program, Textual Genres and the personal letter based on authors such as Antunes (2009), Arroyo (2011), Cavalcante (2013), Creswell (2007), Demo (2008), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Ferraro (2009), Franco (2005), Freire (1993), Lüdke (1986), Marcuschi (2002, 2008, 2010), Oliveira (2014), Paiva (2015), Schneuwly (1994) and Vieira (2009), and also on papers such as the Portuguese National Teachers' Guide (1997/98/01) and the Law on Guidelines and Bases of National Education (9,394 / 96). As for its methodology, the research was structured in a qualitative approach, through a field study: the participant research, using instruments or collecting data, such as: the participant observation, the conversation wheel and the questionnaire. Data analysis took place through content analysis. Five students from the Youth and Adult's education program took part in the study: 4 female and 1 male, all of them from the second segment, of a municipal school of Primary Education in Mamanguape-PB. After the theoretical constructions and the methodological path of the research, we presented the analysis of the productions of a personal letter, as well as the texture between the goals and the data collected in the research. The results of the analysis indicated that the written production of a personal letter, developed through a didactic sequence created by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), enabled the participants of the research to acquire linguistic-discursive knowledge that is necessary for the construction of the genre personal letter, as well as helped them recognize and at the same time overcome the main difficulties they presented during the process of writing a personal letter. Finally, I present as a suggestion to teachers the systematization of a possibility of working with the personal letter in the Youth and Adult's education program.

Keywords: Textual Genre. Personal Letter. Youth and Adult's Education Program.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Síntese da relação entre a questão principal e objetivo geral da pesquisa	20
Quadro 2. Síntese da relação entre as questões específicas e os objetivos específicos da pesquisa	20
Quadro 3. Taxa de analfabetismo pela faixa etária na Paraíba de pessoas que não sabem ler e escrever	33
Quadro 4. Taxa de analfabetismo em Mamanguape de pessoas que não sabem ler e escrever	33
Quadro 5. Quadro representativo das formas de participação da pesquisa	45
Quadro 6. Quadro representativo das rodas de conversa	50
Quadro 7. Quadro representativo dos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos no turno da tarde ano 2014	54
Quadro 8. Quadro representativo dos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos no turno da noite ano 2014	55

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Eixos teóricos da pesquisa	23
Figura 2. Utilização da internet pelos (as) Estudantes da Educação de Jovens e Adultos	56
Figura 3. Utilização do rádio pelos (as) Estudantes da Educação de Jovens e Adultos	57
Figura 4. Utilização da Biblioteca pelos (as) Estudantes da Educação de Jovens e Adultos	57
Figura 5. A importância da escola segundo os (as) Estudantes da Educação de Jovens e Adultos	58
Figura 6. A visão da EJA pelos (as) Estudantes da Educação de Jovens e Adultos	59
Figura 7. Dificuldades para estudar pelos (as) Estudantes da Educação de Jovens e Adultos	60
Figura 8. A opinião sobre a Educação pelos (as) Estudantes da Educação de Jovens e Adultos	61
Figura 9. As motivações para estudar pelos (as) Estudantes da Educação de Jovens e Adultos.....	62
Figura 10. Síntese da pesquisa.....	64
Figura 11. Bloco das Análises	71

LISTA DE SIGLAS

ALFASOL – Alfabetização Solidária
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB – Câmara de Educação Básica
CEPLAR – Campanha de Educação Popular
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER – Campanha Nacional de Erradicação Rural
CONFINTEA – Conferência Internacional
CPC – Centro Popular de Cultura
Cruzada do ABC – Ação Básica Cristã
EJA – Educação de Jovens e Adultos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF – Indicador de Analfabetismo Funcional
LDBEN – Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional
MCP – Movimento de Cultura Popular
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MNCA – Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG – Organização Não Governamental
PAS – Programa de Alfabetização Solidária
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PMM – Prefeitura Municipal de Mamanguape
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PP – Pesquisa Participante
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDEC – Secretaria de Educação e Cultura
UNESCO – Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: A GÊNESE DO ESTUDO	15
1.1 O eu e o objeto da pesquisa	20
2 CONSTRUÇÕES TEÓRICAS: trilhando os caminhos	23
2.1 Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	23
2.2 As Funções da Educação de Jovens e Adultos	29
2.3 Analfabetismo e Analfabetismo funcional: Conceituação e Estatísticas	32
2.4 Gêneros textuais como estratégia para o ensino da escrita	35
2.5 O Ensino do gênero carta pessoal como meio de comunicação em dias atuais	39
2.6 A estrutura do gênero textual carta pessoal como subsídio para outros gêneros	41
3 EIXOS METODOLÓGICOS: O CAMINHAR DA PESQUISA	43
3.1. Opção Metodológica	43
3.2 Instrumentos ou procedimentos de coleta	46
3.2.1 Observação participante	46
3.2.2 Roda de conversa	49
3.2.3 Questionário	52
3.3 O local da pesquisa	53
3.4 A escola pesquisada	54
3.5 Os (as) participantes da pesquisa	55
3.6 A Análise de dados e das informações	63
4 AS ANÁLISES DAS PRODUÇÕES DA CARTA PESSOAL: A TESSITURA ENTRE OS OBJETIVOS E OS DADOS EMANADOS DA PESQUISA	65
4.1. As dificuldades apresentadas por estudantes da Educação de Jovens e Adultos na produção da carta pessoal	71
4.2. A compreensão dos (as) estudantes da Educação de Jovens e Adultos sobre o seu processo de escrita da carta pessoal	80
4.3. Estratégias de escrita para a produção da carta pessoal na Educação de Jovens e Adultos	90

5 SISTEMATIZAÇÃO DE UMA POSSIBILIDADE DE PROPOSTA DE TRABALHO COM A CARTA PESSOAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO	116
APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	119
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO	120
APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA	121
ANEXO A - Cartas pessoais da estudante Beatriz	122
ANEXO B - Cartas pessoais da estudante Samarah	123
ANEXO C - Cartas pessoais da estudante Joseane	124
ANEXO D - Cartas pessoais do estudante Josu	125
ANEXO E - Cartas pessoais da estudante Bruna	126
Breve currículo do autor	127

1. INTRODUÇÃO: A GÊNESE DO ESTUDO

Uma vez que o assunto é a produção de um texto escrito, percebo que surge, por parte dos (as) estudantes, um descontentamento e/ou desinteresse, quando são convidados a participar de tais atividades. Contudo, os livros didáticos abordam um grande número de gêneros textuais com a finalidade de serem trabalhados em sala de aula como conteúdo pedagógico.

Nesse intuito, desenvolvi um trabalho de escrita com a carta pessoal junto aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, sugerida pelo livro didático *Caminhar e transformar* – Língua Portuguesa Anos Finais do Ensino Fundamental: Educação de Jovens e Adultos, por ser talvez, um gênero textual bastante acessível e de fácil compreensão do ponto de vista estrutural, abrindo caminho para chegar a outros gêneros que serão estudados ao longo do processo educativo, proporcionando-lhes prazer à medida que irão adquirindo conhecimento na prática dessa atividade.

Tomando por base as produções da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD), fiz um levantamento no período de 2010 a 2015, visando encontrar alguma produção semelhante à temática em foco, ou seja, o gênero carta pessoal como proposta inicial para o desenvolvimento e melhoria da escrita dos alunos da educação de jovens e adultos, entretanto até o presente momento o que encontrei e mais se aproxima do tema foi uma tese de doutorado de Jane Quintiliano Guimarães Silva (2002) intitulada “Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos”; com isso, ambas apresentam semelhança no tocante à prática comunicativa da carta pessoal, e o foco desta pesquisa é a forma sequenciada de escrita desses estudantes.

Por esta ótica, o (a) estudante da Educação de Jovens e Adultos, independentemente das dificuldades que apresenta na construção de um texto escrito, não pode ser visto (a) como diferente do (a) aluno (a) da educação “regular”, uma vez que a capacidade de aprendizagem, algo inerente a todo ser humano pode ser desenvolvida ao longo do tempo e de maneira gradual aproximando, cada vez mais esse (a) estudante do gênero em estudo; nesse sentido, de acordo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, (2002):

Assim, o curso de Língua Portuguesa para alunos da EJA deve, em primeiro lugar, servir para reduzir a distância entre estudante e palavra, procurando anular experiências traumáticas com os processos de aprendizagem de leitura e da produção de textos. (BRASIL, 2002 p.12).

Diante disso, cabe aos professores e professoras incentivarem a produção textual desses (as) estudantes, em especial dos que se mostram incapazes de realizar tais atividades, porque recusam a prática da leitura e da produção de texto. Assim, o curso de Língua Portuguesa segundo a SECAD deve:

[...] ajudá-los a incorporar uma visão diferente da palavra para continuarem motivados a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo. [...] capacitando-os a produzirem respostas aos textos que escutam e leem, pronunciando-se oralmente ou por escrito. (BRASIL, 2002 p. 12).

Dessa maneira, percebo a importância de transmitir para os (as) estudantes o quanto é valioso e salutar a aquisição do hábito da leitura e da produção de texto na perspectiva da aquisição de conhecimento: “O terreno da leitura é composto de inúmeras possibilidades, já que são inúmeras as experiências que os textos podem oferecer e inúmeros os propósitos com que as pessoas se aproximam deles”. (BRASIL, 2002 p. 14).

Pensando assim, desenvolvi nesta pesquisa uma estratégia de escrita que possa ser aplicada em sala de aula, não como método a ser seguido, mas como um caminho sugestivo e facilitador entre professores (as) e estudantes no processo da produção escrita da carta pessoal.

Nesse sentido, o trabalho através da carta pessoal deve ser entendido como uma aprendizagem que não se restringe apenas ao espaço da sala de aula, mas que ultrapassa as fronteiras da escola, tornando-se um meio utilizado em seu cotidiano como responsável por melhorias, através do crescimento pessoal e profissional que a educação lhes poderá ofertar.

Para tanto, como apresentado anteriormente, o gênero textual escolhido para iniciar a pesquisa de escrita foi a carta pessoal, visto que, geralmente possui uma estrutura fixa como local e data, vocativo, corpo e assinatura; às vezes apresenta *post-scriptum* (P.S.) e uma forma de escrita livre direcionada à comunicação entre familiares, amigos, namorados, com a finalidade de trocar confidências e/ou relatar fatos ou acontecimentos do seu cotidiano.

A ideia de trabalhar com gêneros textuais como estratégia para produção textual, em especial a carta, surgiu exatamente a partir de um diálogo desenvolvido em sala de aula, a respeito do quanto é importante uma leitura realizada por alunos (as) com fluência e compreensão e de uma escrita de boa qualidade, e que seja significativa para o cotidiano de cada um. Assim, ao tratar da função social da carta pessoal, Silva (2002) defende que:

[...] as cartas pessoais, cujo trajeto comunicativo se circunscreve no espaço das atividades da vida privada, formam as suas práticas comunicativas fundadas basicamente na finalidade de manter uma correspondência que propicie consolidar e/ou construir novos relacionamentos do âmbito das relações privadas (amizade, parentesco). Suas práticas comunicativas são alimentadas pelas trocas de cartas entre os correspondentes, que, nesse percurso, ora assumem o papel de remetente, ora o de destinatário, e assim sucessivamente... (SILVA, 2002 p. 68).

Dessa forma, o gênero textual carta pessoal possui a função de facilitar a socialização entre as pessoas através do seu diálogo entre os seus interlocutores, como afirmou Bronckart (1999: 103 *apud* Marcuschi 2008 p. 154): “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Com isso, percebo a importância de conhecer e aprender a utilizar um determinado gênero textual inserido a cada momento comunicativo que se faz presente no cotidiano de cada indivíduo.

A partir de então, levando-se em conta que o que deve ser aprendido em sala de aula deverá ser útil no decorrer de suas vidas, essa pesquisa proporcionou aos (às) estudantes da Educação de Jovens e Adultos conhecerem melhor o gênero estudado (carta pessoal), para se tornarem ferramentas utilitárias no meio social em que vivem.

O trabalho com a produção escrita em sala de aula é algo que requer uma preparação especial por parte dos (as) docentes, visto que nem todos os (as) estudantes gostam de escrever: “Na educação de jovens e adultos, é comum os alunos afirmarem que são ruins para escrever, que não conseguem entender como usar os sinais gráficos e a pontuação” (BRASIL, 2002 p.16). Contudo, há persistência em querer mostrar para os (as) estudantes que esta atividade lhes poderá ofertar mais conhecimento. Ademais, acredito ser uma satisfação para professores (as) e estudantes, o que se está desenvolvendo gradualmente ao longo da modalidade de ensino na qual se inserem.

Assim, através da produção escrita e do conhecimento da estrutura da carta pessoal, alunos e alunas certamente serão capazes de produzir outros gêneros que possuam estruturas semelhantes às da carta pessoal, como também, o processo de escrita será gradativamente ampliado à medida que os (as) estudantes tomarem conhecimento da importância dessa prática comunicativa, o que deverá proporcionar-lhes melhores condições de trabalho no meio em que vivem algo já visto pela SECAD (2002):

O domínio da escrita traz inúmeros benefícios: ajuda a articular e organizar o pensamento; a aperfeiçoar o conteúdo e a forma do discurso; a dar desenvoltura para operar questões da vida cotidiana; a abrir novas possibilidades de acesso a lazer; bens culturais e formas mais efetivas de participação social e política. Em suma, ajuda a conviver, em condições de igualdade social, com pessoas que possuem essas capacidades. (BRASIL, 2002, p.131).

Para tanto, esse trabalho de produção escrita da carta pessoal foi realizado por meio de sequência didática, conforme orientação dos estudos realizados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que, a meu ver, constitui-se como uma proposta extremamente relevante para ser aplicada junto aos estudantes, uma vez que, além de ajudá-los na prática da escrita, lhes oferecerá condições de adquirir conhecimento necessário em como desenvolvê-la independentemente do gênero com o qual estejam trabalhando.

Diante disso, esta pesquisa partiu de uma questão geral: *como professores (as) de Língua Portuguesa poderão contribuir para melhoria do processo de escrita na Educação de jovens e adultos, fazendo uso da escrita da carta pessoal?*

Pensando amiúde nesta questão geral, surgiram-me outras indagações de cunho mais específico, que também me impulsionaram à busca de respostas que contemplem os questionamentos a seguir. Foram elas:

- Quais as principais dificuldades apresentadas por alunos (as) da Educação de Jovens e Adultos na produção escrita da carta pessoal?
- De que maneira a melhoria da escrita dos (as) alunos (as) da Educação de Jovens e Adultos terá relevância ao longo de sua vida pessoal e profissional?
- Como desenvolver uma estratégia de escrita que possa ser aplicada em sala de aula visando a um caminho facilitador entre professores (as) e alunos (as) na produção escrita da carta pessoal?

Nesse sentido, o presente trabalho teve, como objetivo geral: *compreender como professores (as) de Língua Portuguesa podem contribuir para a melhoria do processo de escrita na Educação de Jovens e Adultos, fazendo uso da escrita da carta pessoal*. A partir desse objetivo geral, elaborei os seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar as principais dificuldades apresentadas por alunos (as) da Educação de Jovens e Adultos na produção da carta pessoal;
- Possibilitar ao (à) estudante da Educação de Jovens e Adultos a compreensão de que a melhoria de sua escrita será relevante ao longo de sua vida pessoal e profissional;
- Desenvolver uma estratégia de escrita que possa ser aplicada em sala de aula, visando a um caminho facilitador entre professor (a) e estudante na produção escrita da carta pessoal.

Os (as) participantes diretos desta pesquisa foram 05 estudantes do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos de uma Escola Municipal do Vale do Mamanguape (PB), de uma turma de 7ª/8ª séries que por livre e espontânea vontade se disponibilizaram em participar. Vale ressaltar que a turma era composta por 26 estudantes, entretanto 16 participaram da pesquisa, sendo que, destes só foi possível analisar com mais propriedade as produções escritas de apenas 05 estudantes, ou seja, aqueles que participaram diretamente da pesquisa. Os demais não manifestaram interesse em participar.

Para tanto, este estudo foi organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, uma introdução, em que expus às informações relevantes, os objetivos da pesquisa nos quais busquei o direcionamento deste trabalho e o eu e o objetivo da pesquisa, onde tracei uma pequena narrativa sobre a trajetória do pesquisador.

No segundo, abordei as construções teóricas pelas quais o pesquisador trilhou os caminhos, através de um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e na cidade de Mamanguape – PB, com a intenção de refletir sobre os feitos e fatos de sua história, bem como de compreender os limites e as superações encontradas, as Funções da educação de jovens e adultos, reflexões sobre analfabetismo e analfabetismo funcional, e os gêneros textuais como estratégia para o ensino da escrita da carta pessoal.

No terceiro capítulo, apresentei os eixos metodológicos com o caminhar da pesquisa, utilizando o método qualitativo e a pesquisa participante, a observação participante, a Roda de conversa e o questionário.

No quarto capítulo, apresentei como ocorreu a proposta de produção escrita da carta pessoal, a análise dos problemas detectados na primeira produção, a intervenção didático-pedagógica por meio dos módulos, bem como a análise da produção final.

E, por fim, no quinto capítulo desenvolvi uma possibilidade de proposta de trabalho com a carta pessoal na Educação de Jovens e Adultos, por meio de um esquema didático-pedagógico que apresenta uma sugestão para a escrita da carta pessoal.

Para finalizar, esbocei as considerações finais a que consegui chegar, a partir da pesquisa, analisando os pontos positivos, assim como os que não demonstraram resultados desejáveis, na certeza de que este trabalho não foi algo fechado e acabado, mas sim, propício a novas análises a partir de cada contexto e atores sociais que estivessem envolvidos. Desta forma, apresento os objetivos e a questão central e os objetivos específicos e as questões complementares nos quadros a seguir com a finalidade de mostrar a coerência entre os mesmos:

Quadro 1. Síntese da relação entre a questão principal e objetivo geral da pesquisa

Questão Geral	Objetivo Geral
Como o (a) professor (a) de Língua Portuguesa, poderá contribuir para melhoria do processo de escrita na Educação de jovens e adultos, fazendo uso da escrita da carta pessoal?	Compreender como o (a) professor (a) de Língua Portuguesa poderá contribuir para a melhoria do processo de escrita na Educação de Jovens e Adultos, fazendo uso da escrita da carta pessoal.

Fonte: Projeto de pesquisa do autor

Quadro 2. Síntese da relação entre as questões específicas e os objetivos específicos da pesquisa

Questões Complementares	Objetivos Específicos
Quais as principais dificuldades apresentadas por alunos (as) da Educação de Jovens e Adultos na produção escrita da carta pessoal?	Identificar e analisar as principais dificuldades apresentadas por alunos (as) da Educação de Jovens e Adultos na produção da carta pessoal.
De que maneira a melhoria da escrita dos (as) alunos (as) da Educação de Jovens e Adultos terá relevância ao longo de sua vida pessoal e profissional?	Possibilitar ao (à) estudante da Educação de Jovens e Adultos a compreensão de que a melhoria de sua escrita será relevante ao longo de sua vida pessoal e profissional.
Como desenvolver uma estratégia de escrita que possa ser aplicada em sala de aula visando um caminho facilitador entre o (a) professor (a) e o (a) aluno (a) na produção escrita da carta pessoal?	Desenvolver uma estratégia de escrita que possa ser aplicada em sala de aula, visando um caminho facilitador entre o (a) professor (a) e estudante na produção escrita da carta pessoal.

Fonte: Projeto de pesquisa do autor

Assim, após a apresentação das questões e objetivos específicos, a seguir teço a minha relação com o objeto de pesquisa.

1.1 O eu e o objeto de pesquisa

Antes da apresentação do desenvolvimento desta pesquisa, peço licença para falar um pouco sobre o pesquisador, mesmo sendo consciente da dificuldade de falar sobre si mesmo, uma vez que as recordações poderão trazer a memória momentos de regozijo, que nos fazem bem, assim como aqueles que, de certa forma, nos causam descontentamento em forma de dor.

Como momentos de prazer, eu não poderia deixar de registrar a satisfação e a oportunidade que a mim foi dada de ser aluno de pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras, um sonho, que até pouco tempo encontrava-se distante, mas que paulatinamente vem sendo concretizado, o que me faz convicto de que, ao concluí-lo, portas poderão se abrir como resposta aos esforços e dedicação empregados ao longo do curso.

Quanto às dores e aos obstáculos que se levantam em minha caminhada, servem tão somente de estímulo para reconhecer que, a cada luta que se levanta, tenho por certo: uma grande vitória está por vir, e com isso, reafirma as minhas perspectivas de vida pessoal, pela escolha profissional que fiz.

Concluí o antigo segundo grau em 1987 (curso científico) e, só em 1998, comecei a atuar como professor já na Educação de Jovens e Adultos, no extinto Programa de Alfabetização Solidária (Alfasol). Em 2002, concluí o curso do Magistério. Porém, o meu ingresso no Curso Superior ocorreu em 2005, por intermédio do meu pai, que muito me aconselhou em obter uma graduação em educação, haja vista, a sua atuação na área por algum tempo.

Com isso, ingressei na Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, na cidade de Guarabira, no curso de Licenciatura em Letras, concretizando um sonho de cursar uma Universidade. A conclusão ocorreu em 2010, após uma trajetória de muita luta, mas também de aquisição de muito conhecimento.

Depois de um ano e meio de ter concluído a Licenciatura, ingressei em junho de 2012 no Curso de Especialização em Psicopedagogia. Naquele momento, buscava compreender o que ocorria com alunos (as) que apresentavam um comportamento bastante agressivo em relação a colegas de sala, como também, com professores (as). A conclusão veio em agosto de 2013.

Atualmente, sou mestrando do Curso de Pós-graduação do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, pela Universidade Federal da Paraíba – Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE/ Mamanguape, onde busco dar continuidade ao processo de formação profissional por sentir a necessidade de continuar adquirindo conhecimento em busca de novas práticas pedagógicas, que possibilitem um melhor aprendizado para aqueles que, assim como eu, buscam conhecimento (refiro-me a alunos e alunas).

Esta pesquisa surgiu da realidade vivida; a temática nasceu das minhas experiências de sala de aula como professor de Língua Portuguesa na Educação de jovens e Adultos, tendo em vista a recusa de certos (as) alunos (as), quando o assunto é produção escrita de um texto, assim como, a dificuldade que muitos apresentam na leitura, e o que é mais preocupante: na escrita.

Inicialmente, é oportuno ressaltar que pensar na Educação de jovens e adultos não significa, necessariamente, pensar em pessoas que devem apenas aprender a “ler e escrever”, pois muitos deles (as) possuem sonhos, desejos e expectativas quanto ao futuro. Este fato vem

sendo confirmado ao longo de minha trajetória como educador nesta área, o que aumenta a preocupação no tocante a uma proposta de aprendizagem que viabilize a inserção de novos conhecimentos.

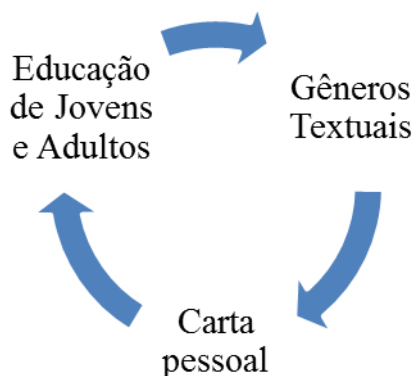
Aqui, vale ressaltar também que o professor precisa estar motivado quando o assunto inclui gêneros textuais, visto que a resistência por parte de alguns alunos e alunas é bem visível, ao passo que muitos são capazes de dizer que nem gostam de ler e, menos ainda, de escrever textos. Com isso, vejo que a motivação deve partir do professor, fato já observado por Torres (2003), ao afirmar que: “A motivação escolar é algo complexo, processual e contextual, mas alguma coisa se pode fazer para que os alunos recuperem ou mantenham seu interesse em aprender”. Portanto, essa motivação deve contagiar também os (as) alunos (as) para que eles (as) possam sentir segurança ao produzirem seus próprios textos. (TORRES *apud* TAPIA; FITA, 2003, p.9).

Assim sendo, tomando posse desta motivação e, ao mesmo tempo tentando passá-la aos (às) estudantes é pretensão desta pesquisa o desenvolvimento de uma estratégia de escrita que possa ser aplicada em sala de aula, como um caminho facilitador entre professores (as) e estudantes, na produção escrita da carta pessoal e, que venha sanar ou, ao menos, minimizar as dificuldades que muitos alunos e alunas apresentam quando se propõem à produção escrita de textos.

2. CONSTRUÇÕES TEÓRICAS: TRILHANDO OS CAMINHOS

A presente pesquisa apresenta como foco uma preocupação voltada para a escrita, ou melhor, para a melhoria do processo de escrita dos alunos da educação de jovens e adultos. Para tanto, as referências teóricas se constituem a partir de três eixos: a Educação de Jovens e Adultos, os Gêneros Textuais e a Carta pessoal, que apresento a seguir:

Figura 1 – Eixos teóricos da pesquisa



Fonte: Projeto de pesquisa do autor

2.1. Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Para compreender, a trajetória da Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil faz-se necessário o conhecimento de alguns registros das primeiras tentativas de “instruir” os povos brasileiros, começando pelos indígenas e pelos/as filhos/as de colonos brancos, tendo como instrutores os jesuítas, Paiva (2015), “Como sabemos, através do ensino das crianças os jesuítas buscavam também atingir seus pais”. (PAIVA, 2015, p. 193).

No decorrer do período histórico, a sociedade brasileira passou também por um momento em que não houve nenhuma preocupação com a educação escolarizada, o Brasil manteve-se neste patamar entre (1534-1549), porque para os colonizadores, a educação não era vista como algo essencial para o desenvolvimento da Colônia, pois estávamos no período de modo de produção escravista (1534-1850).

Segundo Freire (1993, p. 32), “A preocupação com educação surgiu como meio capaz de formar a população dócil e submissa, atendendo a política colonizadora portuguesa”. Assim sendo, posso entender que a intenção primeira não era o aprendizado propriamente dito e, sim, um meio para facilitar a dominação pelo povo português. Com isso, busco reforçar a

minha fala em Paiva (2015), quando afirma, [...], além disso, era tentada a catequese direta dos indígenas adultos e nesses casos a alfabetização e transmissão do idioma português servia como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos. (PAIVA, 2015, p.193).

Com a expulsão da ordem religiosa dos Jesuítas do Brasil, o país conheceu um período conhecido como Pombalino, liderado pelo Marquês de Pombal. A reforma de Pombal não trouxe os benefícios desejados para o Brasil como nos afirmou Freire:

Esta reforma de Pombal que desestruturou a organização escolar jesuíta trouxe alguns benefícios no campo educacional para Portugal, mas para o Brasil redundou em retrocesso. Ficamos treze anos sem escolas e os cursos seriados dos jesuítas foram substituídos por “aulas avulsas” dadas, na maioria das vezes, por professores improvisados. (FREIRE, 1993, p. 47).

Vejo até então, que a educação não se constituía como algo relevante e necessário para um público que, de certo modo, encontrava-se à margem da sociedade da época, Paiva (2015), “O domínio das técnicas da leitura e escrita não se mostrava muito necessário ao cumprimento das tarefas exigidas aos membros daquela sociedade colonial”. (PAIVA, 2015, p. 193).

Com a extinção do tráfico negreiro, o Brasil adotou a forma de mão-de-obra assalariada e, com isto, surgiram os primeiros passos para uma economia industrializada e, conseqüentemente, a necessidade de instruir pessoas para que pudessem ser aproveitadas neste novo modelo econômico que estava sendo implantado no país. Para tanto, Freire (1993) diz que tudo isto contribuiu para que novas escolas de cursos primário e secundário fossem criadas com a finalidade de melhorar o ensino público no Brasil.

Um acontecimento importante na época foi o Decreto de Leônicio de Carvalho, que criou os cursos noturnos para adultos brasileiros de instrução primária do 1º grau para o sexo masculino. Porém, só poderiam participar das aulas alunos maiores de 14 anos, livres ou libertos, e deveriam ser lecionadas as mesmas matérias das escolas públicas do primeiro grau diurnas. (FREIRE, 1993).

Entretanto, relatos mostraram que essas tentativas não foram bem-sucedidas, tendo em vista a dificuldade de adaptação dos conteúdos que, da mesma maneira que eram ministrados para as crianças, foram lecionadas com os adultos; até as salas de aula eram as mesmas.

A Educação de Jovens e Adultos passou por inúmeras dificuldades, na tentativa de ser reconhecida como uma categoria de extrema necessidade para os jovens e adultos analfabetos que não tiveram acesso à educação. Diante disso, concordo com Moura (1999) quando diz que:

A alfabetização de adultos tem sido alvo de lutas de interesses intensas e movimentos distintos na história da educação, pois enquanto grupos de educadores, intelectuais, econômicos e políticos se confrontam em torno de uma reivindicação, esquecem de buscar políticas de ações para a área. (MOURA, 1999, p. 24).

Desta maneira, ao invés de facilitar uma proposta que viesse melhorar a educação de jovens e adultos, o que se fazia na verdade era dificultar estas propostas, visto que a preocupação da maioria estava voltada para os seus próprios interesses, a propósito como se vê atualmente.

Entretanto, só a partir da revolução de 1930 é se iniciou um sistema público de educação elementar no país com experiências significativas na área. Segundo Moura (1999): “isto só ocorreu por conta da demanda provocada pelo processo de urbanização e industrialização que exigia a ampliação de escolarização para adolescentes e adultos”. (p. 25). Assim como a necessidade de aumentar a base eleitoral favoreceu também o aumento das escolas da EJA.

Asseverando o que disse Freire (1993), podemos ler no Conselho Nacional de Educação – CNE, assim como na Câmara de Educação Básica – CEB, (11/2000) que,

As primeiras iniciativas sistemáticas com relação à educação básica de jovens e adultos se desenham a partir dos anos 30, quando a oferta de ensino público primário, gratuito e obrigatório se torna direito de todos. Embora com variadas interpretações nos Estados e Municípios, o registro deste direito atingia inclusive adultos. (BRASIL, 11/2000 p. 49).

Na verdade, o que vejo é que, para a Educação de jovens e adultos, não havia uma visão de cunho apenas educacional, pois existia um interesse econômico e político envolto por esse programa, uma vez que asseguramos nossa fala no Conselho Nacional de Educação – CNE, assim como na Câmara de Educação Básica – CEB, (11/2000) que diz:

Com o fim da ditadura estadonovista, era importante não só incrementar a produção econômica como também aumentar as bases eleitorais dos partidos políticos e integrar ao setor urbano as levas migratórias vindas do campo. (BRASIL, 11/2000 p. 49).

Desta forma, entendo que a alfabetização dos jovens e adultos era muito mais um interesse econômico e eleitoral do que um direito adquirido, uma vez que, o público fosse alfabetizado, para criar mão de obra especializada, especialmente para a indústria e para estarem aptos a votar, pois o voto era apenas para homens alfabetizados.

A década de 40 trouxe alguns avanços para a Educação de Jovens e Adultos, porém, os resultados não surtiram os efeitos esperados, apesar de ter sido considerado um período áureo

para esta modalidade pela criação de políticas pedagógicas entendidas como inovadoras para a época.

Para tanto, havia nesse período uma preocupação no país de não exibir taxas elevadas de pessoas analfabetas. Surgiu então, uma campanha motivadora em prol da Educação de jovens e adultos; é o que veremos a seguir, de acordo com o parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE, assim como na Câmara de Educação Básica – CEB, (11/2000),

Em 1947, é lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, dirigida principalmente para o meio rural. Sob a orientação de Lourenço Filho, previa uma alfabetização em três meses e a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. (BRASIL, 11/2000 p. 49).

Essa campanha tinha como meta quantitativa a diminuição do número de analfabetos que vigorava no país da zona rural a zona urbana e qualificativa com a intenção de ofertar a estas pessoas uma melhor perspectiva de vida, assim como propiciar o acesso à mão-de-obra especializada e o seu ingresso à vida pública através do direito ao voto, Paiva (2015),

[...] uma autêntica campanha de salvação nacional; uma nova abolição, conduzida pelos educadores anteriormente identificados com o Estado Novo e que agora tinham como diretriz política a quantidade e como diretriz técnica a tentativa de conciliar a campanha de massa (extensiva) com a qualidade e a continuidade do ensino (profundidade). (PAIVA, 2015, p.207).

Contudo, esta campanha não foi bem-sucedida, uma vez que o (a) adulto (a) analfabeto (a) era visto (a) como alguém incapaz de participar ativamente dos processos políticos, econômicos e sociais do país (FERRARO, 2009). A condição de analfabeto (a) passou a ter o significado de cegueira, ignorância, incapacidade, doença, erva daninha a ser erradicada etc.

Ainda, segundo Moura (1999), desde o final da década de 1950 e meados de 1960, a Educação de Jovens e Adultos passou por um momento de efervescência em todo o país, principalmente por parte da sociedade civil. (p.28).

Entretanto, quando tudo parecia se dirigir para uma eventual organização na Educação Popular do Brasil, o ensino brasileiro sofreu mais um abalo, quando o país se viu diante do golpe militar de 1964, uma vez que os programas desenvolvidos até então foram destituídos e, para suprir a necessidade, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi instituído, com o objetivo de erradicar o analfabetismo e propiciar educação continuada para adolescentes e adultos, Paiva (2015):

Na história da educação dos adultos no Brasil os anos 70 ficaram marcados pela atuação do Mobral. Com efeito, criado a 8 de setembro de 1970 como organismo executor de uma campanha alfabetizadora o Movimento Brasileiro de Alfabetização logrou ultrapassar a barreira dos dez anos de existência, ao longo dos quais ele

manteve o discurso do êxito, pretendendo ter reduzido os índices de analfabetismo no país de 33,6% (1970) para menos de 10% (1980). (PAIVA, 2015, pp. 335/336).

Contudo, o Mobral mesmo tendo atingido a sua meta, corria o risco de desaparecer, Paiva (2015). “O êxito proclamado colocou, porém, a questão relativa à sua extinção: se sua meta original havia sido atingida, se sua missão estava cumprida, não lhe restava se não desaparecer”. (PAIVA, 2015, p. 336). Entretanto, o Mobral perdurou até os anos de 1980. Porém, foi a partir da década de 80 que foram tomadas iniciativas importantes para a Educação de Jovens e Adultos, como nos mostra Moura:

[...] a partir da década de 80 e, principalmente nessa época, algumas prefeituras de municípios brasileiros tomam a educação dos adultos como uma de suas prioridades, passando dar a área um tratamento próprio, reestruturando as secretarias de educação no sentido de incluir as coordenações de educação de jovens e adultos [...]. (MOURA, 1999, p.38).

Para tanto, apesar desses esforços para enfrentar o analfabetismo, este continuou sendo um problema real a ser vencido, tanto que os anos 90 começaram como uma nova esperança de sanar esta problemática:

Os anos 90 iniciam-se com desafios posto pelo governo Collor, o primeiro eleito pelo voto direto após a ditadura militar imposta em 1964, [...], portanto com tarefa de eliminar o analfabetismo, superando esta desigualdade social, com prazo certo para ser realizada até 1998 e contava com recursos determinados constitucionalmente. (ARELARO; KRUPPA, *apud* OLIVEIRA, 2002, p.91).

Com efeito, a partir da década de 90, emergiram iniciativas em favor da Educação de Jovens e Adultos. O governo desenvolveu políticas públicas com parcerias entre ONG's, municípios, universidades, grupos informais, populares, Fóruns estaduais, nacionais e foi através dos Fóruns que, a partir de 1997, a história da EJA começou a ser registrada no “Boletim de Ação Educativa”. “Os espaços criados pelos Fóruns, sem dúvida, constituem-se em ‘contrafogos’ para os envolvidos na difícil tarefa de fazer História através da educação”. (ANDRADE *apud* SILVA, 2005, p. 25).

A sociedade civil organizada fortalecida em meio a políticas públicas reclama um modelo de educação que contemple a Educação de Jovens e Adultos de maneira menos preconceituosa e mais eficaz, do ponto de vista da aprendizagem. Educação não mais vista apenas como propósito eleitoral (do direito ao voto a cidadão alfabetizado), da mão – de – obra especializada (à demanda da industrialização), mas que permita uma inclusão social responsiva e permanente na contínua formação cidadã deste jovem, adulto e idoso na sociedade à qual se inseri.

Dito isto, os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos ou Fóruns da EJA, ocorreram inicialmente no Rio de Janeiro em junho de 1996, quando, na ocasião, o pensamento e propostas na época eram voltados para a V Confinteia. Partir de então, os Fóruns passaram a acontecer em outros estados da federação inclusive no Estado da Paraíba no dia 27 de setembro de 1999, no auditório da Reitoria da UFPB, Campus I, em João Pessoa. (SILVA, 2005, p.89).

Na busca de uma política de educação igualitária que contemple a educação de jovens e adultos, no cenário mundial surge a I Conferência Internacional, I Confinteia, que ocorreu em Elsinore, na Dinamarca em 1949, que demarca o corte temporal e histórico estabelecido para resgatar as lutas pelo direito à educação de jovens e adultos. Exatos 11 anos depois ocorre a II Confinteia – Montreal (Canadá), 21 a 31 de agosto de 1960. A III Confinteia teve lugar doze anos após a de Montreal e aconteceu em Tóquio (Japão), 25 de julho a 7 de agosto de 1972. A IV Confinteia foi realizada em Paris (França), 19-29 de março de 1985. A V Confinteia foi sediada em Hamburgo (Alemanha), julho 1997 – *Aprendizagens de adultos, uma chave para o século XXI*. A VI Confinteia foi sediada no Brasil em 2009, em Belém do Pará. (PAIVA, 2009, pp. 17 a 60).

Assim sendo, desenha-se no país um novo cenário no campo da Educação de Jovens e Adultos em vista de mudanças que propiciem esta modalidade de ensino, assim como aos seus partícipes uma oportunidade concreta, “o direito à educação e o direito de tomar parte na vida cultural da comunidade”. (PAIVA, 2009, p. 16). Direitos por muito tempo negado a este público.

Vale ressaltar que a luta por fazer da Educação de Jovens e Adultos uma modalidade de ensino reconhecida e valorizada por toda a sociedade vem de muito longe e, tomando como exemplo desta afirmativa, há as campanhas e os programas que se desenvolveram ao longo do nosso processo educativo tais como: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), aprovada em 15 de janeiro de 1947; a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que nasceu em 1952 e visava favorecer o ensino rural; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), criada em 1958; o Movimento de Educação de Base (MEB), criado através do decreto nº 50. 370 de 21 de março de 1961; a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA), através do decreto nº 51. 470 de 22 de março de 1962, o Sistema Paulo Freire, criado em 1962, a Cruzada de Ação Básica Cristã (A Cruzada ABC), em 1962; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), lançado em 1970; O Programa de Alfabetização Solidária (PAS) em 1996; a Alfabetização Solidária (ALFASOL); e o Programa Brasil Alfabetizado em uso atualmente.

A partir de então, estudantes e intelectuais da época passaram a desenvolver outros meios de educação popular. Como destaque, podemos citar: O Movimento de Cultura Popular, criado em Recife em 1960, e os Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes, a partir de 1961 e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), entre outras, porém todas com um só objetivo que seja diminuir o número de analfabetos no Brasil.

São estas as campanhas e programas que se destacaram historicamente com vistas a favorecer um público que por muito tempo fora visto como algo que envergonhava a sociedade brasileira, por apresentarem-se iletrados e incapazes de aprender.

Entretanto, só a partir de janeiro de 2003, o MEC (Ministério de Educação e Cultura), anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do Governo Federal. Para isso, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, cuja meta é erradicar o analfabetismo durante o mandato de quatro anos do ex-presidente Lula.

É de todo compreensível, que esses movimentos em favor de uma educação mais justa e qualificadora para a educação de jovens e adultos fazem dessa modalidade algo que está sendo pensado; aparentemente, os movimentos são vistos por muitos com bons olhos, com o desejo de equipará-la a uma educação que propicie oportunidades para todos. Nesse sentido, apresento a seguir algumas reflexões sobre as funções da educação de jovens e adultos.

2.2 As Funções da Educação de Jovens e Adultos

Pensando a Educação de Jovens e Adultos como uma categoria que se organiza nacionalmente dentro de uma estrutura educacional como meio de reparar um direito historicamente negado surgem, para este fim, especificamente as funções reparadora, equalizadora e permanente ou qualificadora.

Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimimento. Como diz o Parecer Conselho Nacional de Educação – CNE, assim como na Câmara de Educação Básica – CEB, (11/2000), nº 4/98:

Nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história.

A incorporação dos códigos relativos à leitura e à escrita por parte dos alfabetizados letrados, tornando os quase que "naturais", e o caráter comum da linguagem oral, obscurece o quanto o acesso a estes bens representa um meio e instrumento de poder. [...]. (BRASIL, 11/2000 p. 7).

Já a função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. O novo ingresso no sistema educacional por parte daqueles que tiveram uma interrupção forçada – seja pela repetência, pela evasão ou pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas – deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos alunos e novas alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização”. Tais demandantes, segundo o Parecer Conselho Nacional de Educação – CNE, assim como na Câmara de Educação Básica – CEB, (11/2000), nº 15/98:

[...] têm um perfil a ser considerado cuja caracterização se estende também aos postulantes do ensino fundamental: ...são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub representados nessa etapa da escolaridade. Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. (BRASIL, 11/2000 pp. 9,10).

A tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da Educação de Jovens e Adultos que se pode chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. Como já dizia a Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, o chamado Relatório Jacques Delors para a UNESCO:

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo, _ ou a uma finalidade demasiado circunscrita _ a formação profissional, distinta da formação geral.

Doravante, temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros. (p. 89). (BRASIL, 11/2000 p. 12).

Após toda esta reflexão quanto às funções da Educação de Jovens e Adultos, parece-me que tudo está resolvido e que não há nada mais a fazer, entretanto a concretização desses conceitos é o que faz da educação de jovens e adultos uma modalidade que ainda caminha com dificuldades, sendo em alguns casos entendida como meio facilitador de se conseguir um certificado de conclusão de curso, contudo essa má impressão torna-se cada vez mais inconsistente, uma vez que, pouco a pouco a educação de jovens e adultos vem tendo o seu valor reconhecido diante da sociedade.

Segundo o artigo 37 da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de Jovens e Adultos 9.394/96 será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

O § 1º deste mesmo artigo ainda afirma que os sistemas de ensino asseguram gratuitamente aos jovens e adultos que não puderam efetivar os estudos na idade regular oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características dos alunos, seus e interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Assim sendo, a Educação de jovens e adultos – EJA representa antes de tudo uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso à escola na idade própria e, por conseguinte, privaram-se do domínio da leitura e escrita, passando a ser a força de trabalho empregada no desenvolvimento de riquezas deste país.

Entretanto, a História da Educação de Jovens e Adultos se mantém em pleno desenvolvimento, uma vez que é vista como um campo aberto para a realização de pesquisa com a finalidade de ampliar e melhorar as intervenções pedagógicas:

O campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história. Diríamos que é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam. De sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua história. (ARROYO, 2011, p. 19).

Todavia, precisamos mudar a maneira como ainda são vistos os alunos da Educação de Jovens e Adultos, pois segundo Arroyo:

Por décadas, o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas: alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes da 1ª a 4ª ou da 5ª a 8ª. Com esse olhar escolar sobre esses jovens – adultos, não avançaremos na configuração da EJA. (ARROYO, 2011, p.23).

Dessa forma, essas pessoas não devem ser vistas como incapazes, pois quem trabalha com alunos (as) da Educação de Jovens e Adultos, sabe perfeitamente do que esses (as) são capazes.

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos encontra-se em plena atividade em todo o país desenvolvendo metodologias, ampliando espaços físicos e incentivando o início ou a continuidade destes/as educandos/as às atividades escolares, assim como, preocupando-se com a sua permanência em sala de aula, instigando-os a compreender a importância de adquirir uma formação educacional que possa ajudá-los a conquistar um futuro melhor, sendo inseridos com mais eficácia no mercado de trabalho. Na continuidade mostro alguns conceitos sobre analfabetismo e analfabetismo funcional e algumas de suas consequências.

2.3. Analfabetismo e analfabetismo funcional: conceituação e estatísticas

Há muito tempo, dois temas envolvem teóricos, pesquisadores e Chefes de Estado em busca de soluções que possam solucionar problemas: o analfabetismo e o analfabetismo funcional. O primeiro, já fora historicamente conhecido como uma “vergonha nacional”; o segundo, atualmente em alta na mídia nacional, torna-se preocupante por apresentar gradativamente um aumento no índice apresentado pelos órgãos de pesquisa autorizados pelo governo.

Buscando conceituar analfabetismo, recorro ao conceito pensado por Ferraro (2009) que diz: nem o analfabetismo se reduz à simples ausência de alfabetização ou a mero desconhecimento da técnica de ler, escrever e contar, nem a alfabetização se limita à aprendizagem e domínio da técnica do ler, escrever e contar. (FERRARO, 2009, p. 21). Assim, pode-se entender que o analfabetismo pode estar ligado à falta de oportunidade que muitas pessoas não têm na idade própria e/ou por algum motivo não buscam em tempo oportuno.

Paiva (2015) trata o tema do analfabetismo absoluto como algo a ser vencido pela aprendizagem de lecto-escritura e de operações matemáticas simples, afirmando que este é um conceito do século XX. (p. 412). Com isso, inclui-se neste conceito o indivíduo privado de tais conhecimentos.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) em 2013, o Brasil registrou 13 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais – contingente de pessoas que supera a população da cidade de São Paulo (11,8 milhões) e representa 8,3% do total de habitantes do país. (IBGE, 2013).

Entretanto, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 12.63 milhões de brasileiros com pelo menos 25 anos não sabem ler e escrever. Os dados regionais mostram que o número de analfabetos caiu em todas as partes do país. Nas regiões Norte e Nordeste, a queda foi mais acentuada. No Norte, o índice de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais caiu de 10% para 9,5%. No Nordeste, a taxa recuou de 17,4% para 16,6% entre 2012 e 2013, mas a região ainda mantém o nível mais alto do país.

Segundo a Câmara de Educação Básica – CEB (2000a), o Brasil continua exibindo um número bastante elevado de analfabetos. Apesar da queda anual e de marcantes diferenças regionais e setoriais, a existência de pessoas que não sabem ler ou escrever por falta de condições de acesso ao processo de escolarização deve ser motivo de autocrítica constante e severa. [...] É de notar que, segundo as estatísticas oficiais, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas: com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros. A seguir, apresento um quadro que trata da taxa de analfabetismo na Paraíba.

Quadro 3 - Taxa de analfabetismo pela faixa etária na Paraíba de pessoas que não sabem ler e escrever

Pessoas de 15 anos ou mais de idade.	Taxa de 15 a 24 anos	4,67%
Pessoas de 15 anos ou mais de idade.	Taxa de 25 a 59 anos	21,10%
Pessoas de 15 anos ou mais	Taxa de 60 a 69 anos	43,46%
Pessoas de 15 anos ou mais de idade.	Taxa de 70 a 79 anos	50,28%
Pessoas de 15 anos ou mais de idade.	Taxa de 80 anos e mais	59,03%

Fonte: DATASUS/IBGE – 2010.

O quadro abaixo trata da taxa de analfabetismo em Mamanguape.

Quadro 4 - Taxa de analfabetismo em Mamanguape de pessoas que não sabem ler e escrever.

Pessoas de 15 anos ou mais de idade.	Taxa de 15 a 24 anos	8,3%
Pessoas de 15 anos ou mais de idade.	Taxa de 15 anos ou mais	27,9%
Pessoas de 15 anos ou mais de idade.	Taxa de 25 a 39 anos	24,0%
Pessoas de 15 anos ou mais de idade.	Taxa de 40 a 59 anos	36,9%
Pessoas de 15 anos ou mais de idade.	Taxa de 60 anos ou mais	57,2%

Fonte: CENSO – DEMOGRÁFICO – 2010.

De acordo com os quadros apresentados acima, ou seja, quadros 3 e 4, é possível perceber que a taxa de analfabetismo ainda é muito alta, tanto em nível de estado quanto em nível de município, e esta é uma dura realidade que precisamos enfrentar com o objetivo de melhorar tais estatísticas. Tratando do Analfabetismo Funcional, Paiva (2015) traz um conceito que nos convida a refletir cuidadosamente quando tratamos do fato:

Dito de outro modo, o conceito de analfabetismo funcional nasce da decepção com as grandes campanhas que nos primeiros anos atendem à demanda reprimida pelo domínio das técnicas de lecto-escritura e de cálculo, ou seja, àquelas pessoas que efetivamente buscavam oportunidades de aprendizagem devido a necessidades sentidas na vida profissional, política ou social – arrastando ao longo de muitos anos progressiva decadência e um passivo visível no rastro de ineficiência manifesto pelos elevadíssimos índices de regressão ao analfabetismo por desuso entre seus alunos. (PAIVA, 2015, p. 409).

Portanto, para a autora o analfabetismo funcional surge a partir da ineficiência dos métodos adotados e da não utilização adequada do que fora apreendido, assim como alerta para o fato de que só se buscava conhecimento a partir da necessidade do indivíduo, de inserir-se no meio social através de uma profissão ou da política; ou seja, buscava-se aprendizagem visando a uma oportunidade de melhorar de vida.

Outro conceito apresentado também pela mesma autora assemelha-se ao citado inicialmente, Paiva (2015):

O conceito de analfabetismo funcional passa a ser utilizado para designar não a ausência absoluta de conhecimento por seus destinatários, mas a falta de domínio daqueles conhecimentos básicos necessários à realização de suas tarefas profissionais (ou seja, aqueles que teriam o seu uso garantido). (PAIVA, 2015, p. 409).

De acordo com dados da Pesquisa nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), feito pelo IBGE, 18,3% dos brasileiros eram classificados como analfabetos funcionais em 2012. No entanto, o Instituto Paulo Montenegro, organização vinculada ao IBOP, estimou que cerca de 27% dos brasileiros eram analfabetos funcionais em 2012. Estes índices variam muito entre os estados do país. (IBGE, 2012).

O quadro vem se desenhando no cenário nacional em níveis preocupantes, ao ponto de envolver estudantes universitários, haja vista que, em 2012, o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa divulgaram o Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf) entre estudantes universitários do Brasil e este chegou a 38% – o que refletiu expressivo crescimento de universidades de baixa qualidade durante a última década. (IPM, 2012).

Ainda, segundo o mesmo Instituto, esses índices tão altos de analfabetismo funcional no Brasil se devem à baixa qualidade dos sistemas de ensino público, à falta de infraestrutura das instituições de ensino (principalmente as públicas) e à falta de hábito e interesse de leitura do brasileiro.

Assim, nesta ordem de raciocínio as políticas públicas educacionais têm mais um grande desafio pela frente, que é além da luta histórica de erradicar o analfabetismo no Brasil, acrescentar-se o desenvolvimento de meios que sejam capazes de sanar mais um preocupante problema que vem se encadeando no sistema educacional brasileiro: o analfabetismo funcional. Pensando dessa maneira, nada melhor do que incentivar o alunado na prática da leitura e escrita por meio dos gêneros textuais, uma vez que, tomando conhecimento desses aspectos, os mesmos certamente em pouco tempo estarão fora dessas estatísticas; para tal, devem cultivar o hábito de ler e, conseqüentemente, escrever, ao longo de suas vidas. Aqui enfatizo a Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, apresento os gêneros textuais e sua atuação estratégica em meio ao ensino da escrita.

2.4. Gêneros Textuais como Estratégia para o Ensino da Escrita

A partir do conhecimento de que os gêneros textuais são fenômenos ligados ao nosso cotidiano e que se constituem como estruturas de comunicação oral e escrita, passam a ser compreendidos como diz Marcuschi (2010):

Partimos do pressuposto básico que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum *gênero textual*. (MARCUSCHI, 2010, p. 22). (Grifo do autor).

Contudo, um procedimento que acredito ser importante antes de se iniciar um trabalho com gêneros textuais seria apresentar para alunas e alunos uma breve definição entre tipos e gêneros textuais, assim tomando como base a definição empregada por Marcuschi (2010):

Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*. Na sequência o autor define gênero textual, usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir aos textos *materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. [...] seriam: *telefonema*, *sermão*, *carta*

comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, receita culinária etc. (MURCUSCHI, 2010, p.23).

Com isso, a definição mostra que os gêneros textuais estão por toda a parte, ou seja, estão presentes em todo momento comunicativo do qual o ser humano participa seja ela oral ou escrita.

Por essa definição, vejo a importância da intervenção adequada da professora e do professor na condução do conhecimento sobre o tema (gêneros textuais), uma vez que a intenção primeira é aproximar cada vez mais o gênero estudado do cotidiano estudantil, e fazer esse público perceber que as diversas atividades por ele praticadas em seu dia a dia são sempre permeadas por um determinado gênero textual que, de certa forma, adequa-se a cada momento comunicativo por ele vivenciado.

Para tanto, a compreensão e produção de um texto não pode ser entendido como um simples exercício corriqueiro de sala de aula que envolva leitura e escrita, mas como um conjunto de fatores que envolvam esse evento comunicativo, assim diz Cavalcante (2013),

Para compreender e produzir qualquer texto, é necessário mobilizar conhecimentos, não apenas linguísticos, mas também todos os outros conhecimentos adquiridos com a convivência social, que nos informam e nos tornam aptos a agir nas diversas situações e eventos da vida cotidiana. (CAVALCANTE, 2013, p. 18).

Dessa maneira, ao apresentar algo que será estudado por estudantes em sala de aula, faz-se necessário como atividade inicial mostrar a importância desse evento comunicativo, (OLIVEIRA, *et al* 2014, p. 33), [...] pois uma ação de linguagem só tem sentido se atender ao interesse do usuário (neste caso, o/a aluno/a) e estiver vinculada a um fato relativo ao mundo social do qual ele faz parte.

Visto dessa maneira, entendo que o ensino dos gêneros textuais só fará sentido para estudantes quando estes (as) entenderem que a aquisição desse conhecimento se concretizará na forma de realização pessoal e profissional no meio ao qual está inserido.

Com a inclusão de outros eventos, o ensino da produção textual se constitui em uma atividade bastante pertinente quando o interesse é melhorar a escrita estudantil. Para tanto, podemos destacar os gêneros textuais que segundo Marcuschi (2010):

Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

Todavia, os gêneros evoluem para dar conta dos eventos de comunicação que surgirão ao longo de nossa existência, viabilizando os interlocutores a compreensão no ato de se comunicar e interagir com o próximo.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa – PCNs (1997) 5ª a 8ª séries, “O domínio da língua, oral e escrita é fundamental para a participação social afetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento”. Pensando assim, cresce a responsabilidade quanto à condução do saber, pois é preciso mostrar aos (às) estudante o quão gratificante é adquirir conhecimento, integrando-o ao mesmo tempo à sua experiência de vida.

Dessa forma, a utilização dos gêneros como ferramentas de estudo, visando ao desenvolvimento da leitura, torna-se viável quando voltada para elaboração e compreensão de um texto que envolva uma prática de linguagem como podemos ler em Antunes (2009):

O estudo dos gêneros permitiria aos alunos perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resulta da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela; externos porque ancorados numa situação social que envolva uma prática de linguagem. (ANTUNES, 2009, p. 59).

Ainda sobre o uso do gênero como objeto de estudo direcionado a um evento de comunicação entre seus participantes Bronckart (2001) afirma que:

Os textos são um objeto legítimo de estudo e que a análise de seus níveis de organização permite trabalhar a maioria dos problemas relativos à língua em todos os seus aspectos. E completa dizendo que, os gêneros são instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa. (BRONCKART, 2001, *apud* MARCUSCHI, 2008 p. 22).

Essa afirmativa do autor é compreensível, haja vista que de acordo com a necessidade de comunicação os gêneros vão se adequando para melhor atender ao propósito comunicativo daquele a quem o utiliza, ou seja, o gênero é algo que vai surgindo ou se aperfeiçoando conforme a sociedade vai se modernizando.

De acordo com Schneuwly (2004), o “gênero é um instrumento”. Complementa:

Um instrumento media uma atividade, dá-lhe certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a. Dito de outra maneira: as atividades não mais se presentificam somente em sua execução. Elas existem, de certa maneira, independentemente desta, nos instrumentos que as representam e, logo, significam-nas. O instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las,

transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização. (SCHNEUWLY, 2004, p.20/21).

Contudo, para se produzir um texto dentro de um gênero previamente selecionado deve-se antes de qualquer atividade mostrar para os (as) estudantes a importância desse aprendizado como realização concreta de leitura e escrita com o propósito de ampliar os seus conhecimentos fazendo-se úteis ao seu cotidiano. Assim, lemos em Dolz & Schneuwly:

Com isso, o aluno se prepara para enfrentar as situações da vida diária, pois a seleção dos gêneros deve estar atenta para esse lado da vida diária. O aluno conscientiza-se e desenvolve um trabalho mais claro e autorregulado. (DOLZ & SCHNEUWLY *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 217).

Dessa forma, o exercício da escrita através da prática diária será capaz de transmitir para aos (às) estudantes mais confiança quanto ao exercício da produção de um texto escrito, assim como, esse público poderá discorrer sobre um determinado tema com mais habilidade e aptidão.

É preciso também, ensinar para seus (suas) estudantes que os gêneros não são conteúdos vinculados e existentes apenas nos livros, mas se constituem como meios utilizados por todos nós em nosso dia a dia e, que, mesmo sem percebermos estamos constantemente fazendo uso desse instrumento de comunicação tão valioso presente em nosso meio.

Em se tratando ainda de tipos textuais, Marcuschi (2002) faz uma observação bastante interessante quanto à maneira, segundo ele, equivocada, usada nos livros didáticos e em nosso dia a dia quando empregamos a expressão “*tipo de texto*”, referindo-nos a um determinado “gênero textual”. Marcuschi (2002) diz que:

Quando alguém diz, por exemplo, “*a carta pessoal é um tipo de texto informal*”, ele não está empregando o termo “*tipo de texto*” de maneira correta e deveria evitar essa forma de falar. Uma carta pessoal que você escreve para sua mãe é um gênero textual, [...]. Assim, um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo). Vê-se o caso da carta pessoal, que pode conter uma sequência narrativa (conta uma historinha), uma argumentação (argumenta em função de algo), uma descrição (descreve uma situação) e assim por diante. (MARCUSCHI, 2002, p. 25). (Grifo do autor).

Diante disso, entende-se que um gênero textual é composto de tipos textuais, ou seja, são os tipos textuais que compõem a estrutura sequencial dos gêneros textuais, assim como nos mostra a citação acima, visto que, num único gênero textual pode ocorrer mais de um tipo textual, e dependendo do gênero em ação, um tipo textual irá sobressair-se em relação aos demais.

Para mais uma definição de gênero, recorro a Koch (2014 p. 55): [...] todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos *gêneros*. (Grifo do autor). Tal definição aproxima-se bastante das citadas anteriormente por outros autores. Utilizando-se da expressão “gêneros discursivos” Cavalcante (2013), conceitua gêneros da seguinte forma:

São padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas. Trata-se de artefatos constitutivos sociocognitivamente para atender aos objetivos de situações sociais diversas. Por esse motivo, eles apresentam relativa estabilidade, mas seu acabamento foi (e continua sendo) constituído historicamente. (CAVALCANTE, 2013, p. 44).

Com isso, é possível compreender que, a cada nova situação comunicativa, haverá um gênero discursivo que trate desse enunciado, com o objetivo de atender às diversas situações sociais que se constituem ao longo do tempo.

Contudo, chamando a atenção para os gêneros como prática social e histórica para o ser humano, diz Marcuschi (2002): “Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”. (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Desta forma, o ensino de gêneros textuais deve ser visto como um evento de produção de escrita adequado a cada situação de aprendizagem, capaz de possibilitar aos (às) estudantes, além de um bom aprendizado, a compreensão de que tal gênero possa lhe ser útil no seu cotidiano. Na sequência, mostro que a carta pessoal ainda é utilizada como meio de comunicação em nossos dias.

2.5. O Ensino do gênero carta pessoal como meio de comunicação em dias atuais

Não posso negar que, ao longo do tempo, a carta pessoal vem perdendo espaço para outros meios de comunicação considerados atualmente mais ágeis e usuais, entretanto ainda é possível encontrar pessoas que utilizam a carta como meio de dar uma notícia, buscar soluções para um problema, fazer um pedido etc.

Contudo, em tempos atuais, alguns programas de televisão que vão ao ar a nível nacional ainda fazem uso de cartas como interação entre apresentadores e o público-alvo a quem se destina. Posso citar como exemplo o programa “Globo Rural” que utiliza, além da carta tipo e-mail, a carta manuscrita, pela qual pessoas ligadas ao meio rural buscam

informações sobre pragas que atacam as lavouras, tipos de solos adequados para determinadas culturas, ou como iniciar um negócio, entre outros.

Como atividade radiofônica, há uma rádio local que apresenta para os seus ouvintes um quadro intitulado “A vida como ela é”; neste, as pessoas enviam cartas à redação do programa na esperança de encontrar uma solução para seus problemas. Poderia citar muitos outros, porém fico por aqui.

Diante disso, mesmo em meio aos avanços tecnológicos, a escrita da carta ainda acontece, uma vez que, muitas pessoas, suponho, veem na carta um instrumento simples, porém ainda utilitário no ato de se comunicar. É necessário compreender que a carta pessoal, além de ser vista como um meio utilizado para melhorar a escrita do emissor na produção de textos escolares, deve ser vista também, como gênero textual capaz de desenvolver a comunicação entre pessoas que se encontram distantes com a finalidade de trocar confidências entre si, obter informações de alguém distante: certamente, a carta pessoal, quando escrita de próprio punho, denota um sentido de proximidade entre seus interlocutores.

Em se tratando da escrita propriamente dita da carta pessoal, é importante que o emissor tenha conhecimento do tipo de linguagem que deverá utilizar, tendo em vista a quem será destinada a carta, pois é sem dúvida o destinatário que irá determinar o nível de linguagem empregada neste evento comunicativo. Assim tomamos como exemplo uma instituição de ensino ou uma autoridade; a linguagem usada será a formal. Por outro lado, se a carta for escrita para alguém conhecido como um amigo ou um familiar a linguagem neste caso é de cunho informal.

Quanto à linguagem, escrever cartas poderá exigir tanto do emissor quanto do receptor certo conhecimento linguístico para saber que tipo de linguagem deverá empregar, pois de acordo com Cavalcante (2013), “[...] para que as comunicações se realizem de forma satisfatória [...]” (p. 44). Sabendo que, em uma eventual resposta à carta recebida, o receptor passará a ser agora o emissor evidenciando o real propósito comunicativo.

Portanto, nesta pesquisa com estudantes da Educação de Jovens e Adultos fazendo uso dos gêneros textuais, além de levá-los (as) a tomar conhecimento da estrutura e funcionalidade da carta pessoal, desejo envolver esse público em situações concretas de maneira que consigam chegar a um resultado consciente das atividades de escrita que realizarem. Para tanto, apresento na continuidade dessa pesquisa que a aquisição da estrutura da carta pessoal poderá contribuir para a escrita de outros gêneros textuais que possuem elementos estruturantes semelhantes a ela.

2.6. A estrutura do gênero textual carta pessoal como subsídio para a escrita de outros gêneros

No espaço escolar ou fora dele, tanto para estudantes quanto para falantes letrados, seria interessante que todos tivessem conhecimento de como se estrutura uma carta pessoal. Ainda que não seja um gênero utilizado com frequência na atualidade, aprender sua estrutura possibilita ao leitor adquirir subsídios para a produção de outros gêneros como, por exemplo, um memorando, a carta aberta, a carta comercial e o próprio e-mail, uma vez que a carta pessoal possui um padrão fixo no que se refere a aspectos estruturais. Vale lembrar também, que juntamente ao bilhete, a carta serve de base para o e-mail como mostra Marcuschi (2002),

O e-mail (correio eletrônico) gera *mensagens eletrônicas* que têm nas cartas (pessoais, comerciais, etc.) e nos bilhetes os seus antecessores. Contudo, os gêneros eletrônicos são gêneros novos com identidades próprias... (MARCUSCHI, 2002, p. 21). (Grifo do autor).

Com isso, para que se possa adquirir um bom conhecimento da estrutura de um gênero, teríamos como atividade inicial segundo Antunes (2009):

O estudo detalhado das estruturas de composição dos textos ou sua forma composicional, quer dizer, conheceríamos que blocos compõem determinado gênero; que formas assumem e em que sequência esses blocos são distribuídos. (ANTUNES, 2009, p.58).

Isso ocorre com a finalidade de reconhecer no texto o tipo de gênero que foi utilizado, como também, ser conhecedor no momento de produzir um texto de qual estrutura utilizar para o tipo de gênero textual solicitado, ou seja, o trabalho de intervenção de professores (as), na produção escrita, é sem dúvida extremamente importante, pois nas idas e vindas da reescrita dos textos é possível perceber as dificuldades e junto a estudantes procurar saná-las.

Para tanto, o domínio do gênero carta pessoal certamente contribuirá para que o alunado possa adquirir habilidades para produzir outros gêneros tais como: memorando, carta de solicitação, carta aberta, carta comercial e o próprio e-mail. Dessa forma, para que os (as) estudantes possam, a cada dia, melhorar sua escrita, eles (as) precisam entender que o ato da escrita está presente nas diversas funções comunicativas que envolvem a comunidade na qual está inserido, como nos mostra Antunes (2003):

Se prestarmos atenção à vida das pessoas nas sociedades letradas, constatamos que a escrita está presente, como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades dessas pessoas – no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral – e, mais

amplamente, como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural. Dessa forma, toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam. (ANTUNES, 2003, p. 47/48).

Sendo assim, a escrita se constitui como ferramenta utilizada para as mais diversas funções que envolvem a comunicação entre as pessoas, pois além de ser usada para fazer um convite, oferecer um aviso, solicitar uma ajuda, escrever cartas, bilhetes, receitas médicas e de culinária entre outras funções, independentemente do meio social do qual fazem parte interlocutores e interlocutoras, é fato que a escrita torna-se algo que possibilita às pessoas interagir com mais propriedade, visando a um melhor relacionamento entre elas.

Destarte, volto a dizer que desenvolver ou se deparar com um texto cuja estrutura se conhece é bastante importante, uma vez que um determinado gênero pode não conter uma de suas propriedades, ou ser escrito no formato de outro gênero. Entretanto poderá ser facilmente reconhecido pelos (as) leitores (as), visto que estes (as) já sabem exatamente como este gênero estrutura-se, como mostra Marcuschi (2002),

Por exemplo, uma carta pessoal ainda é uma carta, mesmo que a autora tenha esquecido de assinar o nome no final e só tenha dito no início: “querida mamãe”. Uma publicidade pode ter um formato de um poema ou de uma lista de produtos em oferta; o que conta é que divulgue os produtos e estimule a compra por parte dos clientes ou usuários daquele produto. (MARCUSCHI, 2002, p. 30).

Sendo assim, espero que os (as) estudantes da educação de jovens e adultos, após o trabalho de escrita com a carta pessoal seja capaz de compreender as diversas funções que um gênero textual é capaz de exercer em seu cotidiano, Marcuschi (2002):

[...] pode-se dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia”. Pois nada do que fizemos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. (MARCUSCHI, 2002, p. 35).

Com outras palavras, o autor afirma que nada do que escrevemos ou até mesmo falamos fugirá a classificação de um determinado gênero, visto que, todas as atividades que praticamos em nosso cotidiano emana certamente, de algum gênero.

No próximo capítulo, apresento como ocorreu o caminhar da pesquisa, passando por seus eixos metodológicos, bem como os instrumentos ou procedimentos de coleta de dados que foram devidamente utilizados.

3 EIXOS METODOLÓGICOS: O CAMINHAR DA PESQUISA

3.1. Opção Metodológica

Esta pesquisa se desenvolveu de acordo com os aspectos qualitativos por apresentar perspectivas que embasam exatamente com o que pretendo alcançar no desenrolar deste trabalho, uma vez que, direciona-se a apresentar a escrita dos/as participantes. Para tanto, vejo o que nos diz Creswell (2007), sobre pesquisa qualitativa,

Por outro lado, uma técnica *qualitativa* é aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em pesquisas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas reivindicatórias/participatórias (ou seja, políticas, orientadas para a questão; ou colaborativas, orientadas para a mudança) ou em ambas. Ela também usa estratégias de investigação como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade. O pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados. (CRESWELL, 20007, p. 35). Grifo do autor.

Desse modo, os autores (BOGDAN; BIKLEN, 1982, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986), discutem o conceito de pesquisa qualitativa apresentando cinco características básicas que configurariam esse tipo de estudo:

1. *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.* Para os autores, o contato direto com o meio onde está sendo desenvolvida a pesquisa se torna essencial na obtenção de dados mais reais.
2. *Os dados coletados são predominantemente descritivos.* A descrição torna-se importante na veracidade dos dados obtidos.
3. *A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.* Nesse caso, cabe ao pesquisador bastante atenção no desenrolar do problema e como ele se manifesta diante das atividades propostas ao longo da pesquisa.
4. *O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.* O pesquisador precisa tomar cuidado ao revelar os resultados da pesquisa, pois ao fazê-lo deve respeitar a opinião dos participantes.
5. *A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.* (p.13). Para essa característica, o pesquisador não inicia com uma hipótese antes formulada, mas vai melhorando gradativamente o foco de sua pesquisa até chegar a um resultado satisfatório. (BOGDAN; BIKLEN, 1982, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, pp. 11, 12, 13). (Grifo dos autores).

Para tanto, com intuito de reafirmar a escolha pela pesquisa qualitativa aproprio-me de mais um conceito desenvolvido por (BOGDAN; BIKLEN, 1982, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986 p.13). A pesquisa qualitativa ou naturalista envolve a obtenção de dados descritivos,

obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos/as participantes.

Dessa forma, a pesquisa se desenvolveu também a partir dessas características, uma vez que, o passo a passo seguiu as orientações apresentadas pela abordagem qualitativa.

Entretanto, este trabalho também apresenta alguns dados quantitativos quando mostra em percentual a taxa de analfabetismo no Estado da Paraíba e na cidade de Mamanguape – PB, (p. 32), um questionário semiestruturado e suas análises, (p. 56 a 60), bem como aponta o número de alunos (as) que compunham a sala de aula pesquisada e a quantidade dos que participaram diretamente da pesquisa (p. 18), contudo a predominância ficou por conta da pesquisa qualitativa.

Ainda, na perspectiva do trabalho de campo a coleta de dados também foi engajada pela pesquisa participante, por se aproximar bastante do que o pesquisador pretendia alcançar, visto que se tratava de um trabalho em que o ser pesquisado deveria estar o tempo todo em contato direto com o pesquisador visando a ser o mais verossímil possível no momento de contar por escrito o que descobriu com o seu trabalho. “[...], ou seja, que produza ao mesmo tempo *conhecimento e participação*”. (DEMO, 2008, p. 9). (Grifo do autor).

A pesquisa participante, por apresentar-se como um canal de abertura para aqueles que se propõem a contribuir com ela, proporciona vez e voz aos marginalizados, (DEMO, 2008 p. 13). A pesquisa participante tem este signo forte: abrir oportunidades para pessoas marginalizadas construírem a sua emancipação, usando o melhor conhecimento possível. Com isso, valendo-se de uma fala de Brandão expressa por ele na década de 80, Demo (2008) a reproduz:

A participação não envolve uma atitude do cientista para conhecer melhor a cultura que pesquisa. Ela determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico da pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir. (DEMO, 2008, p. 10).

Para tanto, percebi que um dos objetivos da pesquisa participante não é apenas conhecer as dificuldades, mas procurar desenvolver métodos de intervenção que possam, por sua vez, agir em prol de melhorias individuais de cada um, de um grupo ou, até mesmo, de uma comunidade.

Como forma de ratificar tal preocupação, recorro ao que disse Demo (2008, p. 12): “Grande pretensão da pesquisa participante é contribuir para que as comunidades se tornem sujeito capaz de história própria, individual e coletiva, para saberem pensar sua condição e intervenção alternativa”.

Com isso, a condição de pesquisador vai muito além do simples fato de descobrir algo que se deseja saber é, na verdade, o valer-se da prática, da intervenção adequada que pode mudar o quadro identificado na pesquisa.

A partir de agora, apresento um quadro que foi utilizado nos encontros pedagógicos como meio de sequenciar o trabalho de pesquisa.

Quadro 5 – Quadro representativo das formas de participação na pesquisa

ENCONTRO	OBJETIVOS DA INTERVENÇÃO	ATIVIDADES
1º - Fiz uma apresentação do gênero textual carta.	Conhecer o que sabe o (a) estudante sobre gênero textual (Carta).	Através de cópias de cartas o (a) estudante pôde tomar conhecimento de alguns tipos de cartas que circulam em nosso meio.
2º - Apresentei com mais especificidade o gênero textual carta pessoal.	Mostrar um pouco da história da carta nas práticas comunicativas mediadas pela escrita.	Fizemos uma leitura dialogada como meio de levar até o estudante um pouco da história da carta.
3º - Expus algumas atividades de como se estrutura o gênero textual carta pessoal.	Levar ao conhecimento do (a) estudante à composição estrutural da carta pessoal.	Leitura dialogada como meio de levar até o (a) estudante um pouco da história da carta.
4º - Apresentei alguns temas que podem ser desenvolvidos numa carta pessoal, tendo em vista que a estrutura da carta pessoal poderá servir de subsídio para outras cartas.	Explicar que a carta pessoal se caracteriza por estar relacionada a pessoas íntimas como marido e mulher, namorados, amigos e pessoas da família.	Através de cópias de cartas pessoais mostrei aos (as) estudantes alguns tipos de temas nelas desenvolvidos.
5º - Sugerir para os (as) estudantes desenvolverem um trabalho de escrita com o gênero carta pessoal.	Escrever uma carta pessoal para um amigo ou uma pessoa da família.	Com essa atividade pedi para que os/as estudantes escrevessem uma carta pessoal com o seguinte enunciado: Escreva uma carta pessoal para um amigo ou pessoa da familiar que você não vê há muito tempo.
6º - Após análise dos textos estes foram entregues com o fim de que seja feita uma reescrita da produção inicial.	Pedir para que os/as estudantes reescrevam os seus textos.	Diante dessa atividade os estudantes foram convidados a reescrever suas cartas com o intuito de identificar e resolver problemas do ponto de vista do conteúdo temático.
7º - Nesse encontro os (as) estudantes ficaram diante de mais uma atividade de reescrita da carta pessoal.	Reescrever a carta pessoal.	Para essa atividade os (as) estudantes foram mais uma vez convidados a reescrever suas cartas visando melhorar problemas relacionados aos elementos estruturais da carta pessoal.
8º - Nesse encontro os (as) estudantes realizaram a sua	Reescrever pela última vez a carta pessoal.	Com esse encontro os (as) estudantes reescreveram suas

última reescrita da carta pessoal.		cartas visando melhoras no que se refere à questão linguística.
9º - Para finalizarmos esse trabalho de escrita os (as) estudantes participaram da produção final da carta pessoal.	Redigir a carta pessoal como produção final para esse trabalho de escrita.	Nesse último encontro os (as) estudantes tiveram a oportunidade de realizar a produção final de seus textos.

Fonte: Projeto de pesquisa do autor

Ressalte-se que todos estes encontros foram realizados em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada no Município de Mamanguape – PB, por já fazer parte do corpo profissional dessa escola, pois nela atuo como professor de Língua Portuguesa.

A partir de agora, são apresentados os instrumentos ou procedimentos de coleta que foram utilizados neste trabalho de pesquisa. Para tanto, de acordo com os autores citados a seguir procurei especificar cuidadosamente cada instrumento de coleta de dados.

3.2 Instrumentos ou procedimentos de coleta

3.2.1. Observação participante

A observação não pode ser considerada como algo a ser feito sem uma preparação prévia bem elaborada do que se deseja alcançar no desenrolar de uma pesquisa, assim, Selltiz, *et al* (1967, *apud* VIANNA, 2003, p. 20), sugerem quatro importantes questões a serem objetos de consideração ao longo de todo o trabalho:

- O que deve ser efetivamente observado?
- Como proceder para efetuar os registros dessas observações?
- Quais os procedimentos a utilizar para garantir a validade das observações?
- Que tipo de relação estabelecer entre o observador e o observado, qual a sua natureza e como implementar essa relação?

Como se pode perceber, a observação segue orientações metodológicas importantes que podem ser aproveitadas com vistas num bom rendimento do trabalho de pesquisa como afirma Vianna, (2003):

A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas, predominantemente, por intermédio de intensa formação. (VIANNA, 2003, p. 12).

Tudo isso apenas reforça o bom uso da observação e seu caráter responsivo diante dos participantes e do que se almejava alcançar com esse trabalho.

A observação deve levar em conta todos os participantes envolvidos nesse processo de busca de conhecimento sobre a causa de um determinado problema que se deseja identificar e, por conseguinte, encontrar soluções viáveis com a intenção de saná-los, (VIANNA, 2003, p.41), “A observação ocorre no âmbito de um contexto que expressa realidades entre pessoas que agem, se comunicam e interagem com os demais membros do grupo, observando uns aos outros e ao próprio observador”, assim a observação não se limita apenas ao observador, mas ao mesmo tempo em que se observa também se está sendo observado.

Este tipo de observação requer do pesquisador pleno envolvimento com os (as) participantes, visto que, por necessitar de um longo período de tempo convivendo dentro de um grupo, este se torna, em certo momento da pesquisa, um vizinho ou amigo, como afirma Angrosino, (2009):

Mas na observação participante os membros da comunidade estudada concordam com a presença do pesquisador entre eles como um vizinho e um amigo que também é, casualmente, um pesquisador. O observador participante deve, então, fazer o esforço de ser aceitável como pessoa (o que vai significar coisas diferentes em termos de comportamento, de modos de viver e, às vezes, até de aparência em diferentes culturas) e não simplesmente respeitável como cientista. Assim, ela ou ele deve adotar um estilo que agrade à maioria das pessoas entre as quais se propõe viver. (ANGROSINO, 2009, p.33).

Assim, utilizar-se da observação participante não se configura numa tarefa fácil, como se pode imaginar, pois exige do pesquisador total dedicação durante o período de pesquisa, uma vez que é com esse envolvimento quase diário com os participantes que o pesquisador encontra subsídios relevantes para chegar a um resultado satisfatório em sua pesquisa.

Por seu estilo participativo, a observação participante difere, segundo VIANNA, (2003), de outros tipos de observação. Como vemos, “a observação participante, como o próprio nome indica, difere da observação casual e da formal, pois nesse tipo de observação o observador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados”. (p. 50).

Para Vianna (2003), a observação participante deve ser vista como um processo, no que afirma: “o pesquisador deve ser cada vez mais um participante e obter acesso ao campo de atuação e às pessoas”. “A observação deve, aos poucos, tornar-se cada vez mais concreta e centrada em aspectos que são essenciais para responder às questões da pesquisa”. (p. 52). Deve-se a isto, a atenção que o pesquisador precisa ter no momento da transcrição dos dados obtidos.

A escolha pela observação participante se deve em parte, por ela ofertar subsídios que foram por mim bastante utilizados na coleta de dados, ressaltando que, nos momentos de observação e no caráter de observador, procurei caminhar respeitando as opiniões dos participantes, assim como busquei ser o mais fiel possível nos momentos de registro dos dados obtidos, pois o que desejo é, se não sanar o problema identificado, ao menos minimizá-lo através de uma intervenção clara e desafiadora.

Neste trabalho de pesquisa, o público observado foi composto por estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, da 7ª e 8ª série da Educação de Jovens e Adultos em uma Escola Municipal da cidade de Mamanguape – PB.

Com base em alguns critérios da observação participante, iniciei esta atividade a partir da Roda de conversa, visto que foi com a utilização desse instrumento de pesquisa que apresentei aos (as) estudantes o trabalho de escrita que eu pretendia desenvolver junto a eles (as).

Ao apresentar a proposta de escrita da carta pessoal aos (as) estudantes, pude perceber de antemão certa inquietação por parte de membros do grupo, quando ouvi falas do tipo “*Por que aprender escrever cartas se existe celular?*”, e “*Cartas é coisa do passado*”. Entretanto, procurando responder a estas perguntas, expliquei que, em primeiro lugar, a intenção desse trabalho de escrita não se resume apenas ao ato de aprender a escrever uma carta, mas vai muito mais além, pois a intenção é que a partir da aquisição desse conhecimento, ou seja, da estrutura, da forma de linguagem, enfim, das partes que compõem esse gênero textual, eles (as) sejam capazes de construir esse conhecimento, aplicando-o na escrita de outros gêneros, assim como transformá-lo como meio utilitário em seu cotidiano.

Dando sequência a essa atividade fiz uma dinâmica e expliquei que receberiam por escrito em um pedaço de papel uma cor que poderia se repetir com outro (a) colega, uma vez que, ao chamar tal cor, estes (as) deveriam vir até o centro e trocarem um cumprimento. Também pedi para não mostrarem a cor aos colegas, quando, na verdade, eu havia distribuído entre eles (as) uma única cor “branca”, pois a intenção dessa dinâmica era que, ao chamar a cor que todos tinham, estes viessem até o centro da sala e juntos trocassem cumprimento entre si, de preferência que fossem abraços.

Para tanto, ao concluirmos essa atividade expus para os (as) alunos (as) que, além da surpresa e descontração que demonstraram, havia uma intenção maior por trás de tudo isso que era unir a turma cada vez mais, visto que o trabalho de que iriam participar necessitaria bastante desta união, pois a troca de conhecimento entre todos deveria permanecer por todo o trabalho.

Após a aplicação de várias atividades relacionadas à carta pessoal, como exercícios mostrando a estrutura desse gênero, alguns dos temas que podem ser tratados e o tipo de linguagem empregada, partimos para a escrita propriamente dita. E, foi a partir desse momento que pude observar o entusiasmo de alguns, porém por outro lado, também vi a fragilidade de muitos, pois era visível a dificuldade que demonstravam para escrever.

Em uma oportunidade, fui chamado à parte por um deles e ouvi de sua boca a seguinte frase: *“Professor eu sei o que colocar, tá tudinho na minha cabeça, só não sei botar no papel”*. A partir de então, senti a necessidade de ajudar esses (as) estudantes a desenvolverem esse trabalho. Apesar de demonstrarem muitas dificuldades, a maioria conseguiu produzir o seu texto, que recolhi e levei para analisar o que seria a primeira escrita da carta pessoal.

Em alguns dias, retornei com os textos para que pudessem reescrevê-los, procurando corrigir os problemas detectados no primeiro texto.

Nessa atividade, tive a oportunidade de perceber que nem todos (as) ficaram satisfeitos (as) com a ideia de reescrever o próprio texto, pois comentavam entre si dizendo *“Pra que fazer de novo o mesmo texto”*? *“Não era melhor escrever outra coisa”*? *“Esse professor só arranja trabalho pra gente”*. E assim, mais uma vez, procurei mostrar-lhes que não se tratava de um simples ato de reescrever o próprio texto, mas que pudessem compreender que por meio dessa atividade, além da oportunidade de melhorar passo a passo, a sua escrita estariam também adquirindo novos conhecimentos.

Após terminarem a reescrita da carta pessoal observei que para alguns, esta fora mais uma atividade encarada com um misto de responsabilidade e uma grande vontade de aprender cada vez mais. Porém, para outros não passou de mais uma daquelas atividades que são feitas apenas por fazer, pois era visível em seus rostos a sensação de alívio quando finalmente concluíram a tarefa de reescrita de seus textos.

Entretanto, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas nesta primeira etapa de escrita e reescrita da carta pessoal, posso dizer que me dei por satisfeito, visto que, apesar de certa resistência por parte de alguns (as), todos os presentes participaram da atividade entregando os seus textos.

3.2.2 Roda de conversa

A Roda de conversa foi mais um procedimento de coleta utilizado neste trabalho, visto que permitiu ao pesquisador inserir-se como membro do grupo pesquisado como afirma Moura; Lima (2014):

A roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produzir dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo. (MOURA; LIMA, 2014, p. 99).

Nessa perspectiva, escolhi a roda de conversa, com o intuito de colher informações relevantes, de caráter científico, visando ao melhor aproveitamento possível dos dados que foram conhecidos a partir dos encontros realizados com os (as) participantes, como nos mostra (MOURA; LIMA, 2014, p. 100): “então, compreendemos que a roda de conversa é um instrumento de produção de dados que pode produzir relatos recheados de dados [...]”.

Com isso, o que pretendia era, na verdade, através das rodas de conversa, desenvolver um trabalho que produzisse resultados satisfatórios, embora suscetível de intervenção, com o objetivo de melhorar as dificuldades apresentadas e, ao mesmo tempo, propiciar aos (às) participantes uma reflexão sobre os temas propostos em cada encontro realizado de acordo com o que apresentam Figueirêdo; Queiroz (2012):

[...] tendo por objetivo a constituição de um espaço onde seus participantes reflitam acerca do cotidiano, ou seja, de sua relação com o mundo, com o trabalho, com o projeto de vida. Para que isso ocorra, as rodas devem ser desenvolvidas em um contexto onde as pessoas possam se expressar, buscando superar seus próprios medos e entraves. (AFONSO; ABADE, 2008, *apud* FIGUEIRÊDO; QUEIROZ, 2012, p. 2).

Nesse aspecto, as Rodas de conversa constituíram-se em um espaço aberto em que participantes foram convidados (as) a fazer parte de encontros promovidos e elaborados pelo pesquisador. Estes encontros foram realizados em três seções, nas quais discutimos atividades relacionadas ao foco principal desse trabalho, que foi a melhoria da escrita através do gênero carta pessoal.

Quadro 6 – Quadro representativo das rodas de conversa

ENCONTROS	OBJETIVOS	COMO ACONTECEU CADA ENCONTRO
1º - Este encontro foi elaborado com a intenção de conhecer melhor o grupo de pesquisa com o qual trabalhei.	Conhecer com mais propriedade os (as) estudantes com os quais desenvolvi o trabalho de escrita, através da carta pessoal.	Neste primeiro encontro, os (as) estudantes foram convidados (as) a formar um círculo de maneira que, puderam ficar um ao lado do outro para com isso facilitar o nosso diálogo. Iniciei com uma dinâmica (dinâmica das cores). Após essa etapa, expliquei para os/as estudantes o motivo desse trabalho e como seria desenvolvido. Através de textos escritos falei

		sobre a escrita, sua historicidade e sua função social. Ao final, todos (as) os (as) participantes foram convidados (as) a avaliar oralmente esse nosso primeiro encontro.
2º - Nesse encontro, os (as) estudantes já haviam tomado conhecimento do trabalho de pesquisa que estão participando, ou seja, da produção escrita da carta pessoal, assim como, discutir a sua importância nos dias atuais.	Instigar os (as) estudantes a refletir sobre o trabalho de produção de textos escritos como meio de melhorar a sua própria escrita.	Para este encontro, levei várias cópias com textos expondo para eles/as o que chamamos de gênero textual. Para tanto, comecei com uma definição e em seguida mostrei para eles/as alguns tipos de gêneros textuais. Na sequência, distribui entre eles/as várias cópias de cartas pessoais. Solicitei a participação dos/as estudantes, através das leituras das cartas, logo após, abri um espaço para que pudessem tecer comentários a respeito dos textos lidos e sobre a proposta de escrita de uma carta pessoal. Com essas atividades encerremos mais este encontro.
3º - Para este último encontro, percebi que os (as) estudantes se mostravam um pouco afeiçoados com o gênero carta pessoal e por isso, a sua participação ocorreu com mais afinco, uma vez que tinham um conhecimento prévio do trabalho que iriam realizar a partir de então.	Observar nos (as) estudantes, através de suas falas, aqueles que se encontram mais familiarizados com o gênero com o qual estamos trabalhando, assim como, os que ainda apresentam dificuldades.	Este terceiro e último encontro foi bastante proveitoso visto que tivemos um diálogo mais aberto. Uma vez que, deixando a vergonha de lado certos (as) estudantes fizeram revelações importantíssimas quanto ao ato propriamente dito da escrita e da leitura. Falaram ainda da vontade que têm de aprender a ler e escrever corretamente e conseguir um trabalho melhor. Ao final, reforcei o convite para o trabalho de escrita que irão realizar propondo-lhes um desafio, que quanto mais conhecimento obtiverem maiores serão as oportunidades de um futuro melhor.

Fonte: Projeto de pesquisa do autor

Com isso, a roda de conversa foi um dos instrumentos de coleta de dados de muita importância para o desenvolvimento deste trabalho, pois através de sua contribuição foi possível a realização de três encontros, nos quais tive a oportunidade de expor para os (as) estudantes qual era a finalidade dessa pesquisa, como seria desenvolvida e, principalmente conhecer qual seria o grau de aceitação ou não destes (as) estudantes diante da proposta de escrita que é sem dúvida o foco principal deste trabalho de pesquisa.

Entretanto, a partir do segundo encontro, especificamente, o receio que me angustiava de que eles (as) de repente pudessem rejeitar a proposta de escrita da carta pessoal caiu por terra, uma vez que tive a oportunidade de ouvir deles revelações do tipo “*Tenho WhatsApp, mas só escrevo pra alguém se minha sobrinha estiver perto de mim me ajudando*”. “*Quero muito escrever uma carta, mas tenho dificuldades pra colocar a palavra certa*”. “*Tenho vergonha de mandar um bilhete pra um amigo, porque sei que vou errar tudo*”.

Com isso, a partir dessas falas não tive mais dúvidas de que o caminho a ser percorrido era mesmo este e, assim, concluí o terceiro encontro da roda de conversa, reforçando o convite para a proposta de produção escrita da carta pessoal que seria analisada conforme a Sequência Didática desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

O local da realização da roda de conversa foi uma escola municipal do Vale do Mamanguape – PB. Quanto à duração de cada roda de conversa, esta ocorria de acordo com o tempo de cada aula que era de 45 minutos; nos dias em que realizei os encontros, porém, eu tinha duas aulas na turma, ou seja, os encontros duravam mais ou menos 90 minutos.

A propósito das falas dos (as) estudantes optei por anotar tudo; posteriormente, transcrevi para a pesquisa, destacando-as em *itálico*. No que se refere ao clima durante as rodas de conversa posso descrevê-lo como respeitoso e amigável, isento de quaisquer incidentes que pudessem prejudicar o andamento dos trabalhos. Para tanto, o número de participantes não foi o mesmo em todos os encontros, uma vez que no 1º encontro todos os 26 estavam presentes, sendo 11 do sexo masculino e 15 do sexo feminino; do 2º encontro participaram 19 (12 mulheres e 07 homens); e, no 3º encontro o número foi de 22 estudantes (15 mulheres e 07 homens). Esta variação se deu pela não-assiduidade dos (as) alunos (as) em todas as aulas, o que demonstra um fato cada vez mais frequente em nossas escolas. Um dado curioso: a maior parte dos faltosos dos dois últimos encontros era masculina.

3.2.3 Questionário

O questionário se constituiu em mais um instrumento de coleta de dados que usei em prol de conhecer um pouco do que pensam os (as) participantes da pesquisa em relação ao trabalho de escrita e às demais atividades que desenvolvi. Para tanto, iniciei pela apresentação de um conceito de questionário segundo Viera (2009):

Questionário é um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados *respondentes*, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal. As respostas são transformadas em *estatísticas*. (VIEIRA, 2009, p. 15). (Grifo da autora).

Contudo, apesar de ser um bom instrumento utilizado na coleta de informações, a autora chama atenção para um fato extremamente importante, que se configura no querer ou não querer do participante em responder às questões. Segundo Vieira (2009):

Questionários bem feitos produzem informações valiosas, mas os pesquisadores costumam enfrentar uma grande dificuldade: as pessoas hesitam – ou, até mesmo, resistem – em responder às muitas perguntas que lhes são feitas. Isso é compreensível porque responder a um questionário toma tempo, exige atenção e reflexão, requer tomada de decisão diante de algumas questões. E algumas pessoas temem que as respostas dadas ao pesquisador possam ser usadas contra elas próprias. (VIEIRA, 2009, p. 16).

Mesmo tomando conhecimento de tais dificuldades, usei o questionário como meio de obter informações iniciais que eu precisava adquirir, com a intenção de reforçar este trabalho de pesquisa, tendo em vista que as perguntas foram elaboradas conforme a necessidade de lograr informações relacionadas a questões culturais como, por exemplo, saber com que frequência vão ao cinema, à biblioteca, se leem livros, jornais ou revistas, assistem TV, ouvem rádio, entre outras, assim como, àquelas de cunho mais específico relacionadas diretamente a sua escolha em cursar a Educação de Jovens e Adultos.

3.3 O local da pesquisa

O local onde foi realizada a pesquisa fica no Município de Mamanguape situado no Litoral Norte da Paraíba, a 57 km de João Pessoa, capital do Estado, sendo a sua escolha por ser exatamente a cidade onde resido.

Mamanguape constitui-se como cidade-polo por abranger 10 (dez) municípios circunvizinhos, que são: Rio Tinto, Marcação, Baía da Traição, Curral de Cima, Pedro Régis, Jacaraú, Mataraca, Itapororoca, Capim e Cuité de Mamanguape.

Para a continuidade dos estudos dos Jovens e Adultos, egressos do Programa Alfabetização Solidária, foi criado o Supletivo Municipal de Mamanguape. Através da Resolução Nº 002, O Conselho Municipal de Educação (CME), no uso de suas atribuições legais, considerando o dispositivo no inciso I do art. 4º da Lei Federal nº 9.394, de 20 de Dezembro 1996; que transcreve o inciso I do art. 208 da Constituição Federal de 1998, que justifica certamente o tom impositivo dos artigos 37 e 38 da LDB, quando à obrigatoriedade do Poder Público, oferece gratuitamente o ensino fundamental e médio àqueles que não puderam ter acesso, ou continuidade de seus estudos na idade própria. (PMM/CME, 2008).

O Programa de Suplência de Ensino Fundamental – SEF possui organização curricular específica para a educação de jovens e adultos, estando destinado aos maiores de 15 (quinze) anos, abrangendo as áreas de conhecimento:

- a) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
- b) Ciências da Natureza, Matemática, e suas Tecnologias;
- c) Ciências Humanas e suas Tecnologias. (PMM/SEDEC, 2008)

No dia 04 de junho de 2001, iniciado-se o Programa Recomeço – Supletivo de Qualidade, que atendia ao público do 1º segmento de 1ª a 4ª série – uma iniciativa do Governo Federal que contou com a adesão da Prefeitura de Mamanguape, através da Secretaria de Educação. Atendia, na época, um total de 195 alunos, distribuídos em 11 turmas da Zona Rural e Urbana. (PMM/SEDEC, 2008).

No dia 18 de fevereiro de 2002 foi implantado o 2º segmento – 5ª a 8ª série da educação de jovens e adultos, para atender aos alunos que concluíram o 1º segmento e também àqueles alunos com idade a partir de 15 anos. (PMM/SEDEC, 2008).

Todavia, a dificuldade na obtenção de dados mais sistemáticos e atuais da Educação de Jovens e Adultos no município, dificultou uma análise mais apurada sobre as condições dessa modalidade no momento de fechamento de nossa pesquisa de campo.

3.4 A escola pesquisada

A instituição onde ocorreu o trabalho de pesquisa foi uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada em um bairro da periferia da cidade de Mamanguape - PB.

Quanto ao número de estudantes matriculados (as) na Educação de Jovens e Adultos nos turnos tarde e noite em 2014, seguem os quadros:

Quadro 7 – Quadro representativo dos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos no turno da tarde ano 2014

5ª e 6ª séries – Turno (Tarde)		7ª e 8ª séries – Turno (Tarde)	
Inicial	42 alunos	Inicial	32 alunos
Aprovados	24 alunos	Aprovados	30 alunos
Aprov. e concluintes	24 alunos	Aprov. e concluintes	30 alunos
Reprovados	10 alunos	Reprovados	00 alunos
Transferidos	01 aluno	Transferidos	00 alunos
Deixaram de frequentar	07 alunos	Deixaram de frequentar	02 alunos

Fonte: Escola Vale do Mamanguape.

Quadro 8 – Quadro representativo dos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos no turno da noite ano 2014

5ª e 6ª séries – Turno (Noite)		7ª e 8ª séries – Turno (Noite)	
Inicial	39 alunos	Inicial	26 alunos
Aprovados	14 alunos	Aprovados	17 alunos
Aprov. e concluintes	14 alunos	Aprov. e concluintes	17 alunos
Reprovados	02 alunos	Reprovados	00 alunos
Transferidos	08 aluno	Transferidos	01 alunos
Deixaram de frequentar	15 alunos	Deixaram de frequentar	08 alunos

Fonte: Escola Vale do Mamanguape.

Ressalte-se que estes dados foram obtidos na secretaria da escola pesquisada, através da coordenadora pedagógica, da secretária e da diretora da escola.

3.5 Os (as) participantes da pesquisa

Os (as) participantes da pesquisa foram estudantes do turno da noite da Educação de Jovens e Adultos, devidamente matriculados na escola pesquisada e que se disponibilizaram a participar voluntariamente do trabalho de pesquisa visando à produção de textos escritos, neste caso, especificamente da carta pessoal.

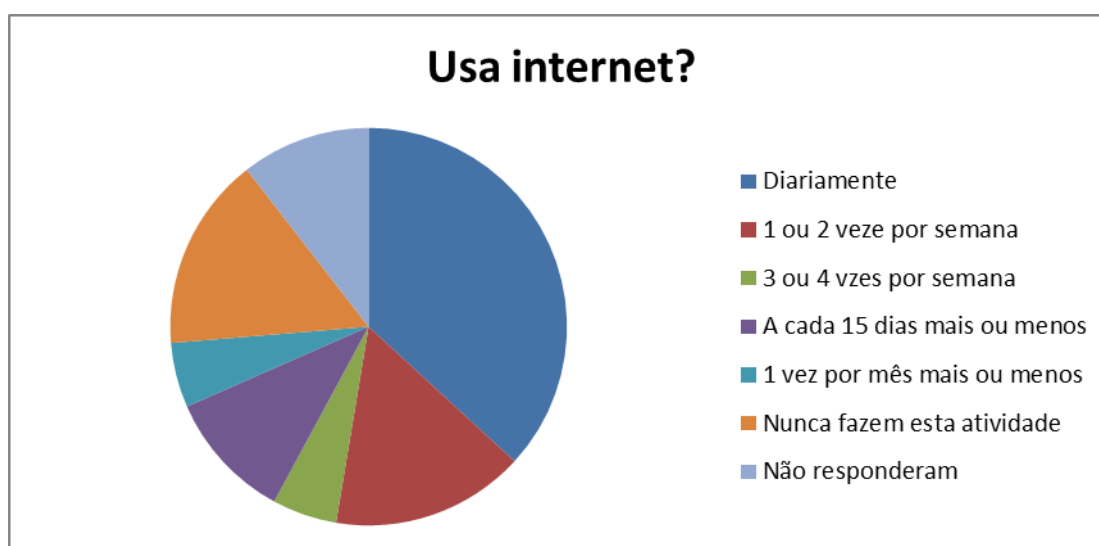
Para tanto, na intenção de conhecer um pouco mais sobre a realidade dos estudantes que estão inseridos na Educação de Jovens e Adultos, realizei uma pesquisa de campo, situada na abordagem qualitativa, aplicando um questionário semiestruturado com os alunos da 7ª/8ª série de uma Escola do Vale do Mamanguape.

A turma era composta por 26 estudantes, sendo 11 do sexo masculino e 15 do sexo feminino; destes, participaram 19 estudantes (12 do sexo feminino e 07 do sexo masculino). Porém antes de iniciar com o questionário propriamente dito, fiz algumas perguntas de forma oral para a turma com intuito de obter um maior número de informações possíveis sobre eles, com isso seque as questões: quanto à prática religiosa, 05 declararam serem evangélicos, 10 alunos disseram ser católicos e apenas 04 afirmaram não ter religião definida. No que se refere à cor da pele, 03 alunos afirmaram-se negros; 07, Morenos claros; 06, Morenos escuros e 03, de cor branca.

O questionário era composto inicialmente de uma apresentação que explicava para eles (as): a importância e para que seria usada a pesquisa; os dados pessoais em que o nome era opcional; as atividades culturais e mais 10 questões: 08 subjetivas e 02 objetivas.

Fazendo-se uma tabulação dos dados obtidos com o questionário, fiz uma reflexão sobre as respostas dadas pelos (as) respondentes, a cada questionamento que era respondido, procurando com isso compreender cuidadosamente o que pensa e como age cada estudante diante de tais indagações.

Figura 2. A Utilização da internet pelos (as) Estudantes da Educação de Jovens e Adultos

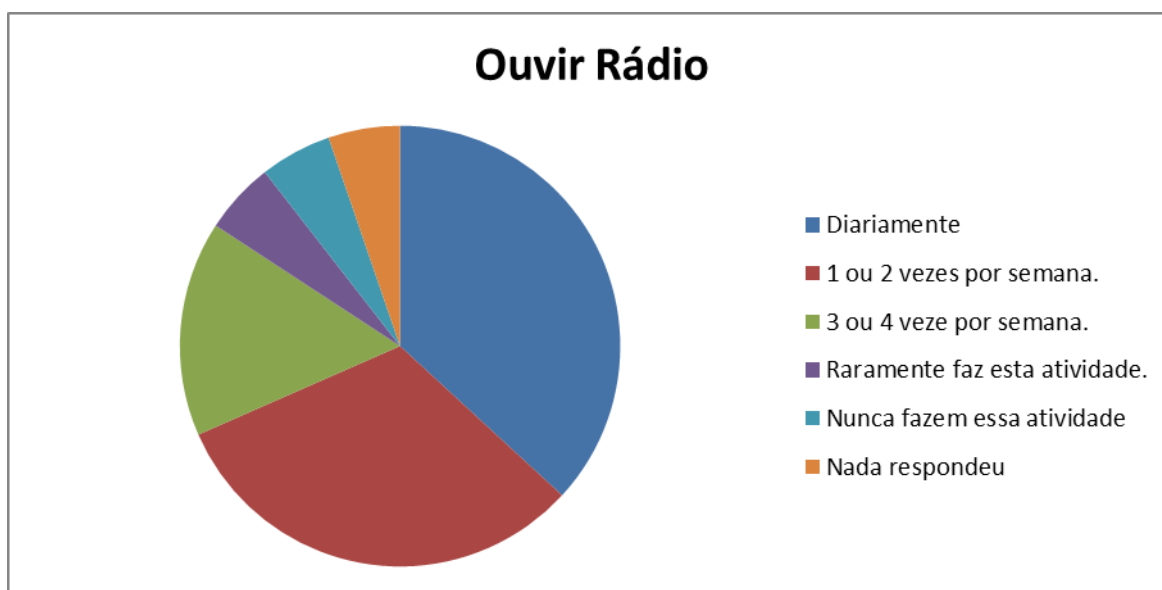


Fonte: Alunos da 7ª/8ª série de uma Escola Municipal do Vale do Mamanguape – 17/05/2016

Segundo as respostas obtidas com essa atividade, percebi que a maioria tinha acesso à internet, porém, em alguns casos, ainda de maneira bastante restrita, visto que alguns afirmaram que manter o acesso a internet como uso diário, constitui-se em um meio bastante oneroso, uma vez que no momento alguns se encontram sem trabalhar, o que configura ser uma atividade que precisa de melhorias que a torne cada vez mais acessível a todos, pois a própria Escola a qual estudam não possui internet.

A próxima questão foi: Ouve rádio? Nessa atividade, a ideia era saber como esse meio de comunicação se faz presente na vida destes (as) estudantes.

Figura 3. A Utilização do rádio pelos (as) Estudantes da Educação de Jovens e Adultos

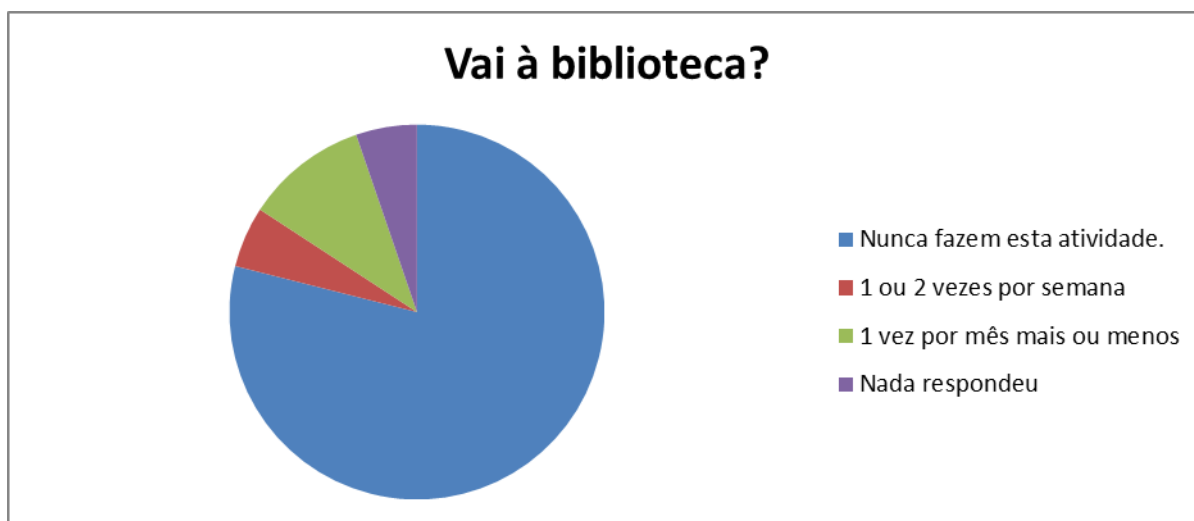


Fonte: Alunos da 7ª/8ª série de uma Escola Municipal do Vale do Mamanguape – 17/05/2016

Com as respostas obtidas para essa atividade é possível concluir que o rádio continua sendo um dos meios de comunicação acessível e muito utilizado em nosso dia a dia, nas diversas formas de programação por ele ofertadas.

Sobre frequentar a biblioteca eles (as) mencionaram:

Figura 4. A Utilização da Biblioteca pelos (as) Estudantes da Educação de Jovens e Adultos



Fonte: Alunos da 7ª/8ª série de uma Escola Municipal do Vale do Mamanguape – 17/05/2016

A partir das respostas dos participantes torna-se visível que a maioria não pratica essa atividade, algo de certa forma preocupante, porém compreensível, uma vez que dentro do próprio conteúdo programático para essa modalidade, não se vê nenhuma atividade de incentivo voltada para essa prática. Além disso, muitos (as) admitem não ter tempo de ir à biblioteca, visto que o horário de funcionamento da mesma coincide com o horário de trabalho da maioria deles dificultando de certa forma o acesso à biblioteca, pois assim como ocorre com a internet, a escola também não possui biblioteca.

Após a apresentação de algumas questões relacionadas à atividade cultural, parti para outra atividade de cunho mais específico em relação à modalidade à qual estão inseridos, para tanto, elenquei 05 das 10 perguntas apresentadas, a começar com a seguinte pergunta:

Figura 5. A importância da escola segundo os (as) Estudantes da Educação de Jovens e Adultos



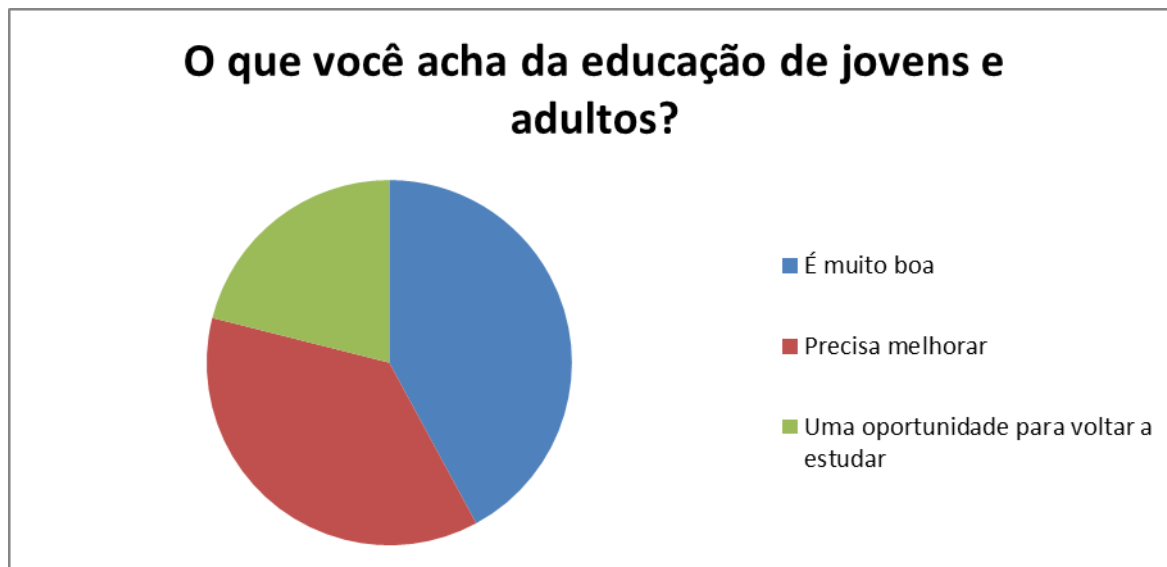
Fonte: Alunos da 7ª/8ª série de uma Escola Municipal do Vale do Mamanguape – 17/05/2016

Como se pode perceber, a maioria dos (as) participantes concordou que a escola, em primeira instância, traz relevante contribuição para a aprendizagem e, conseqüentemente, aumenta os seus conhecimentos: “*Porque eu quero aprender e ter mais conhecimento*”. Outro grupo visa além da aprendizagem um futuro melhor “*Pra aprender a escrever e ter um futuro melhor*”. O terceiro grupo vê na escola a importância para a formação dos cidadãos “*Ela é importante na formação de cidadãos para o mundo e é o lugar onde me sinto igual a todos*”.

Com isso, ao ensinar a ler e escrever, a escola permite aos (às) estudantes a aquisição de novos conhecimentos, oportunidade de investir em sua própria educação para, posteriormente colher os frutos desse investimento.

A próxima questão a apresentada no gráfico abaixo foi a seguinte: O que você acha da educação de jovens e adultos?

Figura 6. A visão da EJA pelos (as) Estudantes da Educação de Jovens e Adultos

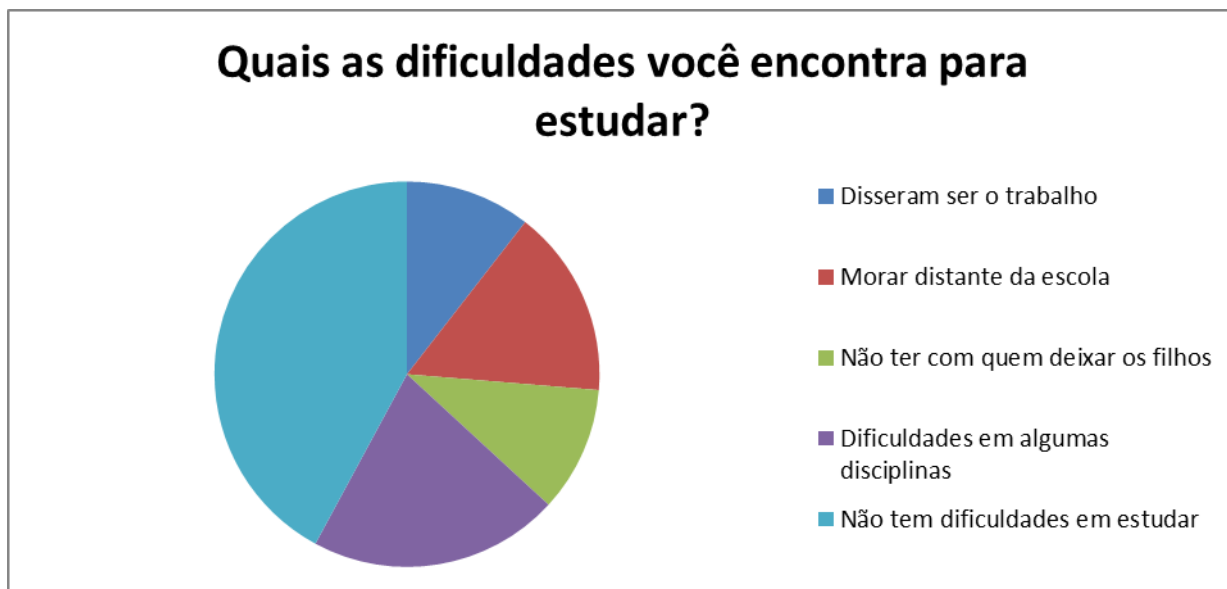


Fonte: Alunos da 7ª/8ª série de uma Escola Municipal do Vale do Mamanguape – 17/05/2016

De acordo com o que está representado no gráfico, 08 participantes responderam ser muito boa e de grande importância para todos: “*é uma grande importância para todos*”. Para 07 deles, a educação precisa melhorar, principalmente no tocante a falta de respeito entre certos (as) estudantes para com professores (as), assim como, ainda segundo eles (as), a bagunça, que, em algumas aulas, inviabiliza o aprendizado, deveria ser eliminada: “*na sala que estudo tá precisando muito de respeito ao próximo*” e, finalmente, 04 declararam que a educação de jovens e adultos é uma oportunidade para aqueles que não puderam estudar na idade “própria”, “*É importante para todos que não conseguiram estudar na idade certa, como é o meu caso*”. “*É uma nova chance*”.

Em busca de mais informações sobre os (as) estudantes participantes da pesquisa, apresentei-lhes mais uma questão que pudesse dizer algo mais sobre eles, ou seja, eu estava desejando saber se havia ou não dificuldades que os impedisse de estudar e, em caso positivo, se possível, relatar tal dificuldade. Para tanto, o gráfico abaixo que vem com a questão *Quais dificuldades você encontra para estudar?* Apresenta os resultados obtidos e analisados.

Figura 7. Dificuldades para estudar pelos (as) Estudantes da Educação de Jovens e Adultos



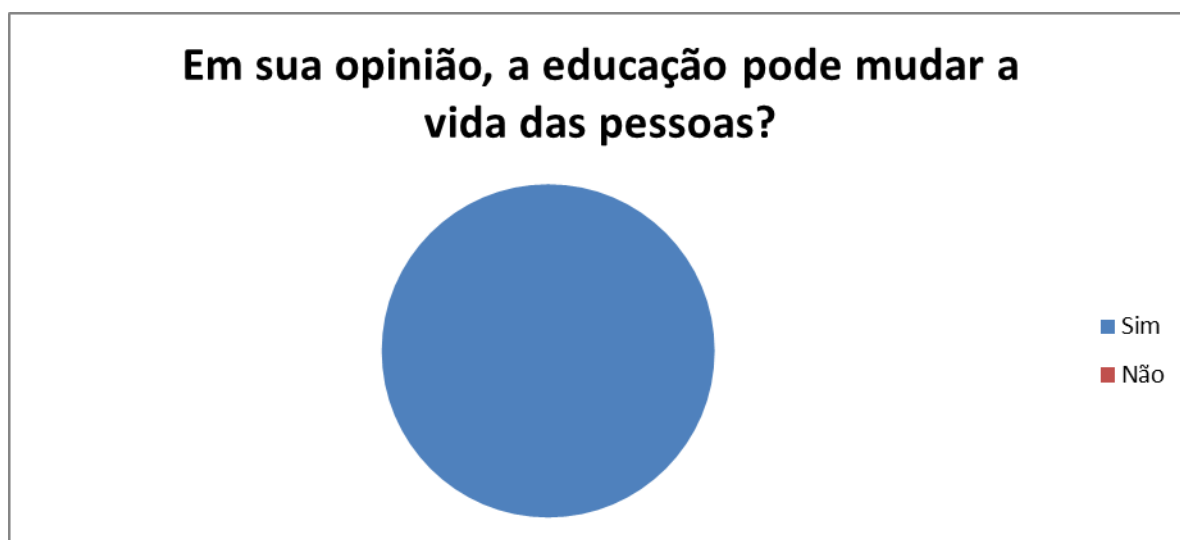
Fonte: Alunos da 7ª/8ª série de uma Escola Municipal do Vale do Mamanguape – 17/05/2016

Analisando este gráfico, o que me chama à atenção é que o trabalho não se apresenta aqui como o principal empecilho para estudar, pois apenas 02 participantes optaram por esta resposta: *“Porque eu trabalho e chego muito tarde em casa”*. Para 03 deles é morar distante da escola *“Minha dificuldade é que a escola é longe da minha casa”*. E 02 participantes disseram que não têm com quem deixar os filhos, por isso precisa levá-los todos os dias para a escola *“Deixar os filhos em casa sozinhos”*. Ainda, 04 apresentam dificuldades em algumas disciplinas tais como Português, Matemática, Ciência e Inglês.

Por fim, 08 dos participantes responderam não ter dificuldades para estudar. Esta resposta traz um dado interessante para a Educação de Jovens e Adultos, haja vista que, por muito tempo sempre se ouviu da maioria desses (as) estudantes que não podiam fazer atividades ou pesquisas em casa por conta do trabalho. Porém, de alguns anos para cá, os jovens têm se tornado o maior grupo que compõe atualmente essa modalidade de ensino. Não é motivo de surpresa, portanto, que a maioria declarou não sentir dificuldades para estudar.

A próxima questão apresentada no gráfico foi: *Em sua opinião, a educação pode mudar a vida das pessoas?* Nessa pergunta, o meu objetivo era saber se realmente aqueles (as) estudantes acreditavam que de posse dessa prática isso seria verdadeiramente possível de acontecer em suas vidas. Vejamos o que obtive como resposta.

Figura 8. A opinião sobre a Educação pelos (as) Estudantes da Educação de Jovens e Adultos



Fonte: Alunos da 7ª/8ª série de uma Escola Municipal do Vale do Mamanguape – 17/05/2016

Esta foi a única questão em que todos os participantes concordaram por unanimidade e demonstraram o que esperam da educação: 01 dos participantes escreveu: “*sem educação a gente não é ninguém*”; 02 participantes disseram: “[...] *porque através da educação muitas pessoas nos consideram*”, em outras palavras, eles se tornam importantes para a sociedade; para 13 participantes, ou seja, a maioria das respostas foram basicamente as mesmas: “*Sim, porque através dos estudos vou melhorar a minha vida e ter um futuro melhor*”. “*Claro sem estudo não chegamos a lugar nenhum, pois quando se tem estudo às oportunidades surgem*”. “*Sim para dar um futuro melhor para meu filho*”.

Portanto, para esta questão, percebe-se que eles (as) veem na educação uma forma de mudar de vida, de poder almejar um futuro com melhores oportunidades para si mesmos (as) e para seus descendentes, ou seja, foram capazes de afirmar que, com o estudo, podem tornar-se importantes para as pessoas com as quais convivem.

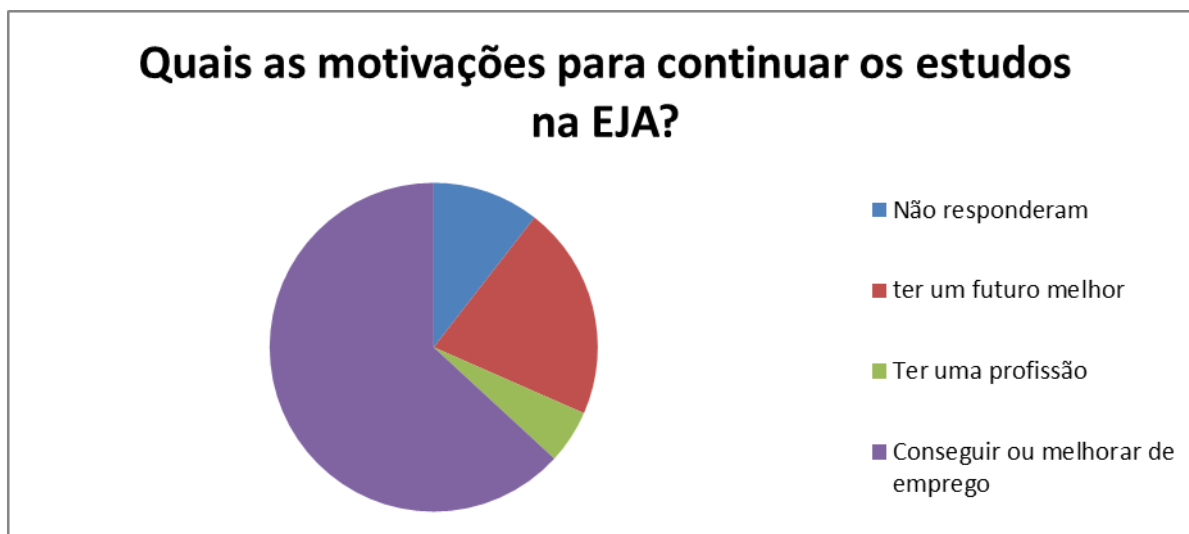
Finalizando a etapa de perguntas, a última questão selecionada foi: *O que te motiva para continuar teus estudos na Educação de Jovens e Adultos?*

O gráfico a seguir representa a resposta a esse importante questionamento que, assim como as demais questões analisadas nesta pesquisa, ajudaram a conhecer um pouco dos/as estudantes que compõem essa modalidade de ensino.

Nesse interim, havia por parte do pesquisador, o desejo de saber verdadeiramente que objetivos de vida possuíam esses (as) estudantes em dar continuidade aos seus estudos na

Educação de Jovens e Adultos, uma vez que de acordo com a faixa etária de alguns deles, estes poderiam estar normalmente matriculados no ensino regular.

Figura 9. As motivações para estudar pelos (as) Estudantes da Educação de Jovens e Adultos



Fonte: Alunos da 7ª/8ª série de uma Escola Municipal do Vale do Mamanguape – 17/05/2016

De acordo com as respostas obtidas, 02 deixaram o espaço dedicado às respostas em branco; 04 responderam que desejam ter um futuro melhor: *“O que mim motiva é ter um futuro melhor”*; 01 visa a obter uma profissão: *“Dar uma vida melhor aos meus filhos, ser alguém um dia e ter uma ‘profissão’ (sic.) e um futuro”*. Entretanto, a maioria, ou seja, 12 deles desejam arrumar ou melhorar de emprego *“Melhorar de vida arrumar um bom trabalho e servir de exemplo para os meus filhos”*.

Apesar de encontrar respostas diferenciadas na maneira de se expressarem, todas convergem para algo em comum, que é melhorar a condição atual de cada um (a) deles (as), mostrando-se conscientes de que as possibilidades aumentam à medida que avançam no conhecimento adquirido na escola.

Finalizo a etapa com o questionário, convicto de que este trabalho me concedeu a oportunidade de conhecer mais de perto os (as) estudantes com os (as) quais estou diretamente envolvido, seja como professor, seja nesse momento, como pesquisador. O importante é que, através das respostas dadas a todas as perguntas da pesquisa, permitiu a mim uma aproximação cada vez maior para com eles (as), uma vez que, como professor e aluno (a) não foi possível obter, bem como mais conhecimento da realidade de cada um (a), assim como dos sonhos que alguns contaram e que desejam alcançar. Tudo isso, acredito, foi

essencial para possibilitar a interação entre pesquisador e estudantes na produção e análises das cartas pessoais a qual retrato a seguir.

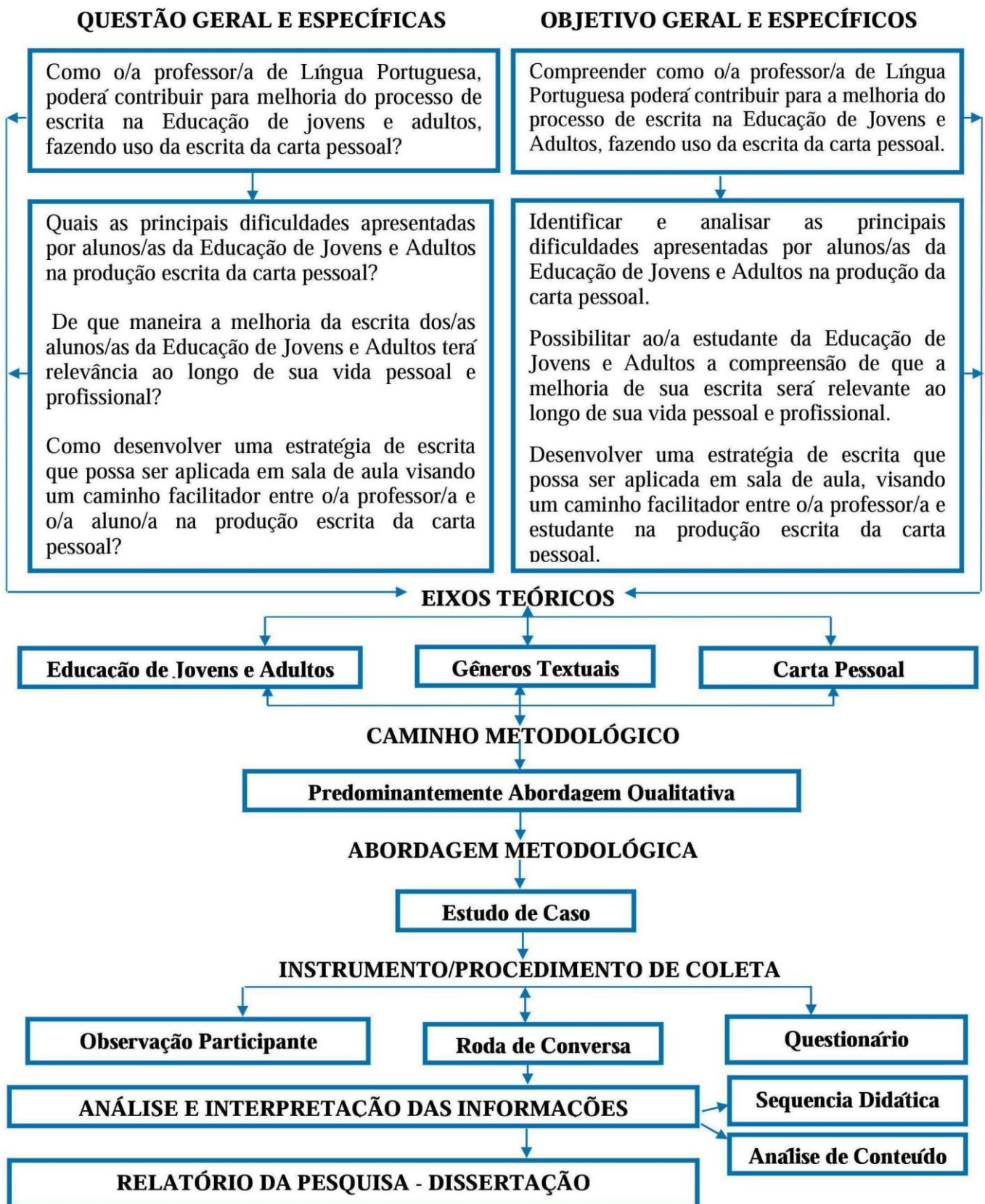
3.6 A Análise de dados e das informações

A análise de dados foi feita por meio da análise de conteúdo, uma vez que, segundo Bardin (2009, p. 33), a análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*. Desse modo, sua utilização foi necessária, uma vez que a carta pessoal é um gênero que se inclui nesse conceito, pois uma de suas especificidades é certamente a troca de informações entre os seus interlocutores evidenciando o que se pode compreender por comunicação. (Grifo da autora).

Para tanto, de acordo com Franco (2005, p.13) “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. “Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido”. Desse modo, segundo a autora, a análise de conteúdo encontra-se presente na mensagem expressa entre emissor e receptor, pois apresenta em seu contexto um significado e um sentido que possibilita o seu entendimento. (Grifo da autora).

Assim sendo, a escolha pela análise de conteúdo justificou-se por se constituir em mais um instrumento de coleta de dados que deu subsídio para uma melhor compreensão do sentido dos textos escritos pelos (as) estudantes participantes da pesquisa. Na continuação, apresento um quadro representativo da síntese da pesquisa e, logo em seguida serão apresentadas as análises das produções da carta pessoal.

Figura 10. Síntese da pesquisa



4 AS ANÁLISES DAS PRODUÇÕES DA CARTA PESSOAL: A TESSITURA ENTRE OS OBJETIVOS E OS DADOS EMANADOS DA PESQUISA

Buscando encontrar respostas que sejam condizentes com os objetivos específicos elaborados para esta pesquisa, procuro fazer um estudo interpretativo das informações colhidas no trabalho de campo, feito por meio da observação participante, da roda de conversa, dos questionários e de todas as cartas pessoais produzidas ao longo do trabalho de produção escrita e reescrita da carta pessoal.

Neste capítulo também apresento como ocorreu a proposta de produção escrita da carta pessoal, a análise dos problemas detectados na primeira produção, a intervenção didático-pedagógica por meio dos módulos, bem como a análise da produção final.

Vale ressaltar que essa proposta de escrita e reescrita da carta pessoal ocorreu através de uma intervenção didático-pedagógica, guiada por uma Sequência Didática elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), visando a uma melhoria na produção escrita de boa parte dos (as) estudantes que compõem esta modalidade de ensino, que, por sua vez, apresentam problemas desta ordem.

Segundo Dolz, et al. (2004, p. 82), “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, isto é, são atividades que ajudam professoras e professores a identificar problemas apresentados por alunos (as) em textos orais e escritos, assim como trabalhar essas dificuldades de maneira mais organizada possível, entretanto esse é um trabalho que visa tão somente ajudar alunos (as) através de uma proposta de intervenção bem elaborada, para que superem os diversos problemas de escrita a surgir, ao longo do texto escrito.

Para tanto, apresentei como gênero textual nessa sequência didática a carta pessoal, uma vez que a carta geralmente possui um padrão fixo em seus aspectos estruturais, e uma linguagem que varia de coloquial a formal, dependendo do destinatário ao qual ela será enviada, assim como é característica desse gênero existir um grau de intimidade entre os seus interlocutores. Para nos ajudar na atividade de produção textual oral ou escrita os pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresentam a seguinte estrutura de base de uma sequência didática representada pelo esquema a seguir:

ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Fonte: (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Tomando como base o Esquema da Sequência Didática acima, faz-se necessário um breve relato sobre como cada uma de suas partes funciona na prática.

Apresentação da situação

Constitui-se no momento em que o gênero é apresentado aos alunos e alunas, na modalidade oral ou escrita, através de exemplares do gênero que será trabalhado, visando à produção de um texto oral ou escrito, no qual a realização deverá ser a mais verdadeira possível, como nos mostra Dolz, *et al.* (2004):

A apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. Ao mesmo tempo ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos. (DOLZ, *et al.* 2004 p. 84). (Grifo dos autores).

Como afirmam os próprios autores, este é “um momento crucial e difícil”, uma vez que a escolha pelo gênero a ser trabalhado é de suma importância para um bom desenvolvimento da atividade de produção textual oral ou escrita.

A primeira produção

De acordo com Dolz *et al* (2004 p. 86), no momento da produção inicial, alunos e alunas tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos (as) e para seus professores e professoras as representações que têm dessa atividade. Em outras palavras, nesse momento, eles terão a oportunidade de colocar em prática o conhecimento que possuem para desenvolver seu primeiro texto oral ou escrito, mostrando para si mesmos (as) e para os (as) professoras (as) o que certamente serão capazes de produzir.

Os módulos

São meios extremamente importantes para um bom desenvolvimento do texto, quer seja oral, quer escrito, observando-se que no decorrer dos módulos os elementos constitutivos de um texto são separados em partes e analisados minuciosamente, de maneira que, à medida que os problemas forem percebidos, de igual modo os exercícios que forem elaborados devem possibilitar ao aluno a condição de reconhecê-lo e, conseqüentemente superá-los, como nos mostra Dolz *et al* (2004):

Além da alternância, bem conhecida, de um trabalho com toda turma, em grupos ou individual, o princípio essencial de elaboração de um módulo que trate de um problema de produção textual é o de variar os modos de trabalho. [...] Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possíveis, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e os instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso. (DOLZ, *et al* 2004 p. 89).

Desse modo, as atividades, além de serem diversificadas, devem ser planejadas, de maneira que atendam às reais necessidades dos alunos, que coincidem no propósito de ajudá-los a reconhecer o problema, bem como em motivá-los a resolvê-los.

A produção final

Segundo Dolz *et al* (2004 p. 90), a sequência é finalizada com uma produção final que confere aos (às) estudantes a possibilidade de colocarem em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Portanto, é nesse momento que os (as) estudantes têm a oportunidade de mostrar se evoluiu ou não em relação às etapas do processo de sequência didática aos quais ele (a) foi submetido (a), sendo entendida como uma soma de tudo o que aprendeu e será posto em prática a partir de sua última produção textual oral ou escrito do gênero em questão.

A partir do esquema de sequência didática elaborada por Dolz *et al.*(2004), apresento como ocorreu a atividade de escrita do gênero carta pessoal numa turma de 7^a/8^a série da Educação de Jovens e Adultos desenvolvida em uma escola municipal do Vale do Mamanguape.

A turma era composta por 26 alunos com idade que variava entre 15 e 40 anos. Nela, tenho cinco aulas semanais, com duração de 40 minutos cada. Dividi as aulas entre a

aplicação da sequência didática e os conteúdos do plano de curso. A seguir, exponho como ocorreu a apresentação da situação inicial, a produção inicial, a primeira reescrita e a produção final seguidos de suas respectivas análises, assim como as atividades que ajudaram os (as) estudantes a reescreverem os textos a partir dos problemas que forem detectados.

Para tanto, participaram da produção escrita da carta pessoal 15 estudantes, dos quais: 11 eram do sexo feminino e 04 do sexo masculino, considerando-se que alguns desistiram de estudar e outros, não apresentaram real interesse em fazer parte do trabalho de pesquisa, porém só foi possível analisar com mais precisão 05 dessas produções, isto por que inicialmente a proposta de análise previa o estudo com 07 estudantes, mas dois, por motivos particulares, desistiram de continuar. Com isso, a proposta se desenvolveu em apresentar as dificuldades, analisá-las e, em seguida, desenvolver atividades com o objetivo de procurar resolvê-las junto aos estudantes.

I) Apresentação da situação – 07 aulas

Iniciei a proposta de produção de texto com a apresentação da situação comunicativa. Nesse momento, os (as) estudantes foram convidados (as) a participar de um projeto de produção escrita de um texto com a finalidade de ajudá-los (as) a melhorar, ou até mesmo sanar alguns problemas relacionados à escrita de um texto.

Nesse primeiro encontro, utilizei duas aulas. Por meio de slides, mostrei aos alunos e alunas alguns exemplos do que são gêneros textuais, ou seja, através desses exemplos levei ao conhecimento deles (as) que os gêneros textuais são mais simples e conhecidos do que eles imaginam, tais como: telefonema, carta comercial, carta pessoal, bilhete, reportagem, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras entre outros.

Na segunda aula, também através de slides e textos escritos que foram distribuídos entre eles (as), mostrei um pouco da historicidade da carta, sua função social e, como o nosso trabalho de escrita se desenvolveria através da carta pessoal. Na sequência, comentei que a carta pessoal é um gênero textual dotado de uma estrutura que a caracteriza como tal, bem como outros gêneros, e que, a partir do próximo encontro, eles teriam a oportunidade de conhecê-los e mais precisamente identificá-los.

No segundo encontro, utilizei três aulas. Iniciei este encontro fazendo uma revisão de tudo o que havíamos discutido nas aulas anteriores; em seguida, distribuí entre os (as) estudantes várias cópias de cartas pessoais: na ocasião, pedi para que formassem duplas e, após uma boa leitura, debatessem o assunto, ou seja, de que tratava a carta lida, se eram

capazes de reconhecer, isto é, de dar nomes a cada uma das partes que compõem a carta pessoal.

Com isso, essa atividade logrou bastante êxito, visto que boa parte dos (as) estudantes conseguiu reconhecer alguns dos elementos que compõem a carta, tais como: o destinatário, o emissor, a despedida e a assinatura, assim como fizeram referência à função que cada um deles ocupa no interior da carta pessoal.

Após esta etapa, chamei a atenção dos (as) estudantes para a forma de linguagem empregada em algumas cartas, e assim alguns deles (as) perceberam que, em algumas cartas, segundo eles “*a linguagem era mais fácil de se entender, enquanto outras não*”. Essa percepção dos alunos está de acordo com o que disse Koch, (2014 p. 36) [...]: “a escrita pode se constituir mais formalmente ou mais informalmente”. Assim, expliquei que dependendo do destinatário, a linguagem pode ser formal ou informal, ou seja, quando se trata de pessoas íntimas como familiares e amigos, utiliza-se a linguagem informal, entretanto, se destinada a uma autoridade a linguagem utilizada deverá ser a formal.

No terceiro encontro, ocupei mais duas aulas. Nesse momento, expus para os (as) estudantes uma atividade de planejamento de produção de texto de uma carta pessoal, retirada do livro didático da Coleção *Caminhar e Transformar*, de Língua Portuguesa da editora FTD da Educação de Jovens e Adultos. Esta atividade se iniciou pedindo para que alunos e alunas escrevessem uma carta a uma pessoa que não viam há algum tempo. Em seguida, apresentou alguns questionamentos: *Quem será o destinatário da carta? Qual será o assunto da carta? Enviar e pedir notícias? Contar as novidades? Fazer um convite?*

Respondidas essas questões, a atividade continuou com a chamada **Escrita da Carta**: Fazer um rascunho da missiva, iniciar o texto indicando local e data, o destinatário, uma saudação, a despedida e, por fim, a assinatura.

Essa atividade foi oportuna, pois serviu de preparação para a produção escrita da carta pessoal, que será realizada com mais afinco, observando-se cuidadosamente as partes que a compõem, com o objetivo da superação das dificuldades detectadas na primeira produção.

II) Produção inicial do gênero Carta Pessoal

Para essa etapa foram necessárias duas aulas, visto que se tratava da Primeira produção escrita da carta pessoal. Na oportunidade, pedi para que os (as) estudantes redigissem a carta a partir do seguinte enunciado: *Escreva uma carta pessoal para um amigo ou pessoa da família que você não vê há muito tempo*. Para tanto, leve em conta as características necessárias para este gênero.

No entanto, mesmo com todas as atividades que foram trabalhadas nos encontros anteriores, pude perceber que a maioria dos (as) participantes desse trabalho de produção textual apresentaram muitas dificuldades para desenvolver o texto escrito, atividades estas que serão mostradas a seguir, a partir da análise da primeira produção.

III) Análise da produção inicial

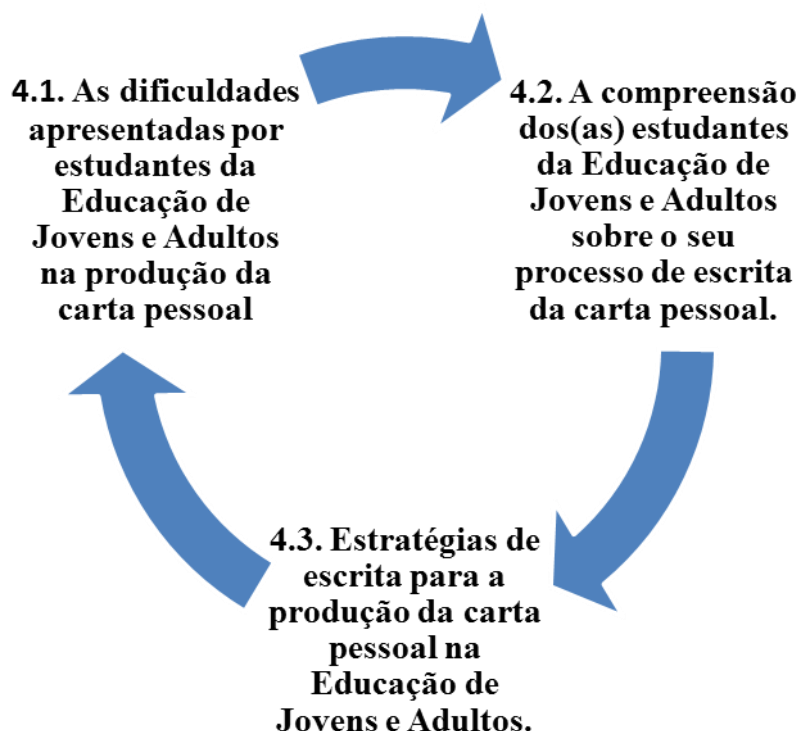
A seguir, apresento os textos produzidos pelos (as) estudantes, assim como a análise da primeira produção. A propósito, ficou combinado que os seus nomes seriam preservados e foram criados nomes fictícios com os quais eles assinam as cartas. Esta análise, como mostrado anteriormente desenvolveu-se com o intuito de encontrar respostas para os objetivos específicos desta pesquisa.

Desse modo, não poderia deixar de mencionar que todo esse processo interpretativo e analítico das informações colhidas na pesquisa acontecia durante todo o próprio processo de realização da pesquisa, com o objetivo de retratar o que a realidade mostrou, tendo em vista a questão central desse estudo.

Após os vários processos de leitura e releitura cheguei a organizar a análise das informações a partir de três blocos, nos quais se agrupam o maior número de proposições colhidas da realidade do estudo que se tecem nos objetivos específicos e que colaboraram em buscar compreender como professores (as) de Língua Portuguesa podem contribuir para a melhoria do processo de escrita na Educação de Jovens e Adultos, fazendo uso da escrita da carta pessoal.

Assim, sem perder de vista a relação dos elementos colhidos na pesquisa como um todo, as informações coletadas, estudadas, analisadas e interpretadas foram organizadas a partir da figura a seguir:

Figura 11. Bloco das Análises



Fonte: Dados da pesquisa

4.1 As dificuldades apresentadas por estudantes da Educação de Jovens e Adultos na produção da carta pessoal

Nesta etapa, o objetivo era detectar as principais dificuldades apresentadas pelos os/as estudantes que se comprometeram a participar do trabalho de escrita do gênero carta pessoal, levando-se em conta a comparação entre a produção inicial e a produção final, com o propósito de perceber se houve ou não uma evolução significativa na sua forma de escrita durante o desenvolvimento desse projeto, pois segundo Dolz, *et al* (2004, p. 102), “a análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos”.

Nesse caso, além de estar atento às dificuldades apresentadas pelos (as) estudantes, deve-se ter em mente que os critérios que forem utilizados precisam ser claros e objetivos para facilitar a compreensão do (a) estudante.

A partir de agora, exponho como ocorreu a primeira produção escrita, ou produção inicial dos estudantes e quais foram as principais dificuldades que eles apresentaram no decorrer dessa etapa.

Estudante Beatriz – Produção inicial

01	
02	Cláudia,
03	Ola, tudo bom por ai por que aqui esta otimo trabalhado muito aqui e você com esta.
04	Sito muita falta de você das nossa bricadeira os nosso divertimento as nossa saida.
05	em ta saudade
06	Mamanguape 13/06/16
07	Novidade
08	Thau abraço
09	Beatriz Santos
10	

Na primeira produção da estudante Beatriz, do ponto de vista do conteúdo temático, ela inicia a carta buscando notícias do destinatário, neste caso de “Cláudia”, e ao mesmo tempo envia notícia suas e conclui este parágrafo reforçando essa preocupação em saber como realmente está passando a pessoa a quem se destina a carta, como podemos observar no final das linhas (05) e (06) “[...] e você com esta”.

A presença da subjetividade, ou seja, de mais uma das características desse gênero é perceptível quando a remetente afirma nas linhas (05) e (06) que, além de sentir falta da outra pessoa, também sente saudades: “Sito muita falta de você” e “em ta saudade”. Apesar de apresentar problemas de escrita, principalmente na segunda frase é possível inferir o que deseja expressar a autora, pois segundo Franco (2005):

Uma importante finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação: a fonte emissora; o processo codificador que resulta em uma mensagem; o detector ou recipiente da mensagem; e o processo decodificador. (FRANCO, 2005, p. 25).

Em se tratando dos elementos estruturais da carta pessoal, é possível perceber que a estudante ainda apresenta uma série de dificuldades nesta etapa, uma vez que ela inicia a carta com o nome do destinatário linha (02) “Cláudia”, porém o vocativo fica envolto com o assunto, algo não aconselhável de acordo com a estrutura desse gênero (03), “Ola”[...].

Em relação ao local e data ela os coloca após a construção do texto escrito, o que demonstra mais uma inadequação quanto à estrutura desse gênero, pois o ideal seria iniciar o texto indicando o local e a data (07), “*Mamanguape 13/06/16*”. Na linha (08), Beatriz escreve a palavra “*Novidade*”, entretanto não deixa claro o motivo pelo qual ela o faz, logo, a ideia transmitida é de que a mesma deseja saber das novidades de Cláudia a quem se destina a carta. Quanto à despedida e a assinatura não houve problema de forma estrutural, linhas (09) e (10) “*Thau abraço*”, “*Beatriz Santos*”.

Outro aspecto que merece destaque é quanto ao estilo, visto que, ao fazer a apresentação do destinatário da carta nas linhas (02), (03) e (05) respectivamente, “*Cláudia*”, “*Ola, tudo bom por aí*”, “*e você [...]*”, Beatriz nos transmite a ideia de aproximação entre elas, principalmente por fazer uso do pronome de tratamento “*você*”, marca de intimidade e proximidade entre os interlocutores, assim como, o sujeito faz uso no texto de linguagem informal (coloquial), o que se configura como mais uma característica do gênero epistolar, uma vez que dependendo do destinatário pode ocorrer essa variação da linguagem que se desenvolve entre formal e informal.

Concernente à questão linguística do texto de Beatriz, este apresenta várias inadequações quanto ao uso da acentuação: linha (03) “*Ola*” e “*ai*”, “*esta*”, “*otimo*”, linha (06) “*saida*”; de pontuação: primeiro e segundo parágrafos, nos quais é possível perceber a ausência de sinais de interrogação: “*Ola, tudo bom por aí*”, “*e você com esta*”, ponto final: “*por que aqui esta otimo*”, em todo segundo parágrafo há falta de vírgulas, para conferir a ideia de enumeração entre as frases. Assim como problemas de concordância: todo o segundo parágrafo; o emprego do “por que”: linha (03) “*por que*”, que de acordo com a intenção do sujeito indica uma explicação, assim não deveria vir separado; ainda na linha (03) encontramos a forma nominal do verbo trabalhar empregada de maneira inadequada para a situação de comunicação “*trabalhado*”, pois o tempo indica uma ação verbal no presente, por isso o ideal era ser escrito no gerúndio; de ortografia: “*sito*”, “*bricadeira*”, “*thau*”.

Após a análise da primeira escrita da carta de Beatriz, muitas inadequações foram detectadas neste texto, entretanto é possível compreender a mensagem que ela gostaria de transmitir para o seu interlocutor; com isso, posso concluir que, apesar das dificuldades encontradas em sua produção, houve coerência no tocante à proposta de escrita nessa produção textual, ou seja, de acordo com a temática que seria enviar e ao mesmo tempo buscar notícias de alguém que ela não vê há algum tempo. Na sequência, mostro como ficou a produção escrita da estudante Samarah.

Estudante Samarah – Produção inicial

01	Mamanguape	13/06/16
02	Querida amiga: Juliana	
03	Hoje é uma data muito especial seu aniversario estou lhe mandando essa carta para	
04	você saber que não esqueci do seu aniversário você pra mim é como se fosse uma irma.	
05	até hoje eu mim lembro quando Agente saia juntas para as baladas era muitas resenhas	
06	nesse tempos A gente passava cada momentos bons mais depois você foi embora fiquei	
07	muito triste. mais A vida é assim estou com muita saudade de você. um Beijo de sua	
08	Amiga. Samarah.	

Quanto à produção inicial da estudante *Samarah*, verifico que, de acordo com o conteúdo, ela compreendeu a temática, visto que direciona a sua carta para Juliana, abordando como assunto principal o aniversário da amiga, como podemos observar na linha (03) “*Hoje é uma data muito especial seu aniversário*” e no final da linha (03) e início da linha (04) “[...] *estou lhe mandando essa carta para você saber que não esqueci do seu aniversário*[...]”.

No tocante à subjetividade, *Samarah* encontra nessa carta a oportunidade de dizer para a amiga o quanto ela é importante, como está escrito na linha (04) “[...] *você pra mim é como se fosse uma irmã*”.

Em relação ao estilo empregado pela autora da carta, fica claro que a intimidade entre elas é alta, haja vista a forma como *Samarah* utilizou o vocativo, na linha (02) “*Querida amiga: Juliana*”, o que evidencia uma maneira carinhosa de se dirigir a alguém bastante conhecido, assim como o uso da linguagem se sobressai à linguagem informal.

No que se refere à construção composicional da carta pessoal, ela iniciou bem, visto que o local, a data e o vocativo ficaram adequados quanto ao gênero. Apresenta um corpo, porém não bem especificado quanto às suas partes (introdução, desenvolvimento e conclusão); por fim, demonstra problema de espaçamento de parágrafo quanto à despedida e à assinatura que, além de ficarem em uma mesma linha, não se apartam do assunto, o que verificamos nas linhas (07) e (08) “*um Beijo de sua Amiga. Samarah*”.

Concernente aos aspectos linguísticos é possível perceber problemas de coesão, visto que, em alguns momentos faltam conectivos; entretanto, em outros, há o conectivo, mas aplicado de forma inadequada. Assim: na linha (01) “*Hoje é uma data muito especial seu aniversário*”, acredito que, entre o vocábulo “*especial*” e o pronome possessivo “*seu*”, caberia uma conjunção do tipo “*pois*” ou “*porque*”, seguido da forma verbal “*é*” (ser) na terceira pessoal do singular. Já nas linhas (06) e (07) “*A gente passava cada momentos bons mais depois você foi embora[...]*” e “*[...] mais a vida é assim[...]*”.

Assim como na produção anterior, aqui também percebi que o texto escrito de *Samarah* aponta várias dificuldades de escrita nas quais ela precisa melhorar; para isso, tomo como exemplo final a troca da conjunção coordenativa “*mas*” pelo emprego do advérbio de intensidade “*mais*”. Entretanto, apesar dessa inadequação, o sentido não foi alterado, por conta da proximidade fonética desses conectivos. Ainda encontrei irregularidades na acentuação de algumas palavras, na pontuação, na ortografia, o uso de letras maiúsculas e minúsculas de forma descontextualizada e por fim, ausência de concordância, pontos a serem trabalhados a partir da primeira reescrita desse texto. A partir desse momento, mostro como ficou a carta de Joseane.

Estudante Joseane – Produção inicial

01	Mamanguape	13/06/16
02		
03	Meu querido Amigo Paulo	
04		
05	como você esta Ficou melhor da Zica Graças a deus eu fiquenhe melhor mim fale como	
06		
07	você esta mim diga quando é que você vai vir aqui novamente tar tomando algum	
08		
09	Remedio Para Ficar melhor eu Fequenhe Boa mas eu ainda sentor um Pouco de dores eu	
10		
11	isto com Saudade de você Lir desejo melhoras ok!	
12		
13	ass: Alguém	

Em sua produção inicial, *Joseane*, que assina a carta como “*Alguém*”, no que diz respeito ao conteúdo, utiliza-se da carta pessoal, de acordo com uma das características desse gênero, para buscar notícias do amigo Paulo e também enviar-lhe novas, considerando que o tema principal nessa produção escrita é a preocupação com a melhora de saúde, depois de contraírem a Zica Vírus.

Do ponto de vista estrutural, ela começa obedecendo aos critérios para esse gênero: colocando o local, a data, o vocativo e o destinatário de maneira adequada; ao final, entretanto, não aparece a despedida. Além disso, ela utiliza um pronome indefinido para assinar o seu nome, como podemos observar na linha (13) “*ass: Alguém*”. Imagino que a mesma não compreendeu bem quando eu explicava que para preservar os seus nomes inventassem um nome fictício, ou seja, que não o seu, mas outro qualquer.

Outro problema encontrado na construção composicional dessa carta é quanto à organização, pois o sujeito deixa uma linha em branco entre cada parágrafo, transmitindo a ideia de que a mesma não possui conhecimento entre parágrafos ou, poderia ser uma estratégia para deixar o texto mais extenso.

No tocante aos aspectos linguísticos, as irregularidades na ortografia são perceptíveis: letras maiúsculas e minúsculas de maneira inadequada nas linhas (03), (05) e (09) “*Meu Querido Amigo*”, “*Ficou*”, “*deus*”, “*Remedio*”, “*Para*”, “*Ficar*”; ainda de ordem ortográfica palavras como: “*fiquenhe*”, “*sintor*”, “*esto*”, nas linhas (05) e (09). Incoerência na aplicação dos pronomes oblíquos “*mim*” e “*Lir*”, nas linhas (05), (07) e (11), que deveriam ter sido escritos “*me*” e “*Lhe*”. Na acentuação: “*esta*”, “*Remedio*”, linhas (05), (07) e (09). Na pontuação, ou seja, em todo o texto falta ponto final, sinais de interrogação e vírgulas, uma vez que segundo Koch, (2014):

Nessa perspectiva, os sinais de pontuação são vistos como “*marcas do ritmo da escrita*”, por meio das quais “*o escrevente sinaliza para o leitor as relações entre as partes da oração, bem como uma forma preferencial de leitura*”. (CHACON, 1998: 133 *apud* KOCH, 2014 p. 39).

Assim sendo, vê-se a importância dada à pontuação como meio de expressar coerentemente o que se escreve como também é possível identificar as muitas dificuldades que *Joseane* demonstrou em sua escrita inicial, problemas que serão minuciosamente trabalhados nas reescritas posteriores.

No entanto, como aconteceu nos textos anteriormente estudados, ela também consegue se comunicar, ou seja, passar uma mensagem através da produção escrita de sua carta para o seu interlocutor, mesmo apresentando os muitos problemas acima descritos. Agora, apresento como ficou a carta de Josu.

Estudante Josu – Produção inicial

01	mamanguape em o Dia 13/06/16
02	
03	Ola meu querido amigo como você esta e ai aonde você mora tudo bem e como esta o
04	seos filho estão bem e a sua espolsa ela esta bem e os seus pais estão bem um grande
05	abraço pra você meu grande amigo
06	Josu

A produção inicial do estudante *Josu*, quanto ao conteúdo temático, demonstra que o mesmo procura se aproximar do tema proposto, entretanto o assunto que envolve todo o texto não passa do desejo de saber notícias do amigo e de sua família; no processo, termina talvez por esquecer de enviar-lhe notícias suas.

Tratando-se da composição estrutural, ele inicia colocando o local e data no espaço reservado para este aspecto, assim como a despedida e assinatura, entretanto confunde-se, ao escrever o vocativo ligado ao próprio texto, uma vez que, de acordo com as características do gênero, este deverá vir separado do corpo, destacando-se pela forma de se dirigir ao destinatário, demonstrando se há ou não um grau de intimidade ou de familiaridade entre os interlocutores. Neste caso, as características utilizadas por *Josu* ao referir-se ao amigo mostram claramente a proximidade existente entre eles, uma marca que caracteriza a carta pessoal, como podemos conferir nas linhas (03) e (05) “*Ola meu querido amigo [...]*”, “[...] *meu grande amigo*”.

No que se refere aos aspectos linguísticos, é possível perceber várias inadequações, dentre elas, destacam-se as de pontuação que envolve todo o texto, pois falta o ponto final para separar os parágrafos e o sinal de interrogação, visto que o estudante desenvolve o texto em forma de perguntas. Tomemos como exemplo: “*Ola meu querido amigo como você esta*”, linha (03). É visível a falta de acentuação em algumas palavras, a repetição do advérbio “bem”, nas linhas (03) e (04), e de concordância nas linhas (03) e (04) “[...] *e como esta o seos filho [...]*”. Entretanto, apesar de todas essas dificuldades, o estudante de certa forma consegue compreender a proposta, que é transmitir uma mensagem fazendo uso da produção escrita.

Assim, ao dizer que ele compreendeu a mensagem, estou afirmando que mesmo tendo apresentando uma série de inadequações, posso concluir que Josu procurou comunicar-se com seu interlocutor buscando informações sobre ele e seus familiares. A seguir, apresento a última carta a ser analisada.

Estudante Bruna– Produção inicial

01	Mamanguape, 01 de agosto de 2016
02	
03	Oi! Marta quanto tempo que nós não nos falamos nem lembo a última vez.
04	Mais mudando de assunto, te escrevo está carta, para convida-la a comparecer a festa
05	de meu aniversário que acontecerá no dia 15 de Janeiro em minha residência. te espero
06	estou com saudades beijos de sua prima Bruna!

De acordo com a produção inicial da estudante *Bruna*, no que se refere ao conteúdo temático, a mesma soube articular bem o que gostaria de informar na sua carta, visto que, ao iniciar, faz um comentário em relação ao longo tempo desde que se falaram: “*Oi! Marta quanto tempo que nós não nos falamos nem lembo a última vez*” Linha (03). E finaliza expondo o tema principal dessa carta, que é um convite para a festa de seu aniversário, não esquecendo o local e data em que será realizado, “[...] *te escrevo está carta, para convida-la a comparecer a festa de meu aniversário que acontecerá no dia 15 de janeiro em minha residência*”. Linhas (04 e 05).

A respeito dos elementos estruturais que compõem a carta pessoal, *Bruna* inicia bem, colocando o local e data de maneira correta na linha (01), porém a partir da saudação “*Oi*” e do vocativo “*Marta*” na linha (03), da despedida e da assinatura na linha (06), “*beijos de sua prima Bruna*”, ela não deixou nenhum espaço de linhas entre eles e o assunto deixou-os diretamente ligados ao texto, o que não é permitido, de acordo com a composição estrutural desse tipo de epístola, assim como a assinatura ficou coladinha com a despedida sem que houvesse nenhuma separação entre elas.

Com relação aos aspectos linguísticos, muitas dificuldades foram encontradas; dentre elas, destaquei: na pontuação, por ausência de vírgula e de ponto final nas linhas (05 e 06); de acentuação, em palavras que não possuem acento, como é o caso do pronome demonstrativo “*está*”, linha (04), que, acentuado erroneamente, passa a ser visto como verbo “*Estar*”, flexionado na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo. Na linha (05), ocorre inadequação do acento “*acontecera*”, pois, de acordo com o contexto, a ideia é de tempo futuro e, por isso levaria o acento na última sílaba. Ainda na linha (04), ocorre um problema de coesão “*Mais mudando de assunto [...]*” e finalmente, nas linhas (03) e (05), surgem problemas de ortografia como “*lembo*” e de inicial minúscula após frase terminado em ponto final “*te*”.

Contudo, apesar de todas as irregularidades encontradas nessa primeira produção escrita da carta pessoal, *Bruna* conseguiu compreender a ideia principal dessa atividade, desenvolvendo um texto coerente com o que lhe foi previamente solicitado.

Tenho notado até aqui que, apesar do empenho e dedicação que estes (as) estudantes demonstraram nessa primeira etapa de produção da carta pessoal, os problemas de escrita são cada vez mais visíveis e preocupantes, pois são alunos (as) que, em pouco tempo, estarão ingressando no Ensino Médio, como afirma Geraldini (2003, p. 72), Afinal, a maioria dos alunos encerrará nessa série sua passagem pela escola “a nível fundamental”, e irá participar de clubes, cooperativas, etc. (Grifo meu). Por isso cresce o desejo de tentar ajudá-los ou ao menos minimizar algumas inadequações dessa natureza, mostrando-lhes que através da escrita é possível a aquisição de novos conhecimentos que possam ser aproveitados em seu cotidiano, visto que, segundo Antunes (2003, p.48), pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo.

Percebe-se que houve muitos “problemas” em todos os textos produzidos e não somente nestes, mas também nos demais que não foram diretamente analisados, mas que possuem problemas idênticos a estes.

Outro aspecto bastante relevante nesse trabalho de escrita foi a desistência de alguns alunos, por alegarem não ter o que escrever e afirmarem: “*Não tenho cabeça e nem paciência pra isso*”; ou quando Pedro disse “*Homi deixe esse negócio de escrita pra lá, vamo fazer outra coisa...*”, assim, depoimentos como esses condizem exatamente com o que disse Antunes (2003):

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das idéias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. *Ter o que dizer* é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. (ANTUNES, 2003, p. 45). (Grifos da autora).

Portanto, se alguém tem dificuldades em manusear a palavra, a ponto de não conseguir desenvolver uma frase ou expressão que possa informar algo, e, se por outro lado, não busca esse aprendizado, certamente essa pessoa apresentará muitos problemas ao tentar se comunicar com alguém por meio de uma escrita bem elaborada.

Finalizo apreensivo esta etapa, porém com expectativa de que tais problemas apresentados pelos (as) estudantes na construção do texto escrito poderão, se devidamente compreendidos, ser melhorados ao longo dessa atividade, visto que, através de exercícios desenvolvidos e elaborados que envolvam questões dessa ordem, eles certamente irão

perceber onde não foram bem, tendo, a partir de então, condições de refazê-lo observando as alterações necessárias exigidas pelo texto, tornando-se de acordo com o PCN (2001, p.66) “um escritor competente, capaz de revisar e reescrever o próprio texto, até que possa ser considerado satisfatório para o momento”.

Prosseguindo a análise, apresento a seguir a compreensão dos (as) estudantes da Educação de Jovens e Adultos sobre o seu processo de escrita da carta pessoal.

4.2 A compreensão dos (as) estudantes da Educação de Jovens e Adultos sobre o seu processo de escrita da carta pessoal

O caminho percorrido pelos (as) participantes da produção escrita da carta pessoal foi um tanto diversificado como diferente, e particular é o ritmo empregado por cada um de nós no processo da aprendizagem. Digo isto baseado no que vi e ouvi, no passo a passo do desenvolvimento do processo de escrita da carta, tendo em vista o cuidado de não deixá-los (as) escrever apenas por fazer, mas principalmente para que a cada palavra escrita por eles (as), cada linha tecida, os levasse a compreender a importância do trabalho do qual estavam participando, visto que, segundo Leite e Pereira (2012):

A reflexão acerca do próprio texto, no caso da reescrita individual, torna-se ainda mais significativa, porque incide sobre as reais necessidades de aprendizagem dos alunos, quais sejam, os “erros” ou desvios cometidos por eles na produção da primeira versão do texto. [...] A reescrita, nesse caso, é entendida como etapa de melhoramento do texto, de forma a deixá-lo mais compreensível ao interlocutor e a cumprir a sua função comunicativa. (LEITE & PEREIRA, 2012, pp. 40/41). (Grifo dos autores).

A partir de então, essa preocupação tornou-se uma constante durante todo o trabalho de escrita, pois o que realmente importava naquele momento era que eles passassem a tomar gosto pela boa escrita, conscientizando-se dos benefícios que esta atividade pode lhes proporcionar, à medida que, como disseram os autores acima citados, faz-se uma reflexão acerca do próprio texto e, conseqüentemente procura melhorá-los.

Após breve diálogo, devolvi-lhes as cartas explicando cuidadosamente que muita coisa ainda precisava ser melhorada; em seguida, perguntei-lhes se estavam dispostos a reescrever os seus textos observando atentamente os pontos que precisavam ser corrigidos e, conseqüentemente, reescritos, de maneira que houvesse uma melhora significativa entre a escrita inicial e a primeira reescrita, pois segundo Antunes (2003):

[...] a etapa da *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 idéias [...]. 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, pp. 55 e 56).

É, na verdade, a oportunidade para que os (as) estudantes reflitam sobre a sua forma de escrita e para que possam, por meio da reescrita, fazer melhoras significativas nos seus textos, tornando-se escritores (as) que buscam continuamente a perfeição dos seus textos.

Para tanto, a resposta quanto à pergunta feita anteriormente foi “sim”, e imediatamente entreguei as cartas e recomendei que, antes de iniciarem a reescrita, lessem o bilhete que estava grampeado junto a cada carta: utilizando bilhetes, procurei indicar o que precisavam mudar sem, contudo, mostrar como realmente deveriam fazer, uma vez que o incentivo era para que, ao identificar o problema, eles (as) pudessem compreender que de fato necessitavam melhorar paulatinamente a sua forma de escrita.

A ideia pareceu surtir efeito quando, após leitura das cartas, a aluna *Samarah* disse “*Eu sei como se escreve essas palavras, mas por causa do nervoso errei*”; disse *Joseane*: “*Professor, mias que vergonha! A minha carta não tem um sinal de pontuação se quer*”, quando afirmou *Josu* “*Rapaz! A minha carta ficou toda misturada!*”, por fim *Bruna* comentou: “*Professor, esse trabalho era pra ser feito pelo menos duas vezes por ano, aí eu queria ver se a gente não aprendia a escrever direitinho!*”.

Com esses e muitos outros depoimentos, ficou claro que muita coisa ainda precisa melhorar no interior de uma sala de aula, para que os (as) estudantes possam realmente usufruir de uma educação de qualidade que os incentive não apenas a concluir seus estudos, mas que os faça conscientes de que todo o esforço não fora em vão, mas que seja visto como o início de um leque de oportunidades e que, a partir de então, poderá surgir em suas vidas.

I) A primeira reescrita

A partir de agora, mostrarei como ficou a primeira reescrita desses (as) estudantes, ou seja, o que eles (as) conseguiram apreender, consoante às diversas atividades de compreensão da qual participaram, assim como o que ainda precisarão melhorar. A seguir, apresento os textos e suas análises:

Estudante Beatriz – Primeira reescrita da Produção inicial

01	Mamanguape, 13/06/16
02	
03	Ola! Cláudia,
04	tudo bom por ai por que aqui esta esta tudo otimo trabalhando muito aqui e você como
05	esta.
06	Sito muita falta de você das nossa bricadeira os nosso divertimento as nossa saída.
07	Em tanta saudade.
08	Novidade
09	Thau abraço
10	Beatriz Santos

Em se tratando do conteúdo temático, inicialmente, é possível perceber que o assunto tratado por Beatriz, em sua primeira produção, continua exatamente o mesmo em sua primeira reescrita, ou seja, ela permanece buscando informações de Cláudia, bem como expondo as suas, e finaliza falando da saudade que sente das brincadeiras, dos divertimentos e das saídas, o que ambas realizavam juntas (linhas 04 e 05).

Quanto à construção composicional, houve um avanço considerável, visto que Beatriz distribuiu de forma adequada cada elemento que compõe a estrutura da carta pessoal, pois na escrita inicial o nome da cidade e a data ficaram completamente deslocados (linha 07), enquanto nessa primeira reescrita, ela coloca os termos no local indicado, além de acrescentar corretamente uma vírgula entre o nome da cidade e a data (linha 01). Também em relação à saudação ela melhorou, porque na escrita inicial estava rente ao tema (linha 03), porém nessa primeira reescrita, Beatriz compreendeu que a saudação deveria ficar separada do conteúdo, pois assim realça a organização das partes que compõem o texto; além disso, ela colocou um sinal de exclamação seguido de uma vírgula (linha 03) “*Ola! Cláudia,*”.

Do ponto de vista dos aspectos linguísticos, Beatriz melhorou pouco, visto que a maioria de suas inadequações continuaram, tanto na questão ortográfica (pontuação, acentuação, letras minúsculas), quanto em problemas de concordância que podem interferir no sentido do texto; e também de coesão, ou seja, em elementos necessários para uma melhor compreensão do texto.

Em se tratando da concordância, Beatriz ainda não alcançou maturidade suficiente para compreender a importância desse termo que, por sua vez, facilita a relação entre as expressões: “*das nossa bricadeira*”, “*os nosso divertimento*”, “*as nossa saída*”, (linha 06). No

que se refere à coesão textual, também apareceram alguns problemas, tais como o emprego do “*por que*” (linha 04), a ausência de uma locução prepositiva “*apesar de*” e, na sequência, o verbo “*está*”, por exemplo entre as palavras “*ótimo e trabalhando*” (linha 04), assim como a falta do verbo “*ser*” flexionado na terceira pessoa do singular, “*é*”, na expressão “Em tanta saudade”, (linha 07).

Quanto ao verbo “*trabalhar*” que, na primeira versão, encontrava-se no particípio (linha 04), ela o ajustou para o gerúndio “*trabalhando*”, (linha 04), deixando-o coerente com o tempo da fala, ou seja, o presente do indicativo. Outra mudança foi em relação à palavra “*tanta*” que, na primeira escrita, estava “*ta*” (linha 07). Seria interessante a presença da conjunção coordenativa aditiva “*e*”, entre as expressões “*os nosso divertimento*”, “*as nossa saída*”, já acrescidas das preposições “*dos*” e “*das*” em substituição dos artigos “*os*” e “*as*”, (linha 06).

Comparando a produção inicial com a primeira reescrita, posso afirmar que o nível de compreensão de Beatriz melhorou circunstancialmente em alguns aspectos, entretanto percebemos que ela ainda demonstra bastante desconhecimento dos aspectos linguísticos que, por sua vez, são necessários para acrescentar sentido ao texto, tornando-o cada vez coeso e compreensível aos olhos do leitor; com isso, é preciso intensificar as atividades nos próximos módulos, inclusive usando partes retiradas do seu próprio texto na intenção de que ela perceba quais problemas afetam consideravelmente o desenvolvimento correto da sua produção escrita, como mostra Antunes (2003):

[...] produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, independentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. (ANTUNES, 2003. P. 54).

Tomando como base a citação acima, vejo que a maneira pela qual busquei desenvolver este trabalho de produção escrita, condiz exatamente com o que afirma a autora, visto que essa atividade passou por um planejamento minucioso e de maneira responsável, bem como por várias etapas independentes, mas que se completavam evoluindo para uma escrita de melhor qualidade.

Desse modo, é viável incentivar os (as) estudantes sobre o momento da reescrita, pois esta atividade é extremamente importante para quem deseja obter conhecimento sobre como redigir um texto escrito de forma adequada.

A seguir apresento como ficou a reescrita da carta de Samarah.

Estudante Samarah - Primeira reescrita da Produção inicial

01	Mamanguape 13/06/2016
02	
03	Querida: Juliana,
04	
05	Hoje é uma data muito especial seu Aniversario estou lhe mandando essa carta para
06	você saber que não esqueci do seu Aniversario. Você para mim é como se fosse uma
07	irmã. . Ate hoje eu mim lebro quando Agente saia juntas para as baladas era muitas
08	resenhas nesse tempos Agente passava cada momento bons mas depois você foi
09	embora fiquei muito triste mais a vida é assim estou com muitas saudades de você.
10	
11	Um Beijo de sua Amiga Samarah.

No que diz respeito ao conteúdo temático, Samarah também não apresenta nenhuma mudança nesse aspecto, visto que nem acrescenta, nem retira partes de sua primeira escrita; e assim como a produção inicial, os aspectos constitutivos permanecem inalterados, tendo em vista que o assunto principal – o aniversário da sua amiga – continua, como é visto na (linha 05), “*Hoje é uma data especial seu aniversário*”.

Com relação aos elementos estruturais que compõem a carta pessoal, ela mantém a mesma regularidade obtida no primeiro texto, pois compreendeu que a despedida e a assinatura ficariam melhor se separados do conteúdo, visto que na escrita inicial, estavam coladinhos com ele (linha 07) e, nessa reescrita ficaram separados, como podemos observar na (linha 11), favorecendo até mesmo a organização do texto escrito.

Acerca do que Samarah compreendeu até aqui a respeito das aplicações de natureza linguística, muito pouco há de se mostrar em sua primeira reescrita, uma vez que ela ainda demonstra certa fragilidade nesse aspecto, de maneira que ocorre uma repetição quase que simultânea das mesmas dificuldades de escrita existentes na primeira produção como, por exemplo, a colocação inadequada do pronome oblíquo tônico “*mim*” em vez do oblíquo átono “*me*”, na expressão “*Até hoje eu mim lebro*”... (linha 07). Nessa mesma linha, a utilização de letra maiúscula, em vez de minúscula, bem como a junção do artigo definido “*a*” com o substantivo feminino “*gente*”, ficando assim “*... Agente saia juntas para as baladas*”.

Sobre a concordância entre os termos da oração, Samarah acertou em alguns momentos: “*Agente saia juntas para as baladas*”... (linha 07), e se confundiu em outros: “*...era muitas resenhas*”. (linhas 07/08); nessa ordem, vê-se o emprego incorreto do verbo “*ser*” que, de

acordo com a circunstância, deveria estar no plural e, para dar maior coesão a esta oração, bom seria incluir ao final um sinal de pontuação (um ponto).

Permanecem ainda, irregularidades de acentuação (linhas 05/06/07), porém houve uma evolução da primeira escrita para a primeira reescrita, quanto ao emprego da conjunção adversativa “mas” em lugar do adjunto adverbial de intensidade “mais” (linha 08): “... *nesse tempos Agente passava cada momento bons ‘mas’ depois você foi embora*”; em contrapartida, dando continuidade à oração, o problema persiste (linha 09), “*fiquei muito triste ‘mais’ a vida é assim*”....

Diante das muitas dificuldades demonstradas por Samarah, no tocante à frágil compreensão que demonstra ter, no processo de escrita da carta pessoal, fez-se necessário desenvolver estratégias de ensino condizentes com os problemas identificados, e que fossem capazes de ajudá-la a melhorar sua maneira de escrever. A seguir apresento mais uma produção escrita.

Aluna Joseane – Primeira reescrita da Produção inicial

01	Mamanguape, PB. 13/06/16
02	
03	Meu querido Amigo Paulo como você esta Ficou melhor da Zica Graças a deus eu
04	fiquenhe melhor mim fale como você esta mim diga quando é que você vai vir aqui
05	novamente tar tomando algum Remedio Para ficar melhor eu Fiquenhe Boa mas eu
06	ainda sintor um Pouco de dores eu esto com Saudade de você
07	
08	Lir desejos melhoras ok!
09	
10	ass: Josélia

Assim como ocorreu na primeira produção, Joseane mantém o mesmo conteúdo temático em sua primeira reescrita, pois o assunto tratado se baseia na infecção dela e do seu amigo pelo vírus da Zika, bem como na preocupação se ele melhorou ou ainda se encontra em tratamento, observando-se que ela também esteve doente, porém, segundo a mesma, já se encontrava melhor, embora ainda sentisse algumas dores (linhas 03/04/05/06). Houve também uma vontade de saber quando é que seu amigo lhe faria uma visita (linhas 04/05), “... *mim diga quando é que você vai vir aqui novamente*”.

Com relação à estrutura da carta pessoal, Joseane melhorou quanto à despedida, visto que, na escrita inicial, ficou junto ao conteúdo (linha 11), enquanto que, em sua primeira reescrita, colocou termos no espaço adequado para esse elemento de composição estrutural

(linha 08). Entretanto, se confundiu ao escrever a saudação e o vocativo agregado ao conteúdo (linha 03), o que não havia acontecido no primeiro texto.

Houve compreensão por parte de Joseane em não mais escrever saltando linhas como havia feito na primeira produção (linhas 05/07/09/11), como também em relação à assinatura que, na primeira versão, ela assina com um pronome indefinido “*Alguém*” (linha 13); em sua primeira reescrita, assina como “*Joseane*” (linha 10) entendendo que, por ser fictício, poderia ser qualquer outro que não o seu.

No que se refere aos aspectos linguísticos, Joseane não logrou êxito, uma vez que manteve os mesmos problemas de acentuação (linhas 03/04/05), de pontuação, ou seja, ausência de vírgula, ponto final, interrogação e na separação de períodos, deixando o texto coeso por falta de conectivos, de maneira que possibilitasse ao leitor uma melhor compreensão no ato da leitura, pois o problema ocorre basicamente durante todo o texto.

Sobre a questão ortográfica, as palavras se mantiveram com as mesmas dificuldades, isto é, vocábulos que não precisam ser escritos com letra maiúscula, mas estão escritos assim; enquanto outras têm a sua escrita ortograficamente inadequada (linhas 03/04/05/06/08); registrou-se também a colocação inadequada do pronome oblíquo tônico “*mim*” (linha 04) e ortograficamente errado o pronome pessoal oblíquo átono “*lhe*” (linha 08); entretanto ela faz uso correto da conjunção coordenativa adversativa “mas” (linhas 05/06), “... *eu Fiquenhe Boa mas eu ainda sintor um Pouco de dores*”....

Vejo que, apesar dos esforços que empreguei utilizando algumas atividades relacionadas ao gênero textual no qual estamos trabalhando, isto não foi o bastante, visto que muitos dos (as) estudantes ainda apresentaram dificuldades em sua escrita.

Todavia, já elaboro ideias que sejam propícias no desenvolvimento de estratégias que possam instigar o (a) estudante da Educação de Jovens e Adultos, a compreensão de que se ele (a) se esforçar um pouco mais, dedicar-se um tanto mais, será sim capaz de assimilar melhor os conteúdos e transformá-los em uma aprendizagem real e consciente, sujeita a propiciar a estes educandos melhores condições em sua vida pessoal e profissional.

Entretanto, é preciso fazê-los entender que as atividades por mais elaboradas que sejam, por si sós não são capazes de mudar a realidade de como estão redigindo atualmente seus textos, porém como já dito anteriormente, essa aprendizagem será concretizada quando estes (as) estudantes resolverem dedicar-se com maior intensidade quando estiverem escrevendo suas produções escritas.

A seguir apresento como ficou a reescrita do texto de Josu.

Estudante Josu – Primeira reescrita da Produção inicial

01	Mamanguape em o Dia 13/06/16
02	
03	Ola meu querido amigo como você esta
04	
05	e ai aonde você mora tudo bem e como esta o seos filho estão bem e a sua esposa ela esta
06	bem e os seus pais estão bem
07	
08	um grande abraço pra você meu grande amigo
09	
10	Josu

Do ponto de vista do conteúdo, o estudante permanece com a mesma temática da primeira escrita, visto que não há o acréscimo de algo novo que possa ampliar o texto escrito, de maneira que o tema pudesse ser mais bem explorado pelo próprio autor.

No que se refere aos elementos de composição da carta pessoal, Josu ainda apresenta dificuldades em estruturar corretamente o seu texto, pois o local e a data estão de acordo com o que se refere à organização estrutural, entretanto, além de não ter posto a vírgula entre a cidade e a data para separá-las, ele acrescenta palavras desnecessárias que não precisam estar ali, bem como escreve o vocábulo “*dia*” com letra maiúscula (linha 01), “*Mamanguape em o ‘Dia’ 13/06/16*”.

Posso dizer que ocorreu certa compreensão quando ele escreveu o nome da cidade com inicial maiúscula (linha 01), assim como quando separou a saudação e o vocativo do conteúdo (linha 03) “*Ola meu querido amigo*”, o que não ocorreu na primeira escrita; porém Josu permanece sem indicar seu destinatário (linha 03). Quanto à despedida e a assinatura não houve nenhuma modificação.

Em relação aos aspectos linguísticos, o estudante pouco evoluiu, ou seja, manteve os mesmos problemas apresentados na primeira produção, tais como de acentuação (linhas 03/05), de pontuação em basicamente todo o texto, de concordância (linha 05), “*e como esta o seos filho*”. É importante salientar que o erro ortográfico ocorrido com o pronome possessivo “seus”, pode ter sido por conta da semelhança fonética no momento da pronúncia; ele escreve corretamente “seus” (linhas 05/06), “*e como esta os seos filho*”... e “*e os seus pais estão bem*”.

Estas inadequações que persistem em sua primeira reescrita são pistas importantíssimas para que eu possa intensificar as próximas atividades, de preferência utilizando as mesmas orações retiradas do seu próprio texto.

Na sequência segue a análise da aluna Bruna.

Estudante Bruna – Primeira reescrita da Produção inicial

01	Mamanguape, 23 de Agosto 2016
02	
03	Oi Marta!
04	
05	Marta quanto tempo que nós não nos falamos, nem lembro a última vez.
06	Mais mudando de assunto te escrevo está carta, para convida-la a comparecer a
07	festa de meu aniversário que acontecerá no dia 15 de janeiro em minha residência. Te
08	espero estou com saudades.
09	
10	Beijos de sua prima!
11	
12	Bruna.

Esta é a primeira reescrita da aluna Bruna, e assim como os demais, ela também manteve o mesmo conteúdo temático, ou seja, permaneceu com o mesmo tema, que consistiu em convidar a amiga para sua festa de aniversário, informando-lhe a data e o local da realização, que será em sua residência, e finaliza expressando o sentimento de saudade que sente por ela. De acordo com os elementos de composição da carta pessoal, Bruna compreendeu bem a forma de estruturá-la, uma vez que emprega cada termo em seu devido lugar (linhas 01/03/05/08/10/12), o que não aconteceu em sua primeira produção (linhas 03/06), visto que ela não deixou espaço entre a saudação e o vocativo, bem como entre a despedida e a assinatura.

Com relação aos aspectos linguísticos, Bruna percebe o problema ortográfico do verbo lembrar “*lembro*” e o corrige (linha 05), posto que na primeira escrita faltava a letra “*r*” (linha 03). Coincidentemente, ela comete o mesmo problema com relação ao vocativo “*Marta*”, que havia cometido na escrita inicial, pois mais uma vez insiste em repeti-lo juntamente com o conteúdo (linha 05), não compreendendo que ao escrevê-lo junto à saudação não precisaria mais ser repetido, visto que tudo o que for escrito na carta será certamente destinado a ele: assim, uma vez escolhido para quem será enviada a carta, esse ou essa passará a ser sem dúvida alguma o seu destinatário.

Em se tratando de elementos de coesão textual, Bruna ainda demonstra dificuldade quando emprega o advérbio de intensidade “*Mais*” em lugar da conjunção coordenativa “*Mas*” (linha 06): “Mais mudando de assunto” [...]. Por outro lado, em algumas passagens do texto ela emprega de maneira adequada os pronomes pessoas do caso reto e oblíquo, conferindo à frase uma boa concordância entre os termos da oração (linha 05).

Para tanto, diante das dificuldades apresentadas por Bruna, vejo a necessidade de ampliar as próximas atividades, de maneira que possam contemplar os problemas encontrados em sua primeira reescrita, fazendo com que sejam sanados de maneira adequada e compreensiva em sua produção final.

Como se pode perceber, todas as produções analisadas mostraram diversos problemas que precisam ser cuidadosamente melhorados, à medida que cada participante tomar conhecimento em princípio, através de bilhetes fixados juntos a cada carta, pelos quais exponho de maneira objetiva o que de fato necessita ser corrigido, bem como os exercícios que serão aplicados, instigando-os a compreender o quanto é importante escrever corretamente.

A partir de então, apresento o modo como se desenvolveu o terceiro e último eixo relacionado aos objetivos específicos, que trata exclusivamente das estratégias de ensino elaboradas segundo os módulos referentes a cada problema detectado na primeira produção, bem como na primeira reescrita da carta pessoal dos (as) estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Para tanto, estas estratégias são uma forma de elaboração de uma proposta de intervenção que busca exatamente meios que, utilizados pelo (a) professor (a) em sala de aula, sejam capaz de ajudar os (as) alunos (as) a produzirem cada vez mais textos de boa qualidade.

II) Proposta de intervenção - os módulos

Os módulos são, na verdade, meios desenvolvidos para atuar como atividades direcionadas a resolver problemas que são detectados durante a análise de um texto escrito, possibilitando aos alunos as condições necessárias para solucioná-los, como nos mostra Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 87): “nos módulos, trata-se de trabalhar os *problemas* que aparecem na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. (Grifo do autor).

Dessa forma, fazendo uso dos módulos, exponho os exercícios que foram empregados como intervenção didático-pedagógica com intuito de possibilitar aos (às) estudantes a percepção de suas dificuldades quanto à elaboração de um texto escrito, bem como procurar saná-las, pois segundo Antunes (2003, p. 64), todas as providências devem ser tomadas para que os alunos tenham as necessárias condições de tempo e de planejamento para construir seus textos. [...] qualquer texto deve ser devidamente *planejado, escrito e revisado*. (Grifo da autora). Para tanto, é exatamente assim que estamos procedendo. A seguir apresento as estratégias de escrita para a produção da carta pessoal e a análise da produção final.

4.3 Estratégias de escrita para a produção da carta pessoal na Educação de Jovens e Adultos

Após analisar todas essas produções e ter detectado os problemas apresentados na produção inicial dos (as) estudantes, percebi que o que fora discutido sobre o gênero carta pessoal, não foi suficiente para que os (as) estudantes compreendessem todas as características desse gênero. Por isso, apresento, a partir de agora, algumas propostas de atividades que foram realizadas pelos (as) alunos (as) com o objetivo de melhorar e, ao mesmo tempo, ampliar os seus conhecimentos para futuras produções de textos escritos.

Como informado anteriormente, as atividades foram desenvolvidas através dos módulos. Para esta etapa os encontros foram divididos em três módulos distribuídos da seguinte forma.

Módulo 1 – Neste módulo, tratamos com mais afinco dos aspectos estruturais que compõem a carta pessoal, uma vez que, após análise da produção inicial de cada estudante, ficou evidente que, de uma maneira geral, eles (as) demonstraram certa dificuldade no momento de organizar adequadamente cada aspecto ao gênero, pois cada etapa cumpre uma função específica e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma dessas funções, diz Antunes (2003, p.54). Com isso, expliquei para eles (as) a necessidade de falarmos um pouco mais sobre o gênero carta pessoal. Para tanto, levei para os (as) estudantes algumas atividades que pudesse ajudá-los a compreender melhor como se estrutura o gênero carta pessoal.

Entretanto, antes de lhes entregar as cartas com as quais trabalhamos, considerei melhor iniciar essa reflexão fazendo uso dos elementos que compõem a estrutura desse gênero textual, utilizando de partes de seus próprios textos onde havia problemas dessa ordem.

Inicialmente, separei alguns trechos e apresentei-os como exercício, de maneira que, toda a turma participou da correção. Ressalto que todos os trechos de cartas expostos na lousa, tiveram, pois, mesmo que fictícios, os nomes preservados. Vejamos, a seguir, como decorreu esta atividade.

Escrevi no quadro as seguintes frases relacionadas ao local e data: da carta de Beatriz (linha 07) *Mamanguape 1306/16*; da carta de Josu (linha 01) *mamanguape em o Dia 13/06/16*; da carta de Samarah (linha 01) *Mamanguape, 13/06/16*. Utilizando-se do mesmo critério, apresentei-lhes a carta de Beatriz (linhas 02/03); a saudação e o vocativo “*Cláudia/ Ola, tudo bom por ai*” [...], da carta de Josu (linha03); “*Ola meu querido amigo como você esta*” [...]. Com relação à despedida e a assinatura tomei como exemplo as cartas de Samarah (linhas 07/08) “[...] *um Beijo de sua Amiga Samarah*”. Da carta de Joseane, (linhas 09/11) “[...] *eu isto com Saudade de você Lir desejo melhoras ok! Ass: Alguém*”. Essa atividade teve como objetivo instigar o estudante de forma coletiva para que juntos percebessem onde estava o problema e o corrigissem.

Após expostos na lousa os trechos acima, propus as seguintes indagações: *de acordo com o local e a data qual dessas três formas seria a mais correta? E quais não estariam de acordo com o que foi estudado durante os encontros? O que há em comum nessas duas cartas quanto à saudação e o vocativo? O que vocês acham da maneira como essa carta foi assinada? O que seria preciso para melhorarmos esses trechos? Essa forma de estruturar os textos está de acordo com os que foram estudados?*

Ao terminar essa etapa da atividade, distribuí entre eles uma cópia da carta pessoal a seguir para, com isso, reforçar os pontos em que precisavam melhorar. Para tanto, pretendi com essa atividade que eles (as), ao receber as suas primeiras produções, fizessem uma comparação entre elas, detectando os problemas para não mais cometê-los em sua primeira reescrita. Vejamos como abordei o texto carta pessoal de Rodrigo junto aos estudantes.

A carta pessoal é um tipo de correspondência que enviamos a amigos e familiares quando queremos tratar de um assunto particular.

Leia mais um exemplo de carta pessoal:

Volta Redonda, 15 de Dezembro de 2011

Alô, Carlinhos, tudo bem?

Você lembra quando a gente conversava do que ia ser quando crescer?

Você sempre sabia o que queria, só que toda hora mudava: médico, arquiteto, escritor.

Eu não. Lembra? Eu nunca sentia vontade de ser nada.

Mas agora você vai ficar bobo: essa semana - até que enfim!!! – eu descobri o que que eu quero.

Adivinha.

Pensa bem.

Eu nunca tinha pensado que ia gostar de ensinar, mas sabe? Quando ajudo meu irmão nos estudos, eu sinto uma sensação assim... Sei lá. Só sei que é bom.

Então eu resolvi que vou ser professor.

E você? Continua mudando de profissão a toda hora?

Vê se escreve, viu, cara?

Abração...

do Rodrigo.

Após entregar-lhes o texto acima, pedi para que eles (as) realizassem uma leitura compartilhada e, em voz alta, com o objetivo de perceberem por si mesmos (as), como se estrutura esse gênero textual, como é tratado o assunto em seu interior, bem como cada elemento de composição da carta pessoal possui um espaço próprio em sua organização textual. A ideia principal dessa tarefa foi proporcionar aos (às) estudantes a capacidade de reconhecerem esse gênero textual a partir dos elementos que o compõem sem que haja a necessidade de o professor de estar mostrando tudo, deixando assim, a responsabilidade da descoberta por parte do estudante. O que certamente lhe trará maior conhecimento sobre o gênero carta pessoal.

Para finalizar essa etapa, pedi para que fizessem um exercício relacionado à carta pessoal que está sendo estudada com a intenção de fixar melhor a sua estrutura. Após esta atividade, distribuí entre eles (as) suas primeiras produções, cada uma, seguida de um bilhete, especificando o que eles deveriam fazer naquele momento. Seriam aquelas as suas primeiras reescritas. Para este módulo foram necessários 02 encontros.

Exercícios sobre a carta acima.

1. Indique os elementos essenciais na carta pessoal?

a) remetente: _____

b) destinatário: _____

- c) local e data: _____
 d) palavra que inicia o contato (saudação) _____

2. Ainda há o assunto e a despedida.

- a) Qual é o assunto? _____
 b) Como é a despedida? _____

3. Sobre a formalidade da carta.

- a) É mais para formal ou informal? _____
 b) Justifique sua opinião. _____

(Atividades retiradas do livro Tempo de Português do 9º ano de Sandra Pironte).

Módulo 2 – Nesse módulo tratei de conteúdos referentes aos aspectos linguísticos dos textos produzidos tais como: acentuação, pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, inadequações ortográficas. Nesse encontro, iniciei chamando a atenção dos (as) estudantes para questões relacionadas à pontuação e acentuação. Assim, como nos módulos anteriores, também utilizei palavras retiradas dos seus próprios textos. Inicialmente, separei algumas palavras com problemas de acentuação como *remedio*, *aniversario*, *ola*, *esta* (V. de ligação), *otimo*, *saida*, *ta*, *ai*, *convida-la*, “*acontecéra*”.

Após expostas na lousa, mostrei para eles que toda palavra da nossa língua possui uma sílaba tônica, porém nem todas são acentuadas, mas as apontadas na análise são acentuadas e, juntos pedi que, ao pronunciarem tais palavras, procurassem descobrir onde estava a sílaba tônica de cada uma delas; também lhes expliquei que os acentos comumente usados são o acento grave da crase, o acento circunflexo e o acento agudo. Depois de um pequeno espaço de tempo, descobriram quais sílabas deveriam ser acentuadas e, em seguida, um deles se dirigiu até a lousa acentuando-as adequadamente.

Quanto à pontuação, expliquei-lhes que este recurso é importante para separar palavras e frases, dando a elas maior compreensão e sentido. Na sequência, expus a seguinte frase retirada da carta de Joseane (linhas 05/07): “*Meu querido Amigo Paulo como você esta Ficou melhor da Zica Graças a deus eu fiquenhe melhor [...]*”. Não demorou muito para que alguns pudessem identificar que após o nome Paulo deveria ter uma vírgula; e entre os verbos *está* e

ficou, uma interrogação, pois disseram: “*isso é uma pergunta*”, assim como, depois da palavra *Zica* e, finalmente depois da palavra *melhor* um ponto final.

Com relação às letras maiúsculas e minúsculas, mostrei-lhes mais duas frases da carta de Joseane (linhas 09/11) “*Graças a deus [...]*” e “*[...] tar tomando algum Remedio Para Ficar melhor eu Fiquenhe Boa mas eu ainda sentor um Pouco de dores [...]*”. E, uma da carta de Josu (linha 01) “*mamanguape em o Dia 13/06/16*”. A partir daí, expliquei que devemos sempre iniciar frases com a letra inicial maiúscula, escrever nomes de pessoas, de lugares, títulos de livros, nomes de disciplinas, etc. e, jamais no meio das frases, quando essas palavras são grafadas com letra inicial minúscula. Na sequência, mais uma vez pedi para que eles identificassem as palavras que estavam escritas de maneira inadequada e as corrigissem.

Em se tratando das inadequações ortográficas, em todos os textos encontrei problemas da ordem de: “fiquenhe”, “tar”, “sentor”, “Lir”, “seos”, “espolsa”, “lembo”, “trabalhado”, “Sito”, “bricadeira”, “Thau” “isto”, “Agente”, “com”. Também, depois de escrevê-las na lousa convidei-os a deixá-las de maneira correta. Além das atividades acima citadas, achei por bem introduzir outras com a finalidade de sabatiná-los sobre esses conteúdos. Para a realização desse módulo foram necessários 02 encontros.

Sentindo a necessidade de ajuda-los (as) a melhorar a sua escrita, apresentei-lhes uma atividade envolvendo questões sobre acentuação, bem como de pontuação descritas a seguir.

Exercícios sobre acentuação

1. Leia o pequeno texto a seguir, no qual, de propósito, omitimos a acentuação de certas palavras ou a empregamos incorretamente.

Manú,

A aula de portugues esta um saco. Manda aqui pra tras um gibi. Mas tenha muito cuidado para a professora não perceber. Senão, estaremos encrencados.

Fafá.

a. Que palavras estão acentuadas indevidamente? _____

b. Que palavras deveriam ser acentuadas? _____

2. Acentue as palavras a seguir quando necessário.

bonus – faceis – órgão – limpido – urubu – horario – tenue – historia – parabens – armazens – cipo – hifen – magoa – convem – pure – arvore – cre – passaro – biquinis – reporter – taxi – reu – tres – cha – medico – palido – atraves – portugues – lampada.

Exercícios sobre pontuação

1. Leia o texto com atenção e acrescente os sinais de pontuação adequados dentro dos parênteses.

No céu e na terra

Ilhas do Paraná abrigam milhares de aves

Na costa do Paraná e ainda sem um plano de preservação () oficial o arquipélago dos Currais é um dos mais importantes viveiros naturais de aves marinhas do Brasil () Habitam as três ilhas Grapirá () Três Picos e Filhote por volta de 20 mil aves de cerca de trinta espécies () Entre elas estão o atobá () ou mergulhão () e a fragata () Aves migratórias () como os trinta-réis-de-bico-amarelo () também usam as ilhas para se reproduzir () E até pinguins são vistos nos meses de inverno. (...)

(Atividade retirada da Gramática pedagógica de Mesquita, Roberto Melo).

2. Use corretamente a vírgula.

- a) Meu irmão um jovem professor de história gostava de visitar museus.
- b) Vamos voltar já ou melhor esperemos o resto da turma.
- c) Depois do lanche os alunos foram visitar a biblioteca.
- d) Meu primo às vezes passa o fim de semana na casa de campo.
- e) Adultos jovens e crianças foram ao teatro ver o espetáculo
- f) Essa moça estudante 24 anos está procurando emprego.

(Atividade retirada do livro Tempo de Português do 7º ano de Sandra Pironti)

Módulo 3 – Nesse módulo tratei de conteúdos referentes aos aspectos discursivos dos textos produzidos, como as questões de coesão e coerência textuais, visto que alguns textos apresentaram ou a ausência, ou a presença inadequada de algum conectivo como, por exemplo, o uso dos pronomes “*mim*” em lugar de “*me*”, da contração da preposição “*de* mais os artigos definidos *os* e *as*”, na frase “[...] *os nosso divertimento as nossa saída*”. Da carta de Beatriz (linhas 05/06). Para tanto, expliquei para eles que um texto coeso é aquele que apresenta boa conexão em suas partes, ou seja, há “amarração” de todos os elementos para a produção de sentido. Assim, quando não há coesão, ou seja, a ausência de elementos como pronomes, conjunções, preposições, artigos, tempos e modos verbais, por exemplo, pode ocorrer a quebra de coesão textual.

No trecho a seguir, retirado da carta de Samarah (linha 03), ocorreu a ausência da conjunção, o que implicou na construção de um trecho sem coesão; vejamos: “*Hoje é uma data muito especial seu aniversário estou lhe mandando essa carta [...]*”. Antes de iniciar algumas perguntas, tratei de mostrar a eles (as) alguns tipos de conjunções e quando deveriam

ser usadas; depois disso, expus a frase na lousa e pedi para que observassem quais das conjunções estudadas poderiam ser usadas para dar mais ênfase à oração. Após algum tempo, chegaram à conclusão de que ficaria entre as palavras “*especial*” e “*seu*” a conjunção coordenativa explicativa “*pois*” seguida do verbo ser “*é*” e, entre “*aniversário*” e “*estou*” a conjunção coordenativa explicativa “*por isso*”.

A presença de um determinado conectivo de maneira inadequada pode forçar o texto a ficar sem coesão, como na troca da conjunção adversativa “*mas*” pelo advérbio de intensidade “*mais*”; entretanto quanto à coerência, pode não haver perda, visto que elas são foneticamente parecidas, como aparece nos trechos das cartas de Samarah (06/07): “[...] *A gente passava cada momentos bons mais depois você foi embora fiquei muito triste. mais A vida é assim [...]*”. E de Bruna (linhas 03/04): “*Oi! Marta quanto tempo que nós não nos falamos nem lembro a última vez. Mais mudando de assunto, [...]*”. E assim como as demais, todas estas atividades foram trabalhadas junto aos (às) estudantes. Este módulo teve sua realização em 02 encontros.

A seguir, apresento outras atividades que foram trabalhadas também em conjunto, com o objetivo de melhorar a sua compreensão.

1. Una os períodos simples transformando-os em compostos por coordenação, utilizando conjunções coordenativas para dar coesão à frase. (mas, contudo, todavia, no entanto, logo, portanto, por isso, nem).

a) Estava com dor de cabeça. Foi à festa.

b) Tinha uma boa memória. Com o tempo, esqueceu-se de tudo.

c) Tinha uma excelente memória. Não se esquecia de nada.

d) Não vou dormir. Não vou estudar.

2. Complete o texto a seguir com os elementos do quadro.

Por esses insetos	–	por elas	–	às abelhas	–	das abelhas
-------------------	---	----------	---	------------	---	-------------

Quem aprecia uma boa colherada de mel com frutas e iogurte no café da manhã tem muito o que agradecer _____. O mel nosso de cada dia é produzido _____ e muitas das frutas que consumimos só chegam às nossas mesas graças à polinização realizada _____.

Além do mel, outros produtos apícolas são utilizados pelos seres humanos, como a cera, o pólen e a geleia real. A vida _____ em uma sociedade altamente organizada – garante a elaboração de tais produtos.

(Atividades retiradas do livro Tempo de Português do 9º ano de Sandra Pironte)

Após a apresentação dos módulos, os (as) estudantes participaram do que seria a sua última escrita da carta pessoal, ou seja, da produção final. Entretanto, mesmo com todas as atividades que foram trabalhadas em cada módulo, ainda fiz uso de bilhetes com as orientações necessárias para esse fim.

A Produção Final: Apresentação e Análise

Nessa produção, será possível observar se os (as) estudantes foram capazes de superar as dificuldades que tiveram na escrita inicial e que ainda persistiram em sua primeira reescrita, bem como se houve o surgimento de um problema novo evidenciado através da análise da produção final de cada um deles. A seguir, apresento a produção final.

Estudante Beatriz – Produção final

01	Mamanguape, 13/06/16
02	
03	Olá! Claudia,
04	
05	Tudo bom por aí? Porque aqui está tudo ótimo, pois estou trabalhando muito aqui e
06	você como está?
07	Sito muita falta de você, das nossas brincadeiras, dos nossos divertimentos e das
08	nossas saídas. Tenho tantas saudades de você!
09	Escreva dizendo as novidades.
10	
11	Thau, abraço
12	
13	Beatriz Santos

Começando a análise da produção final da carta de Beatriz, logo é possível perceber em linhas gerais que ela evoluiu em vários aspectos que serão sequencialmente mostrados nessa etapa. No que se refere ao conteúdo, a estudante mantém a mesma temática da produção inicial, uma vez que ela envia informações a seu respeito, bem como busca informação de como se encontra o seu interlocutor, entretanto a carta é acrescida por duas novas orações que certamente ajudarão o seu interlocutor a compreender melhor a mensagem que ela gostaria de

transmitir, visto que na primeira versão tornaram-se incompletas (linhas 06/08). Quanto à linguagem, ela também evoluiu bastante, pois apresentou vocábulos que indicavam traços de formalidade no texto (linha 05).

Porém na produção final ficaram assim as (linhas 08/09): *“Tenho tantas saudades de você!”* e *“Escreva dizendo as novidades”*. Nesta última oração, ocorreu um fato interessante: uma vez que tanto na escrita inicial, quanto na primeira reescrita, a estudante manteve a palavra *“Novidade”* (linhas 08), foi então, que tive a ideia de perguntar-lhe o que ela gostaria de dizer com aquela palavra, e ela disse: - *Que ela me escrevesse dando notícias*. Muito bem, respondi para ela: *“Só que você não escreveu assim”*. Ela rebateu: *Quer dizer que eu tenho que escrever para que Claudia possa entender o que estou dizendo?*, e eu lhe respondi: *“Sim”*. Destarte, Beatriz compreendeu o quanto é importante informar corretamente através da escrita o que desejamos dizer para alguém.

Quanto aos elementos estruturais da carta, Beatriz obteve um avanço significativo, pois ela estruturou corretamente a carta em sua produção final. Para se ter uma ideia do que estou falando, basta ver que na primeira versão ela coloca o local e a data basicamente no final da carta (linha 07), porém na última produção ela a coloca no lugar certo (linha 01). Com relação aos demais elementos que compõem a estrutura epistolar, ela os coloca no lugar ideal.

Quanto aos aspectos linguísticos e discursivos, pode-se dizer que, em relação à primeira produção, Beatriz superou muitos problemas, entre os quais posso destacar: a acentuação, pois na produção final ela acentua corretamente todas as palavras (linhas 03/05/06/08), posto que na primeira versão não haviam sido acentuadas. Em se tratando da pontuação, ela também avançou: em sua primeira produção só havia uma vírgula (linha 03) e dois pontos finais (linhas 04/06), entretanto nesta última versão o texto recebeu o sinal de pontuação adequado para cada palavra ou frase que necessitava ser pontuada (linhas 01/03/05/06/07/08/09).

Quanto à ortografia de algumas palavras, a estudante corrigiu algumas, mas por outro lado manteve os mesmos problemas da primeira versão e da primeira reescrita. Houve avanço nas palavras *“trabalhando”* e *“como”* (linhas 05/06); ela manteve os mesmos problemas em *“Sito”*, *“bricadeiras”* e *“Thau”* (linha 07).

Com relação aos aspectos discursivos, ela corrigiu o emprego do *“porque”* (linha 05) e acrescentou a conjunção coordenativa explicativa *“pois”* e o verbo *“estou”* (linha 05), assim como resolveu os problemas de concordância verbal e acrescentou as preposições *“dos”* e *“das”* (linhas 07/08) deixando o texto coeso e coerente respectivamente.

Fazendo uma comparação entre a produção inicial e a produção final, posso afirmar que a estudante Beatriz obteve uma melhora considerável, visto que conseguiu identificar os principais problemas existentes na versão inicial e buscou resolvê-los, mesmo que não tenha corrigido todos. Em seguida, exponho a escrita final de Samarah.

Estudante Samarah – Produção final

01	Mamanguape	13/06/16
02		
03	Querida: Juliana.	
04		
05	Hoje é uma data muito especial, é seu aniversário e estou lhe mandando essa carta	
06	para você saber que não esqueci do seu aniversário. Você para mim é como se fosse	
07	uma irmã. Até Hoje eu mim lembro quando a gente saía juntas para as baladas eram	
08	muitas resenhas nesse tempo, a gente passava cada momentos bons, mas depois você foi	
09	embora, fiquei muito triste. mas a vida é assim, estou com muita saudades de você.	
10		
11	Um beijo de sua amiga:	
12		
13	Samarah	

Conforme o conteúdo, Samarah manteve o mesmo tema da escrita inicial, sem alterações, ou seja: toda a informação presente na carta girou em torno do aniversário de sua amiga Juliana, demonstrando a importância que a amiga tem para ela. Permanece com o mesmo grau de intimidade da escrita inicial (linha 03), marca característica desse gênero, entretanto ela retira a palavra “*amiga*” presente na primeira produção. No que se refere ao tipo de linguagem empregada, ocorre o predomínio da linguagem informal: (linha 08) “[...] *a gente passava cada momentos bons, [...]*”, apesar de ter corrigido a preposição “*pra*” (linha 04) passando “*para*” (linha 06), traços de formalidade.

No que concerne aos elementos estruturais que compõem esse gênero textual, Samarah compreendeu exatamente como deveria ser feito e os colocou de forma sequenciada, obedecendo adequadamente ao lugar que deveriam ocupar, como se encontram nas (linhas 01/03/11/13) dessa produção final.

Em se tratando dos aspectos linguísticos, a estudante logrou êxito ao reparar problemas de acentuação nas palavras “*aniversário*” e “*saía*”, (linhas 05/06/07), bem como em relação à pontuação, que, na primeira produção, deixou muito a desejar, fazendo em sua produção final algumas correções importantes para uma melhor compreensão do texto como aparece nas (linhas 06/07/08/09).

Quanto ao pronome oblíquo “*mim*”, ela manteve o emprego correto na (linha 06), porém não conseguiu resolver o problema na (linha 09). Por outro lado, ela corrigiu a inadequação da

conjunção coordenativa adversativa ”mas” (linhas 08/09), que na primeira escrita vinham como advérbio de intensidade “mais” (linhas 06/07), entretanto manteve a conjunção com letra minúscula, após sinal de pontuação (linha 09). Ortograficamente corrigiu a expressão “a gente” (linha 07/08).

Em linhas gerais é possível dizer que Samarah avançou em sua escrita, uma vez que, a partir das atividades realizadas em sala de aula, ela pôde identificar vários problemas que apareceram na produção inicial e procurou resolvê-los de forma consciente, apesar de ainda persistirem alguns problemas. Continuando as análises, mostro como ocorreu a de Joseane.

Estudante Joseane – Produção final

01	Mamanguape PB	13/06/16
02		
03	Meu querido Amigo Paulo, como você está?	
04		
05	Ficou melhor da Zica? Pois Graças a Deus eu fiquei melhor. Me fale como você está?	
06	Me diga quando é que você vai vir aqui novamente? Tá tomando algum remédio Para	
07	ficar melhor? Eu fiquei boa, mas eu ainda sinto um Pouco de dores. Eu estou com	
08	saudades de você.	
09		
10	Lher desejo melhoras OK!	
11		
12	Ass: Joseane	

Do ponto de vista do conteúdo, Joseane permaneceu fiel ao tema desenvolvido na primeira produção, visto que manteve a mesma preocupação com a saúde de Paulo por ter contraído o Zica vírus (linhas 05/06), assim como fez um comentário sobre o seu estado de saúde, após ter contraído a mesma doença (linhas 06/07). Quanto à linguagem, o que prevaleceu mesmo foi a informalidade (linhas 05/06), apesar de ocorrerem traços de formalidade (linhas 07/08).

Concernente aos aspectos estruturais, Joseane superou todos os problemas da primeira produção, inclusive quando ela assina sua primeira carta como “Alguém” (linha 13) e finaliza como “Joseane” (linha 12), só não consegue lembrar de que não precisa escrever ou abreviar o vocábulo “ass:” (linha 12). Com relação ao local e a data ela insiste em colocar a unidade da federação “PB” (linha 01), mas com exceção disso ela coloca cada elemento em seu devido lugar.

Em se tratando dos aspectos linguísticos é possível perceber que ela também avançou em vários pontos como, por exemplo, na ortografia em relação à colocação de letras

maiúsculas e minúsculas de maneira incoerente pois na primeira escrita isso ocorria em larga escala; já na produção final, permaneceu apenas nas palavras “*Para*” e “*Pouco*” (linhas 06/07), e na escrita de algumas palavras como “*fiquei*” (linha 05/07), “*Tá*” (linha 06), “*sinto*” e “*estou*” (linha 07) que, na primeira produção, estavam incorretas.

Quanto à pontuação, foi talvez onde ela mais avançou, porque na escrita inicial só havia em todo o texto um sinal de exclamação (linha 11), no entanto, na produção final, ela pontuou basicamente o texto inteiro, com exceção do local e data (linha 01), bem como resolveu os problemas de acentuação (linhas 03/05/06).

Do ponto de vista dos aspectos discursivos, Joseane também evoluiu, visto que corrigiu a aplicação do pronome oblíquo “*Me*” (linhas 05/06), mesmo permanecendo de maneira informal, tentou corrigir o oblíquo “*Lher*” (linha 10) e manteve a aplicação correta da conjunção coordenativa adversativa “*mas*” (linha 07); para tanto, conseguiu com esses ajustes conferir mais coesão e coerência ao seu texto.

Comparando a produção inicial com a produção final de Joseane, posso afirmar que, dentro de suas limitações, dentre todos (as) que participaram do processo de escrita da carta pessoal, foi ela quem mais evoluiu; assim, percebo que, se o trabalho com a sequência didática for bem aplicado, o resultado obtido é, de fato, o de superação da maioria dos problemas existentes na produção escrita de um texto.

O fazer e o refazer de um texto podem, a priori, não ser o mais adequado na visão do aluno, entretanto o resultado final desse processo é um avanço significativo na sua forma de escrita, pois segundo Antunes (2003):

[...] O ideal é que se crie, com os alunos, a prática do planejamento, a prática do rascunho, a prática das revisões, de maneira que a primeira versão de seus textos tenha sempre um caráter de produção provisória, e os alunos possam viver, como coisa natural, a experiência de fazer e refazer seus textos, tantas vezes sejam necessárias, assim como fazem aqueles que se preocupam com a qualidade do que escrevem. (ANTUNES, 2003, pp. 64/65).

Dessa forma, propor aos (às) estudantes para refazer os seus textos é, sem dúvida um recurso de reescrita bastante eficaz para aquele que deseja uma melhoria na qualidade de sua escrita, de maneira que como disse a autora a prática da escrita e da reescrita deve ocorrer de maneira natural, ou seja, os (as) estudantes não precisam se preocupar em fazer um texto perfeito em sua primeira escrita, pois estes (as) terão a oportunidade refazer os textos quantas vezes forem necessários até chegar ao que eles considerem como o melhor e mais completo.

Na sequência, apresento como ficou a carta, ou seja, a última escrita de Josu.

Estudante Josu – Produção final

01	Mamanguape em o Dia 13/06/16
02	
03	Olá meu querido amigo João.
04	Como você está?
05	E aí aonde você mora tudo bem?
06	E como estão os seus filhos, tão bem?
07	E a sua esposa está bem?
08	E os seus pais estão bem?
09	
10	Um grande abraço pra você
11	meu grande amigo João.
12	
13	Josu

Tanto na produção inicial quanto na final de Josu, o conteúdo permaneceu inalterado, pois o mesmo não acrescentou nada de novo e esbarrou em saber notícias do amigo, assim como de toda a sua família. Quanto à linguagem, predominou a informalidade, haja vista a forma como ele a usou para se dirigir ao amigo, tanto na saudação como na despedida (linhas 03/10), o que se encaixa dentro das características desse gênero, bem como algumas outras palavras presentes no texto (linhas 05/06/09).

Quanto ao aspecto estrutural, ele resolve os problemas anteriores e os coloca nessa produção de maneira correta, de acordo com o espaço que cada um deve ocupar no interior da carta, entretanto ainda permanece com a expressão “em o Dia” (linha 01), algo desnecessário.

Em relação aos aspectos linguísticos, Josu consegue um avanço significativo, principalmente na pontuação que, na escrita inicial não aparece em nenhuma parte do texto, porém em sua produção final ele superou este problema (linhas 03/04/05/06). Também avançou na ortografia de algumas palavras (linhas 06/07) e resolveu o problema de concordância verbal na (linha 06).

Fazendo também uma comparação entre a produção inicial e a produção final de Josu, assim como os demais textos analisados até então, ele conseguiu em alguns aspectos avançar, entretanto talvez por falta de maior conhecimento de leitura e escrita ele não foi capaz de ampliar o conteúdo de sua carta, ficando tão somente numa mera repetição de orações de mesmo sentido.

A sequência didática é importante, mas cabe ao aluno dedicar-se a ela para, com isso, ampliar a sua aprendizagem e superar de maneira significativa as suas dificuldades relativas à escrita.

Estudante Bruna – Produção final

01	Mamanguape, 23 de Agosto 2016
02	
03	Oi, Marta!
04	
05	Quanto tempo que não nos falamos, nem lembro a última vez.
06	Mas mudando de assunto te escrevo esta carta, para convidá-la a comparecer à festa
07	de meu aniversário que acontecerá no dia 25 de Outubro, na minha residência.
08	Estou lhe esperando, sinto muitas saudades.
09	
10	Beijos de sua prima!
11	
12	Bruna

Quanto ao conteúdo, Bruna manteve a mesma temática, ou seja, o convite feito à sua prima para que ela comparecesse à sua festa de aniversário, especificando a data e o local onde seria realizada. Com relação à data de seu aniversário ela fez uma mudança bastante coerente: na escrita inicial, bem como na primeira reescrita, a data de sua realização era “15 de janeiro” (linha 05) tornando-se incompatível com a de escrita da carta “23 de Agosto” (linha 01). Com a resolução desse problema, ela projetou a data para “25 de Outubro”, ou seja, após a escrita da carta (linha 01), além disso, pode-se dizer que, em relação às outras cartas a sua é a que apresenta o maior grau de formalidade (linhas 06/07).

Do ponto de vista estrutural, Bruna superou todas as dificuldades de composição, pois, de maneira correta, colocou o local e data (linha 01), a saudação e o vocativo (linha 03), a despedida (linha 10) e finalmente a assinatura (linha 12).

No que se refere aos aspectos linguísticos, durante todo o processo de escrita, Bruna foi quem menos apresentou problemas dessa ordem, salvo algumas palavras na primeira escrita, ou não acentuadas ou, com acentuação inadequada (linhas 04/05), e corrigidas na produção final (linhas 06/07). Quanto à pontuação, compreendeu muito bem os conteúdos, visto que redigiu adequadamente, na escrita final (linhas 01/03/05/06/07/08/10). Identificou a inadequação do advérbio de intensidade “*mais*” na produção inicial (linha 04) substituindo-o pela conjunção coordenativa adversativa “*mas*” (linha 06), proporcionando ao texto coesão e coerência adequados.

Comparando as produções inicial e final, no geral, Bruna foi quem menos apresentou problemas: isso provou que ela tinha maior intimidade com os aspectos linguísticos e discursivos presentes em nossa língua, e por isso, fez uso de uma linguagem de fácil compreensão.

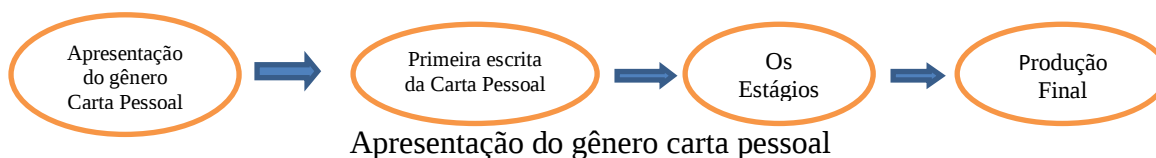
A partir do trabalho de escrita da carta pessoal, desenvolvido com tais estudantes da Educação de Jovens e Adultos em uma turma de 7^a/8^a séries do Ensino Fundamental II, por meio de uma sequência didática elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), considereei válido desenvolver uma sequência didático-pedagógica, como sugestão para os (as) professores (as) de Língua Portuguesa que atuam nessa modalidade de ensino, orientando-os (as) a trabalhar a carta pessoal, como proposta de superar problemas relacionados à produção escrita de textos por estes (as) estudantes.

Nesse intuito, o que pretendo com essa sugestão é demonstrar também que, em qualquer modalidade de ensino, é possível o trabalho de escrita do gênero carta pessoal, e que essa atividade pode ser desenvolvida como estratégia para ajudar estudantes a conhecerem meios facilitadores que os (as) auxiliem no árduo processo de produção de um texto escrito, independente do gênero apresentado adequadamente a priori, e só depois solicitado pelo (a) professor (a) na sua escrita. Na sequência, apresento a proposta de trabalho com a carta pessoal para a Educação de Jovens e Adultos.

5 SISTEMATIZAÇÃO DE UMA POSSIBILIDADE DE PROPOSTA DE TRABALHO COM A CARTA PESSOAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Prezado (a) professor (a), para início de conversa, apresento um esquema que envolve as etapas a serem percorridas para este fim. Porque esta proposta é fruto de uma pesquisa que realizei com estudantes da 7ª e 8ª séries da Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por uma sequência didática da qual fiz uso e obtive êxito junto à maioria dos participantes.

ESQUEMA DE SUGESTÃO PARA A ESCRITA DA CARTA PESSOAL



A apresentação consiste em mostrar aos (às) estudantes da Educação de Jovens e Adultos, de preferência para turmas de 7ª/8ª séries, como será desenvolvido o trabalho de produção escrita da carta pessoal. Para tanto, o (a) professor (a) poderá, por exemplo, convidar os (as) estudantes a participarem de uma Roda de Conversa, que se constitui por um espaço aberto, no qual seus participantes são convidados a fazer parte de encontros promovidos e elaborados pelo (a) professor (a): na ocasião ele fará a apresentação do gênero textual do qual irá trabalhar.

Na oportunidade, o (a) professor (a) poderá mostrar um pouco da história da carta nas práticas comunicativas mediadas pela escrita; em seguida, distribuir entre os (as) estudantes cópias de cartas pessoais para que possam conhecer a composição estrutural da carta pessoal, que se organiza da seguinte forma: local e data, saudação e vocativo, despedida e assinatura, bem como deve explicar que a carta pessoal se caracteriza por estar relacionada a pessoas íntimas, como marido e mulher, namorado (a), amigos (as) e pessoas da família. Por conta disso, ou seja, dessa proximidade entre os interlocutores, a linguagem empregada na maioria das correspondências é de cunho informal.

Esta atividade dificilmente poderá ser aplicada em um único encontro, pois dependendo do número de aulas que o (a) professor (a) possuir na turma, ela poderá se estender por pelo menos dois ou três encontros, tudo, para que o (a) estudante possa se preparar o melhor possível para participar da sua primeira escrita da carta pessoal. Nessa etapa, o (a) professor (a) deverá convidar os (as) estudantes para realizarem uma leitura compartilhada e, em seguida, investigar se eles (as) seriam capazes de reconhecer cada parte que compõe a

estrutura desse gênero, que tipo de linguagem utilizada, qual é o tema abordado em cada carta, enfim provocá-los para se ter uma ideia do que conseguiram assimilar até ali.

Primeira escrita da carta pessoal

Nesse momento, os (as) estudantes terão a oportunidade de redigirem o seu primeiro texto escrito com a intenção de mostrar o que conseguiram compreender sobre o gênero textual carta pessoal, considerando que, mesmo sendo um gênero de fácil entendimento, muitos dos (as) participantes, jamais escreveram uma carta para alguém, por isso, no momento da produção, vários problemas com potencial de dificultar a escrita desse texto poderão surgir.

No entanto, mesmo com algumas dificuldades que certos (as) estudantes poderão apresentar, cada um de acordo com seu conhecimento e capacidade adquiridos, terá condições de produzir um texto que, no momento de sua elaboração, poderá não ser o ideal. Não é essa a intenção do trabalho nessa etapa, mas que ele possa compreender a temática adotada e escrever conforme o que apreendeu sobre as características do gênero escolhido. É preciso considerar que essa etapa só será concluída quando o (a) estudante escrever a sua produção final. Em seguida, apresento a terceira etapa desse esquema: Os estágios.

Os estágios

Os estágios compõem uma das etapas do processo de produção textual, de grande relevância para o bom andamento do trabalho de escrita da carta pessoal, haja vista ser constituído para que professores (as) desenvolvam a sua intervenção didático-pedagógica, que será por eles (as) utilizada para ajudar os (as) estudantes a identificarem os problemas de escrita que certamente surgirão quando submetidos à primeira escrita da carta pessoal. Quanto à quantidade de estágios, estes ocorrerão conforme a necessidade apresentada pelos (as) estudantes em relação às dificuldades que eles demonstrarem durante a atividade de escrita do texto. Para tanto, eles (as) poderão ser divididos da seguinte forma:

1º Estágio – Nele, poderão ser analisados aspectos relacionados ao conteúdo temático, ou seja, observar se o (a) estudante conseguiu compreender o tema solicitado pelo (a) professor (a), percorrendo ou não de maneira adequada sobre o que lhe fora proposto para ser desenvolvido como trabalho de escrita de seu texto. Na sequência, outro aspecto importante a ser analisado é quanto à informatividade, ou seja, a observar se a informação passada para o

interlocutor é passível ou não de compreensão, isto é, a mensagem passada para aquele a quem a carta será destinada estará coerente com o que foi solicitado pelo (a) professor (a). Na continuidade, há ainda outros aspectos a serem analisados, como o estilo e o tipo de linguagem empregada pelo (a) estudante, que poderá variar entre formal ou informal, sendo predominante nesse gênero textual a linguagem informal.

Por fim, caberá ao (à) professor (a), como trabalho de intervenção, desenvolver atividades de acordo com os problemas de maior ocorrência que ele detectou na análise feita na carta de cada estudante, podendo de preferência utilizar-se dos problemas apresentados por eles (as) mesmos, ou seja, utilizar partes dos textos dos (as) estudantes, sendo criterioso (a) ao não deixar transparecer os seus autores e, em seguida, escrevê-los na lousa, antes de, juntos, pedir para que identifiquem onde está o problema e como resolvê-lo. Após essa etapa, o (a) professor (a) poderá desenvolver muitas outras atividades nesse sentido. Este estágio poderá ser realizado em 02 encontros.

2º Estágio – Nesse segundo estágio o (a) professor (a) poderá analisar os aspectos linguísticos e discursivos da produção escrita da carta pessoal dos (as) estudantes. No que trata dos aspectos linguísticos, poderão ser detectados problemas de acentuação, pontuação, o emprego de letras maiúsculas e minúsculas, de ortografia, de dígrafos, entre outros aspectos gramaticais que sejam relevantes ou que poderão aparecer no decorrer da análise.

Em relação aos aspectos discursivos, poderão ser observados pelo (a) professor (a) a aplicação da coesão e coerência textuais, a concordância verbal e nominal, a colocação pronominal, além de conectivos como preposição, conjunção, tempos e modos verbais, entre outros que poderão surgir, conforme o decorrer da análise de cada texto. Após cada análise, ou seja, linguística e discursiva, sou enfático em pedir para que o (a) professor (a), ao utilizar-se da intervenção didático-pedagógica, possa começar, fazendo uso dos problemas apresentados pelos (as) estudantes em seus textos, expostos na lousa ou em recortes transcritos pelo (a) professor (a) e repassados a eles, de maneira que em conjunto sejam capazes de identificar as inadequações apresentadas em cada texto, bem como ter a oportunidade para que juntos possam corrigi-los.

Outro recurso que poderia ser utilizado pelo (a) professor (a) seria o bilhete, pois fazendo uso de bilhetes o (a) professor (a) poderá indicar para o (a) estudante o que precisará mudar em seu texto sem, contudo, mostrar como realmente deverá fazer, uma vez que o incentivo será para que ele (a) possa, ao identificar o problema, compreender que de fato

necessita melhorar gradativamente a sua forma de escrita. Este estágio também poderá ser realizado em 02 encontros.

3º Estágio – O terceiro estágio poderá ser reservado para o desenvolvimento da primeira reescrita da carta pessoal. Nesse momento, é importante a intervenção do professor como incentivador, visto que, através da reescrita, o (a) estudante terá a oportunidade de refazer o seu texto, observando os problemas que foram apontados em sua primeira escrita da carta pessoal procurando certamente melhorá-los. Entretanto, o ideal é que essa atividade só deverá ser aplicada, depois que o (a) professor (a) tiver trabalhado com o (a) estudante os problemas de maior relevância identificados em cada produção escrita. Para este estágio 02 encontros serão suficientes. A seguir, será mostrada a última etapa dessa sequência que é a produção final.

A produção final da carta pessoal

Nesse momento, o (a) aluno (a) da Educação de Jovens e Adultos terá a oportunidade de mostrar se evoluiu ou não em relação às etapas do processo de sequência didática aos quais ele será submetido. A produção final é entendida como uma soma de tudo o que o (a) estudante aprendeu e será posto em prática a partir de sua última produção textual escrita do gênero textual carta pessoal. Essa produção escrita poderá ser usada pelo professor como atividade de nota, levando-se em conta o nível de superação apresentado pelo (a) estudante durante todo o processo pelo qual ele participou.

Para finalizar

Gostaria de lembrar a professoras e professores que essa é apenas uma sugestão, sequenciada por um esquema didático-pedagógico que mostra como trabalhar em sala de aula a produção escrita da carta pessoal com estudantes da 7ª/8ª séries da Educação de Jovens e Adultos, com a finalidade de ajudá-los (as), além de melhorar a sua escrita, oferecer-lhes condições de superar cada dificuldade por eles enfrentada, proporcionando-lhes uma aprendizagem segura e verdadeiramente pautada na descoberta e na resolução dos problemas. Para tanto, gostaria de ressaltar que não se trata de receita ou de um método a ser seguida, mas que cada professor/a pode alterar a presente proposta a partir da sua necessidade, contexto e leituras tanto sobre a Educação de Jovens e Adultos, os Gêneros e a carta pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade que pouco a pouco vai ganhando seu espaço e seu reconhecimento na sociedade como meio indispensável de educar aqueles que nela estão inseridos, cumprindo o seu papel de incentivar a cidadania e equidade social.

Com isso, a oportunidade oferecida àqueles (as) que não tiveram condições de aprender e que, por algum motivo pararam de estudar, e, hoje, voltaram à sala de aula, não se constitui em um favor e sim um dever, ou seja, uma reparação para uma dívida social que o país por muito tempo negou.

Quanto ao tema proposto, ou seja, desenvolver um trabalho de escrita através do gênero textual carta pessoal em uma turma de 7^a/8^a séries de Educação de Jovens e Adultos, tomando como base a sequência didática, buscava tão somente possibilitar, ao (à) estudante dessa modalidade, um aprimoramento de sua escrita, uma vez que se vêm tornando cada vez mais frequentes os problemas relacionados a esse conteúdo. Como professor de Educação de Jovens e Adultos há pelo menos 10 anos, percebi que, além de muitos deles (as) não se sentirem a vontade com a disciplina Língua Portuguesa, demonstram insatisfação para a leitura e principalmente a escrita.

Diante disso, a proposta de intervenção foi desenvolvida, conforme a sequência didática elaborada por (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), bem como a apresentação do gênero com o qual eles (as) trabalharam, primeiramente através de uma escrita inicial; após esta etapa, foi feita a aplicação de atividades empregadas através dos módulos, pelos quais o pesquisador teve a oportunidade de elaborar exercícios, visando a ajudar o (a) estudante a reconhecer o problema detectado em sua primeira produção escrita, em seguida foi solicitado que eles (as) produzissem a sua primeira reescrita e, por fim a produção final, momento em que o (a) estudante teve a chance de procurar sanar em definitivo alguns problemas que ainda restaram das produções anteriores.

Para tanto, esta pesquisa partiu de uma questão geral: *como o professor de Língua Portuguesa poderá contribuir para melhoria do processo de escrita na Educação de jovens e adultos, fazendo uso da escrita da carta pessoal?* Tal questionamento foi respondido, a partir do momento em que propus para os (as) estudantes a participação deles (as) em um trabalho de produção escrita de forma sequenciada, ofertando-lhes a oportunidade de mudarem a situação atual de como escreviam para uma situação de desempenho satisfatório que poderiam adquirir, caso demonstrassem total interesse em apreender. Sendo assim, qualquer professor de Língua Portuguesa, independente da modalidade na qual esteja inserido, está preparado

para junto com seus (as) estudantes desenvolver atividades com um determinado gênero textual de interesse de todos, tendo em vista que paulatinamente é possível haver uma mudança na forma individual de cada um escrever.

O presente trabalho teve, como objetivo geral, compreender como o professor de Língua Portuguesa pode contribuir para a melhoria do processo de escrita na Educação de jovens e adultos, fazendo uso da escrita da carta pessoal.

A partir dos instrumentos ou procedimentos de coleta de dados por mim utilizados nesta pesquisa para obtenção de informações, ofertaram-me mais segurança e possibilidade para responder aos objetivos específicos, visto que as análises foram desenvolvidas mediante cada etapa de escrita e reescrita redigida pelos (as) estudantes que participaram da pesquisa.

O primeiro objetivo a ser respondido foi identificar e analisar as principais dificuldades apresentadas por alunos da Educação de Jovens e Adultos na produção da carta pessoal, sendo assim de uma maneira ou de outra, basicamente todos apresentaram as mesmas dificuldades de escrita. Quando, de certa forma, compreendiam a temática proposta, confundiam-se em outros aspectos, como linguísticos, discursivos e estruturais; ainda demonstraram grande dificuldade em transmitir uma mensagem, pois em alguns momentos as palavras ou orações não eram bem desenvolvidas, chegando a dificultar o entendimento pelo seu interlocutor.

Um segundo objetivo foi possibilitar ao estudante da Educação de Jovens e Adultos a compreensão de que a melhoria de sua escrita será relevante ao longo de sua vida pessoal e profissional. Para tanto, esta etapa ainda apresentou problemas semelhantes à primeira; todavia, houve um avanço considerável para alguns alunos e alunas que, ao receberem as suas cartas para mais uma escrita, perceberam várias inadequações que, por sua vez, não apareceram em sua escrita final. Com isso, a resposta para este objetivo foi dada pela fala dos próprios estudantes, como disse Samarah: *“Eu sei como se escreve essas palavras, mas por causa do nervoso errei”*, disse Joseane *“Professor, mais que vergonha! A minha carta não tem um sinal de pontuação se quer”*, quando afirmou Josu *“Rapaz! A minha carta ficou toda misturada!”*, por fim Bruna comentou: *“Professor, esse trabalho era pra ser feito pelo menos duas vezes por ano, aí eu queria ver se a gente não aprendia a escrever direitinho!”*.

O terceiro e último objetivo a ser analisado foi desenvolver uma estratégia de escrita que pudesse ser aplicada em sala de aula, visando a um caminho facilitador entre professor e estudante na produção escrita da carta pessoal. Diante disso, desenvolvi uma possibilidade de proposta de trabalho com a carta pessoal para a Educação de Jovens e Adultos, como sugestão para os professores de Língua Portuguesa que atuam nessa modalidade de ensino, orientando-

os a trabalhar a carta pessoal, de maneira a superar problemas relacionados à produção escrita de textos por estes (as) estudantes.

Para tanto, o esquema desenvolvido deve ser seguido como meio de facilitar o trabalho que, por sua vez inicia com a Apresentação do Gênero Carta Pessoal; em seguida, seria o desenvolvimento da Primeira Escrita da Carta Pessoal; e, dando prosseguimento, viriam “Os Estágios” e, por fim, a Produção Final. Por assim dizer, verifico que correspondi a mais este objetivo.

De acordo com o que foi possível coletar de cada estudante participante da pesquisa, iniciarei pelos pontos negativos que chamaram a atenção tais como: a desistência de dois estudantes, porque inicialmente a proposta de análise foi pensada para 07 estudantes, a falta de interesse de alguns deles e delas em participar do trabalho, assim como uma clara demonstração de pouca importância em adquirir conhecimento necessário à prática de escrita.

Entretanto, como pontos positivos, posso destacar a forma como muitos aceitaram a proposta de escrita, vendo nessa atividade a possibilidade de inserção em um projeto que iria muito além de uma mera produção escrita, mas que poderia proporcionar a cada um deles avanços significativos em uma real situação de comunicação. Outro ponto positivo vivenciado por todos foi nos momentos de análises dos problemas, visto que a participação de todos da turma foi extremamente importante para a superação dos problemas em sua produção final.

No que se refere à importância do estudo da pesquisa para a vida pessoal, profissional e para a academia posso dizer que pessoalmente foi enriquecedor, pois tive a possibilidade de apresentar àqueles (as) estudantes uma forma diferenciada de produzir textos escritos em sala de aula, de maneira que houvesse da parte deles maior intimidade com o gênero estudado, a carta pessoal; e também para que pudessem adquirir verdadeira empatia com a disciplina de Português.

Quanto ao profissional, eu poderia descrever tudo por que passei em uma única palavra, “Aprendizagem”, visto que até então, eu desconhecia o trabalho com a sequência didática, em especial a do grupo de Genebra (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) – a qual, posso afirmar, é bastante eficiente, se desenvolvida de acordo com o esquema por eles apresentado. Para a academia, certifico-me de que foi muito produtivo, uma vez que sendo a proposta final do Programa uma intervenção pedagógica realizada junto aos estudantes, este certamente apresentou efeitos positivos que serão colhidos ao longo do tempo.

Muitas foram as dificuldades que enfrentei para a realização da pesquisa, dentre elas, eu poderia destacar: a falta de água (algo constante vivido por aquela comunidade, circunstância que prejudica bastante o turno da noite), a falta de aula, visto que a aplicação da intervenção

ocorreu exatamente no período eleitoral, uma vez que por determinação superior a escola ficou fechada nesse período, assim como a ausência de alguns estudantes nos dias de aplicação das atividades, fato que certamente os prejudicou muito.

Finalizo esta pesquisa: em parte, realizado por poder contribuir, através de um projeto de escrita e reescrita desenvolvido em uma turma de Educação de Jovens e Adultos, visando à melhoria na forma de escrita desses estudantes; em parte, inquieto, pois por algum motivo nem todos conseguiram atingir o que fora proposto; porém estou convicto de que não se esgotam aqui todas as análises apresentadas a respeito do que foi pesquisado neste trabalho, nem tampouco pode ser dado como completo e acabado, visto que considerando serem infinitas as informações, este encontra-se aberto a novas análises a partir de outros contextos e outros atores sociais que estejam envolvidos.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante** /; Tradução José Fonseca; consultoria, supervisão e revisão desta edição Bernardo Lewgoy. – Porto Alegre: Artmed, 2009. 138 p.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
_____. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série aula; 1).

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. **Diálogos na educação de jovens e adultos**/ organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. – 4 ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro – 4ª ed. – Lisboa/Portugal: Editora EDIÇÕES 70, Lda, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, MEC, 1996.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Resolução CNE/CEB nº1, de 5 de julho de 2000. In: **Diário Oficial da União**. Brasília, 6 de julho de 2000a.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série. Brasília: SEF/MEC, 1997.
CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1. ed. 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto/. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. – 2. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante**: saber pensar e intervir juntos/. – Brasília: Liber Livro Editora, 2ª edição 2008. 140 p.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento In: DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FIGUEIRÊDO, Alessandra A. Ferreira; QUEIROZ, Tacinara Nogueira. **A utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2012. ISSN 2179-510X.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo** / Maria Laura Puglise Barbosa Franco – Brasília, 2ª edição : Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas e Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolinárias e Grácias até as Severinas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GONÇALVES, Vieira Adair. BAZARIM, Milene (Orgs.). Interação, Gêneros e Letramento. A (re) escrita em foco. LEITE, Evandro Gonçalves. PEREIRA, Regina Celli Mendes. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: **Desenvolvendo as capacidades de linguagem**. São Paulo: Pontes Editores, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria: **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014.

LÜDKE, Menga; NADRÉ, Marli E. D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão** / Luiz Antônio Marcuschi. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva *et al*(org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva *et al*(org.). **Gêneros textuais e ensino**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **A reinvenção da roda: Roda de conversa: um instrumento metodológico possível**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan. – jun. 2014. (Artigo Científico).

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizados de jovens e adultos**. Maceió: EDUFAL, 1999.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Projetos de letramento e formação de língua materna**. / Maria do Socorro Oliveira, Glícia Azevedo Tinoco, Ivoneide Bezerra de Araújo Santos. – Natal: EDUFRN, 2014. 116p.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (orgs.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis de modalidades na Constituição Federal e na LDB/ - São Paulo: Xamã, 2002. (Coleção legislação e política educacional).

ORLANDI, Eni Puccinelli, [1942]. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. – Campinas, SP: Pontes, 5ª edição, 2003.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP *et alii*; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**. – educação popular e educação de adultos. 7ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

Prefeitura Municipal de Mamanguape / **Conselho Municipal de Educação**. PMM/CME, 2008.

Secretaria da Educação e Cultura do Município de Mamanguape – COORDENAÇÃO DA EJA – HISTÓRICO I e II.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Fórum de Educação de Jovens e Adultos**: uma nova configuração em movimentos sociais. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2005.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal**: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos. Tese de Doutorado, 2002. P. 25 a 68.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: A observação. Brasília: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação, v. 5).

VIEIRA, Sônia. **Como elaborar questionários**. – São Paulo: Atlas, 2009.

APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO



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

Prezado (a) Aluno (a),

Estou realizando uma pesquisa no curso de Mestrado em Letras da Universidade Federal da Paraíba sobre a produção escrita de texto na Educação de Jovens e Adultos por meio de carta, orientada pelo prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda.

Deste modo, solícitos a sua colaboração fornecendo as informações neste questionário que tem como finalidade buscar e conhecer quem são os estudantes desta modalidade educativa no âmbito escolar.

A identificação é opcional e será mentido o sigilo das informações postadas neste questionário.

Antecipadamente agradeço a sua colaboração.

Lindolfo Santos Ramalho
Professor deste Município
Estudante do Profletras – Mestrando em Letras

I – Dados pessoais:

Nome (opcional): _____

Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____

II – Formação profissional:

Ensino Fundamental: _____

Curso: _____

Instituição: _____

Concluiu quando? _____

III – Atividades culturais:

Indique com um (X) a frequência com que você realiza as seguintes atividades:

Atividades	Diariamente	1 ou 2 vezes por semana	3 ou 4 vezes por semana	A cada 15 dias mais ou menos	1 vez por mês mais ou menos	Raramente faço esta atividade	Nunca faço esta atividade
Assiste DVD							
Assiste vídeos							
Usa internet							
Possui e-mail e utiliza							
Ouve rádio							
Ouve música							
Lê jornais							
Vai à biblioteca							
Vai ao cinema							
Vai ao teatro							
Sai para bares							
Vai à igreja							
Vai a clubes							
Conversar com colegas							
Passeios e viagens							
Ir a academia							
Fazer atividade física							
Assiste TV							
Lê obra literária							

Sobre as atividades acima, responda, caso você realize a atividade:

Tipo de DVD/vídeos que assiste: _____

Como utiliza a internet: _____

Tipos de música mais ouvida: _____

O que ouve mais no rádio: _____

O que mais assiste na TV: _____

Tipo de jornal que lê: _____

Tipo de revista que lê: _____

Tipo de filme que gosta de assistir: _____

Tipo de atividade física que pratica: _____

Tipo de leitura preferida: _____

IV – Outras atividades:

1. Para você, qual a importância da escola?

2. O que você acha da educação de jovens e adultos?

3. Quais dificuldades você encontra para estudar?

4. O que você gostaria que mudasse na educação de jovens e adultos?

5. Em sua opinião, a educação pode mudar a vida das pessoas? Por quê?

6. O que te motiva para continuar teus estudos na educação de jovens e adultos?

7. Você se utiliza do texto escrito para se comunicar? _____

8. O que significa para você escrever bem?

9. Você já escreveu uma carta e a enviou para alguém?

() Sim

() Não

() Não me lembro

10. Se por acaso, a maneira como você escreve atualmente fugir um pouco dos padrões gramaticais, você gostaria de melhorar a sua escrita através da produção textual?

() Sim

() Não

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Local a ser desenvolvida a observação

Na Escola e na sala de aula da turma de 7ª e 8ª séries de Educação de Jovens e Adultos da segunda etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Tópicos a serem observados:

- ✓ Como os alunos irão reagir diante da proposta de produzir textos escritos como protagonistas de um projeto de pesquisa.
- ✓ Que dificuldades estes alunos poderão apresentar quando iniciarem as suas produções.
- ✓ Quais os principais aspectos exitosos ao trabalhar o gênero textual carta com os alunos da educação de jovens e adultos.
- ✓ Que evidências poderão ser conhecidas nas produções destes estudantes.
- ✓ Como se dará o grau de envolvimento e comprometimento dos alunos participantes da pesquisa.

APENDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO



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

Responsável pelo projeto: Lindolfo Santos Ramalho
Mestrando do Profletras pela UFPB – Campus IV

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Eu, _____, abaixo assinado, declaro ter sido informado (a), de forma clara e objetiva, que a pesquisa “O processo de escrita da carta por alunos da Educação de jovens e adultos: possibilidades e limites”, tem como objetivo geral: compreender como o professor de Língua Portuguesa na organização do trabalho pedagógico fazendo uso de gêneros textuais (em especial Carta), poderá contribuir para melhorar o processo de escrita na Educação de jovens e adultos – EJA. Assim como, tenho conhecimento dos seus objetivos específicos: identificar e analisar as principais dificuldades apresentadas por alguns alunos em produzir textos; analisar por meio da produção textual usando a carta na educação de jovens e adultos o que fica evidente nas produções desses alunos; conhecer os principais aspectos exitosos e dificultosos ao trabalhar o gênero textual carta com alunos da educação de jovens e adultos. Sei que nessa pesquisa será realizado um trabalho de produção escrita com o gênero textual carta. Estou ciente que não é obrigatório a minha participação nesta pesquisa, caso me sinta constrangido antes e durante a realização da mesma. Sei que o pesquisador manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade. Receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade em continuar dele participando. Estas informações poderão ser obtidas com Lindolfo Santos Ramalho – tel. (83) 98626 – 5066 ou e-mail: lindolfosantosramalho@gmail.com. Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado para atender a objetivos científicos-acadêmicos, mantendo-se a minha identidade em sigilo. E por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste termo, assinamos o presente instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Mamanguape-PB, _____ de _____ de _____

Interlocutor da pesquisa

Lindolfo Santos Ramalho
Responsável pela pesquisa

APÊNDICE D - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Declaramos para os devidos fins que o projeto de pesquisa intitulado “**O Processo de escrita da carta por alunos da educação de jovens e adultos: possibilidades e limites**” a ser desenvolvido, sob orientação do Professor **Lindolfo Santos Ramalho**, com a participação do (a) Aluno (a) _____, poderá ser realizado nessa Instituição de Ensino. O objetivo geral do estudo é compreender como o professor de Língua Portuguesa na organização do trabalho pedagógico fazendo uso de gêneros textuais (em especial Carta), poderá contribuir para melhorar o processo de escrita na Educação de jovens e adultos – EJA, e tem como objetivos específicos identificar e analisar as principais dificuldades apresentadas por alguns alunos em produzir textos; analisar por meio da produção textual usando a carta na educação de jovens e adultos o, que fica evidente nas produções desses alunos; conhecer os principais aspectos exitosos e dificultosos ao trabalhar o gênero textual carta com alunos da educação de jovens e adultos.

Cidade da escola, _____, ____ de _____ de _____

Gestor (a) da Instituição.

ANEXO A – Cartas pessoais da estudante Beatriz

Produção inicial da estudante Beatriz

Claudia

Tudo bom por ai por que aqui
esta o timo trabalho muito aqui e voce com
esta.

Sito muito falta de voce das nessa brica-
deira os nesse divertimento as nessa brica-
deira os nesse divertimento as nessa saida
em ta saudade

Mamanguape 13/06/16

variedade

Thau abraço
Beatriz Santos

Primeira reescrita da estudante Beatriz

Mamanguape 13/06/16

Gla! claudia,

tudo bom por ai por que aqui esta.
Ista tudo o timo trabalho muito aqui
e voce com esta.

Sito muito falta de voce das nessa brica-
deira os nesse divertimento as nessa sa-
ida. em tanta saudade

NOVIDADE

Thau abraço

Beatriz Santos

Produção Final da estudante Beatriz

Mamanguape, 13/06/16

Gla! claudia,

tudo bom por ai? Por aqui esta tudo o timo,
pois estou trabalhando muito aqui e voce como
esta?

Sito muita falta de voce, das nessas brica-
deiras, dos nesse divertimentoos e das nessas
saidas. Tenho tantas saudades de voce!

Escreva dizendo as novidades.

Thau abraço

Beatriz Santos

ANEXO B – Cartas pessoais da estudante Samarah

Produção inicial da estudante Samarah

Mamanguape 13/06/2016

Querida: Juliana.

Hoje é uma data muito especial seu aniversário está lhe mandando essa carta para você. Saber que não esqueci do seu aniversário você pra mim é como se fosse uma irmã. Até hoje eu me lembro quando agente saia juntas para as baladas era muitas risadas nesse tempo agente passava cada momento bom mais depois você foi embora. Fiquei muito triste mais a vida é assim está com muita saudade de você. Um Beijo de sua Amiga. Samarah

Primeira reescrita da estudante Samarah

13.06.2016

Mamanguape

Querida: Juliana.

Hoje é uma data muito especial seu aniversário está lhe mandando essa carta para você. Saber que não esqueci do seu aniversário. Você para mim é como se fosse uma irmã. Até hoje eu me lembro quando agente saia juntas para as baladas era muitas risadas nesse tempo agente passava cada momento bom mais depois você foi embora. Fiquei muito triste mais a vida é assim está com muitas saudades de você.

Um ~~grato~~ Beijo de sua Amiga. Samarah

Produção final da estudante Samarah

Mamanguape 13/06/2016

Querida: Juliana.

Hoje é uma data muito especial seu aniversário está lhe mandando essa carta para você. Saber que não esqueci do seu aniversário. Você para mim é como se fosse uma irmã. Até hoje eu me lembro quando a gente saia juntas para as baladas era muitas risadas nesse tempo, a gente passava cada momento bom, mais depois você foi embora, fiquei muito triste. Mais a vida é assim, está com muitas saudades de você.

Um Beijo de sua Amiga.

Samarah

ANEXO C – Cartas pessoais da estudante Joseane

Produção inicial da estudante Joseane

Mamanguaire. PB: 13/06/16

Meu Querido Amigo Paulo
 como você está ficou melhor da zica
 graças a deus eu fiquei melhor
 mim fale como você está, mim
 diga quando é que você vai vir
 aqui novamente tá tomando
 algum Remédio Para ficar melhor
 eu fiquei boa mas eu ainda sinto
 um pouco de dor eu isto com saudade
 de você. Seis desejos melhoras OK,
 ass: alguém

Primeira reescrita da estudante Joseane

Mamanguaire. PB. 13/06/16

Meu Querido Amigo Paulo como você
 está ficou melhor da zica graças a
 deus eu fiquei melhor. mim fale
 como você está, mim diga quando é que
 você vai vir aqui novamente tá tomando
 algum Remédio Para ficar melhor eu
 fiquei boa mas eu ainda sinto
 um pouco de dor eu isto com
 saudade de você.

Seis desejos melhoras OK!

ass: Joseane

Produção final da estudante Joseane

Mamanguaire PB 13/06/16

Meu Querido Amigo Paulo, como você está?

Ficou melhor da zica? Pois graças a deus
 eu fiquei melhor. Me fale como você está?
 me diga quando é que você vai vir aqui
 novamente? Tá tomando algum remédio
 Para ficar melhor? Eu fiquei boa, mas
 eu ainda sinto um pouco de dor. eu
 estou com saudades de você.

~~Seis~~ Seis desejos melhoras OK!

ass: Joseane

ANEXO D – Cartas pessoais do estudante Josu

Produção inicial do estudante Josu

Mamanguape em o dia 13/06/2016

Olá meu querido amigo Como VOCÊ
 está e aí aonde você mora tudo bem
 e como está o seus filhos estão bem
 e a sua esposa ela está bem
 e os seus pais estão bem

Um grande abraço pra você
 meu grande amigo

Josu

Primeira reescrita do estudante Josu

Mamanguape em o dia 13/06/2016

Olá meu querido amigo Como VOCÊ
 está

e aí aonde você mora tudo bem
~~e como está o seus filhos estão~~
 bem e a sua esposa ela está bem
 e os seus pais estão bem

Um grande abraço pra você
 meu grande amigo

Josu

Produção final do estudante Josu

Mamanguape em o dia 13/06/2016

Olá meu querido amigo João
 Como você está?
 É aí aonde você mora tudo
 bem?
 É como estão os seus filhos estão
 bem? e a sua esposa ela está bem?
 e os seus pais estão bem?

Um grande abraço pra você
 meu grande amigo João

ANEXO E – Cartas pessoais da estudante Bruna

Produção inicial da estudante Bruna

Mamanguape, 01 de agosto 2016

Oi! Marta quanto tempo que nós não nos falamos nem lembro a última vez.

Mais mudando de assunto, te escrevo esta carta, para convida-la a comparecer a festa de meu aniversário que acontecerá no dia 15 de Janeiro em minha residência. Te espero estou com saudades beijos de sua prima

U _____ Bruna

Primeira reescrita da estudante Bruna

Mamanguape, 23 de Agosto 2016

Oi Marta!

Marta quanto tempo que nós não nos falamos, nem lembro a última vez.

Mais mudando de assunto te escrevo esta carta, para convida-la a comparecer a festa de meu aniversário que acontecerá no dia 15 de Janeiro em minha residência. Te espero estou com saudades.

Beijos de sua prima!

Bruna.

Produção final da estudante Bruna

Mamanguape 23 de Agosto 2016

Oi Marta!

Quanto tempo que não nos falamos, nem lembro a última vez.

Mas, mudando de assunto te escrevo esta carta, para convida-la a comparecer a festa de meu aniversário que acontecerá no dia 15 de Outubro, na minha residência. Estou lhe esperando, sinto muitas saudades. ~~seus~~

Beijos de sua prima!

Bruna

Breve currículo do autor

LINDOLFO SANTOS RAMALHO possui Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB; Especialização em Psicopedagogia pelo Instituto de Educação Superior da Paraíba - IESP; Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Letras - Proletras pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; com a linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes; Professor de Língua Portuguesa da Rede Municipal e Particular de ensino na cidade de Mamanguape – PB, na qual reside.