



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

LIDIANE MOREIRA SILVA DE BRITO

RESSIGNIFICANDO A PRODUÇÃO TEXTUAL NA EJA:
UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO TEXTUAL CARTA ABERTA

MAMANGUAPE-PB

2015

LIDIANE MOREIRA SILVA DE BRITO

**RESSIGNIFICANDO A PRODUÇÃO TEXTUAL NA EJA:
UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO TEXTUAL CARTA ABERTA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Mestrado Profissional em
Letras – Profletras – da Universidade
Federal da Paraíba, para obtenção do
título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e
Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Laurênia Souto
Sales

MAMANGUAPE-PB

2015

B862r Brito, Lidianne Moreira Silva de.
Ressignificando a produção textual na EJA: uma experiência com o gênero textual carta aberta / Lidianne Moreira Silva de Brito.- Mamanguape-PB, 2015.
126f. : il.
Orientadora: Laurênia Souto Sales
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCA
1. Linguística. 2. Linguagens e letramentos. 3. Gênero textual/discursivo. 4. Carta aberta. 5. Sequência didática. 6. EJA.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

LIDIANE MOREIRA SILVA DE BRITO

**RESSIGNIFICANDO A PRODUÇÃO TEXTUAL NA EJA:
UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO TEXTUAL CARTA ABERTA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Mestrado Profissional em
Letras – Profletras - da Universidade
Federal da Paraíba, para obtenção do
título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e
Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Laurênia Souto
Sales

DATA DA APROVAÇÃO 28 / 08 / 2015.

Laurênia Souto Sales

Profa. Dra. Laurênia Souto Sales – PROFLETRAS/ UFPB
Orientadora

Pedro Farias Francelino

Prof. Dr. Pedro Farias Francelino – PROLING/UFPB

Sônia Maria Cândido da Silva

Profa. Dra. Sônia Maria Cândido da Silva – PROFLETRAS/UFPB

A Pedro Henrique, luz da minha vida.

AGRADECIMENTOS

“Deem graças em todas as circunstâncias, pois esta é a vontade de Deus para vocês em Cristo Jesus.”

(I Tessalonicenses 5:18)

À Profa. Dra. Laurênia Souto Sales, pela orientação nesta jornada, pelo conhecimento compartilhado e, especialmente, pela paciência nos momentos de desânimo.

Aos meus queridos colegas profletrandos, companheiros de lutas, conquistas, lágrimas, por toda a experiência partilhada na vida profissional, acadêmica, pessoal e, sobretudo, pelas amizades conquistadas.

Aos funcionários e professores do PROFLETRAS.

Aos professores e à direção da escola na qual esta pesquisa foi realizada.

À Secretaria Municipal de Educação de Capim-PB.

À 14ª Gerência Regional de Ensino do Estado da Paraíba.

Ao meu esposo, pela compreensão nos momentos em que estive ausente.

À minha mãe e minha irmã, pelo incentivo de sempre.

Aos irmãos em Cristo dos Círculos que participo no Encontro de Casais com Cristo.

Aos colegas de trabalho da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cléa Maria Bezerra Barbosa – Mamanguape-PB.

E, um agradecimento especial, aos meus alunos da 8ª série da EJA – em 2014 – do município de Capim-PB, pela contribuição no trabalho.

Ensinar é um exercício
de imortalidade.
De alguma forma
continuamos a viver
naqueles cujos olhos
aprenderam a ver o mundo
pela magia da nossa palavra.
O professor, assim, não morre
jamais...

Rubem Alves

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino voltada àqueles que não concluíram seus estudos em idade apropriada. Os adultos retornam à escola em busca de resgatar o tempo perdido; os adolescentes, por sua vez, estão nessa modalidade, muitas vezes, porque fracassaram no ensino regular por diversos motivos. Diante dessa diversidade de sujeitos, a EJA torna-se uma modalidade que requer um olhar especial, atento às necessidades de cada aluno, que são muitas, e as que mais se destacam, do ponto de vista do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, são as dificuldades com a leitura e a escrita. Nesse sentido, esta pesquisa, de natureza qualitativa, com delineamento de uma pesquisa-ação, tomou como objeto de estudo o gênero textual/discursivo carta aberta com o objetivo de avaliar até que ponto a utilização de uma sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004) construída a partir do referido gênero pode contribuir para um melhor desempenho na produção escrita dos alunos da 8ª série do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do município de Capim-PB. Para amparar teoricamente este trabalho, recorreremos às discussões sobre os gêneros textuais/discursivos propostas por Bakhtin (2011), Marcuschi (2008, 2010), além dos estudos sobre sequência didática, desenvolvidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os resultados da análise apontam, entre outras questões, que a sequência didática elaborada favoreceu o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias à produção escrita do gênero carta aberta, especialmente no que diz respeito aos elementos constitutivos desse gênero.

Palavras-chave: Gênero textual/discursivo. Carta aberta. Sequência didática. EJA.

ABSTRACT

The Youth and Adult Education (YAE), is a focused type of education to those who have not completed their studies at an early age. Adults returning to school in search rescue the lost time; teenagers, in turn, are in that mode, often because they failed in mainstream education for several reasons.

Given this diversity of subjects, adult education becomes a mode that requires a special look, attentive to the needs of each student, which are many, and that most stand out from the point of view of teaching and learning the Portuguese language, are the difficulty with reading and writing. In this sense, this research, nature qualitative, with delineation of an action research took as its subject matter the genre open letter in order to assess to what extent the use of a didactic sequence (DOLZ, Noverraz and SCHNEUWLY, 2004) built from that gender can contribute to a better performance in the written production of 8th grade students of the 2nd segment of the Youth and Adult Education of a public school of the city of Capim-PB. To theoretically support this work, we turn to discussions of genres proposed by Bakhtin (2011), Marcuschi (2008, 2010), besides the studies on instructional sequence, developed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). The test results indicate, among other issues that the elaborate didactic sequence favored the development of language skills needed to produce writing genre open letter especially with regard to the constituent elements of that genre.

Keywords: Textual Gender. Open letter. Didactic sequence. YAE.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	17
2.1	Breve histórico da EJA no Brasil	17
2.2	A estrutura da Educação de Jovens e Adultos no Estado da Paraíba e no município de Capim-PB	24
2.3	O perfil do aluno e do professor da EJA	27
2.4	O papel do professor no ensino da escrita na EJA	29
3	GÊNEROS DO DISCURSO E GÊNEROS TEXTUAIS: BASES TEÓRICAS	33
3.1	Bakhtin e os gêneros do discurso	33
3.2	Marcuschi: gênero, tipologia e suporte textual.....	37
3.3	Gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa	40
3.4	Dolz, Noverraz e Schneuwly e o procedimento sequência didática	43
3.4.1	As etapas da sequência didática	49
3.5	O gênero discursivo/textual Carta	51
3.6	O gênero textual Carta aberta	53
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	55
4.1	A pesquisa-ação	55
4.2	A escola e os participantes	57
4.3	Os dados da pesquisa	58
4.4	Por que a aplicação de uma Sequência Didática (SD)?	58
4.5	A elaboração dos módulos	59
4.6	A proposta da Sequência Didática	60
4.6.1	Apresentação da Situação	60
4.6.2	Produção inicial	61
4.6.3	Os Módulos	62
4.6.4	A Produção Final	62
4.7	O encerramento da sequência didática	62
5	UM OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES TEXTUAIS	64
5.1	Apresentação da situação de comunicação	64
5.2	A Produção Inicial do gênero Carta Aberta	68
5.2.1	Aluna Verônica – Produção inicial	69
5.2.2	Aluno Rodrigo – Produção inicial	72
5.2.3	Aluno Manoel – Produção inicial	74
5.3	Módulo 1 – Análise de aspectos estruturais e discursivos	77
5.4	Modulo 2 – Análise de aspectos discursivos e linguísticos	79
5.5	Módulo 3 – Primeira reescrita	80
5.5.1	Aluna Verônica – Primeira reescrita da Produção inicial	80
5.5.2	Aluno Rodrigo – Primeira reescrita da Produção inicial	82
5.2.3	Aluno Manoel – Primeira reescrita da Produção inicial	83
5.6	Módulo 4 – Análise de aspectos estruturais, de elementos constitutivos do gênero e de desvios	85
5.7	A produção final: apresentação e análise	86

5.7.1	Aluna Verônica – Produção final.....	86
5.7.2	Aluno Rodrigo – Produção final.....	88
5.7.3	Aluno Manoel – Produção final.....	89
5.8	Análise das etapas da Sequência Didática	90
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS	95
	APÊNDICE A – Exercício (elementos constitutivos da carta aberta)	98
	APÊNDICE B – Exercício (paragrafação)	100
	ANEXO I – Parecer do Conselho de Ética da UFPB	102
	ANEXO II – Exemplar do gênero textual receita culinária	105
	ANEXO III – Exemplos do gênero textual carta aberta	107
	ANEXO IV – Exercício (Pontuação)	113
	ANEXO V – Produção inicial dos alunos	115
	ANEXO VI – Primeira reescrita dos alunos	119
	ANEXO VII – Produção final dos alunos	123

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1 – Matriz curricular para o 2º segmento do Ensino Fundamental – Modalidade EJA	26
QUADRO 2 – Tipos textuais x gêneros textuais	
QUADRO 3 – Discursivo e a denominação de cartas a ele relacionada	--
FIGURA 1 – Esquema Sequência didática	49

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

DEDS – Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT – Educação para Todos

GEEJA – Gerência Executiva da Educação de Jovens e Adultos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIFE – Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

ODMs – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

ONG's – Organizações Não-Governamentais

PCEJA – Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos

SEA – Serviço de Educação de Adultos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNLD – Década das Nações Unidas para a Alfabetização

USP – Universidade de São Paulo

1 INTRODUÇÃO

A Educação para Jovens e Adultos, durante muito tempo, foi vista como um meio apenas de alfabetizar¹ o indivíduo. Os anos se passaram e a exemplo do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser uma modalidade de ensino, e, como tal, deve seguir as mesmas diretrizes do ensino regular. Com essa mudança, torna-se consensual a ideia de que também é preciso qualificar esses alunos para ler, interpretar e produzir textos dos mais variados gêneros discursivos/textuais².

Essa modalidade de ensino requer um olhar especial, pois seu público é diferenciado. O aluno jovem e adulto vai à escola, muitas vezes, com baixa autoestima. É necessário, pois, que a escola e, por sua vez, o professor pense em um trabalho pedagógico que possibilite a sua inserção na realidade social. Observamos que, não raro, este público é situado à margem da própria instituição escolar a qual está vinculado.

Pensando em contribuir para um melhor desempenho desses alunos nessa modalidade de educação, compreendemos, enquanto professora de Língua Portuguesa, que é pertinente realizar um trabalho significativo, especificamente, com a produção escrita. Isso porque, embora entendamos que a leitura e a escrita são atividades interdependentes e que, mantém, entre si, uma relação de natureza dialógica, é a esta última – à escrita – que os alunos ainda são muito resistentes; alguns, inclusive, enfrentam tantas dificuldades para produzir um texto que, frequentemente, desqualificam o trabalho proposto pelo professor, justificando que já sabem “assinar o nome”.

Ao nos propormos a desenvolver a competência escrita desses sujeitos, estaremos não apenas colaborando para aperfeiçoar a habilidade de escrita deles, como também contribuindo para a elevação de sua autoestima, uma vez que estarão mais aptos a enfrentar os desafios que encontram tanto na escola – como é sabido, muitas

¹ Referimo-nos à alfabetização, em sentido estrito, conforme a define Batista (2006, p. 16): “[...] designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos.”

² Neste trabalho, os termos gêneros textuais e gêneros discursivos serão lidos como sinônimos, uma vez que entendemos que, embora usem nomenclaturas distintas, os autores consultados os definem mantendo o mesmo conceito de estabilidade relativa.

vezes esse aluno é posto num nível de inferioridade quando comparado aos alunos de outras modalidades – como na sociedade, em geral.

Conforme Bezerra (2002), os gêneros textuais constituem importante subsídio para que o sujeito compreenda melhor o funcionamento da língua. Nesse sentido, a partir do trabalho com os gêneros textuais, o professor estará exercendo importante papel, no que diz respeito a contribuir para o desenvolvimento das capacidades linguística e sociodiscursiva dos alunos, uma vez que estes necessitam de uma abordagem educacional que os leve a ressignificar o conceito de letramento existente no contexto da EJA.

Para esse fim, acreditamos que a sequência didática, conforme orientam os estudos realizados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é uma proposta extremamente pertinente para ser desenvolvida na EJA, pois não apenas auxilia o aluno na construção do conhecimento acerca dos mecanismos da escrita, como também o habilitará a compreender o próprio funcionamento da escrita.

Diante do exposto, este estudo parte da seguinte questão de pesquisa: como a realização de um trabalho didático com a produção escrita, a partir da noção de sequência didática, pode, efetivamente, colaborar com o desenvolvimento da habilidade de escrita por parte dos alunos da EJA?

O presente trabalho tem como objetivo geral avaliar a contribuição de uma sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), construída a partir do gênero textual carta aberta, para um melhor desempenho na produção escrita de alunos da 8ª série do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos.

A partir desse objetivo geral, elaboramos os seguintes objetivos específicos para o desenvolvimento do nosso estudo:

- Apresentar a importância do instrumento sequência didática para a produção textual escrita;
- Apresentar uma proposta de produção textual escrita, tomando por base uma situação real de comunicação com o gênero carta aberta;
- Analisar a produção textual dos alunos, com ênfase nos elementos constitutivos do gênero carta aberta;
- Propor um conjunto de módulos de ensino que contribuam significativamente para a apreensão das características sociodiscursivas do gênero carta aberta, por parte dos alunos;

- Analisar a produção final realizada pelos alunos, apontando os possíveis avanços por eles alcançados.

Os sujeitos desta pesquisa são alunos do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública municipal, localizada em Capim-PB, especificamente uma turma da 8ª série, composta por alunos com idade entre 15 e 37 anos.

Do ponto de vista metodológico, este estudo se caracteriza como uma pesquisa-ação, uma vez que proporciona ao pesquisador uma intervenção na prática ao longo do próprio processo de pesquisa, conforme nos diz Engel (2000). Essa intervenção se dará mediante a aplicação de uma sequência didática, que, entendemos, poderá possibilitar ao aluno a oportunidade de refletir e (re)estruturar seu texto ao término das oficinas propostas pelo professor pesquisador. As produções dos alunos, resultado das oficinas serão analisadas, tomando por base três categorias de análise, conteúdo, estrutura composicional e estilo (BAKHTIN, 2011).

Com relação à organização da pesquisa, distribuimos este trabalho em cinco capítulos. No primeiro, a Introdução, apresentaremos as informações necessárias sobre o objeto e os objetivos da pesquisa.

No segundo capítulo, trataremos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no Estado da Paraíba, no município de Capim-PB e, mais especificamente, na escola em que a pesquisa foi realizada. Ainda neste capítulo, discorreremos sobre o perfil do aluno e do professor da EJA, e acerca do papel do professor no ensino da escrita nessa modalidade de ensino.

No terceiro capítulo, abordaremos os conceitos de gêneros discursivos/textuais e suas bases teóricas, a partir de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008, 2010); além de fazermos uma reflexão acerca dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa, com base nas teorias de Antunes (2002, 2009), Bezerra (2002) entre outros. Ainda nesse capítulo, abordamos a noção de sequência didática, conforme orientam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); apresentamos o gênero textual carta e, ainda, o gênero que serviu de subsídio para nossa pesquisa, a carta aberta.

No quarto capítulo, apresentaremos a metodologia da pesquisa e os procedimentos que foram utilizados na aplicação da proposta de intervenção: uma sequência didática elaborada para a produção do gênero textual carta aberta, com base

nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004). Descrevemos, ainda, as etapas da referida sequência didática.

No quinto capítulo, detalharemos o desenvolvimento das oficinas, elaboradas a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos, na Produção Inicial do gênero carta aberta. Apresentaremos, também, as análises das produções escritas dos alunos; além de tecer considerações sobre os resultados da aplicação da sequência didática executada.

Por fim, concluiremos apresentando nossas considerações finais, momento em que analisamos os pontos positivos que resultaram da pesquisa, além dos aspectos que não mostraram resultados satisfatórios.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino criada com o objetivo de atender a um público diferenciado que necessita de uma atenção especial. Trata-se de adolescentes, jovens e adultos que, por algum motivo, não puderam estudar no período da vida que, normalmente, se espera de um estudante.

Neste capítulo, apresentaremos um breve histórico da EJA no Brasil, versaremos sobre o que dizem os documentos oficiais acerca dessa modalidade de ensino, no Estado da Paraíba e no município de Capim-PB, onde foi realizada esta pesquisa; traçaremos um perfil do aluno da EJA; e, por fim, discorreremos acerca do papel do professor no ensino da escrita na EJA.

2.1 Breve histórico da EJA no Brasil

O contexto histórico da EJA remonta ao período Colonial, momento em que os jesuítas vieram ao Brasil com a missão de catequizar os indígenas, independente de sua faixa etária. De acordo com Strelhow (2010), a chamada Companhia Missionária de Jesus possuía o objetivo de catequizar os índios por meio do ensino da língua portuguesa. Isto porque a alfabetização dos silvícolas na língua utilizada pelo colonizador tornaria mais fácil a introdução da doutrina cristã em solo brasileiro.

Durante algum tempo, essa iniciativa surtiu efeito, entretanto, depois que os jesuítas deixaram o país, a educação voltada aos indígenas foi deixada de lado. Na época, o Império preocupou-se apenas com a educação dos filhos das famílias ricas e tradicionais, deixando indígenas e negros à margem de um processo educacional que propiciasse oportunidades de ascensão intelectual.

Conforme a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – PCEJA (BRASIL, 2002), a Constituição Brasileira de 1824, influenciada pelos valores europeus, garantiu o direito a “uma instituição primária e gratuita para todos os cidadãos” (p. 13). Esse princípio constitucional foi também legitimado pelas constituições brasileiras posteriores.

A PCEJA informa que, na segunda metade do século XX, muitas foram as tentativas de ampliar o nível de conhecimento de jovens e adultos por meio de políticas educacionais específicas; principalmente, em espaços informais como associações

culturais, partidos políticos, movimentos sociais e religiosos. Nessa época, o analfabetismo foi considerado como sendo um “mal nacional” e “uma chaga social” a serem extirpados. O objetivo maior dessas ações foi qualificar de mão-de-obra para o mercado de trabalho, pois o país vivia um grande momento de urbanização; os trabalhadores precisavam, portanto aprimorar seus conhecimentos.

O estabelecimento oficial das primeiras escolas noturnas no cenário educacional brasileiro ocorreu com o surgimento do decreto nº 16. 782-A, de 13 de janeiro de 1925, que, em seu art. 27, afirmava: “Poderão ser criadas escola noturnas, do mesmo caráter, para adultos, obedecendo às mesmas condições do art. 25.” Todavia, segundo a PCEJA (BRASIL, 2002), a instituição da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos só veio acontecer na década de 1940.

Nesse momento, a educação de jovens e adultos se firmou como política nacional para a educação. Nacionalmente, destacaram-se as seguintes ações: 1) a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), cujo objetivo era “ampliar a educação primária”, incluindo “o ensino supletivo para adolescentes e adultos”; 2) a formação do Serviço de Educação de Adultos (SEA, de 1947), com o fim de “orientar e coordenar os planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos”; 3) a produção da “Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, de 1947)”, com a finalidade de fornecer a infraestrutura necessária aos estados e municípios, no que diz respeito ao atendimento à educação de jovens e adultos; 4) a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (1952); e, 5) a criação da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). (BRASIL, 2002, p, 14).

De acordo com o “Infográfico Letramento”, um produto cultural elaborado pela *Plataforma do Letramento*³, foi a partir do ano de 1962 que, em consequência da atuação de movimento de culturas populares, a questão da Educação de Jovens e Adultos ganhou visibilidade. A estes acontecimentos, acrescenta-se a implantação do método de educação para jovens e adultos proposto por Paulo Freire, o qual valorizava o conhecimento prévio do aluno (adulto), deixando-o mais à vontade para atuar como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem.

Essa proposta, no entanto, foi interrompida pelo Golpe Militar, que, em substituição, instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (1967-1985). Para os mentores dessa proposta, os brasileiros precisavam ser alfabetizados,

³ Disponível em: <www.plataformadoletramento.org.br> Acesso em: 09 jul. 2014

visto que se acreditava que o desenvolvimento do país dependia de uma classe trabalhadora que soubesse ao menos escrever o nome. Para esse movimento, o conceito de alfabetização foi concebido no sentido de ser um processo que objetivava proporcionar apenas o conhecimento das letras e a escrita do nome próprio. Em consequência, não atingiu a meta de erradicação do analfabetismo e foi, posteriormente, substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar).

A Fundação Educar (1985 – 1990) funcionou durante cinco anos. Foi criada com a função de apoiar técnica e financeiramente, entidades governamentais, civis e empresas que a ela fossem conveniadas. (MAIA, 2013). A sua extinção provocou uma grande lacuna, no que diz respeito a políticas educacionais destinadas ao público de jovens e adultos. Para suprir a escassez de ações, alguns municípios e estados se organizaram e gerenciaram programas voltados à EJA, todavia, como não estavam preparados para colocar em funcionamento ações desse porte, foi necessário contar com a colaboração de Organizações Não-Governamentais – ONGs e da sociedade civil.

Em termos internacionais, um importante evento contribuiu com a EJA: a Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Essa conferência ocorre desde a década de 1940 e tem como finalidade principal a produção de documentos para subsidiar a educação de jovens e adultos em âmbito mundial. Até o momento, seis conferências já foram realizadas.

De acordo com o breve histórico apresentado pelo *blog* “Fórum Internacional de Sociedade Civil: preparando-se para a VI CONFINTEA”⁴, ferramenta virtual criada especialmente para divulgação das ações deste Fórum, a primeira conferência aconteceu em *Elsinore*, na Dinamarca, em 1949; num período pós-guerra, no qual as nações estavam preocupadas com a consolidação da paz. Na ocasião, reuniram-se 106 delegados, 21 organizações internacionais e mais 27 países. O Brasil não fez parte da primeira edição, embora tivesse participado de uma Campanha em Beirute, no ano anterior.

Durante a realização da primeira CONFINTEA, quatro delegados fizeram as seguintes recomendações para o êxito do referido processo educacional: adequação dos

⁴ Disponível em:< <http://confinteavibrasil.blogspot.com.br/2008/06/historico-das-confinteas.html>>. Acesso em 04 de agosto de 2014.

conteúdos da Educação de Adultos às suas especificidades e funcionalidades; produção de uma educação aberta, sem pré-requisitos; debate dos problemas das instituições e organizações com relação à oferta de ensino; averiguação de métodos e técnicas e a permanência do auxílio necessário; desenvolvimento da educação de adultos com base no sentimento de tolerância, não só entre os governos como também entre os povos, e, por fim, a consideração das condições de vida das populações e a criação de situações de paz e entendimento. (FÓRUM INTERNACIONAL DE SOCIEDADE CIVIL: preparando-se para VI CONFITEA, 2008)⁵

Os delegados decidiram também pela manutenção da Conferência, visto que havia urgência em se pensar a educação de adultos no âmbito internacional. Observando-se as referidas recomendações, é possível perceber a preocupação que se configurava com relação à implementação de políticas públicas voltadas para esse público.

A segunda CONFITEA, conforme o histórico, ocorreu em Montreal, Canadá, em 1960, reunindo 47 estados-membros da UNESCO, dois (2) estados observadores, dois (2) estados associados e 46 ONGs. A consequência dessa segunda edição foi a consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Jovens e Adultos, documento que objetivava a discussão de vários fatores como, por exemplo, o uso das novas tecnologias, a industrialização, entre outros.

A terceira Conferência, por sua vez, aconteceu no ano de 1972, em Tóquio, Japão; dela participaram 82 estados-membros, três (3) observadores, três (3) organizações ligadas às Nações Unidas e 37 organizações internacionais. O evento teve como objetivo principal a discussão sobre a diminuição das taxas de analfabetismo. O *blog* apresenta também o relatório final da CONFITEA III, cujos resultados apontam para a compreensão de que

[...] a educação de adultos é um fator crucial no processo de democratização e desenvolvimentos da educação, econômico, social e cultural das nações, sendo parte integral do sistema educacional na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. (FÓRUM INTERNACIONAL DE SOCIEDADE CIVIL: preparando-se para VI CONFITEA, 2008)⁶

⁵ Disponível em: <<http://confinteavibrasil.blogspot.com.br/2008/06/historico-das-confinteas.html>>. Acesso em 04 ago 2014

⁶ Disponível em:< <http://confinteavibrasil.blogspot.com.br/2008/06/historico-das-confinteas.html>>. Acesso em 04 ago 2014

Passados treze anos, reuniram-se, em Paris, França, 112 estados-membros, agências das Nações Unidas e ONGs para a realização da CONFINTEA IV. Na ocasião, o tema abordado foi “Aprender é a chave do mundo”. O intuito do evento foi discutir sobre “a importância do reconhecimento do direito de aprender como o maior desafio para a humanidade”.

Posteriormente, em 1997, na cidade de Hamburgo, Alemanha, ocorreu a CONFINTEA V. De acordo com a PCEJA (BRASIL, 2002), essa edição levou em consideração temáticas veiculadas por conferências que vinham sendo realizadas naquela década, a exemplo da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990. Essa Conferência foi um acontecimento muito importante na trajetória da EJA, pois promoveu e impulsionou um forte movimento de preparação mundial. Com discussões em torno do tema “Aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade”, o evento reuniu mais de 170 estados-membros, 500 ONGs e aproximadamente 1300 participantes. Nota-se que a participação foi mais intensa do que nas edições anteriores, pois a mobilização ultrapassou limites de temas e de ação.

Segundo a UNESCO (2009), em 2009, foi realizada a CONFINTEA VI no Brasil, em Belém do Pará, de 1 a 4 de novembro. Dessa Conferência, participou um número significativo de países membros da UNESCO, agências das Nações Unidas, agências bi e multilateral, representantes da sociedade civil e estudantes de instituições de pesquisa do setor civil e privado. O evento teve como objetivos: 1) “impulsionar o reconhecimento da educação de adultos” e da alfabetização como fatores que contribuem para o processo de aprendizagem; 2) enfatizar o papel fundamental da educação de adultos na realização de “agendas internacionais de desenvolvimento e de educação”, a exemplo das ações de Educação para Todos (EPT), de Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD), da Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento (LIFE), e da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS); e, 3) renovar “o compromisso e o momentum político e desenvolver os instrumentos para sua implementação visando passar da retórica à ação”. (UNESCO, 2009).

Como se pode perceber, a Educação de jovens e adultos tem sido tema de pauta para grandes discussões no âmbito da educação, especialmente nas CONFINTEA, pois, segundo afirma Costa (2011), a ressignificação da EJA está ligada aos resultados desses eventos, uma vez que eles proporcionam discussões sobre a importância da

valorização dos direitos da população. Essas situações podem favorecer a emancipação das classes populares; todavia, para que isso aconteça, faz-se necessário pensar em ações sólidas e extremamente relevantes para que ocorram mudanças efetivas. Diante do exposto, percebe-se que a EJA vem sendo constituída por meio de reflexões importantes, produzidas, inclusive, em âmbito mundial.

Moacir Gadotti, professor da Universidade de São Paulo (USP), no capítulo intitulado “Educação de jovens e adultos: correntes e tendências”, inserido no livro “Educação de Jovens e Adultos - teoria, prática e proposta”, traz significativas afirmações no que diz respeito às definições dadas a essa modalidade de ensino. O autor argumenta que a educação de jovens e adultos pode ser definida muito mais pelo que ela não é, do que sobre o que se tem dito sobre ela.

Para esse autor, os termos “educação de adultos”, “educação popular”, “educação não formal” e “educação comunitária” são termos comumente utilizados como sendo sinônimos; embora, assim não os considere. As expressões *educação de adultos* e *educação não formal*, segundo Gadotti (2011), fazem parte de uma mesma área disciplinar, teórica e prática, tendo sido, a primeira, mais popularizada por organizações internacionais, como a UNESCO, por exemplo. Ele afirma que nos Estados Unidos tem se utilizado o termo **não formal**, referindo-se à educação que acontece nos países de terceiro mundo. Todavia, nos Estados Unidos, é usada a nomenclatura educação de adultos.

Sobre Educação Popular, Gadotti (2011) afirma que esta,

como uma concepção geral da educação, via de regra, se opõe à educação de adultos impulsionada pela educação estatal e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário. (GADOTTI, 2011, p. 36-37)

No que se refere à formalização da Educação de Jovens e Adultos no cenário educacional brasileiro, apenas a partir de 1971, com a promulgação da Lei 5.692, essa modalidade de ensino ganhou um capítulo próprio intitulado “Ensino Supletivo”. Vejamos, especificamente, o que afirmam os artigos 24 e 27 da referida lei:

Art. 24 O ensino supletivo terá por finalidade:

a) suprir, a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;

1) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

[...]

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam..

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

[...]

Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional. (BRASIL, 1971, p. 05)

Como se vê, os referidos artigos regulamentam, respectivamente, a complementação da escolarização regular para adolescentes e adultos que não haviam concluído os estudos com idade apropriada e a qualificação profissional deste público.

A nomenclatura, Educação de Jovens e Adultos, como é conhecida hoje, surgiu com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996. Como modalidade de ensino, a EJA é destinada àqueles que não complementaram seus estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. O parágrafo primeiro do artigo 37 afirma que os sistemas de ensino são responsabilizados por assegurar gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando suas características, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho (BRASIL, 1996).

Em consonância com a LDBEN, as Diretrizes Curriculares Nacionais para jovens e adultos, estabelecida pela Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, em seu artigo 17, expõe que a formação dos professores dessa modalidade de ensino terá como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, apoiada, entre outros itens, no desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática e na utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000).

Como vimos, a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil passou por importantes momentos até se consolidar como modalidade de ensino para que os alunos que a compõem passassem a ter os mesmos direitos dos demais.

Adiante, veremos o que dizem os documentos oficiais do Estado da Paraíba e do município de Capim-PB, acerca da educação de jovens e adultos.

2.2 A estrutura da Educação de Jovens e Adultos no Estado da Paraíba e no município de Capim-PB

No Estado da Paraíba, de acordo com as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino (PARAÍBA, 2014), a Educação de Jovens e Adultos foi ofertada para alunos do 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental e, também, para o Ensino Médio.

Seguindo as orientações da Lei 9.394/96, a educação de jovens e adultos promovida pelo sistema estadual de ensino é destinada àqueles que não tiveram a oportunidade de continuar os estudos na faixa etária adequada ao ensino regular. Ela pode ser oferecida pelas escolas nos turnos diurno e noturno.

O Estado da Paraíba, através da Secretaria Estadual de Educação, criou um órgão chamado Gerência Executiva da Educação de Jovens e Adultos – GEEJA com o objetivo de organizar o funcionamento dessa modalidade de ensino. Por meio desse órgão são disponibilizados aos professores cursos presenciais, semipresenciais e exames de certificação, dentre outras ações.

No primeiro segmento do Ensino Fundamental da EJA (1ª a 4ª séries)⁷, a idade mínima para efetuar a matrícula, que dever ser feita anualmente, é de quinze anos. O primeiro segmento está estruturado em duas fases, cada uma com tempo de duração referente a um ano letivo. No 2º segmento (5ª a 8ª séries)⁸, a idade mínima para efetivação da matrícula é de dezesseis anos, e é realizada semestralmente. Isto porque este segmento está estruturado em quatro semestres letivos, cada um correspondendo a uma série, contemplando todos os componentes curriculares.

⁷ Nomenclatura utilizada nas Diretrizes Operacionais para o Funcionamento da Rede de Ensino 2014.

⁸ Nomenclatura utilizada nas Diretrizes Operacionais para o Funcionamento da Rede de Ensino 2014.

Para o ingresso no Ensino Médio da EJA, a idade mínima é de dezoito anos. O curso está composto por três semestres letivos e contempla todos os componentes curriculares.

No município de Capim-PB, no período inicial das atividades educacionais enquanto município recém-emancipado⁹, o ensino voltado ao público jovem e adulto que não pôde prosseguir com seus estudos em idade regular iniciou com uma parceria entre o município e o Serviço Social da Indústria – SESI, que colaborava subsidiando ações de apoio pedagógico para os professores do município.

Em novembro de 2009, o então prefeito constitucional, o senhor Euclides Sérgio Costa de Lima, aprovou e sancionou a Lei 154/2009, que regulamentou o Ensino Fundamental da Modalidade EJA no referido município e sua respectiva estrutura curricular, tomando como base a LDBEN 9.394/96.

Conforme as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Municipal de Ensino 2014, publicada sob a portaria SME 041/2013, de 19 de dezembro de 2013, o ensino da EJA, em Capim-PB, está estruturado da seguinte maneira. O primeiro segmento do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª séries¹⁰ – está organizado em duas fases, cada uma correspondendo a um ano letivo. A matrícula é anual e o ingresso é feito com a idade mínima de quinze anos. O segundo segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries¹¹ – está organizado em quatro semestres letivos, cada um correspondendo a uma série. A matrícula é semestral e a idade mínima para ingresso é de dezesseis anos.

No ano de 2014, o número de matrículas para o primeiro segmento, oferecido pela escola na qual a pesquisa foi realizada, foi de 07 alunos para a 1ª série, 04 para a 2ª e 06 para a 4ª série. Os alunos desse segmento estudam todos juntos na mesma sala. Para o 2º segmento, o número de matrículas foi de 37 para a 5ª série e de 32 para a 7ª série.

Abaixo, apresentamos a matriz curricular para o 2º segmento¹² do Ensino Fundamental, em funcionamento no ano de 2014, na modalidade EJA, no município de Capim-PB:

⁹ O município de Capim-PB foi emancipado no ano de 1997.

¹⁰ Nomenclatura utilizada nas Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Municipal de Ensino 2014.

¹¹ Nomenclatura utilizada nas Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Municipal de Ensino 2014.

¹² A 8ª série, turma na qual esta pesquisa foi realizada, faz parte desse segmento da Educação de Jovens e Adultos, por isso optamos por apresentar somente a matriz curricular desse segmento.

Quadro 1: Matriz curricular para o 2º segmento do Ensino Fundamental
Modalidade EJA

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAPIM SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA							
MATRIZ CURRICULAR PARA O II SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL							
MODALIDADE EJA							
21 SEMANAS - AULAS DE 45 MINUTOS - ANO 2014							
B A S E N A C I O N A L C O M U M	NÚCLEOS CURRICULARES	DISCIPLINAS	2º SEGMENTO - SEMESTRE DE 21 SEMANAS				Nº de aulas por disciplina
			5ª Série	6ª série	7ª série	8ª série	
	LINGUAGENS CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	6	6	6	528
		Arte	1	1	1	1	88
		SUBTOTAL	7	7	7	7	616
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Ciências	4	4	4	4	352
		Matemática	6	6	6	6	528
		SUBTOTAL	10	10	10	10	880
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	3	3	3	3	264
		Geografia	3	3	3	3	264
		SUBTOTAL	6	6	6	6	528
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Inglesa	2	2	2	2	176	
	SUBTOTAL	2	2	2	2	176	
Total aulas semanais			25	25	25	25	
Total de módulos aulas semestrais			550	550	550	550	2.200
Total geral de aulas 60"			413	413	413	413	1.652

Fonte: CAPIM (2014). *Diretrizes Operacionais para o funcionamento da rede municipal de ensino.*

Com a construção desse breve histórico, observa-se que a questão estrutural da EJA, conforme apontam os documentos tanto do Estado da Paraíba quanto do município de Capim-PB, está organizada. Diante desse quadro, podemos questionar, será que a questão estrutural é suficiente? As escolas e professores estão preparados para atender, de forma eficaz, o público da EJA? Embora essas questões não sejam o foco de nossa pesquisa, entendemos que elas possam se tornar alvo de futuras reflexões e pesquisas.

Dando continuidade ao nosso percurso de estudo sobre a modalidade de ensino EJA, no item seguinte, traçaremos um perfil do aluno da EJA e trataremos sobre o papel do professor nessa modalidade de ensino, especialmente, no que se refere ao ensino da escrita.

2.3 O perfil do aluno e do professor da EJA

O aluno da EJA, em sua maioria, corresponde a uma parcela da sociedade que não teve oportunidade de concluir seus estudos no período de sua infância e da adolescência. Vale salientar que muitos desses alunos não foram escolarizados nessas etapas de suas vidas por inúmeros motivos; como, por exemplo, a necessidade de trabalhar muito cedo para ajudar a família, ou a constituição precoce do seu próprio núcleo familiar, dentre outros fatores.

Ao longo dos anos, o público alvo da EJA vem sofrendo uma espécie de rejuvenescimento, pois muitos adolescentes que fracassaram no Ensino Fundamental regular têm migrado para a Educação de Jovens e Adultos porque as instituições escolares já não sabem o que fazer com eles. Muitos não pensam na propositura de ações que possam ser desenvolvidas a fim de solucionar o problema e os “empurram” para a EJA, como se assim a situação fosse ser resolvida. Esse novo contexto vai de encontro com as funções da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo a PCEJA (BRASIL, 2002), a Educação de Jovens e Adultos tem três funções básicas. A primeira, denominada *função reparadora*, refere-se a dois aspectos: a entrada dos jovens e adultos como sujeito de direito no âmbito dos direitos civis e a restauração do reconhecimento que lhe é devido da igualdade ontológica de ser humano que possui o direito a um bem real, social e figurativamente importante. A segunda, a *função equalizadora*, está relacionada à igualdade de oportunidades que possibilita aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida em sociedade, nos espaços da estética e nos canais de participação. Por fim, temos a *função qualificadora*; esta se fundamenta no princípio da incompletude do ser humano e, portanto, na necessidade de seu desenvolvimento e de sua adequação a um processo educacional permanente, que pode se realizar tanto por meio de aspectos escolares quanto não escolares.

Observa-se, no entanto, a contradição entre o que diz a proposta e o que acontece na realidade nas escolas brasileiras, isso devido à falta de um olhar mais apurado para esse público, muitas vezes marginalizado e discriminado por professores da instituição escolar, os quais não querem ministrar aulas para turmas de EJA. Eles afirmam que terão muito trabalho porque consideram que os alunos não conseguem “aprender nada”. Todavia, é necessária a produção de um trabalho mais específico, pois eles apresentam experiências de vida marcadas por problemas como o preconceito, a

vergonha, a crítica, a discriminação, tanto no âmbito familiar, como na vida em comunidade e, não raro, na escola.

Com relação ao aspecto cultural desse público, a sua composição é bastante heterogênea, pois diverge, em aspectos como a faixa etária, os lugares de origem, as experiências escolares, os tipos de trabalho que realizam, etc. Toda essa multiplicidade de características são fatores que particularizam de forma singular essa modalidade de ensino.

Diante desse contexto peculiar, é necessário que o professor da EJA assuma uma postura que possa atrair os olhares dos alunos para a sala de aula, pois o que muitos deles já conhecem é um modelo tradicional de ensino, com transcrições desnecessárias de textos, as famosas “cópias” ou os “ditados”, atividades realizadas sem a reflexão que lhes são devidas. Cabe ao professor mudar essa visão e produzir atividades pedagógicas que possam levá-los a refletir sobre o processo de aprendizagem ao qual estão sendo submetidos. É necessário propor situações que requeiram a participação ativa desses professores em interpretações e investigações, entre tantas outras atividades, a fim de possibilitar a compreensão de que a construção de conhecimento é um processo coletivo.

O professor da EJA deve, necessariamente, levar em consideração a trajetória de vida desses indivíduos, pois tornou-se consensual entre os estudiosos desse campo a ideia de que

[...] levar em conta o repertório dos alunos como apoio à construção de conhecimentos é atitude que não assume, [...], apenas relevância didática. Contribui para o fortalecimento da auto imagem de sujeitos cuja personalidade, no dizer de Paulo Freire, muitas vezes se apresenta marcada pela autodesvalia (quando o oprimido introjeta a visão que o opressor tem dele, consideram-se, assim, incapazes, enfermos, dizem não saber nada etc.) e pelo fatalismo (quando se acredita que tudo acontece porque tem de acontecer, sem que nada possa modificar o rumo dos acontecimentos). (EJA MODERNA, 2013, p. 297)

Toda essa discussão aponta para a importância do professor como peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem do público da EJA. É necessário, portanto, que ele atue tentando manter um vínculo de amizade com seus alunos de forma que possam deixá-los mais seguros e confiantes no seu retorno aos bancos escolares. Todavia, é importante que condições de trabalho favoráveis sejam

disponibilizadas a esse profissional, para que ele possa colaborar com uma educação de jovens e adultos que seja realmente eficaz.

Um ensino de qualidade relaciona-se diretamente com a preparação do professor, o qual terá de procurar aperfeiçoar-se continuamente para poder atuar junto a turmas de EJA, uma vez que esta precisa de uma atenção especial, seja no que diz respeito à maneira como os conteúdos são abordados em sala de aula, seja na maneira como devem ser tratados. A necessidade de aperfeiçoamento desse profissional deve ser reconhecida e valorizada, por isso, deve-se dar a devida importância aos cursos de capacitação/aproveitamento. Por outro lado, o professor deve fazer proceder à autoanálise do seu papel enquanto profissional da educação.

O ato de educar jovens e adultos, atualmente, não é mais concebido como sendo um meio de ensinar a ler e escrever seu próprio nome, mas sim de oferecer, com mais qualidade, uma ampla escolarização. Deve-se ser levada em consideração a preocupação com a sua constituição cultural e a sua preparação para o mercado de trabalho, pois, segundo afirma Freire (2006, p. 39), “a educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da realidade na qual o homem está radicado”. A maioria dos alunos jovens e adultos busca nas escolas a qualificação para sua entrada no mercado de trabalho, a sua permanência nele, ou, até mesmo, a possibilidade de promoção profissional. Desse modo, a educação de jovens adultos, nas funções de reparar, qualificar e equalizar por meio do ensino, estariam sendo postas em prática de forma produtiva.

2.4 O papel do professor no ensino da escrita na EJA

Assim como os demais professores das outras modalidades de ensino, o professor que atua na Educação de Jovens e Adultos deve se preocupar em como lidar com o trabalho com escrita em suas aulas. Podemos nos perguntar se há maneiras, mais ou menos, eficientes de se ensinar a escrever. Afinal, o que é escrever? Para quem e com quais objetivos o aluno escreve?

Segundo Geraldi (1993), existem duas concepções diferentes acerca da prática da escrita, a primeira é que o aluno escreve “para a escola”. Nessa ótica, o aluno produz seus textos, ou redações como é mais conhecido no ambiente escolar, apenas para o professor ler, corrigir e atribuir uma nota sem, no entanto, levar em consideração

o contexto daquela produção e o seu propósito comunicativo. Outra concepção afirma que o aluno escreve “na escola”. Nesta, o aluno pode expor o seu ponto de vista e colocar-se como autor.

Nas salas de aulas têm sido comum a prática de exercícios repetitivos com frases “soltas”, descontextualizadas, e a produção de textos sem nenhum propósito comunicativo. Essas situações tornam improdutivos os momentos de escrita na escola. Refletindo sobre a temática da produção escrita, Antunes (2003, p. 54) explica que

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, 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, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções. (ANTUNES, 2003, p. 54)

Em outras palavras, a atividade de escrita não se resume nos atos de pegar um lápis, um pedaço de papel e sair escrevendo. A prática da escrita requer habilidades específicas que precisam ser desenvolvidas. Nesse processo, a escola e, por sua vez, o professor assumem papéis significativos, pois o aluno não pode ser “responsabilizado” pelo fato de não conseguir escrever. É necessário, portanto, que um contexto favorável de sala de aula seja apresentado para o desenvolvimento e aquisição da habilidade de escrita.

Antunes (2005) nos lembra de que existem noções que caracterizam a atividade de escrever. Para a autora, escrever é uma prática que possui múltiplos sentidos, dentre os quais, cita:

- a) **atividade de interação**, ou seja, na prática de escrita deve haver um destinatário, caso contrário, não há como avaliá-la como ato comunicativo; sem a interação, o que restaria era tão somente parâmetros relacionados à ortografia, concordância e outras particularidades;
- b) **atividade cooperativa** onde dois ou mais indivíduos agem conjuntamente para a interpretação de um sentido, de uma intenção. Nesse caso, há a seleção de informações, de vocabulário, formalidade da linguagem, mesmo que o ato comunicativo seja realizado de forma simulada;

- c) **atividade contextualizada**, isto é, uma atividade que está inserida em algum momento, espaço ou evento cultural, acarretando escritas diferentes para momentos diferentes;
- d) **atividade necessariamente textual**, pois ninguém fala ou escreve através de palavras ou frases justapostas, desconectadas, soltas. Só nos comunicamos através de textos orais ou escritos;
- e) **atividade tematicamente orientada**, ou seja, em todo texto, há uma ideia central que orienta o desenvolvimento do texto. Sendo assim, para ampliar a competência comunicativa do sujeito, é preferível optar pela produção de texto e não de frases desconectadas;
- f) **atividade intencionalmente definida**, em toda prática de escrita há um objetivo para se cumprir, e as intenções servem de parâmetro para poder se tomar as decisões no momento da interação;
- g) **atividade que envolve, além de especificidades linguísticas, outras, pragmáticas**, ou seja, os elementos da situação – elementos pragmáticos – determinam as escolhas linguísticas, e não o contrário. A língua não existe em função de si mesma e é preciso levá-la em consideração quando se planeja atividades de estudo;
- h) **atividade que se manifesta em gêneros particulares de textos**. Para cada gênero de texto, há um esquema típico, uns flexíveis, outros mais rígidos. Saber utilizá-los constitui uma exigência do mundo letrado e é esta competência que a escola deve desenvolver;
- i) **atividade que retoma outros textos**, todo texto requer procedimentos que recapitulam e reenquadram o dizer que ouvimos, ou que lemos de outros;
- j) **atividade que funciona em relação de interdependência com a leitura**, ou seja, o que lemos foi escrito por alguém; quando escrevemos fazemos para que outro leia.

Acreditamos que essas noções sobre a escrita devem ser exploradas na escola, em todas as modalidades de ensino, especialmente, nas aulas de Língua Portuguesa. Tomando como fundamento essas noções, o professor pode proporcionar ao aluno o contato com atividades que o levem a desenvolver, cada vez mais, a habilidade de escrever.

Diante do exposto, cabe ao professor propor a introdução de novos hábitos, novas práticas educativas, que visem estimular o desempenho dos alunos, seja com relação a práticas de leitura, seja com relação a práticas de escrita. É no sentido de promover a produção de textos e não de “redações” que o professor da EJA deve planejar suas atividades, contribuindo, desse modo, com o aluno jovem e adulto no processo de assunção de uma postura crítica perante os fatos que o circundam na sociedade.

3 GÊNEROS DO DISCURSO E GÊNEROS TEXTUAIS: BASES TEÓRICAS

Com o objetivo de apresentar as bases teóricas que subsidiam este trabalho, discorreremos, neste capítulo, sobre a noção de gênero do discurso, abordada por Bakhtin (2011), e a noção de gênero textual apresentada por Marcuschi (2008).

Na primeira seção, levantaremos contribuições relacionadas aos estudos dos gêneros do discurso propostos por Bakhtin (2011). Trataremos sobre o gênero do discurso e sua natureza dialógica, pontuando os gêneros primários e os secundários e, ainda, faremos uma breve explanação acerca dos elementos constitutivos do gênero: o conteúdo, a estrutura composicional e o estilo. Na segunda, apresentaremos um panorama dos estudos de Marcuschi (2008) sobre as noções de gêneros textuais, tipos textuais e suporte de gêneros, considerando a relação existente entre eles. Na terceira, exporemos a noção de gêneros textuais e sua aplicação no ensino, à luz das teorias dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998). Para tanto, buscamos apoio em Antunes (2002, 2006), Bezerra (2002), e outros pesquisadores dessa área. Na quarta, destacaremos os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre gêneros textuais, sequência didática e sua aplicação ao ensino. Por fim, na última seção, faremos uma breve consideração acerca do gênero carta aberta, foco desta pesquisa, e o seu funcionamento nos domínios discursivos.

3.1 Bakhtin e os gêneros do discurso

O conceito de gêneros do discurso adotado neste trabalho, parte da noção apresentada por Bakhtin (2011). Conforme o autor, o uso da língua realiza-se através de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, pronunciados pelos que integram essa ou aquela esfera da ação humana. Para ele “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2011, p. 261)

Inspirados em Bakhtin, podemos afirmar que o homem, enquanto ser social, sente a necessidade de, a todo o momento, interagir através da linguagem com os seus pares em seus respectivos campos discursivos. Desse modo, para que haja interação entre os interlocutores de uma situação comunicacional, os indivíduos fazem uso de

diferentes possibilidades de produção de enunciados, os quais constituem os gêneros discursivos.

Entendemos, ainda, que o homem passa por diversas transformações ao longo de sua existência. Com ele, e por meio dele, a língua também sofre transformações. A assunção dessa ideia permitiu que o referido autor, dentre outros, pudesse afirmar que os gêneros discursivos não são estáticos; assim, à medida que a língua evolui, eles se adaptam às novas situações de comunicação. Tratando sobre a diversidade dos gêneros, Bakhtin explica que

a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. [...] (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Como se pode perceber, os gêneros do discurso têm um papel fundamental na vida humana porque sem eles não há interação. O homem vai se adaptando ao meio em que vive e com ele sua linguagem também evolui. É, portanto, essa interação e as diferentes situações comunicativas que justificam a evolução da língua e o surgimento dos diferentes gêneros do discurso.

Para o autor, é importante salientar a importância da heterogeneidade dos gêneros do discurso, entre os quais cita as réplicas do cotidiano, o relato do dia a dia, a carta, o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, os documentos oficiais e seu repertório diversificado, a amplitude das manifestações no campo publicitário, como também as diversas manifestações científicas e todos os gêneros literários.

Ainda em seus estudos sobre os gêneros do discurso, Bakhtin (2011) apresenta os conceitos de gêneros primários e secundários e explica que este é tão somente a evolução daquele. Para o estudioso, é extremamente importante que se observe a diferença existente entre eles. Os gêneros secundários possuem natureza mais complexa que os primários. Estes integram os secundários, dito de outro modo, os gêneros secundários incorporam os primários. Para o autor, é durante o processo de formação que os gêneros secundários incorporam e transmutam os gêneros primários, os quais foram constituídos em momentos de comunicação que se deram de forma

espontânea. Assim sendo, segundo Bakhtin (2011), os gêneros primários (simples), ao serem absorvidos pelos secundários, sofrem transformações dentro deles, adquirindo uma característica específica, que é a de perder sua relação com a realidade existente, como também,

com a realidade dos enunciados alheios - por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. O romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal (são fenômenos da mesma natureza); o que diferencia o romance é ser um enunciado secundário (complexo). (BAKHTIN, 2011, p. 263-264)

Para o autor, os gêneros discursivos primários são aqueles que figuram numa esfera de comunicação mais íntima, ou seja, circulam em um contexto comunicacional mais imediato, contando, inclusive, com a presença física dos interlocutores, como ocorre, por exemplo, com o diálogo, as cartas pessoais, os bilhetes, os convites informais, gêneros produzidos no contexto familiar etc.

Trata-se geralmente de gêneros orais, todavia, não significa afirmar que todos os gêneros da modalidade oral sejam primários. No que se refere aos gêneros discursivos secundários, Bakhtin (2011) expõe que eles podem incorporar e reelaborar vários gêneros primários, os quais se formaram em condições de comunicação discursiva imediata. Como exemplo, podemos citar a entrevista, a assembleia, a reunião e o sermão, gêneros que circundam em âmbitos públicos, onde a atividade de comunicação pode se dar de maneira mais formal. Portanto, podemos afirmar que os gêneros secundários são constituídos a partir dos primários, porém preservam suas próprias especificidades e finalidades.

Trazendo para um contexto mais próximo de nossa realidade, temos como exemplo os gêneros carta pessoal e *e-mail*. Podemos classificar a carta pessoal como sendo um gênero primário, e o *e-mail* como secundário. Isto porque, com o advento das tecnologias digitais, o modo de correspondências pessoais entre as pessoas sofreu modificações e a língua, por assim dizer, também teve que se adequar a essa nova realidade tecnológica.

Independentemente das transformações que possam ocorrer, os gêneros dos discursos, ou seja, os enunciados, possuem uma estrutura comum. Todos apresentam uma organização constituída pelos seguintes elementos: a composição, o estilo e o tema. Para o autor, esses três elementos estão indissolivelmente relacionados ao todo do enunciado e são determinados por um campo específico da comunicação. É evidente, explica o autor, que cada enunciado particular é individual, todavia, cada esfera de utilização da língua tem seus “tipos *relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

O estilo, por sua vez, como diz Bakhtin, está indissolivelmente relacionado ao conteúdo temático (tema) e à estrutura composicional. Diz respeito ao modo de utilização da língua. Conforme afirma o autor,

[...] Todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado – oral e escrito, primários e secundários e também em qualquer campo da comunicação discursiva [...] - é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. [...] (BAKHTIN, 2011, p. 265)

Vale salientar que todo enunciado é individual, mas nem todo gênero está propício a essa individualidade do falante, como, por exemplo, os documentos oficiais, os quais devem seguir “modelos fixos” para sua elaboração.

Ainda acerca da questão estilística, Bakhtin (2011) afirma que, em grande parte dos gêneros discursivos, excetuando-se os artístico-literários, o estilo individual não é parte integrante do plano do enunciado, ou seja, não tem utilidade como um objeto seu, no entanto, é seu produto complementar. Para o autor, em diferentes gêneros, várias camadas e aspectos de uma personalidade individual podem revelar-se, sendo possível que o estilo individual possa se encontrar em diversas relações de mutualidade com a língua nacional. Essa questão da língua nacional na linguagem individual é, em sua essência, “o problema do enunciado” (p. 266), segundo Bakhtin (2011), visto que é somente no enunciado que a língua nacional se materializa na forma individual.

Outro ponto a considerar nos estudos de Bakhtin (2011) no que concerne ao estilo dos gêneros discursivos é que, para esse autor, “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a

história da linguagem” (p. 268), pois nenhuma nova forma, seja no campo fonético, lexical ou gramatical, pode fazer parte do sistema da língua sem ter percorrido uma difícil e longa trajetória de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. Desse modo, entendemos que há uma íntima relação entre a história da sociedade e a história da linguagem. As mudanças históricas dos estilos de linguagem estão ligadas aos gêneros do discurso, ou seja, “onde há estilo há gênero” (p. 268).

Quanto à composição, esta diz respeito ao modo como a fala ou a escrita são organizadas, ou seja, a maneira como os campos sociais organizam os enunciados, o que torna os gêneros “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2011). Como exemplo, o autor cita os gêneros epistolares, afirmando que todos seguem uma forma “relativamente estável”, pois apresentam um lugar de onde se escreve, um vocativo, uma saudação, uma mensagem, uma saudação final e uma assinatura. Desse modo, embora haja mudança em cada elemento descrito, eles seguem uma mesma composição.

Essas três categorias, conteúdo, estilo e composição, apresentadas por Bakhtin (2011), foram a base da análise realizada no nosso *corpus*.

Veremos, a seguir, a abordagem de Marcuschi (2008) acerca dos gêneros textuais, pois é também nessa perspectiva que iremos delinear este trabalho.

3.2 Marcuschi: gênero, tipologia e suporte textual

Os gêneros textuais fazem parte do dia a dia dos sujeitos na sociedade, mas não se constituem apenas meio para interação, uma vez que é através deles que, de certa forma, o indivíduo exerce um controle sobre o outro em alguns espaços sociais. Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais funcionam como sendo um sistema de controle social, pois

quando queremos exercer qualquer tipo de poder ou de influência, recorremos ao discurso. Ninguém fala só para exercitar as próprias cordas vocais ou os tímpanos alheios. Na realidade, o meio em que o ser humano vive e no qual se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e seu contorno imediato, já que está envolto também por sua história e pela sociedade que (o) criou e pelos seus discursos. (MARCUSCHI, 2008, p. 162-163)

Fica evidente, portanto, que o ato de se comunicar não se restringe à ação de o indivíduo proferir enunciados “soltos” pelo simples fato de que ele tem a capacidade de falar/escrever, a questão é muito mais complexa. O homem, quando se comunica por meio dos diferentes gêneros discursivos, tem uma intenção comunicativa que se efetua por meio do uso funcional da língua. Esse funcionamento, segundo Marcuschi (2008, p. 163), “é mais do que tudo, um processo de integração social”.

Ao tratar sobre o conceito de gênero textual, o autor introduz também o conceito de tipo textual e estabelece a diferença de sentidos entre eles.

Alguns livros didáticos costumam trazer o termo tipo textual quando quer se referir a um dado gênero discursivo, causando, assim, certa confusão tanto para os professores quanto para os estudantes. Com base em Marcuschi (2008), podemos tornar mais claros os conceitos apresentados. O autor explica a diferença entre os termos argumentando que tipo textual é uma espécie de estruturação teórica que é determinada pela sua natureza linguística composicional. Nesse sentido, o tipo textual distingue-se como sequências linguísticas e não como textos materializados, o que, no sentido literal, poderíamos chamar de modos textuais. Geralmente, os tipos textuais alcançam as seguintes categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Já no que concerne ao gênero textual, o referido autor esclarece que este se refere a textos materializados em atos de comunicação que são recorrentes. Diferentemente dos tipos textuais, os gêneros são entidades empíricas em situações de comunicação que se expressam nas mais variadas designações com listagens abertas. Assim, os gêneros são formas de textos escritos ou orais bastante estáveis e situados histórica e socialmente.

Marcuschi (2008) explica que não há uma dicotomia entre os conceitos de gêneros e de tipo, mas complementaridade e integração. O autor acrescenta, ainda, que gênero e tipo não existem isoladamente, são formas que constituem um texto em funcionamento. No caso dos gêneros textuais, em particular, por serem histórica e socialmente situadas, suas formas mudam, desaparecem e outras aparecem de acordo com a necessidade de uso linguístico da sociedade.

A seguir, apresentaremos um quadro elaborado por Marcuschi (2002) com o objetivo de visualizar melhor os conceitos de tipos e gêneros textuais por ele elaborados:

QUADRO 2: Tipos textuais x gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: (MARCUSCHI 2002, p.23 in DIONISIO; MACHADO & BEZERRA 2010)

Ao analisar o item quatro do quadro, podemos perceber que, na constituição de determinado gênero, é possível verificar a presença de mais de um tipo de texto, ou seja, os gêneros textuais são formados por meio de uma grande variedade tipológica.

Outro conceito apresentado pelo autor, ao tratar das noções de gêneros textuais, foi o de suporte de gêneros textuais. Sabemos que os textos se materializam em algum gênero, seja de natureza oral ou de natureza escrita. Além disso, os gêneros textuais se constituem, em diferentes esferas discursivas, por meio de um ou mais tipos de textos. Por sua vez, esses textos circulam no meio social através de um suporte no qual estão necessariamente fixados.

A discussão sobre a noção de suporte, todavia, é complexa por causar certa confusão entre o que é gênero e o que é suporte. Marcuschi (2008) admitiu que já se equivocou, por exemplo, ao atribuir inicialmente o conceito de gênero para o *outdoor*, quando se tratava de um suporte de texto que é fixado em via pública. Nele, podem ser expostos diversos gêneros, como propagandas, convites, declarações e comunicados. Para o autor, é imprescindível que a distinção entre suporte e gênero seja efetuada, pois

nem sempre ela é feita com clareza. Na concepção dele, o suporte textual é compreendido como sendo “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (p. 174). Para o autor, há dois tipos de suporte o primeiro refere-se aos suportes convencionais – criados para essa finalidade, sendo típicos ou característicos. Ex.: livro, livro didático, jornal, revista, telefone, televisão, quadro de avisos, *folder*, entre outros; o segundo, por sua vez, trata-se dos suportes incidentais – não são destinados a essa finalidade, mas podem portar textos. Ex.: roupas, embalagem, paredes, muros, calçadas, etc.

Podemos perceber que o suporte apoia ou mostra o texto, tornando-o acessível e há uma imensa variedade que circula em nosso meio social, desse modo, é necessário que o conceito seja melhor explorado.

A seguir, trataremos sobre a noção dos gêneros textuais e sua aplicação no ensino de Língua Portuguesa.

3.3 Gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) – afirmam que os textos são organizados levando-se em consideração algumas restrições com relação à temática, à estrutura composicional e ao estilo, elementos que, por sua vez, o caracterizam como próprios a um ou outro gênero. Sendo assim, a noção de gênero, deve ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, a orientação é que nas atividades de ensino seja considerada

a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. (PCN, 1998, p. 22-23)

Portanto, para os PCN (1998), o estudo dos gêneros pode favorecer o processo de aprendizado dos educandos, pois são meios facilitadores no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, justifica-se a importância de se levar os gêneros à sala de aula. Para eles, os gêneros têm sua importância porque respondem

aos requisitos das situações particulares de interlocução, assegurando aos alunos o pleno exercício de sua cidadania. É necessário, pois, que os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem sejam priorizados nas práticas escolares nas aulas de Língua Portuguesa.

Refletindo sobre a questão do gênero como objeto de ensino na escola, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que este é um espaço que particulariza o seu uso. Os autores defendem que essa particularidade reside no fato de que o espaço escolar

[...] torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 65)

Podemos dizer que o professor tem em mãos um importante instrumento para se trabalhar em sala de aula, pois o gênero deixou de ser um meio através do qual o homem se comunica e passou a fazer parte da realidade do processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar. Fica claro, portanto, a relevância dos gêneros textuais para o cotidiano de sala de aula, especialmente, para as aulas de Língua Portuguesa, pois o professor pode contribuir com o aprendizado dos alunos numa perspectiva mais interativa. Assim sendo, é possível eleger os gêneros textuais como os verdadeiros objetos de ensino escolar.

Bezerra (2002), em concordância com a assertiva de Schneuwly e Dolz (2004) acerca do ensino dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, diz que o gênero tem assumido um importante lugar na escola, pois, ao ensiná-lo, o professor necessariamente deve levar em consideração seus usos, suas funções e as situações de comunicação, procedimento que poderá produzir excelentes resultados.

Já para Antunes (2002, p. 72), os gêneros textuais são considerados “classes de exemplares concretos de texto”, portanto, estão intimamente ligados à noção de letramento. Por meio deles, o homem tem a possibilidade de “passear” em vários espaços da vida social.

Sobre a relação entre gênero e letramento, Bezerra afirma:

qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou escrita é um evento de letramento; o que implica a existência de inúmeros gêneros textuais, culturalmente determinados, de acordo com

diferentes instituições e usados em situações comunicativas reais. (BEZERRA, 2002, p. 40)

Nesse sentido, é válido ressaltar o quão essencial é o estudo dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa. O seu uso cria possibilidade para que ao aluno possa refletir sobre as práticas de letramento nas quais ele está inserido, e poderá também conhecer outros gêneros que ainda não façam parte da sua esfera social.

Para o ensino produtivo de gêneros textuais na escola, é necessário, segundo afirma Marra , que sejam definidos objetivos claros,

haja vista que não basta restringir o ensino ao cotidiano do aluno, mas deve-se sobremaneira, criar novas situações de linguagem para que o educando possa ampliar suas competências e transitar adequadamente por entre as diversas esferas sociais. A escolha do gênero deve considerar os objetivos, o lugar social e os papéis dos participantes nos processos de interlocução. (MARRA, 2006, p. 20)

É preciso, pois, ampliar as competências comunicativas dos alunos através de atividades sistemáticas que lhes proporcionem enriquecimento linguístico e cultural.

Antunes (2002), ao expressar a importância dos gêneros como foco principal no ensino de língua portuguesa, diz que é possível que se possa favorecer alguns pontos: a compreensão dos fatos linguístico-comunicativos e não as análises de fatos gramaticais descontextualizados, que são objetivados por definições de um plano que fora determinado desde as propriedades permanentes do sistema linguístico; a compreensão de estratégias e procedimentos que promovam a adequação e eficiência dos textos, ou, ainda, o ensino da língua objetivando, de maneira explícita e determinada, a ampliação da competência dos sujeitos para que possam produzir e compreender textos adequados e com alguma relevância, sejam eles escritos ou orais; a consideração desses procedimentos e estratégias de maneira que possam refletir sobre a superfície do texto e não empreguem qualquer palavra ou adotem qualquer sequência textual inconsequentemente; a ligação existente entre as operações de textualização bem como os aspectos pragmáticos do ato comunicativo e por fim, a ampliação de concepções para compreender o fenômeno linguístico com vistas a superar os parâmetros entre o certo e o errado como indícios da boa realização linguística.

Em outras palavras, o uso dos gêneros textuais voltados ao ensino é uma importante ferramenta para o professor, auxiliando-o no processo de ensino-

aprendizagem dos educandos, pois estes poderão verificar a língua em funcionamento.

Tratando sobre a questão dos gêneros na escola, Koch e Elias (2012) consideram que dominar um gênero textual consiste também em deter conhecimentos sobre o domínio da situação de comunicação. Esse domínio pode ocorrer através do ensino das habilidades que são exigidas para a produção de um determinado gênero. Para as autoras, o ensino dos gêneros pode atuar como

[...] uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrências, aos seus educandos. Isso porque a maestria textual requer – muito mais que os outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica. (KOCH e ELIAS, 2012, p. 61)

Como vimos, o pensamento de que o estudo da língua, através dos gêneros textuais, auxilia no processo de aprendizagem dos educandos tornou-se consenso entre os estudiosos da língua. Diante da importância assumida pelo trabalho com gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa, optamos por tomar como foco de nossa análise, nesta pesquisa, o gênero carta aberta. Considerando a modalidade de ensino da EJA, consideramos que o referido gênero pode ser utilizado pelo aluno jovem e adulto para se colocar como cidadão em situações cotidianas de uso real da língua.

3.4 Dolz, Noverraz e Schneuwly e o procedimento da sequência didática

Os pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) elaboraram uma proposta que já se comprovou ser muito eficaz, no que diz respeito ao ensino de textos advindos tanto da oralidade quanto da escrita, a sequência didática. Segundo os autores, sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p, 82), ou seja, são atividades que oferecem ao professor a possibilidade de trabalhar as dificuldades do aluno de modo mais organizado, seja no que diz respeito ao aspecto oral, seja ao escrito.

Os estudiosos explicam que o objetivo da sequência didática é auxiliar o educando no domínio de um gênero textual, o que lhe permite fazer uso da escrita ou da fala, de acordo com a situação de comunicação na qual está inserido em um dado momento. Para eles, esse tipo de trabalho na escola deve centrar-se em gêneros menos

acessíveis, ou seja, gêneros públicos e não privados que o aluno não domina ou que ainda não lhe sejam tão familiares. Nesse contexto, as sequências didáticas servem para levar os alunos a realizarem práticas de linguagem que lhes sejam novas ou que eles não dominem.

São quatro os pontos que devem ser observados no momento da elaboração de uma sequência didática, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a saber: os princípios teóricos subjacentes ao procedimento; o caráter modular do procedimento e suas possibilidades de diferenciação; as diferenças entre trabalhos com a modalidade oral ou a escrita; e a articulação entre o trabalho na sequência e outros domínios de ensino da língua.

Iniciando pelos princípios teóricos, para os autores, é necessário que se observem as escolhas *pedagógicas*, *psicológicas* e *linguísticas* que nortearão a criação e os principais objetivos visando o procedimento da sequência didática.

Com relação às *escolhas pedagógicas*, os autores atestam que o procedimento envolve possibilidades de avaliação formativa. Além disso, afirmam que o mesmo se insere em um plano que deve motivar os alunos, para que estes escrevam ou tomem a palavra. Por fim, o procedimento amplia as possibilidades de o aluno se apropriar dos objetos de aprendizagem e noções propostos, devido à diversidade de atividades e exercícios propostos.

Ao tratarem das *escolhas psicológicas*, os autores expõem que as atividades de produção de textos escritos ou orais não devem partir de enunciados descontextualizados, mas incluir uma atividade real de comunicação. Tal procedimento tem o objetivo de fazer uma transformação na maneira de como o aluno fala ou escreve, levando-o a um conhecimento mais amplo de seu comportamento, no que diz respeito à linguagem em todos os níveis como, por exemplo, a escolha lexical, entonação etc. Outro ponto a ser observado nesse procedimento é que, para que ocorram transformações, nos sentidos citados acima, é necessário que instrumentos diversificados de linguagem sejam propostos aos alunos por meio de um contato constante.

As *escolhas linguísticas*, por sua vez, constituem um ponto a ser abordado porque a atividade de linguagem gera textos e discursos, utilizando-se de instrumentos linguísticos que permitem a compreensão dessas unidades de linguagem. Os autores afirmam ainda que toda língua se adequa às situações de comunicação. Outrossim,

existem maneiras de comunicação, de certa forma, estáveis, das quais emergem os gêneros textuais.

Quanto ao caráter modular do procedimento e suas possibilidades de diferenciação, Dolz, Noverraz e Schneuwly afirmam que

A modularidade é um princípio geral no uso das sequências didáticas. O procedimento deseja pôr em relevo os processos de observação e de descoberta. Ele distancia-se de uma abordagem “naturalista”, segundo a qual é suficiente “fazer” para provocar a emergência de uma nova capacidade. O procedimento evita uma abordagem “impressionista” de visitação. Ao contrário, este se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p, 93)

Nessa perspectiva, fica evidente que a modularização é extremamente importante para a eficácia de um trabalho com gêneros, pois se configura como um meio sistemático em que o aluno pode avaliar o seu próprio trabalho. Nesse contexto, a heterogeneidade das turmas é um aspecto considerado pelos autores em questão, pois tal aspecto pode enriquecer as aulas, caso se faça um esforço de adaptação.

Conforme os autores, as sequências didáticas devem ser adaptadas de acordo não somente com as necessidades dos alunos e dos momentos escolhidos para o trabalho, mas também considerando a história didática do grupo e a complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão. Isso exige que o professor faça uma análise das produções dos alunos, levando em consideração os objetivos da sequência e as características dos gêneros em estudo, escolha atividades indispensáveis para o desenvolvimento da sequência e elabore um trabalho mais denso de intervenções, caso ocorra o insucesso.

Vale ressaltar, aqui, que o trabalho com módulos não é de caráter aleatório; segue uma progressão, em função do que foi detectado previamente, visando a uma maior funcionalidade do trabalho realizado pelos alunos.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as diferenças entre trabalhos com oralidade e com escrita são três: *a possibilidade de revisão; a observação de próprio comportamento; a observação de textos de referência*. No que tange à *possibilidade de revisão*, os autores dizem que, no âmbito da atividade escrita, os procedimentos de produção inicial e do produto final estão, geralmente, em lados opostos, com exceção de que essa atividade seja produzida na internet, por exemplo. Em outros casos, contudo,

quem escreve um texto tem a certeza de que ele não é definitivo, que sempre há algo que pode ser melhorado. O mesmo não ocorre com a produção de texto no âmbito da oralidade, uma vez dita a palavra, não há como “*redizê-la*”, o que pode ser feito é o monitoramento da fala no ato da comunicação.

Com relação à *observação do próprio comportamento*, os autores expõem que o “texto escrito pode ser considerado como uma forma permanente, exteriorizada, do próprio comportamento de linguagem” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 95), fazendo-nos entender que, a partir da escrita, é possível podermos nos orientar para escrever novos textos, melhorando-os, se for o caso. No que se refere à oralidade, eles dizem que “existe também, um processo de exteriorização, mas o objeto produzido, o texto oral, desaparece imediatamente e não se presta a uma análise posterior para se compreender e observar seu modo próprio de funcionamento” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004, p. 95).

Partindo para a *observação de textos de referência*, Dolz, Noverraz e Schneuwly afirmam que o “mesmo princípio aplica-se ao comportamento de linguagem dos outros” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 95). Para eles, o texto escrito pode sofrer uma análise mais profunda, pois é estável; enquanto que o texto oral só pode ser analisado, caso seja gravado e, posteriormente, transcrito, visando ao seu melhoramento. Nesse caso, o oral torna-se escrito para observação permanente.

Por fim, chegamos à *articulação entre o trabalho na sequência e outros domínios de ensino da língua*. Segundo os autores, as sequências devem andar lado a lado com conhecimentos anteriores, pois não podem assumir totalmente o papel de levar os alunos ao domínio da língua. Acrescentam, ainda, que as sequências têm a finalidade de aperfeiçoar as práticas de leitura e escrita, tendo como foco principal a aquisição de procedimentos e práticas. Da mesma forma que produzem um lugar em que as atividades de expressão e de estruturação se cruzam, as sequências não podem tomar para si todo o trabalho que se é necessário para poder levar os alunos a um melhor domínio da língua. Desse modo, devem se apoiar em certos conhecimentos, formados em outras situações. Portanto, as duas abordagens são complementares.

Vejamos, a seguir, apresentar três aspectos importantes a serem observados na estrutura de uma sequência didática.

a) A perspectiva textual

As sequências didáticas adotam uma perspectiva textual que leva em consideração os variados níveis do processo de construção dos textos. É especificamente nesse nível de textualização que o trabalho conduzido nas sequências complementa outras abordagens.

Para os autores, é nesse nível que as sequências propõem várias atividades com a finalidade de observar, manipular e analisar unidades linguísticas. Nesse sentido, podemos comparar o procedimento sequência didática com aquele que é utilizado em atividades de estruturação; todavia, ele se refere a objetos particulares, funcionando significativamente na esfera textual.

b) Questões de gramática e sintaxe

A gramática e a sintaxe são aspectos que não se referem diretamente às atividades propostas nas sequências. Especificamente, a sequência didática contempla questões alusivas à sintaxe da frase, à morfologia verbal ou a questões ortográficas. No entanto, é inevitável que o aluno, ao produzir um texto, não se veja frente a problemas a eles relacionados. Desse modo, o que fazer para agregar o trabalho que é proposto nas sequências ao que é próprio de outros níveis de estruturação da língua, como, por exemplo, frases incompletas? Segundo os citados autores,

observações pontuais podem ser feitas, tendo em vista a reescrita do texto. Não se trata, porém, de realizar um trabalho sistemático no interior da sequência, cujo objetivo principal continua a ser a aquisição de condutas de linguagem, num contexto de produção bem definido. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

Em outras palavras, o professor pode pontuar essas questões durante o procedimento, todavia, não como objetivo principal. Os autores defendem a necessidade de que haja momentos específicos para o ensino dos aspectos gramaticais, pois os alunos terão a possibilidade de melhorar esses conhecimentos.

c) A ortografia

No que diz respeito às inadequações ortográficas identificadas nos textos dos alunos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98) afirmam que elas “não podem ser diretamente relacionados à questão dos gêneros textuais.” Defendem que, assim como os aspectos de ordem sintática, elas devem ser tratadas em momentos específicos.

Os autores levantam uma questão importante: como lidar com os textos incorretos do ponto de vista da ortografia, uma vez que a revisão ou reescrita dos textos produzidos é o ponto essencial das sequências didáticas? Eles ressaltam que a correção das inadequações ortográficas não devem se sobressair em relação às outras dimensões que fazem parte do processo da produção de textos.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) argumentam que, se isso acontecer, o aluno não terá a atenção devida na atividade que está realizando. Por outro lado, o professor poderá não se deter nem na qualidade do texto, nem em outros erros mais fundamentais no tocante à escrita, como, por exemplo, a incoerência de conteúdo, a organização geral com alguma deficiência, a falta de coesão entre as frases, e a inadequação à situação de comunicação.

Os autores orientam que os erros ortográficos devem ser discutidos no final do processo, após o aperfeiçoamento de outros domínios textuais. Dessa forma, evita-se sobrecarregar o aluno com a correção de palavras/expressões que poderão ser retiradas do texto, no momento das reescritas. Eles sugerem alguns meios que podem ser utilizados nesse momento, como o uso de dicionários, manuais de ortografia etc. Além disso, o professor pode pedir que um aluno que tenha boa aptidão em ortografia corrija seu texto sozinho, ou, ainda, fazer a troca de textos entre os alunos de níveis parecidos, ou requisitar que os que dominam um pouco mais esse aspecto corrijam o texto de outro que tem mais dificuldades. Para isso, podem fazer uso de vários tipos de intervenção nos textos, a saber: sublinhar o local do erro através de códigos e indicar a quantidade de erros em um determinado trecho do texto.

Reconhecemos, portanto, a importância do procedimento sequência didática, pois, ao fazer uso desse instrumento, o professor poderá levar seus alunos a uma prática de produção escrita de um modo menos mecânico e mais reflexivo. Assim, o aluno passará a fazer parte de seu processo de aprendizagem.

Partindo do fundamento de que os gêneros textuais, além de serem elementos das práticas sociais, são também objetos de ensino que devem ser explorados

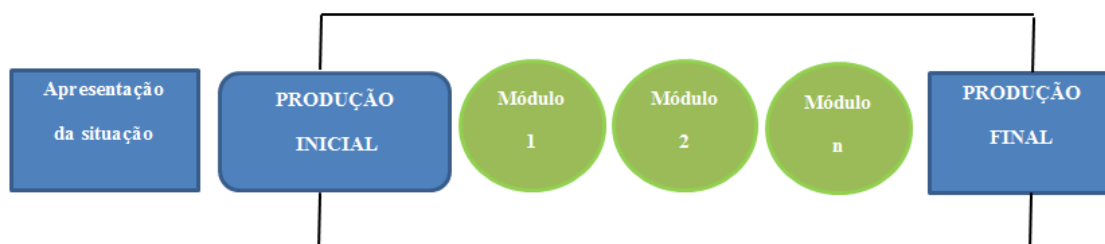
em sala de aula; especialmente nas aulas de língua portuguesa, podemos fazer o seguinte questionamento: como fazer esse trabalho em sala de aula?

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, as etapas da sequência didática desenvolvidas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

3.4.1 As etapas da Sequência Didática

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam um esquema de elaboração de sequência didática que nos ajuda a compreender a proposta:

FIGURA 1 – ESQUEMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Fonte: (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY 2004, p. 98)

Vejamos uma breve explanação sobre o seu funcionamento:

a) Apresentação da situação

Nesse momento, o gênero é apresentado aos alunos; em seguida, a tarefa que deverão executar, seja uma atividade oral ou escrita, mas que seja uma ação que realmente faça sentido, que não seja somente “um fazer por fazer”. O professor poderá levar diversos exemplares do gênero em questão para que os alunos se familiarizem e observem seu aspecto formal, o suporte por meio do qual é veiculado, e, até mesmo, a sua funcionalidade; todavia, sem maiores aprofundamentos.

b) Produção inicial

Nessa etapa, há a elaboração da chamada primeira produção ou produção inicial. Trata-se de um texto oral ou escrito que pode ser feito de maneira coletiva ou individual. É a partir dela que o professor detecta as habilidades e o que precisa ser trabalhado nas etapas seguintes. A partir deste momento, o texto será avaliado e reescrito; processo que continua à medida que os módulos vão avançando.

c) Os módulos

A intenção desta etapa é desenvolver atividades a partir do que foi detectado na produção inicial como sendo “problemas” a serem solucionados. Os autores não fixaram um número de módulos, pois entendem que o professor é quem deve escolher como serão feitas as atividades na tentativa de sanar ou diminuir os problemas surgidos, seguindo uma progressão do mais simples ao mais complexo.

Inicialmente, a propositura dos módulos deve ter como foco a análise dos “problemas” detectados na produção inicial. Num primeiro momento, apresentamos a situação de comunicação, quem foram os destinatários, quais foram os objetivos, qual o gênero escolhido, qual a modalidade entre outros; em seguida, mostramos como foram elaborados os conteúdos; num terceiro momento, apresentamos como o texto foi planejado com relação à organização estrutural. E, por fim, como o texto foi realizado, observando a escolha lexical, as estruturas sintáticas como também todos os elementos que estão associados a esse nível semântico da expressão.

d) A produção final

Nesta etapa, o aluno poderá colocar em prática aquilo que foi trabalhado nos módulos, pois ele deverá reescrever o texto produzido. O professor, por sua vez, poderá avaliar o aluno de maneira somativa, ou seja, a avaliação se dará por meio da observação do progresso realizado pelo aluno durante todo o processo.

De acordo com esse esquema, é possível trabalhar os gêneros, sejam eles orais ou escritos, como foi dito anteriormente, com mais organização, uma vez que o professor tem a possibilidade de avaliar o progresso do aluno, e este também compreende que é possível escrever/ler com mais proficiência.

3.5 O gênero discursivo/textual Carta

Levando-se em consideração que os gêneros textuais são práticas de linguagem que têm um importante papel na vida social, iniciamos este tópico fazendo uma breve retrospectiva acerca do seu uso no cotidiano das pessoas.

A carta é um dos meios mais antigos de comunicação através da escrita. Ao longo do tempo, ela foi se diversificando para poder acompanhar o desenvolvimento sociocultural dos grupos sociais e atender as suas necessidades comunicativas.

Loukili (2009), tomando por base os estudos de Bazerman (2005), aborda o tema à luz de dados históricos. De acordo com sua pesquisa, a carta pode ser considerada como a gênese de muitos outros gêneros textuais que circulam atualmente, de modo particular, aqueles que favorecem a comunicação à distância. A autora expõe que, na antiguidade grega, foi através das cartas que as primeiras manifestações escritas se realizaram. Estas eram entregues por um mensageiro que as lia em voz alta, representando, assim, a presença da autoridade.

De acordo com as necessidades do povo daquela época, as cartas deixaram de ser exclusivas do uso formal e oficial e passaram a circular no meio privado. Tornam-se uma forma comum de ato comunicativo, especialmente, no que diz respeito a negociações comerciais, como reclamações e petições.

Loukili (2009) também faz referência, em sua pesquisa, à utilização de cartas pela antiga Igreja cristã. A pesquisadora informa que elas eram utilizadas entre os seguidores para fins filosóficos e doutrinários; informa, também que, até hoje, há documentos da Igreja que se originaram de cartas papais, como encíclicas, súmulas, entre outros.

Os referidos exemplos nos revelam o quão antiga é essa forma de comunicação; talvez, por isso, há muitas pessoas que dizem que a carta está em desuso e, por esse motivo, não é interessante realizar um trabalho em sala de aula, uma vez que não atrairia a atenção dos alunos. Será que a carta está realmente em desuso? Se assim pensarmos, o que dizer, por exemplo, sobre a carta do leitor, carta de reclamação, carta aberta? Esses gêneros nos mostram que a carta ainda circula nas variadas práticas sociais, pessoais e comerciais. O que ocorre é que a carta foi se modificando adaptando-se aos meios pelos quais é veiculada.

Souto Maior (2001) realizou uma pesquisa com o gênero carta objetivando descrever sua variedade, estrutura e uso. Para tanto, utilizou um *corpus* de 200 cartas.

Nessa pesquisa, a autora apresenta um quadro a respeito dos domínios discursivos que o gênero carta alcançou na atualidade. Vejamos:

Quadro 3: Domínio discursivo e a denominação de cartas a ele relacionadas

<i>Domínio discursivo</i>	<i>Denominação</i>
Comercial (Bancos, lojas comerciais)	Carta: resposta, de comunicado
Instrucional (Universidades, escolas, livros)	Carta: programa, circular, resposta, de apresentação
Jornalístico (Jornais, revistas, periódicos)	Carta: do leitor, do editor, aos leitores, aberta, propaganda, boas-vindas
Jurídico (Fórum)	Carta: de intimação
Publicitário (Editoras, lista telefônica)	Carta: convite, resposta, confirmação, de agradecimento, pedido
Religioso (Igrejas)	Carta: convite, de comunicado
Saúde (Clínicas)	Carta: programa, de comunicado

Fonte: SOUTO MAIOR, 2001, p. 01

Diante do exposto, podemos afirmar que a carta é um gênero que se situa em contextos de comunicação bem definidos, porém diversificados, e se apresenta de variadas formas. Todavia, apesar dessa variação de formatos do gênero carta, ela possui uma estrutura comum e se realiza de diferentes maneiras. A essa variedade de formatos, Souto Maior (2001), com base em Steger (1974), denomina “constelação”, ou seja, várias formas de realização de um mesmo gênero, um agrupamento.

No que se refere à estrutura da carta, Souto Maior (2001) relata que ela é flexível, pois apresenta variação na forma e nos meios de divulgação, possui traços estáveis em sua composição, constituindo uma estrutura definida por sua função. Ainda a respeito do aspecto estrutural da carta, Paredes Silva (1988) *apud* Souto Maior (2001) afirma que

a estrutura fixa da carta é composta por três partes: a seção de contato, o núcleo da carta e a seção de despedida. Esses elementos, básicos, organizam a seqüência e contribuem para a unidade interna do texto. Nestas partes, encontramos marcas estruturais como lugar, tempo, destinatário, remetente, saudação, despedida entre outros, que possibilitam, devido à diversidade existente em circulação na sociedade, uma variedade de cartas com nomes classificatórios diferentes [...]. (PAREDES SILVA, 1988, p. 76 *apud* SOUTO MAIOR 2001, p. 08)

Embora pareça que a carta seja totalmente estável, devido aos traços bem marcados que o gênero possui, podemos afirmar que esse gênero oferece a quem escreve uma liberdade criativa, o que se justifica através da “constelação” que esse gênero apresenta. Fica evidente, portanto, que o uso da carta tem se tornado cada vez mais frequente nas práticas sociais. Dado este que justifica que esse gênero deva ser tomado como objeto de estudo nas escolas e que o gênero carta aberta seja o foco deste trabalho.

3.6 O gênero textual carta aberta

O gênero textual carta aberta tem sido classificado como um texto argumentativo; certamente, por causa da natureza tipológica que nele predomina. De um modo geral, a carta aberta tem a finalidade discursiva de publicizar informações, denunciar problemas, seja de um indivíduo, seja de uma grupo/comunidade, com o objetivo de buscar soluções para eles. Não é raro que o autor da carta aberta, além de denunciar o problema, também apresente uma solução. Para tanto, utiliza-se de um tom persuasivo, com vistas a sensibilizar seu interlocutor que, neste caso, pode ser uma autoridade, uma empresa, uma comunidade. Sobre a função da carta aberta, Leite (2014) informa que

Na esfera social, a Carta Aberta normalmente é usada para denunciar problemas de um grupo ou comunidade, propagar ideias, opiniões e reivindicar soluções para problemas. Mais do que qualquer outro gênero, a Carta Aberta procura dialogar e interagir com o leitor, que pode ser uma autoridade, uma comunidade ou um determinado indivíduo. Para isso, os recursos linguísticos utilizados devem situar o interlocutor a respeito do assunto ao longo do texto, solicitando fazeres, buscando sensibilizá-lo. (LEITE, 2014, p. 76)

Esse tipo de gênero pode circular em diferentes suportes como, por exemplo, jornal impresso, meio televisivo e radiofônico e, com o advento da era digital, na internet. A carta aberta, diferentemente da carta pessoal, que diz respeito a um número limitado de interlocutores, refere-se a um problema de natureza coletiva, buscando resolvê-lo; por isso, o destinatário pode ser uma determinada pessoa ou um grupo, que, por sua vez, poderá ou não, responder utilizando-se do mesmo suporte.

Do ponto de vista estrutural, a carta aberta é composta por alguns elementos, a saber: o título, parte onde, na maioria das vezes, é evidenciado o destinatário; a introdução, local onde o problema é situado; o desenvolvimento, momento em que são apresentados o problema e os argumentos que sustentam o ponto de vista do emissor; a conclusão, local em que normalmente há uma solicitação para a resolução do problema apresentado; e, por fim, a despedida ou fecho.

No próximo capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que subsidiaram esta pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, discorreremos sobre a metodologia desenvolvida no projeto de intervenção, aplicado a partir de uma sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), em uma turma da 8ª série da EJA, de uma escola municipal no município de Capim-PB; bem como sobre o processo de geração dos dados que constituíram o *corpus* desta pesquisa, que se caracteriza como pesquisa-ação. Esclareceremos, ainda, nossa escolha pela sequência didática e descreveremos como ocorreu o procedimento na referida turma.

4.1 A pesquisa-ação

Para a realização deste trabalho, optamos pelo viés da pesquisa-ação. Essa proposta teve como um de seus pioneiros, o psicólogo Kurt Lewin (1890-1947). Por volta da década de 1960, na área da Sociologia, a ideia de que o cientista social deveria assumir as consequências dos resultados de suas pesquisas ganhou espaço. Acreditava-se que esse tipo de pesquisa poderia interferir no curso dos acontecimentos, ou seja, no curso das pesquisas e nos seus resultados.

Hoje, na área do ensino, a pesquisa-ação é aplicada de forma ampla, pois possibilita a produção de respostas aos anseios de implementação de uma teoria educacional na prática efetiva da sala de aula (ENGEL, 2000). Anteriormente, a teoria e a prática, na vida profissional de um professor, não eram percebidas como itens integrantes de sua prática pedagógica. Por este motivo, a pesquisa-ação passou a ser vista como uma maneira eficaz de auxiliar os professores na solução de seus problemas em sala de aula, pois possibilitava o seu envolvimento na pesquisa. Podemos afirmar, portanto, que a pesquisa-ação, no que diz respeito ao professor e à sala de aula, surgiu da necessidade de superar o vazio que existia entre teoria e prática.

Segundo Nunam (1993) *apud* Engel (2000, p. 183),

este tipo de pesquisa constitui um meio de desenvolvimento profissional de “dentro para fora”, pois parte das preocupações e interesses das pessoas envolvidas na prática, envolvendo-as em seu próprio desenvolvimento profissional. Na abordagem contrária e tradicional, que é a abordagem de “fora para dentro”, um perito de

fora traz as novidades ao homem da prática, na forma de *workshops* ou seminários, por exemplo.

Em outras palavras, e trazendo para o contexto de sala de aula, entendemos que, através da pesquisa-ação, o aluno poderá desenvolver-se a partir de suas próprias reflexões acerca das atividades que está realizando. Com o auxílio do professor, poderá agir diretamente sobre o que está aplicando em sala de aula e obter resultados satisfatórios, pois o desenvolvimento do conhecimento e a compreensão do aluno tornam-se parte da prática. Nesse contexto, a sala de aula se transforma em objeto de pesquisa (ENGEL, 2000).

Esse conhecimento possibilitou a compreensão de que a pesquisa-ação seria um instrumento muito útil para o tipo de pesquisa que pretendíamos empreender; pois, segundo Engel (2000, p. 182), “através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto”.

Dentre muitas características da pesquisa-ação, ROEGIERS (1993 *apud* ENGEL, 2000) apresenta uma que é voltada diretamente ao ensino e acreditamos que ela está condizente com a nossa pesquisa, quando afirma que

No ensino, a pesquisa-ação tem por objeto de pesquisa as ações humanas em situações que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem uma resposta prática. Já a situação problemática é interpretada a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas, baseando-se, portanto, sobre as representações que os diversos atores (professores, alunos, diretores etc.) têm da situação. (ROEGIERS 1993 *apud* ENGEL, 2000, p. 184)

Desse modo, observa-se a relevância que a pesquisa-ação teve para a realização de nossa proposta de intervenção, pois pudemos apresentar aos alunos atividades que os levaram a perceber o seu avanço quanto ao desenvolvimento da habilidade de escrita; contribuindo para modificar práticas pedagógicas tradicionais nesse domínio.

Deram suporte ao trabalho investigativo, o estudo de cartas abertas produzidas pelos alunos e do diário de bordo produzido pela pesquisadora. Quanto ao *corpus* da pesquisa, este foi constituído por textos produzidos pelos alunos, por meio do gênero carta aberta. Um ponto muito importante na execução da pesquisa foi a

participação dos alunos; estes, no decorrer das atividades, construíram uma interação que possibilitou o bom desenvolvimento das atividades.

4.2 A escola e os participantes

A pesquisa foi realizada em uma turma com onze alunos da 8ª série da EJA, de uma escola municipal, no município de Capim-PB. Cinco deles, além de estudar, também trabalhavam. Os participantes da pesquisa tinham de 15 a 37 anos.

Em 2014, ano da realização da pesquisa, a escola funcionou, nos três turnos, com 26 turmas assim dispostas: sete dos anos iniciais do Ensino Fundamental e onze dos anos finais; três turmas da EJA, sendo uma do 1º segmento do ensino fundamental e duas do 2º segmento; além de cinco turmas do Ensino Médio regular.

Optamos pela turma 8ª série da EJA devido ao fato de eles estarem prestes a ingressar no Ensino Médio, e este nível de ensino, no município de Capim-PB, só é oferecido na modalidade regular e não na EJA; fato que, muitas vezes, dificulta a permanência dos alunos na escola. Acreditamos, portanto, que desenvolver um trabalho voltado à produção escrita poderia contribuir para um melhor desempenho desses sujeitos no âmbito da escrita e, conseqüentemente, uma melhor inserção dos mesmos no Ensino Médio.

Nessa turma, tínhamos seis aulas semanais, com duração de 45 minutos cada. Durante o período da realização da pesquisa, dividíamos as aulas entre a aplicação da sequência didática e os demais conteúdos do plano de ensino anual.

Ressaltamos que o projeto desta pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, e aprovado (Anexo I). Ao tomarem conhecimento da pesquisa, todos os alunos concordaram em participar. Para tanto, assinaram tanto o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido quanto o Termo de Assentimento. No caso dos menores de 18 anos, contamos com o consentimento de seus responsáveis legais.

4.3 Os dados da pesquisa

Os dados desta pesquisa foram gerados por meio da aplicação de uma sequência didática, que foi elaborada a partir das dificuldades encontradas pelos alunos no tocante à compreensão dos elementos constitutivos do gênero carta aberta. Contribuíram também para o planejamento de cada módulo da referida sequência, as anotações que foram feitas após cada aula. Nestas, constavam as impressões e as dúvidas dos alunos sobre os textos trabalhados em cada módulo, e o resultado das discussões que foram realizadas durante a escrita e reescritas dos seus textos. Após as aulas, era feita a análise do material registrado e, quando necessário, as readaptações necessárias à execução dos módulos que seriam aplicados nas aulas seguintes. Neste estudo, o diário de bordo funcionou como importante instrumento na coleta dos dados a serem analisados.

4.4 Por que a aplicação de uma sequência didática (SD)?

Desde que assumimos o cargo de professora no município de Capim-PB, em 2011, lecionamos para turmas da EJA, constituída de jovens e adultos que se encontram fora da faixa etária adequada para ingressarem nas séries oferecidas pelo ensino regular. Durante esses anos, devido à falta de subsídios e apoio pedagógico necessário ao bom desenvolvimento das aulas a serem ministradas, percebemos como é difícil, para um professor dessa modalidade de ensino, desenvolver um trabalho satisfatório, especialmente porque muitos alunos ainda resistem às práticas pedagógicas diferentes daquelas (tradicionais) as quais estavam habituados no cotidiano escolar.

É válido destacar que, mesmo diante desse contexto, o conjunto de professores que forma a escola não tem se deixado abater frente aos desafios. Um exemplo resultante desse comportamento foi a produção do projeto elaborado pela área de Língua Portuguesa e implantado no ano de 2013.

Na tentativa de dinamizar o trabalho em sala de aula, a escola promoveu um concurso de redação, o qual envolveu todos os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental regular, da EJA e do Ensino Médio. O concurso apontou gêneros textuais, como narrativas de aventura, notícia, crônica, artigo de opinião e carta pessoal; ficando a critério do professor desenvolver uma metodologia com o objetivo de preparar suas turmas para o concurso.

Como muitos alunos da EJA relatam que não gostam de ler e escrever, para despertar o interesse deles em participar do projeto, decidimos aplicar os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a respeito da sequência didática. Nosso contato com o pensamento dos autores se deu por meio de algumas disciplinas cursadas em especializações anteriores e também no mestrado.

Diante da significativa dificuldade dos alunos para produzirem textos, observamos que o trabalho com sequência didática contribuiu fundamentalmente no processo de aquisição dessa competência. Por meio dela, os alunos puderam realizar várias atividades que serviram de apoio para a atuação deles no dia do concurso, e, assim, obtiveram um resultado satisfatório¹³. Ao final do concurso, os ganhadores de cada nível receberam da escola medalhas de honra ao mérito, como prêmio pelo bom desempenho.

Foi a partir do resultado dessa experiência positiva, ocorrida no ano de 2013, que pudemos refletir melhor sobre as dificuldades dos alunos da 8ª série da EJA, no que diz respeito à produção escrita. Como resultado dessa reflexão, elaboramos uma sequência didática que possibilitasse a ressignificação da relação daqueles alunos com a cultura letrada, de modo a motivá-los a participar da atividade proposta com interesse real na produção escrita que fariam; desta vez, tendo como referência o gênero carta aberta.

4.5 A elaboração dos módulos

O fato de ter sido professora da turma no semestre em que eles cursaram a 7ª série da EJA, favoreceu o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que a pesquisadora conhecia um pouco da realidade dos alunos. Nosso objetivo de ensino com essa turma era o aperfeiçoamento da produção escrita, visando ao conhecimento dos elementos característicos do gênero e ao uso de diferentes práticas de letramento.

Apresentamos a proposta de trabalho à direção da escola e a alguns professores, pois seria preciso contar com a colaboração deles, caso fosse necessário utilizar outras aulas para concluir o projeto de intervenção. Isto porque, no horário noturno, é comum ocorrerem imprevistos, a exemplo da falta de energia na escola; fato

¹³ Ressaltamos que o resultado foi satisfatório por parte daqueles que participaram de todas as etapas da sequência.

que poderia atrasar o andamento das atividades. Conversamos também com a equipe da coordenação pedagógica da Secretaria de Educação do município de Capim-PB, que prontamente apoiou a ideia. A partir daí, levamos a proposta aos alunos.

4.6 A proposta de Sequência Didática

A sequência didática que planejamos foi desenvolvida no segundo semestre de 2014, entre os meses de outubro e dezembro, num total de 22 aulas.

Para fazer o registro dos acontecimentos ocorridos, recorremos ao diário de bordo, conforme veremos no decorrer dos módulos. Nos momentos de desenvolvimento dos módulos, durante as discussões realizadas, foi dada atenção especial ao posicionamento dos alunos quanto às suas dúvidas e questionamentos.

Levando em consideração o perfil da turma selecionada e os imprevistos citados no subitem anterior, sentimos necessidade de fazer a apresentação da situação inicial da SD de maneira bastante detalhada – em três momentos distintos –, objetivando disponibilizar os devidos subsídios à produção inicial dos alunos.

4.6.1 Apresentação da Situação – 06 aulas

Iniciamos a proposta de produção de textos com a apresentação da situação de comunicação aos alunos. Nesta etapa, vimos que era necessário elaborar uma série de encontros nos quais levamos aos alunos o problema de comunicação bem definido e preparamos os conteúdos dos textos que seriam. Vejamos, a seguir, como se deram os três encontros.

No primeiro encontro, utilizamos duas aulas. Nesse momento, retomamos um projeto desenvolvido no ano de 2013, do qual a maioria dos educandos participou: o referido concurso de redação promovido pela escola e, em seguida discutimos o conceito de gêneros textuais orais e escritos e sua funcionalidade e, por fim, aplicamos os conceitos apresentados tomando como referência o gênero textual receita culinária (Anexo II).

No segundo encontro, também utilizamos duas aulas. Nele, continuamos o trabalho diagnóstico sobre o conhecimento adquirido pelos alunos acerca dos elementos

constitutivos do gênero e sua funcionalidade. Neste momento, trabalhamos com os seguintes gêneros textuais: notícia, causo, tirinha, canção, reportagem e carta aberta. Esse número amplo de gêneros textuais se deu em função da necessidade de envolvê-los na seleção do gênero a ser trabalhado, uma vez que ao se propor produções escritas em sala de aula, eles não se envolviam.

No terceiro encontro, tratamos sobre o momento crucial de nossa pesquisa: a apresentação do gênero Carta Aberta. Para este momento, foram utilizadas, como nos momentos anteriores, duas aulas. Como vimos na fundamentação teórica, de acordo com o modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é na apresentação da situação que o aluno é colocado em contato com o gênero a ser trabalhado, por meio da amostra de alguns exemplares. Observando o aspecto formal, suporte e função, por exemplo, eles se familiarizam com o gênero a ser focado. Logo em seguida, ficam sabendo qual atividade de produção deverão executar. No nosso caso, a atividade foi uma produção escrita de uma carta aberta.

4.6.2 Produção Inicial – 02 aulas

Para a etapa da Produção Inicial, utilizamos duas aulas. Na ocasião, entregamos aos alunos uma folha com o seguinte enunciado: A partir das discussões realizadas em sala de aula, produza uma carta aberta na qual você exponha sua opinião e/ou reivindicações acerca de um tema de sua escolha. Fique atento ao tipo de gênero: **CARTA ABERTA**. Escreva seu texto com, no mínimo, 15 linhas¹⁴.

A turma estava constituída por 11 alunos e todos participaram da pesquisa, no entanto, optamos por analisar três produções textuais¹⁵, o que representou 27,27% do total de produções realizadas pela turma. Os critérios para seleção desses textos foram os seguintes: os alunos produtores dos referidos textos participaram de todas as etapas da sequência didática; esses textos, como veremos na análise, apresentaram mais problemas tanto de ordem estrutural, composicional e de estilo, quanto linguística e, ao final do procedimento, demonstraram avanços na produção do gênero em foco.

¹⁴ Optamos por determinar um número mínimo de linhas porque quando apresentamos atividades de produção escrita, sem a determinação de um determinado número de linhas, os alunos nos entregam, em média, apenas seis ou sete linhas redigidas. O papel distribuído para a realização da atividade continha linhas para facilitar a organização do texto.

¹⁵ Serão analisadas, portanto, três produções iniciais, três reescritas e três produções finais (segunda e última) dos mesmos sujeitos.

4.6.3 Os Módulos – 11 aulas

Conforme afirmamos anteriormente, os objetivos da propositura dos módulos é desenvolver atividades a fim de solucionar problemas identificados na Produção Inicial dos alunos. Para o trabalho em questão, apresentamos os módulos a seguir.

No Módulo 1, utilizamos três aulas, realizamos atividades sobre aspectos discursivos e estruturais do gênero Carta Aberta. No Módulo 2, continuamos a análise da Produção Inicial dos alunos. Desenvolvemos essa etapa também em três aulas. Observamos aspectos estruturais de cada texto produzido, de desvios de registros e desvios gramaticais e da estrutura composicional do gênero produzido a partir das orientações dadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). No Módulo 3, com base nos problemas levantados, orientamos a reescrita do texto produzido. Esse módulo ocorreu em duas aulas. O módulo 4, por sua vez, foi realizado em três aulas. Nele, voltamos a tratar de aspectos relativos à constituição do gênero carta aberta, bem como abordados de aspectos estruturais e de desvios de registro e desvios gramaticais identifica nos textos dos alunos.

As atividades executadas nos quatro módulos poderão ser apreciadas no capítulo dedicado às análises, momento em que apresentaremos de forma mais detalhada como se deu a elaboração e a execução de cada um deles.

4.6.4 A Produção Final – 03 aulas

A sequência didática foi concluída com a produção final. Para esta etapa, utilizamos três aulas. Nela, oferecemos possibilidade para que os alunos colocassem em prática as noções apreendidas separadamente nos diferentes módulos.

4.7 O encerramento da sequência didática

Concluída a SD, levamos para a sala de aula a produção inicial e a produção final realizadas pelos alunos e solicitamos que analisassem os textos e fizessem uma

autoavaliação para que pudessem detectar as dificuldades que tiveram no primeiro momento, os avanços obtidos e, também, os problemas que continuaram a apresentar.

5 UM OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Neste capítulo, iremos apresentar o contexto de produção da carta aberta, a descrição da aplicação da sequência didática proposta e, ainda, as análises das produções escritas de três alunos; desde a Produção Inicial até a Produção Final, observando se conseguiram apreender as características do gênero carta aberta. Ao final, apresentamos os resultados e discussão dos dados.

Chegamos, portanto, ao momento de construção de significados para os dados analisados. Isso significa dizer que a análise dos dados, que terá como categorias analíticas os elementos constitutivos do gênero discursivo – conteúdo temático, construção composicional e estilo –, nos possibilitará fornecer um diagnóstico das práticas de reescritura que foram motivadas pelos módulos de ensino.

Ressaltamos, no entanto, que, ao longo dessa caminhada, a análise dos textos impôs a nosso olhar voltar a atenção também para os mecanismos linguísticos de construção do texto e, embora este não seja o foco de nossa pesquisa, a eles também dedicamos atenção.

5.1 Apresentação da situação de comunicação

Iniciamos o primeiro momento da etapa da sequência didática, a apresentação da situação de comunicação, efetuando uma breve revisão para que os mesmos pudessem ativar seus conhecimentos prévios acerca dos gêneros textuais. Para tanto, fizemos a retomada de um projeto desenvolvido na escola, no ano de 2013, no qual os alunos da turma tiveram o primeiro contato com a noção de gênero textual. Discutimos, especialmente, a descrição e funcionalidade dos gêneros na vida cotidiana do indivíduo e a interação que esse indivíduo realiza com seus interlocutores por meio deles. Em seguida, trabalhamos com o gênero receita culinária.

Selecionamos uma receita culinária escrita na língua inglesa; entregamos aos alunos uma cópia e solicitamos que identificassem a qual gênero textual pertencia o texto. A aluna Patrícia¹⁶ rapidamente respondeu que se tratava de uma receita e foi mostrando aos seus colegas cada parte que compunha o texto: o título da receita, *Carrot*

¹⁶ Para mantermos em sigilo a identidade dos alunos, optamos pela utilização de nomes fictícios.

Cake (Anexo II), os ingredientes, as quantidades e o modo de preparo; os demais alunos mostraram-se interessados. A discussão acerca do tema serviu para que pudessem resgatar o conhecimento que possuíam sobre gêneros textuais e ficou claro que o que levou a aluna a identificar o gênero receita, mesmo estando o texto escrito na língua inglesa, foi a construção composicional da mesma.

Finalizada a reflexão, expusemos aos alunos a situação de comunicação que projetamos para desenvolver com a turma. Explicamos que a concretização do projeto se daria com a produção escrita de um gênero textual, a ser selecionado com o auxílio dos alunos. Informamos que a versão final do texto seria publicada em uma página do *facebook*, com a finalidade de divulgar os textos produzidos por eles como resultado de um projeto desenvolvido na escola. Nesse momento, surgiram vários questionamentos como, por exemplo, se os nomes deles apareceriam no *facebook* e se todos os textos seriam publicados, ou se apenas os melhores.

Respondemos a todas as indagações com a devida atenção, pois estávamos cientes da importância desse momento da apresentação da situação de comunicação. Em relação à escolha do gênero, informamos aos alunos que, durante os dois momentos posteriores, eles poderiam nos ajudar a selecioná-lo e, de acordo com a seleção feita, iríamos trabalhar o contexto de produção do gênero escolhido. Para tanto, levantaríamos questões como: a quem se dirige a produção – pois, como sabemos, são múltiplos os possíveis destinatários de um gênero textual –; quem participa da produção – que, no caso, seriam todos os alunos da turma; e assim por diante.

Por último, situamos os alunos acerca de como eles seriam preparados para trabalhar o gênero textual selecionado, pois é fundamental que esses sujeitos percebam a importância do conteúdo temático a ser abordado e o modo como este será desenvolvido ao longo do texto.

Dando sequência ao nosso trabalho de ativação de conhecimentos prévios dos alunos sobre o conhecimento e o funcionamento dos gêneros textuais, no segundo momento, dividimos a turma em grupos de 2 e 3 alunos e, com eles, distribuímos cópias dos seguintes gêneros textuais: notícia, caso, tirinha, canção, reportagem e carta aberta. O objetivo era que pudessem verificar que os gêneros textuais não são apenas conteúdos escolares, mas sim que fazem parte da nossa vida diária e que cada um tem sua funcionalidade, o que gerou uma boa discussão. Além do mais, nossa intenção foi a de averiguar por qual gênero os alunos demonstrariam maior interesse e selecionar o

gênero a ser focado na pesquisa. A empatia dos alunos com determinado gênero poderia, sem dúvida, favorecer a produção do texto.

Ao analisar cada um dos gêneros, mesmo que rapidamente, os alunos chegaram à conclusão de que eles possuíam funcionalidades, formato e linguagem diferentes. A notícia, por exemplo, de acordo com o que os alunos afirmaram, “conta alguma coisa que aconteceu com alguém”; a tirinha “serve para divertir e é pequena”. E sobre a carta aberta, a maioria não sabia que havia outros tipos além da carta pessoal; muito menos que poderiam fazer uso desse tipo de carta para fazer denúncias, reclamações etc. Esse fato chamou nossa atenção.

Falamos então para eles sobre alguns tipos de carta, na seguinte ordem: carta pessoal, carta aberta, carta de reclamação, carta de apresentação e carta do leitor. Concomitantemente, fomos explicando algumas das principais características textuais de cada uma delas, como o remetente, a saudação inicial, a despedida, entre outros, bem como o objetivo textual. Houve uma boa percepção das diferenças entre elas e isso acarretou algumas reflexões.

Concluído o encontro, registramos no diário de bordo o interesse dos alunos pelo gênero carta e, mais especificamente, pela carta aberta. Talvez essa vontade tenha surgido devido ao fato de estarem vivendo um período eleitoral, momento de muita discussão e posicionamentos. Dizemos isso porque sempre observávamos os alunos discutindo as propostas políticas dos presidenciáveis e, muitas vezes, as discussões terminavam com o foco nos políticos do âmbito municipal, ou seja, eles traziam a discussão que era nacional para uma realidade local, mais próxima da deles. Pensando nisso, consideramos que o gênero carta aberta seria interessante para trabalhar com alunos da EJA, pois, por meio delas, eles poderiam se expressar como cidadãos.

Essa reflexão deu origem ao terceiro encontro relativo à apresentação da situação, quando informamos, finalmente, qual seria o gênero a ser trabalhado. Iniciamos perguntando aos alunos se já haviam lido uma carta aberta, com exceção daquela que lemos no módulo anterior; a resposta foi negativa. A maioria informou que conhecia apenas a carta pessoal e, alguns, a carta do leitor, mas acharam interessante que houvesse um “tipo de texto” por meio do qual uma pessoa pudesse se posicionar acerca de assuntos mais específicos e de interesse coletivo ao mesmo tempo.

Explicamos aos alunos que notamos o interesse deles pelo gênero carta aberta e perguntamos se teriam outro a indicar para a realização da produção escrita. Eles ficaram tão entusiasmados quando falamos nesse gênero que sequer responderam

sobre a indicação de outro. Todavia, antes da proposta de produção do referido gênero textual, os alunos leram, analisaram e discutiram seis exemplares de carta: Desabafo de uma munícipe (Anexo III – texto A); Carta aberta em defesa da Educação de Jovens e Adultos no município de Fortaleza (Anexo III – texto B); Carta aberta à população (Anexo III – texto C); Carta aberta de Maria Aparecida Souza, aluna da EJA (Anexo III – texto D); “Emicida via facebook” (Anexo III – texto E) e Carta aberta aos dirigentes de *shopping*.

Para provocar maior interesse nas atividades a serem executadas, procuramos levar textos que se aproximassem da realidade dos alunos, com assuntos do interesse deles. Quando perceberam que duas das três cartas tratavam de temas relacionados à EJA ficaram curiosos para conhecer seu conteúdo.

Iniciamos a leitura compartilhada da primeira carta – “Desabafo de uma munícipe” (Anexo III – texto A). Logo após, fizemos mais uma leitura em voz alta. Em seguida, discutimos a temática do texto; a principal era a indignação de uma moradora devido à construção de uma ponte que se iniciava no mesmo período em que as aulas da EJA, deixando as pessoas sem acesso à escola. Logo depois, pedimos que eles identificassem o conteúdo temático do texto e a quem ele se destinava, o remetente, o local e a data.

Concluída a leitura da primeira carta, pedimos que outro aluno lesse a segunda – “Carta aberta em defesa da educação de Jovens e Adultos no município de Fortaleza” (Anexo III – texto B) –, e passamos a discutir o problema apresentado no texto. Assim como o primeiro texto, este também abordava questões relacionadas à EJA, situação que resultou em uma boa discussão. Após a leitura da carta, solicitamos aos alunos que tentassem identificar as partes do texto que correspondiam aos elementos de uma carta aberta, o título, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão e fizessem marcações no texto, principalmente, nos argumentos que ele apresentava.

Aproveitamos para mostrar aos alunos as características do gênero. Juntos, fomos lendo e discutindo os textos; ao mesmo tempo, íamos mostrando que a carta aberta tem um caráter argumentativo, que oferece ao emissor a possibilidade de expressar em público suas opiniões. Além disso, nosso objetivo era fazer com que os alunos percebessem que o conteúdo temático da carta aberta traz assuntos de interesse coletivo; podendo ser utilizada como forma de protesto, alerta ou como uma maneira de conscientizar um determinado grupo, ou ainda sensibilizar uma pessoa em particular, como um gestor público, por exemplo, para a resolução de um dado problema.

Outro aspecto interessante que queríamos que os alunos notassem é que a carta aberta tem traços persuasivos, ou seja, o emissor, geralmente, tem a finalidade de convencer seu interlocutor sobre o que está escrevendo.

Os aspectos estruturais da carta aberta, como o título, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão também foram motivo de discussão com os alunos. Nesse momento, um estudante fez a observação de que uma carta pessoal não necessitava de título, pois se colocava apenas o nome da pessoa a quem se está escrevendo, ou seja, o vocativo. Pedimos, então, que eles fizessem anotações na carta, marcassem cada item que estávamos discutindo, pois esses procedimentos os ajudariam nas etapas seguintes. Em seguida, explicamos que, após discutirmos e analisarmos os aspectos do gênero carta aberta, eles iriam escrever sua própria carta.

Finalizando este momento, entregamos aos alunos cópia das cartas “Carta aberta à população” (Anexo III – texto C); “Carta aberta de Maria Aparecida Souza, aluna da EJA” (Anexo III – texto D) e “Emicida via facebook” (Anexo III – texto E). Em seguida, solicitamos que eles lessem os textos mais uma vez em casa e tentassem analisá-los como havíamos feito com os dois modelos anteriores.

Em seguida, informamos aos alunos que, na aula seguinte, seria realizado o trabalho de produção escrita no qual eles produziram suas próprias cartas e, ao final da sequência de atividades que seriam realizadas, algumas delas seriam selecionadas para serem publicadas em uma página do *facebook* com o objetivo de divulgá-las.

5.2 A Produção Inicial ¹⁷ do gênero Carta Aberta

Nesta etapa, partimos da atividade de escrita proposta aos alunos: a partir das discussões realizadas em sala de aula, produza uma carta aberta na qual você exponha sua opinião e/ou reivindicações acerca de um assunto de sua escolha. Fique atento ao tipo de gênero: **CARTA ABERTA**. Escreva seu texto com, no mínimo, 15 linhas.

Para tanto, entregamos a folha impressa com a proposta e lemos seu conteúdo. Os alunos Mateus, Ângela e Mariana demonstraram certa insegurança porque não haviam participado de todas as oficinas que antecederam a primeira produção;

¹⁷ A versão manuscrita da produção inicial dos alunos encontra-se no Anexo V.

todavia, realizaram a atividade proposta. Enquanto escreviam, alguns alunos nos procuravam para tirar alguma dúvida, como por exemplo, se deveriam escrever o nome da cidade de onde estavam escrevendo, ou ainda, se precisariam assinar a carta, mas, de modo geral, a produção escrita transcorreu dentro da normalidade. A seguir, apresentamos o texto produzido e a análise da produção inicial apresentada por eles.

5.2.1 Aluna Verônica¹⁸ - Produção Inicial

01	A revolta de uma Municipe
02	/ ¹⁹
03	Verônica Santos de Carvalho
04	/
05	Venho por meio desta contar um pouco da minha revolta sobre o sítio que
06	nascir e conviver durante 30 anos da minha vida. Temos aqui uma cede de
07	associação onde funcionava como posto médico ali o médico e um dentista
08	vinham uma vez por mês infelizmente não funciona mais.
09	Agora temos um pequeno posto de saúde e não está atendendo a população
10	como devia. Seria importante, se pudesse atender a esse povo carente, temos
11	peleiros hipertensão pessoas com sério problemas nos dentes pois o dentista só vem
12	uma vez por mês, isso quando vem! só são distribuída no máximo de 15 a 18
13	fichas.
14	Senhores responsaves por este setor de atendimento nesta comunidade
15	gostaria que se possível borem médicos pelo ao menos (3) três vezes ao mês
16	Pois este Sítio na comunidade de Rio-Tinto a população é muito carente.
17	Precisamos urgentemente que os Senhores resolvam este problema o mais rapido
18	possível trazendo médico e dentista para atender essas pessoas carente.
19	Obrigado pela atenção!
20	/
21	Sítio Pacaré 03 11 2014

Na primeira produção da aluna Verônica, observamos que, do ponto de vista do conteúdo temático, ela se preocupou com os habitantes que residem no Sítio Pacaré, lugar que pertence ao município de Rio Tinto/PB, ou seja, pensou no bem estar de um grupo, característica apresentada pelo gênero textual carta aberta. Vejamos nas linhas 09 e 10 o registro dessa preocupação: “Agora temos um pequeno posto de saúde e não está atendendo **a população** como devia”. (grifo nosso)

Verônica, na condição de cidadã, mostrou-se indignada e revoltada; encontrou, através da carta aberta, um meio de fazer uma denúncia e tecer críticas sobre

¹⁸ Para a identificação dos alunos na transcrição das cartas, optamos pela utilização de nomes fictícios.

¹⁹ Utilizaremos este símbolo para cada linha que o aluno deixou em branco no seu texto.

a atual situação do sítio onde viveu por trinta anos. Ela fez questão de mencionar que, durante o período em que morou naquela comunidade, teve uma vida em comum com os seus membros e que, na atualidade, mesmo estando um pouco mais distante, não deixou de se preocupar e de desejar uma vida melhor para aqueles que continuaram a residir no local. Ao proceder desse modo, esse sujeito assume um ponto de vista e apresenta a tese que vai defender ao longo do texto: a ideia de que é preciso melhorar a assistência médica e odontológica oferecida aos que residem no Sítio Pacaré.

É importante observar que esse sujeito assumiu a autoria da carta, pois escreveu em primeira pessoa e colocou-se como signatária, ao explicitar o seu nome no início do texto, logo abaixo do título: “A revolta de uma munícipe”. Outra marca de assunção da autoria diz respeito ao uso de verbos na primeira pessoa do singular e, em alguns momentos, na primeira pessoa do plural.

Com relação à construção composicional da carta aberta, observamos que a aluna demonstrou ter conhecimento dessa organização, uma vez que seu texto apresenta título (linha 01); introdução (linhas de 05 a 08), na qual aponta um problema de interesse coletivo: a falta de médico e dentista no Sítio Pacaré; desenvolvimento (linhas de 09 a 13), momento em que traz os argumentos de que, na comunidade, há pessoas hipertensas e com problemas dentários e, ainda, apresenta uma possível solução para o problema apresentado (linha 15), que é a presença de médico e dentista pelo menos três vezes por semana na comunidade; conclusão (linhas 17 e 18); além de um fecho, despedida (linha 19), e também de elementos como: lugar, data e assinatura.

É curioso verificar que, embora Verônica resida no município de Capim-PB, ela registra o Sítio Pacaré como sendo o local onde foi produzida a carta. Talvez isso tenha acontecido devido à forte ligação – emocional, familiar e de amizade – que esse sujeito mantém com o referido local e as pessoas que nele habitam. Tais procedimentos demonstram que Verônica compreendeu bem a construção composicional do gênero carta aberta.

É possível também notar que ela seguiu a estrutura de uma das cartas apresentadas à turma: “Desabafo de uma munícipe” (Anexo III – texto D). A escolha desse título aponta para o conteúdo temático que vai apresentado; notamos que Verônica introduz o assunto de maneira incisiva, muito embora ela não explicita, no próprio título, a quem direciona sua carta, marcando assim, seu estilo. É curioso, ainda, perceber a ampliação do vocabulário desse sujeito quando ele faz uso do termo “munícipe”.

Outro aspecto a ser destacado, no que concerne ao estilo, é que esse sujeito faz a apresentação do destinatário da carta nas linhas 16 e 17, ao fazer uso do vocativo “Senhores responsáveis por este setor de atendimento nesta comunidade”. Marcar o interlocutor do discurso constitui-se em mais uma das características do gênero epistolar. Nesse momento, portanto, a aluna procura dar um tom formal ao seu texto, assim como também o faz em outros momentos, quando usa expressões como: “Venho por meio desta”, “Precisamos [...] que os Senhores resolvam este problema” e “Obrigado pela atenção!”.

Ainda sobre o estilo que Verônica imprimiu ao seu texto, é válido salientar a utilização de dois termos pela aluna, são eles: “pelo ao menos” e “se possível”. Ao fazer uso desses marcadores argumentativos²⁰, esse sujeito estabelece uma relação de gradação em seus argumentos, que ressalta o mínimo a ser feito pelos responsáveis pela área da saúde na Prefeitura de Capim-PB: ofertar serviço de atendimento médico três dias por mês.

No parágrafo seguinte, no entanto, a aluna já não demonstra interesse em negociar a possibilidade de se dar uma solução ao problema, pois, ao utilizar o advérbio “urgentemente” e, na sequência, solicitar que o problema seja resolvido “o mais rápido possível”, ela ratifica o tema de sua carta e, conseqüentemente, revela uma posição de revolta e indignação frente à situação vivenciada por pessoas tão carentes. Tal fato, porém, não impede que esse sujeito siga a estrutura do gênero: no final do texto, despede-se por meio da expressão “obrigado pela atenção”.

No que concerne à esfera linguística do texto de Verônica, notamos que ele apresenta algumas inadequações quanto ao uso da acentuação: “municipe” (linha 01), “rapido” (linha 17); da concordância: “temos pessoas hipertensão pessoas com sério problemas” (linhas 10 e 11); da conjugação de verbos: “que nascir e conviver” (linhas 05 e 06), “não está atendendo a população como devia” (linhas 09 e 10); da pontuação: (primeiro parágrafo); e da ortografia: “infelismete”, “hipertença”, “responsáveis” (linhas 08, 11 e 14, respectivamente). Entretanto, tais usos não comprometeram a produção do gênero, pois, como vimos, a aluna compreendeu bem a proposta de produção.

²⁰ Concebemos, aqui, os marcadores argumentativos como operadores (só, somente, apenas, até, até mesmo etc) e conectores (mas, embora, pois, ou etc). Fazemos, assim, um recorte do conceito de operador argumentativo na perspectiva da Semântica Argumentativa, conforme os estudos de Ducrot e seus colaboradores, a exemplo do capítulo “Argumentação e topoi argumentativos”, presente no livro organizado por Guimarães (1989): “História e sentido na linguagem”.

5.2.2 Aluno Rodrigo²¹ - Produção Inicial

01	Diretora não que libera a sala de informática
02	/
03	Queridos aluno(a)
04	/
05	hoje estou falando por todo nós, por que tem uma injustiça ocorrendo em nos
06	colegio. Quando nos queremos fazermos alguns trabalhos a diretora sempre tem
07	uma desculpa para justificar a nossa entrada na sala de informática. Ela sempre tem
08	a nos dar que ta sem internet ou alguns computadores estão quebrado, que não dar
09	para fazer o nosso trabalho.
10	/
11	Querida diretora, Então queremos que a senhora der um jeito de não acontecer
12	novamente e esse poblema. E libere a sala para nos fazermos o nosso trabalho.
13	/
14	E sem se preocupa em se barado em sala quanto perguntamos que se da para fazer
15	nosso trabalho no computador, e sempre a mesma Resposta.
16	/
17	Estamos farto disso queremos mudanças em nos colegio. Queremos justiça.
18	/
19	Esperamos que a senhora consiga nos ententemos, E procure resolver nosso
20	poblema.
21	/
22	O brigado pela atenção.
23	/
24	Capim, 3 de novembro de 2014

Na produção inicial do aluno Rodrigo, verificamos, quanto ao conteúdo temático, sua preocupação com o fato de os estudantes da escola em que estuda não poderem utilizar a sala de informática. Esse sujeito encontra, na carta aberta, uma possibilidade de relatar algo que considera injusto para ele e para os demais colegas; portanto, o seu texto atende à finalidade do gênero carta aberta, que é apresentar um problema de interesse coletivo.

Os argumentos utilizados pelo autor da carta aberta revelam que a diretora da escola expõe diferentes justificativas com o objetivo de impedir o uso da sala de informática da escola pelos alunos, seja afirmando que a internet está sem conexão, seja afirmando que os computadores estão quebrados.

Na linha 17, esse sujeito demonstra sua indignação pela situação apresentada ao dizer: “Estamos farto disso queremos mudanças em nos colégio. Queremos justiça”. Na sequência, porém, o discurso de indignação se mistura com um

²¹ Rodrigo tem dezesseis anos. Mora na zona urbana do município de Cuité de Mamanguape/PB.

discurso mais ameno, porém persuasivo, na tentativa de sensibilizar a diretora: “Esperamos que a senhora consiga nos ententemos. E procure resolver nosso poblema.”

No que se refere à construção composicional, verificamos que, de maneira geral, o sujeito aluno compreendeu bem o gênero carta aberta. Ele iniciou o texto apresentando um título, “Diretora não que libera a sala de informática”, muito embora, em seguida, tenha feito uso de um vocativo. Logo em seguida, faz uma introdução expondo o problema que deseja resolver (linhas de 5 a 9), argumenta a necessidade de o problema ser resolvido e justifica sua reivindicação (linhas 11 e 12); depois, apresenta uma conclusão (linhas 19 e 20); além disso, registra o local de onde escreve a carta e coloca a data, embora não assine o texto.

Pode-se notar, na abertura do texto, certa confusão de traços característicos dos gêneros carta aberta e carta pessoal quando o sujeito faz uso de um título (“Diretora não que libera a sala de informática”) e, em seguida, de um vocativo (“Queridos aluno(a)” – elementos característicos da carta aberta e da carta pessoal, respectivamente. Podemos entender tal procedimento, no entanto, como marca de interlocução com o destinatário.

Em relação ao destinatário da carta, inicialmente, ele se dirigiu aos demais estudantes da escola, na abertura do texto, por meio da expressão “Queridos aluno(a)”. No entanto, no segundo parágrafo, quando utilizou o vocativo “Querida diretora”, e passou a solicitar que ela resolvesse o problema por ele denunciado, Rodrigo modificou o seu destinatário.

Finalmente, é importante registrar que, do ponto de vista da organização do texto, o sujeito demonstra que tem dificuldade em marcar o espaçamento entre parágrafos, o que é perceptível quando deixa uma linha em branco entre eles.

No que concerne ao estilo, verificamos que, ao escrever seu texto na primeira pessoa do singular, “hoje estou falando por todo nós”, esse sujeito assume a autoria do texto, mas, logo em seguida, passa a fazer uso da 1ª pessoa do plural, marca de uma autoria coletiva. Talvez isso se deva ao fato de ele ter anunciado que iria falar por todos os alunos, levando a entender que a reclamação a ser apresentada era compartilhada pelos demais colegas da escola: “Quando nos queremos fazemos alguns trabalhos”, “Então queremos”, “Estamos farto”, “Esperamos que a senhora”.

Para finalizar o texto, esse sujeito despede-se com uma fórmula de agradecimento, característica de um texto formal: “obrigado pela atenção”. No entanto,

ele não registra sua assinatura na carta, o que conferiria uma marca de autoria ao texto produzido.

Os dois adjetivos utilizados por esse sujeito ao empregar o vocativo, seja para os colegas seja para a diretora, revelam certa estima ao destinatário por parte do emissor: “Queridos aluno(a)” e “Querida diretora”. Além disso, pode-se perceber o respeito que ele tem pela diretora quando emprega o pronome de tratamento “senhora” (linhas 11 e 18). Tanto o uso de “queridos” e “Querida” como o de “senhora” revelam certo grau de formalidade exigido pelo gênero em questão.

Note-se ainda que, ao utilizar o advérbio de tempo “hoje”, o aluno Rodrigo marca o momento inicial da enunciação, ao mesmo tempo em que deixa claro que, nesse momento (e, talvez, apenas nele), ele está falando em nome dos alunos de toda a escola.

É interessante registrar que esse sujeito faz uso de uma hipercorreção com relação ao uso do verbo, demonstrando que tem conhecimento da utilização da desinência número-pessoal “mos”, usada na 1ª pessoal do plural, “nos queremos fazermos”.

Com relação aos aspectos linguísticos, percebemos que esse sujeito apresenta desvios de ordem ortográfica, de acentuação, de pontuação, de marcação dos verbos no infinitivo, entre outras inadequações cometidas pelos demais alunos.

Na produção inicial do aluno Rodrigo, pudemos verificar dificuldades que ele encontrou durante o processo de escrita do gênero proposto e, em consonância com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), acreditamos que, nas etapas seguintes da sequência didática, esse sujeito conseguirá dirimir tais dificuldades.

5.2.3 Aluno Manoel²²- Produção Inicial

01	Gente a prefeita prometeu trabalho para gente
02	/
03	Caros colegas estou aqui para protesta sobre a prefeita, esse ano ela prometeu
04	coisas que não podia comprar, sei que voces estão com muita raiva por que ela nao
05	compriu.
06	espero que voces faça o mesmo saiba o que fazer, e quando ela da um
07	depoimento, vou ouvir bem o que ela vai falar, pra depois não acontecer coisa que
08	não deveria ter a contecido.
09	/
10	Agora, de quem eu espero uma postura diferente.
11	isso é sobre liberdade, direitos e a construção de uma nova realidade mais

²² Manoel tem dezessete anos. Mora na zona rural do município de Cuité de Mamanguape/PB.

12	próxima da que desejamos.
13	/
14	E ela não tem reconhecimento de noços trabalho, e não sei, se me alivia ou me
15	assusta, e a política é cheia de mentira e etc.

Nessa produção inicial, no que diz respeito ao conteúdo temático, Manoel utiliza-se da carta aberta para protestar contra a postura da prefeita, que fez promessas de emprego para a população e não cumpriu. Ao longo do texto, deixam de ser expostos alguns elementos que deveriam situar o leitor sobre a situação apresentada, a exemplo do nome da cidade onde ele reside e de outras promessas que a prefeita fez e não cumpriu. O conteúdo apresentado por esse sujeito está diretamente relacionado ao momento eleitoral pelo qual o Brasil passou com a eleição para Presidente da República, Senador, Deputado Federal, Deputado Estadual e Governador, em 2014. Nesse sentido, a possibilidade de produzir uma carta aberta constituiu-se como um instrumento de comunicação eficaz para esse sujeito, que teve como objetivo expressar a sua insatisfação política.

A revolta desse sujeito é tamanha a ponto de ele fazer questão de marca-la logo no título, por meio do enunciado “Gente a prefeita prometeu trabalho para gente”. Se, inicialmente, isso poderia ser compreendido como um aviso à população do município acerca de uma promessa feita pela prefeita; o que se vê, na sequência, é que ele busca alertar essa população sobre o não cumprimento de uma promessa, possivelmente feita no período da campanha eleitoral.

Insatisfeito com a situação, o autor do texto demonstra buscar persuadir a população a não votar na prefeita, ou em algum candidato que venha a ser apoiado por ela na próxima eleição, que será para o executivo municipal, (“espero que vocês faça o mesmo saiba o que fazer”); inclusive, demonstrando que é conhecedor do sentimento deles para com a referida prefeita (“sei que vocês estão com muita raiva por que ela não compriu”).

Do ponto de vista da construção composicional, podemos dizer que o texto foge à estrutura de uma carta aberta, pois o título escolhido não atende a esse propósito; em seu lugar, o aluno usa um vocativo. Foge também porque não apresenta uma conclusão solicitando uma resolução para o problema colocado em pauta, tampouco o sujeito assina a carta.

No título, assim como nos parágrafos que seguem, podemos perceber quem é o destinatário do texto: os cidadãos da cidade onde ele reside, os quais ora são tratados por “gente” ora por “caros colegas”.

No que diz respeito ao estilo, observamos que esse sujeito utiliza ora uma linguagem informal, quando se refere ao seu interlocutor com o termo “gente”, ora uma linguagem formal, marcada pelo uso das palavras “caros colegas”, revelando que não sabe como tratá-lo. Ainda podemos afirmar que o aluno se utiliza de um tom persuasivo ao fazer uso do enunciado: “espero que vocês faça o mesmo” (linha 06).

Nos parágrafos seguintes (linhas de 10 a 14), é possível afirmar que o aluno apenas copiou trechos de uma das cartas analisadas em sala de aula (Anexo III – texto E). É interessante observar que ele busca copiar trechos que, de alguma forma, estão relacionados com o que gostaria de expressar, a exemplo dos enunciados: “Agora, de quem eu espero uma postura diferente” (linha 10) e “isso é sobre liberdade, direitos e a construção de uma nova realidade mais próxima da que desejamos.” (linha 11 e 12).

Vale salientar que a carta aberta, da qual Manoel copiou alguns fragmentos, falava dos protestos ocorridos no ano de 2013, em São Paulo, e, especialmente, sobre a postura dos policiais, jornalistas e do poder público que atuaram no momento. Como a natureza da carta proposta por ele apresentou um objetivo semelhante, protestar; o propósito pode ter chamado a atenção dele para o fato de que algumas daquelas frases poderiam atender à finalidade de seu texto.

No que se refere aos aspectos linguísticos, esse sujeito apresenta algumas dificuldades nos usos de ordem ortográfica, observadas, por exemplo, na grafia do pronome “noços” (linha 14). É importante ressaltar que, no texto original do qual retirou alguns trechos, essa palavra está grafada corretamente, o que revela certa displicência por parte do aluno Manoel, ao copiar a referida palavra. O estudante também demonstra ter dificuldade em marcar corretamente a paragrafação, pois não deixa o recuo no início do período e ainda deixa linhas em branco entre os parágrafos.

De modo geral, é possível perceber que o gênero em foco não foi totalmente compreendido, mesmo com as várias leituras e análises do gênero que antecederam essa produção inicial, o que denota a importância da sequência didática para que esse sujeito possa encontrar meios para resolver as questões que apresentam problemas em seu texto.

Finalizada a análise das produções iniciais, passemos, agora, a descrever, de forma mais detalhada, como se deram as atividades executadas nos módulos propostos na metodologia deste trabalho.

5.3 Módulo 1 - Análise de aspectos estruturais e discursivos

Neste primeiro módulo, tratamos, mais especificamente, acerca de aspectos discursivos e estruturais do gênero Carta Aberta. Após avaliar os problemas que se fizeram presentes na produção inicial dos alunos, constatamos que seria preciso levar mais um exemplar desse gênero para explorar melhor os aspectos estruturais do gênero, bem como seus aspectos discursivos. Explicamos aos alunos que seria necessário discutir um pouco mais acerca do gênero carta aberta e que esse texto poderia esclarecer algumas dúvidas apresentadas no texto dos alunos. Vejamos, a seguir, como abordamos o texto “Carta aberta aos dirigentes do shopping*²³” junto aos alunos:

	Carta aberta aos dirigentes do shopping
1	Nós, como pais de adolescentes cuja faixa etária está entre 12 e 17 anos, externamos nosso
2	repúdio à decisão da equipe diretiva do shopping (a qual os senhores integram) de exigir o
3	acompanhamento do pai ou da mãe com a devida documentação para que os menores ingressem no
4	interior desses centros comerciais. Tal recurso não só dificulta o acesso desses clientes ao local,
5	como – sobretudo – interfere abusivamente nas relações familiares pelo fato de exigir autorização
6	registrada em cartório para que os adolescentes possam ingressar em tais estabelecimentos com
7	outro adulto, mesmo que este seja avô, tio, primo do menor.
8	Embora estejamos cientes das dificuldades encontradas pelos senhores para conter violações
9	cometidas pelos chamados “rolezinhos” nesse local, generalizar a medida a todos os adolescentes
10	constitui atitude extremada e desrespeitosa ao direito de ir e vir. Cabe ressaltar que nosso país
11	permite que jovens de 16 anos participem das eleições, isso implica reconhecer que são capazes de
12	discernir, refletir sobre o que é melhor para eles e demais cidadãos. Nesse contexto, ver barrada a
13	entrada de um filho, cuja educação e acompanhamento foram bem trabalhados e constantes
14	justamente para que adquirissem independência, demonstra-se – além de constrangedor – revoltante.
15	Restringir a circulação, a presença desses adolescentes, implica ainda privá-los de atividades
16	culturais como cinema, exposições artísticas promovidas em tal espaço.
17	Além disso, os “rolezinhos”, na maioria dos casos, são adolescentes que já se sentem
18	marginalizados, excluí-los de tal área seria penalizá-los duplamente. Eis a “cegueira branca” (bem
19	definida pelo escritor português José Saramago) que acomete muitos cidadãos e parece estar
20	ofuscando meios melhores e mais eficazes de garantir o bom funcionamento do local pelos senhores
21	administrado. Assim, sugestionamos que, como bons coordenadores, criem pequenas oficinas no
22	“hall” de entrada, em que monitores (bem treinados e polidos) acolham os adolescentes
23	(independente de classe, etnia e grupo a que pertençam) e esclareçam sobre as normas de conduta
24	que regem tal espaço as quais primam pelo livre exercício da profissão, a segurança pública, o
25	respeito à propriedade alheia e, inclusive, o direito de ir e vir. Uma vez feito isso (verdadeira aula de
26	cidadania), caso o adolescente cometa alguma infração deve ser penalizado, não antes. Afinal,
27	mesmo sob a bandeira de medida preventiva, limitar o acesso revela-se injusto.

²³ Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/pdf/16747150.pdf>> Acesso em: 17 out. 2014

28	Nostalgicamente nos recordamos de quando éramos jovens e com a “turma” nos reuníamos
29	também nesses locais para nos descontraírmos em meio a risadas saudáveis, livres e conscientes.
30	Demonstrávamos ser capazes de, em consonância com as ideias de Kant, balizar nossas ações de
31	modo que pudessem se tornar universais. Em decorrência dessa conduta, lográvamos ir ao shopping
32	mais vezes, uma vez que se instaurava confiança. Tal ciclo virtuoso, gostaríamos de propiciar a
33	nossos filhos também.
34	Assim, nós – pais – esperamos que os senhores, após refletirem sobre a arbitrariedade da medida
35	tomada e compará-la com outras mais pertinentes, reavaliem seu posicionamento e permitam que
36	esse espaço privilegiado que é o shopping possa ser usufruído por todos. Tal cuidado restituirá a nós
37	o direito pleno e incontestável de – junto com nossos próprios filhos adolescentes – decidirmos onde
38	podem ir, quanto tempo permanecer no local, se sozinhos ou acompanhados. Certos de sua
39	compreensão, aguardamos notícias mais animadoras.
40	Pais zelosos

Após entregar o referido texto aos alunos, fizemos a leitura em voz alta e, em seguida, fizemos um trabalho de reconhecimento acerca do conteúdo do texto, os “rolezinhos”. Todos se lembravam do fato que causou grande repercussão no Brasil, no ano de 2014, inclusive aqui na Paraíba. Logo após essa primeira leitura, pedimos que observassem cada conjunto de parágrafos que fôssemos apontando.

Iniciamos pelo título da carta, mostrando-lhes que ele explicita a quem a carta se dirige. Posteriormente, relemos o primeiro parágrafo (linhas de 1 a 7) e explicamos que ali se encontrava a **introdução** da carta, parte onde o emissor faz uma breve apresentação e aponta o motivo de estar escrevendo a carta.

O próximo passo foi analisar o segundo, terceiro e quarto parágrafos (linhas de 8 a 33). Informamos aos alunos que o problema apresentado no parágrafo anterior deveria ser explorado através da produção de argumentos a serem utilizados pelo emissor.

Em seguida, analisamos o quinto e último parágrafo (linhas de 34 a 39); neste momento, motivamos os alunos a perceberem que, ao longo do texto, é apresentada uma proposta para a solução do problema e que, nesse último parágrafo, o emissor, de forma coerente, apenas conclui o que já havia dito anteriormente. Faz ainda uma interpelação aos interlocutores, alertando para a necessidade de que haja uma mudança em sua ação com relação aos “rolezinhos” no shopping.

Encerramos a aula questionando os alunos sobre possíveis dúvidas que ainda restavam sobre o conteúdo, estilo e construção composicional do gênero em estudo.

5.4 Módulo 2 – Análise de aspectos discursivos e linguísticos

Neste segundo módulo, continuamos a análise da Produção Inicial dos alunos, desta vez, nos detendo nos aspectos discursivos e linguísticos dos textos produzidos. Nesse sentido, o contexto de produção, os elementos constitutivos do gênero, os desvios de registro e os desvios gramaticais foram abordados no gênero em foco. Para tanto, entregamos trechos digitados dos textos de alguns alunos, além de uma cópia da produção inicial deles, ambos sem a identificação, para que pudéssemos verificar algumas questões que mereciam atenção. Informamos que esses trechos apresentavam algumas inadequações e que, por isso, seria interessante a discussão com todos, para que cada um pudesse analisar seu texto.

Assim que entregamos os trechos, o aluno Rodrigo, imediatamente, notou que um daqueles textos era o seu e queria ver onde havia errado. Pedimos, então, aos alunos que, ao perceberem a quem pertencia o texto, não (se) identificassem, pois a intenção não era simplesmente apontar as inadequações, mas refletir sobre elas para que todos pudessem aprender juntos. Em seguida, solicitamos que um aluno lesse cada trecho.

A aluna Verônica iniciou fazendo referência à ausência dos parágrafos nos trechos. Ela mencionou que dois dos quatro trechos apresentados não tinham parágrafos e que aquele modo de escrever dificultava o entendimento do leitor. Os demais alunos concordaram com a observação dela e alguns disseram que era uma questão a ser corrigida no texto deles.

Enquanto ainda falávamos sobre os parágrafos, a aluna Tereza comentou que, na maioria dos trechos, não havia vírgulas e que, por isso, “a pessoa não sabia quando devia parar a leitura”. Sem analisar nenhum trecho, especificamente, o aluno José interveio e disse que não sabia como empregar vírgulas e pontos e queria que o ajudássemos; outros alunos também se manifestaram a esse respeito. Dissemos-lhes que trataríamos dessa questão em momento posterior.

Destacamos também que alguns alunos fizeram cópia de textos que havíamos estudado em aulas anteriores, sem fazer a devida referência ao autor; nesse momento, aproveitamos para falar sobre o plágio. De acordo com os argumentos dos alunos, compreendemos que, talvez a intenção do aluno fosse de “completar” as quinze linhas que a proposta de produção da carta aberta pedia, todavia expliquei que não era correto agir assim.

Em seguida, fizemos uma retomada dos elementos que compõem uma carta aberta, pedimos que citassem quais eram e registramos no quadro. Depois, pedimos que tentassem identificar esses elementos no texto deles, verificando se havia faltado algum. Outro ponto que pedimos que observassem foi a construção composicional da carta. Perguntamos se a carta deles continha todos os elementos estruturais de uma carta, nome, local, data, assinatura, etc (apêndice A). Logo após, fizemos uma roda de conversa e, à medida que falavam o que haviam observado no seu texto e dos demais colegas, íamos tecendo algumas colocações.

Encerrado o segundo módulo de ensino, informamos aos alunos que na próxima aula eles fariam a reescrita da produção inicial.

5.5 Módulo 3: Primeira reescrita²⁴

No primeiro e segundo módulos, realizamos atividades com o objetivo de solucionar problemas identificados na Produção Inicial dos alunos. Após comentários dos alunos sobre as oficinas efetuadas, demos início à primeira reescrita da Produção inicial. A seguir, apresentaremos os textos e suas respectivas análises.

5.5.1 Aluna Verônica – Primeira reescrita da Produção Inicial

01	A revolta de uma Munícipe
02	/
03	Verônica Santos de Carvalho
04	/
05	Venho por meio desta carta contar um pouco da minha revolta sobre o sítio
06	Pacaré onde nasci e convivi durante trinta anos da minha vida.
07	Naquela comunidade havia uma sede de associação onde funcionava como
08	posto médico. o médico e um dentista vinham uma vez por mês infelizmente não
09	funciona mas.
10	Agora tem um pequeno posto de saúde e não está atendendo como deveria.
11	Seria importante se pudesse atender a este povo carente.
12	Temos pessoas hipertensas pessoas com sérios problemas nos dentes pois o
13	dentista só vai uma vez por mês, isso quando vai! só são distribuídas no máximo
14	de quinze a dezoito fichas.
15	Senhores responsáveis por este setor de atendimento gostaria que se possível
16	contratem médicos e dentista ao menos três vezes no mês, pois o Sítio na

²⁴ A versão manuscrita da primeira reescrita dos alunos encontra-se no Anexo VI.

17	comunidade de Rio Tinto a população está precisando urgentemente que os
18	senhores resolva este problema o mais rápido possível, levando médico e dentista
19	para atender aquele povo carente.
20	/
21	Obrigado pela atenção!
22	/
23	Sítio Pacaré 26. 11. 2014

Quanto ao conteúdo, inicialmente, podemos observar que o tema abordado por Verônica, em sua primeira produção, permanece o mesmo na primeira reescrita, sem acréscimos ou supressões de informações, revelando que, para ela, a problemática apresentada é de grande relevância para a comunidade.

Do ponto de vista da construção composicional, a aluna manteve os mesmos elementos dispostos na primeira produção: título, introdução, desenvolvimento, conclusão, despedida. É válido ressaltar que a aluna conseguiu distribuir melhor as ideias dos parágrafos; como, por exemplo, trouxe para o período anterior o operador argumentativo “pois” (linha 16), que iniciava um parágrafo, possibilitando uma melhor progressão textual.

Ao comparar a produção inicial com essa primeira reescrita, podemos afirmar que nesta última foi feita uma revisão textual da produção inicial, a partir de uma macroestruturação do texto, conforme afirma Ruiz (2013). Nesse sentido, a aluna apresentou uma nova estrutura para os dois primeiros parágrafos, dividindo cada um deles em dois. Em relação ao terceiro e quarto parágrafos da produção inicial, foi feito o contrário: o sujeito juntou os dois parágrafos em um único, uma vez que as ideias neles dispostas estavam devidamente conectadas, inclusive com uma conjunção explicativa que, inadvertidamente, abria o penúltimo parágrafo e, na reescrita, já está devidamente ajustada ao parágrafo anterior.

Nota-se que a aluna fez questão de manter na carta produzida o mesmo título: “A revolta de uma Munícipe”. Além disso, continua escrevendo na primeira pessoa do singular e, em alguns momentos, na primeira pessoa do plural, assumindo, portanto, a autoria do texto, e caracterizando um estilo próprio.

Do ponto de vista do estilo, percebemos, nessa reescrita, uma mudança do advérbio marcador de lugar, como também a troca do termo “aqui”, presente na primeira produção, pelas palavras “naquela comunidade” (linha 07). Talvez seja possível relacionar esse ajuste no texto a um início de uma compreensão, por parte do autor da carta, sobre a questão espacial. Esse sujeito já não mora mais no Sítio Pacaré e

precisa se situar melhor no texto, do ponto de vista espacial, uma vez que, ao registrar o local onde redigiu a carta, ela ainda mantém o nome da localidade, “Sítio Pacaré”, como referência. Ressaltamos que algumas palavras grafadas na produção inicial de modo inadequado foram corrigidas na reescrita, demonstrando a preocupação da aluna com relação ao aspecto do desvio ortográfico.

É válido salientar que inadequações relacionadas aos aspectos linguísticos sofreram avanços, como, por exemplo, na ortografia de “responsáveis” (linha 15), e na marcação dos verbos no infinitivo “nasci”, “convivi” (linha 06). Entretanto, ainda há inadequações que persistem, fato que nos levou, no módulo seguinte, a enfocar também essas questões, a fim de contribuir para que, até o término do procedimento, essas questões sejam solucionadas.

5.5.2 Aluno Rodrigo – Primeira reescrita da Produção Inicial

01	Diretora não quer liberar a sala de informática
02	/
03	Queremos mudanças
04	/
05	hoje estou falando por todos nós, porque tem uma injustiça ocorrendo em
06	nosso colégio. Quando nós queremos fazermos alguns trabalhos a diretora sempre
07	tem uma desculpa para justificar a nossa entrada na sala de informática. Ela
08	sempre está sem internet ou alguns computadores estão quebrado que não dá para
09	fazer o nosso trabalho.
10	/
11	Querida diretora, então queremos que a senhora dé um jeito de não acontecer
12	novamente esse problema, libera a sala para nós fazermos os nossos trabalhos.
13	/
14	E sem se preocupar em se barrado em sua sala, quanto perguntamos que se da
15	para fazer nosso trabalho.

Na sua reescrita, Rodrigo mantém o primeiro parágrafo com as mesmas informações, ou seja, o mesmo conteúdo, fazendo apenas algumas correções ortográficas, como a acentuação das palavras “nós”, “colégio”, “informática”, e a inserção da consoante “l” no meio da palavra “desculpa”; palavra esta que, na produção inicial, ele escreveu do mesmo modo que a pronuncia (sem o “l”).

Do ponto de vista da construção composicional, o autor não utiliza mais o vocativo inicial; em seu lugar, acrescenta um subtítulo (“Queremos mudanças”), fazendo referência às vozes que ele representa, marcando seu estilo de maneira incisiva através de seu posicionamento.

Percebemos ainda, no que diz respeito ao estilo do autor, que esse sujeito suprime o quarto parágrafo “Estamos farto disso queremos mudanças em nos colégio. Queremos justiça.” Antes, o sujeito dizia “queremos justiça”. Agora, passou a falar “queremos mudança”. Talvez ele tenha percebido que havia imprimido um tom de “ataque” ou de “ofensa” naquele parágrafo, estratégia que vai de encontro a uma das características da carta aberta que é a de apresentar um problema e argumentar em favor de uma solução, e não exatamente atacar o destinatário.

O quinto parágrafo também é suprimido, juntamente com o fecho, o local e a data. Pareceu-nos que o texto não pôde ser finalizado, talvez por falta de tempo. No entanto, o aluno não informou nada a respeito.

Com relação à paragrafação, o aluno, marca bem o início, percebe-se que já há um indício de compreensão acerca de como se organiza um texto dessa natureza, entretanto, ele ainda deixa uma linha em branco entre os parágrafos.

De modo geral, há pequenas mudanças no que diz respeito aos aspectos ortográficos, como a acentuação de algumas palavras, a marcação do infinitivo dos verbos, apontando para uma preocupação com relação a esses desvios.

Acreditamos que as intervenções realizadas em sala de aula repercutiram positivamente, embora não tivéssemos apresentado um momento exclusivo para tratar dos desvios de ordem ortográfica. Sobre essa questão, como apontam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), deve-se ter cautela para não ofuscar a atividade principal, que é a apropriação do gênero; fato que pôde ser nitidamente percebido nesse exemplo do aluno Rodrigo, que revelou maior compreensão do gênero nessa primeira reescrita.

5.5.3 Aluno Manoel – Primeira reescrita da Produção Inicial

01	Gente, a prefeita de cuite prometeu trabalho pra gente.
02	/
03	Caros colegas estou aqui para protesta sobre a prefeita. Esse ano ela prometeu
04	coisas que não podia compri, sei que vocês estão com muita raiva, ela não compri.
05	Espero que vocês faça o mesmo, saibam o que fazer. E quando ela de um
06	depoimento, vou ouvir bem o que vam falar, depois não acontece coisa que não
07	deveria ter acontecido.
08	/
09	Espero que saibam em que vota da procima vez.

No que se refere à construção composicional, nesta etapa, Manoel ainda não conseguiu organizar sua produção, mantendo os elementos que uma carta aberta apresenta em sua estrutura. Falta, por exemplo, destacar com clareza seu destinatário; além disso, continuam ausentes o local e a data. Além de não assinar como signatário da carta; isso talvez seja, inclusive, uma opção pelo anonimato.

Manoel continua a utilizar um vocativo no lugar do título, entretanto, acrescentou uma parte do nome da cidade da qual a prefeita é gestora, “Cuite”. Certamente o aluno não tem conhecimento de que, para evitar confusões de interpretação por parte do leitor – afinal temos, inclusive, outro município no Estado com esse nome (Cuité, que fica no cariri paraibano) –, ele deveria ter colocado o nome completo da cidade onde reside, “Cuité de Mamanguape”. Manoel mantém esse título com o objetivo de chamar a atenção do seu interlocutor para a questão da promessa de trabalho que, segundo o conteúdo da carta, a prefeita da cidade teria feito em momento de campanha. Percebemos que ele fez a marcação correta do vocativo “Gente”, quanto utiliza a vírgula para separá-lo do restante da frase, embora não esteja no lugar adequado do texto. Mais adiante, entretanto, não realiza a marcação do vocativo, logo após “Caros colegas” (linha 03).

Ainda com relação à estrutura, vale ressaltar que o aluno apresenta um avanço no que se refere à organização do texto da reescrita. Ele marca o primeiro e segundo parágrafos corretamente, o que não ocorreu na produção inicial.

No que diz respeito ao estilo, esse sujeito continua apresentando um discurso persuasivo, com relação à postura que os cidadãos devem ter diante das promessas não cumpridas, e conclui seu texto de maneira bem incisiva: “Espero que saibam em que vota da próxima vez.” (linha 09), reafirmando, mais uma vez, sua insatisfação.

Observamos que o autor do texto suprime os trechos que havia copiado de um dos exemplos de carta apresentados na apresentação da situação. A discussão e as orientações realizadas acerca da utilização de partes extraídas de textos de outra pessoa, citações diretas sem a devida referenciação, contribuíram para que o aluno refletisse e suprimisse de seu texto a cópia que havia feito.

Com relação aos problemas de ordem linguística, o aluno ainda demonstra dificuldades em relação ao emprego dos verbos no infinitivo: “protesta” (linha 03), “compri” (linha 04), “vota” (linha 09); fato que não ocorre, por exemplo, no registro de “ouvir” e “falar” (linha 06), revelando que o aluno está em processo de aprendizagem

com relação ao uso de verbos no infinitivo, na escrita. Percebemos, ainda, inadequações ligadas à concordância e à ortografia: “Espero que vocês faça” (linha 05).

Diante desse contexto, verificamos que o procedimento sequência didática demonstra ser eficaz nos mais variados aspectos, desde a compreensão do gênero em estudo até a resolução de questões linguísticas. Todavia, após a análise da primeira reescrita dos alunos, compreendemos que foi necessário elaborar outro módulo de ensino para preparar os alunos para a produção final.

5.6 Módulo 4 – Análise de aspectos estruturais, de elementos constitutivos do gênero e de desvios

Partindo das observações sobre a primeira reescrita, organizamos este quarto módulo. Neste, fizemos uma análise dos aspectos estruturais, dos elementos constitutivos do gênero e dos desvios de registro e gramaticais. Por diversos momentos, percebemos que os alunos estavam bastante preocupados com aspectos gramaticais do texto, como a pontuação e a ortografia, pois comentaram sobre algumas palavras que foram grafadas com inadequação, e até com relação à concordância dos termos. Eles comparavam a carta deles com os trechos escritos pelos colegas. Embora esse não seja o foco desta pesquisa, consideramos interessante que os alunos, ao analisarem as cartas dos colegas, percebessem algumas inadequações de ortografia, de pontuação e de concordância, pois isso poderia levá-los a refletir sobre o que haviam escrito no próprio texto.

Atendendo ao pedido dos alunos, inicialmente, trouxemos para a aula exercícios sobre paragrafação (apêndice B) e pontuação (Anexo IV). Eles se mostraram interessados, pois, como haviam dito, queriam “aprender um pouco mais sobre vírgulas e pontos”. Além dessas questões, consideramos pertinente pontuar, nos exercícios, outros problemas encontrados nos textos, como concordância, ortografia, utilização dos verbos no infinitivo e repetição de palavras. As atividades realizadas foram bem sucedidas, houve muitas perguntas e uma boa interação se estabeleceu na aula.

Precisamos, ainda, falar do ponto de vista da realização do texto, pois, ao demonstrarem preocupação com a escrita, esses sujeitos revelavam compreender que era necessário fazer uso dos meios de linguagem adequados para produzirem seus textos. Nesse sentido, os alunos precisavam perceber que há um vocabulário apropriado

a cada situação de comunicação; que é preciso também, por exemplo, saber escolher um vocativo adequado ao interlocutor. A esse respeito, retomamos um conteúdo escolar do semestre anterior, o vocativo, quando os alunos estavam na 7ª série. A retomada foi suficiente para compreenderem que o vocativo estava sendo utilizado numa situação de comunicação real.

Após as análises realizadas, informamos aos alunos sobre a realização da última etapa da sequência didática: a produção final.

5.7 A Produção final: apresentação e análise²⁵

Nesta etapa da produção final, podemos observar o avanço dos alunos e a eficácia das práticas executadas por meio da sequência didática proposta como meio de intervenção. A seguir, apresentaremos a produção final do *corpus* selecionado.

5.7.1 Aluna Verônica – Produção final

01	Carta aberta a prefeita de Rio-Tinto/PB
02	/
03	A revolta de uma Munícipe
04	/
05	Verônica Santos de Carvalho
06	/
07	Venho por meio desta carta contar um pouco da minha revolta sobre o sítio
08	Pacaré onde nasci e convivi durante trinta anos da minha vida.
09	Naquela comunidade havia uma sede de associação onde funcionava como
10	posto médico. O médico e um dentista iam uma vez por mês infelizmente não
11	funciona mas.
12	Agora tem um pequeno posto de saúde que não está atendendo como deveria.
13	Seria importante se pudesse atender aquele povo carente.
14	Ali tem pessoas hipertensas pessoas com sérios problemas nos dentes, pois o
15	dentista só vai uma vez por mês, isso quando vai! Só são distribuída no máximo
16	de quinze a dezoito fichas.
17	Senhora prefeita, como responsável pelo município, gostaria que se possível
18	contratase médicos e dentistas no mínimo três vezes ao mês, pois no Sítio Pacaré a
19	população está precisando, urgentemente, que seja resolvido este problema o mais
20	rápido possível levando médicos e dentista para atender a todos.
21	/
22	Obrigada pela atenção!
23	/

²⁵ A versão manuscrita da produção final dos alunos encontra-se no Anexo VII.

24	/	Capim 10 de dezembro de 2014
25		
26		Verônica Santos de Carvalho

Observamos, no texto de Verônica, que a posição de um sujeito que viveu durante anos na comunidade e que, mesmo distante, continua se preocupando com o bem-estar daqueles que permaneceram no sítio, ficou consolidada. A aluna não mais assina como se estivesse no Sítio Pacaré, agora ela se coloca na cidade onde mora atualmente, Capim, seguindo a construção composicional desse gênero. Observa-se essa mudança espacial na alteração dos tempos verbais, como: “vinham” por “iam”, bem como a substituição do marcador “este” por “aquele” e ainda, o marcador “ali”, o que deixa clara a sua posição.

Com relação à construção composicional, antes de colocar o título da carta, a aluna menciona quem é o destinatário da sua carta, “Carta aberta a prefeita de Rio Tinto”, disposição que não ocorreu nas escritas anteriores, embora tenha sido orientada durante as oficinas. Essa mudança ocorre também dentro do texto, pois o vocativo antes utilizado, “senhores responsáveis por este setor de atendimento”, foi substituído por “senhora prefeita” (linha 17).

Notamos, ainda, que a autora continua colocando seu nome no início do texto, procedimento que consideramos como um meio de assumir a autoria do texto, marcando seu estilo. Há também repetição da assinatura no final da carta, denotando uma busca por atender a estrutura desse gênero.

De modo geral, ao compararmos a produção inicial com a produção final dessa aluna, percebemos um avanço considerável em vários aspectos. A construção composicional do gênero está de acordo com o que foi orientado em sala de aula, ou seja, o procedimento sequência didática foi bastante significativo no processo de aprendizagem de Verônica. Nota-se, claramente, a disposição dos elementos que compõem uma carta aberta: o título; a introdução; o desenvolvimento contendo os argumentos, que, agora, estão mais organizados; a conclusão; e a despedida, além da assinatura no final, local e data. Já com relação aos aspectos de ordem linguística, estes também tiveram um considerável avanço.

5.7.2 Aluno Rodrigo – Produção final

01	Carta aberta a diretora do Colégio Augusto dos Anjos ²⁶
02	/
03	Queremos mudanças!
04	/
05	Hoje estou falando pelos alunos da Augusto dos Anjos. Tem uma injustiça
06	ocorrendo em nosso colégio. Quando nós queremos fazer alguns trabalhos a
07	senhora sempre tem uma desculpa para barra a nossa entrada na sala de
08	informática. Ela sempre está sem internet ou alguns computadores estão quebrados
09	e não dá para fazer nosso trabalho.
10	Querida diretora, queremos que a senhora dé um jeito de não acontecer
11	novamente esse problema! Libere a sala para nós fazermos nossos trabalhos.
12	Estamos fartos disso! Queremos mudanças em nosso colégio, queremos justiça.
13	Esperamos que a senhora consiga nos entendermos e procure resolver esse
14	problema.
15	/
16	Obrigado pela atenção
17	/
18	Capim PB, 10 de dezembro 2014
19	/
20	Rodrigo Silva

Na produção final de Rodrigo, é possível perceber que ele compreendeu bem o gênero carta aberta. Do ponto de vista do conteúdo, esse sujeito mantém o foco no problema da não utilização da sala de informática da escola em que estuda, revelando sua importância para a comunidade escolar. Provavelmente, o aluno não tem acesso à internet no local onde mora e gostaria de utilizar os recursos que deveriam ser disponibilizados pela referida instituição.

No que se refere à construção composicional do texto, o autor se dirige à diretora da escola (“Carta aberta a diretora do Colégio Augusto dos Anjos”) e mantém o subtítulo. Assim, reforça todo o conteúdo que expõe ao longo do texto, e, ao acrescentar um ponto de exclamação, procura atribuir mais ênfase ao enunciado: “Queremos mudanças!”.

A estrutura do texto apresenta, ainda, todos os elementos que compõem uma carta aberta e que já estavam presentes na produção inicial do aluno, excluindo a aposição da assinatura, que foi acrescentada nesta etapa. Percebemos que os parágrafos foram bem organizados; as linhas em branco são utilizadas de modo a separar itens importantes como, por exemplo, o título do subtítulo, o local e a data da assinatura.

²⁶ Para manter o sigilo no nome da escola a qual o aluno se refere, pois é a mesma em que a pesquisa foi realizada, optamos por utilizar um nome fictício.

No que diz respeito ao estilo, por exemplo, Rodrigo mantém seu discurso argumentativo, revelando sua vontade/desejo sobre algo que outro (a prefeita) dever realizar: “queremos que a senhora dé um jeito de não acontecer novamente esse problema” (linha 10 e 11) e “Queremos mudanças” (linhas 03).

Um aspecto a se destacar nessa produção final é com relação aos aspectos linguísticos. Em comparação à produção inicial, Rodrigo apresentou progresso, entretanto, ele ainda faz uso da hipercorreção com relação à conjugação dos verbos na 1ª pessoal do plural “Esperamos que a senhora consiga nos entendermos” (linha 13).

É válido ressaltar que as intervenções realizadas em sala de aula, nesta etapa, contribuíram significativamente para o progresso do aluno; além, vale registrar, do seu próprio esforço e interesse.

5.7.3 Aluno Manoel – Produção final

01	Carta aberta à população de Cuite de Mamanguape/PB
02	/
03	Caros colegas, estou aqui para protestar sobre a prefeita. Esse ano ela prometeu
04	coisas que podia cumprir, sei que vocês estão com muita raiva, porque ela não
05	cumpriu.
06	Espero que vocês saibam o que fazer, e quando ela for dar um depoimento, vou
07	ouvir bem o que vai falar para que depois não aconteça coisas que não deveriam
08	ter acontecido
09	Espero que saibam em quem vão votar da próxima vez.
10	/
11	Obrigado pela atenção de todos
12	/
13	Manoel Rodrigues Santos

Entre os aspectos positivos apresentados na estrutura composicional do texto deste aluno, destacamos que ele deixa claro, já no título, quem é seu destinatário: a população de Cuité de Mamanguape-PB, bem como organiza melhor os parágrafos; agora, já não deixa linhas em branco entre eles.

No que diz respeito ao estilo, observamos, no texto do aluno, a informalidade da linguagem utilizada, bastante próxima da linguagem oral; como se pode observar no fragmento: ‘e quando ela for dar um depoimento’. Alguns fragmentos do texto, no entanto, denotam bastante formalidade no uso da linguagem, característica do gênero textual em questão, a exemplo do uso do vocativo “Caros colegas” e do fecho da carta: “Obrigado pela atenção de todos”. Nesse fechamento, inclusive, ao mesmo

tempo em que agradece, Manoel tenta alertar seu destinatário, mostrando que conta com a atenção de todos. Podemos considerar que ele espera que a população de Cuité de Mamanguape/PB “saiba votar”, ou seja, não vote na prefeita ou em um candidato apoiado por ela.

Ainda com relação ao estilo, como seria esperado, esse sujeito mantém o tom de indignação ao falar de promessas que a prefeita fez à população e que poderia ter cumprido, mas não cumpriu. É com base nesse argumento, inclusive, que Manoel continua buscando persuadir seu destinatário, a população de Cuité de Mamanguape/PB. Do mesmo modo, esse sujeito assume a autoria do discurso ao se identificar no final do texto, assinando-o.

Do ponto de vista dos aspectos de ordem linguística, Manoel faz correções, por exemplo, no que diz respeito às questões ortográficas como o infinitivo dos verbos “protestar”, “cumprir” e “votar”.

De modo geral, esse aluno demonstra que compreendeu bem o gênero textual carta aberta e que as intervenções realizadas contribuíram para esse resultado. As atividades desenvolvidas no projeto de intervenção, ao longo dos módulos de ensino propostos, repercutiram positivamente na produção final de Manoel. Todavia, sabemos que a realização de outro módulo de reescrita possibilitaria a solução de problemas que ainda persistiram no texto final produzido.

5.8 Análise das etapas da Sequência Didática

Neste momento, os alunos fizeram um estudo comparativo entre o texto produzido na etapa da Produção Inicial e aquele reescrito na última etapa, Produção Final. Após as reescritas, podemos afirmar que os alunos compreenderam bem o gênero textual proposto. Embora tenhamos a clareza de que outro módulo de reescrita seria necessário; o que não foi possível devido ao fato de o ano letivo ter sido antecipado. Todavia, entendemos que o conjunto de atividades, propostas na sequência didática elaborada, produziu um resultado satisfatório.

Do ponto de vista do conteúdo, enquanto o primeiro aluno escolheu como interlocutora a diretora da escola na qual foi realizada a pesquisa, com o objetivo de solicitar mudanças no que diz respeito ao acesso à sala de informática por parte dos alunos; os outros se posicionaram levando em consideração o momento político pelo

qual o Brasil passava, as eleições de 2014. Esses dois sujeitos escolheram como seu interlocutor, gestores municipais, o primeiro pedindo solução para um problema que atinge diretamente uma comunidade com relação a serviços básicos de saúde, como atendimento médico e odontológico. O segundo tece críticas no que se refere a promessas de trabalho que não foram cumpridas.

No que se refere à estrutura composicional, apenas um dos textos não apresenta a marcação da data e do local nos espaços a eles destinados. Elementos, no entanto, como título, introdução, desenvolvimento e conclusão, além da assinatura, estão bem marcados nos textos.

Quanto ao estilo, em todas as produções percebemos que esses sujeitos apresentam uma postura persuasiva, denotando uma das características da carta aberta.

Algumas inadequações linguísticas foram corrigidas, como as de ordem ortográfica, de concordância, como também a organização geral do texto. As inadequações que persistiram não comprometeram o ato comunicativo do gênero.

A análise da sequência didática proposta com base nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) permite-nos afirmar que os sujeitos alvos de nossa pesquisa na 8ª série da Educação de Jovens e Adultos mostraram-se proficientes na escrita do gênero carta aberta, revelando que esse procedimento contribuiu satisfatoriamente para a aprendizagem desse gênero discursivo/textual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que, assim como as demais, enfrenta diversas dificuldades, a exemplo da falta de recursos pedagógicos que auxiliem práticas docentes. Outras, porém, são bastante específicas e se relacionam, especialmente, ao público atendido em sala de aula. Podemos citar dentre elas, por exemplo, o fato de que o professor precisa enfrentar o cansaço e a desmotivação de muitos alunos que chegam à escola pouco interessados pelos conteúdos de ensino, pois trabalham durante o dia, seja em trabalhos formais seja cuidando de atividades domésticas.

Como professora da EJA há quatro anos, percebemos que, em se tratando da disciplina Língua Portuguesa, muitos alunos revelam pouco ou nenhum interesse pela leitura e, menos ainda, pela produção escrita. Entendemos que esse comportamento talvez se deva ao fato de não terem despertado para a inserção que essas práticas podem proporcionar no que se refere a sua vida em comunidade, ou ainda porque não compreenderam a função das mesmas no mundo letrado.

Diante desse contexto, nosso projeto de intervenção, posto em execução com a aplicação de uma sequência didática, em uma turma da 8ª série da EJA, foi pensado levando em consideração a motivação necessária para a produção de um texto escrito. Por isso, a opção pelo gênero carta aberta e pelos temas explorados nos textos selecionados para compreensão desse gênero. Nesse sentido, consideramos que o referido instrumento e a seleção de atividades programadas e executadas para cada módulo foram fundamentais para se alcançar um bom resultado.

É importante ressaltar que, durante as atividades realizadas em sala de aula, o ambiente de respeito mútuo estabelecido foi um ponto extremamente importante para o bom desenvolvimento das atividades propostas. Sabemos que muitos alunos sentem-se envergonhados ao ter que expor suas opiniões e, em se tratando de alunos da EJA, esse sentimento é ainda mais evidente, pelo fato de alguns terem passado muitos anos fora da escola e não estarem habituados a se expressar em público.

Enfrentamos também algumas dificuldades para manter a regularidade das atividades realizadas. Durante as aplicações dos módulos da sequência didática, imprevistos ocorreram na escola, como a falta de energia (que impossibilitava a aula no turno da noite), e, até mesmo, o fato de o projeto de intervenção ter sido aplicado em um

período de eleições; momento em que a escola foi cedida à justiça eleitoral a fim de que pudessem preparar o espaço para o dia do pleito.

Outro aspecto negativo foi a pouca frequência de alguns alunos às aulas; fato que prejudicou o desenvolvimento deles durante o processo, pois não conseguiam assimilar bem o que era explicado, mesmo com as retomadas feitas sobre atividades aplicadas em aulas anteriores.

Por outro lado, o fato de a pesquisadora ter sido a professora titular da turma na 7ª série foi primordial, uma vez que muitas das necessidades – de compreensão leitora e de produção escrita – dos alunos já serem conhecidas; tornando possível, portanto, organizar o projeto de intervenção, considerando sempre as especificidades do conjunto de alunos. Além disso, o apoio da direção e dos demais professores da escola foi de fundamental importância para que a pesquisa fosse bem sucedida.

Com a pesquisa, nossa pretensão, portanto, foi avaliar até que ponto a aplicação de uma sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), construída a partir do gênero textual carta aberta, poderia contribuir para um melhor desempenho na produção escrita de alunos da 8ª série do 2º segmento da EJA. Nesse sentido, após apresentarmos aos alunos o contexto a partir do qual eles iriam produzir o gênero em questão, solicitamos aos mesmos que realizassem a produção inicial e, a partir desta, elaboramos um conjunto de módulos de ensino que foram aplicados em sala de aula, antes de propormos a produção final.

O resultado das análises aponta que a aplicação do instrumento sequência didática contribuiu satisfatoriamente para um bom desempenho dos alunos com relação à produção final do gênero carta aberta, uma vez que produzimos o subsídio necessário para que compreendessem esse gênero do ponto de vista da sua descrição e funcionalidade; procedimento que os fez perceber que poderiam utilizar a carta aberta para expor suas opiniões.

De modo geral, as análises feitas apresentaram avanços do ponto de vista do conteúdo, composição e estilo. Além do mais, aproximou o ensino de um gênero textual a uma prática de utilização da linguagem que ocorre fora do ambiente escolar. Foi, assim, uma contribuição ao aperfeiçoamento da produção escrita nas práticas de letramento, propósito fundamental da sequência didática.

No que tange às atividades de leitura, tivemos muitos pontos positivos, um deles foi o de proporcionar aos alunos, no primeiro momento da Apresentação da Situação, a leitura de gêneros textuais que a maioria não conhecia, contribuindo, assim,

para discutir a funcionalidade de cada gênero na sociedade e ampliar o repertório e a visão de mundo dos discentes. Por sua vez, o conjunto de textos classificados como carta aberta serviu de modelo e inspiração necessários a sujeitos que tinham muito a dizer, mas que precisavam conhecer diferentes modos pelos quais alguém poderia expor sua opinião e seus argumentos e, a partir deles, construir uma maneira peculiar de redigir o próprio texto.

Quanto aos aspectos da produção escrita como prática social, podemos destacar que o gênero carta aberta contribuiu fundamentalmente para a realização dessa prática, pois os alunos produziam seus textos, levando em consideração seus contextos sociais, dentro de uma perspectiva real de comunicação. Isso ocorreu porque, desde o início do projeto, no momento em que foi apresentada a situação inicial da sequência didática, buscamos conscientizá-los de que estávamos fazendo muito mais do que uma simples produção escrita; a ideia era que eles vivenciassem, de fato, uma situação real de comunicação. Como resultado, eles já não mais escreviam pensando apenas em obter uma nota, mas sim em buscar ser ouvidos, a fim de encontrar uma solução para o problema que apresentaram. A carta aberta possibilitou aos alunos expor o ponto de vista deles e se posicionarem como cidadãos críticos, preocupados com a coletividade.

Diante do exposto, consideramos que o trabalho com a sequência didática, como intervenção pedagógica numa turma de 8ª série da EJA, teve um importante papel nesta pesquisa, pois, por meio dela, foi possível articular todos esses pontos, favorecendo a aprendizagem e levando os alunos à reflexão sobre sua própria escrita.

Com a realização dessa pesquisa, os discentes envolvidos tiveram sua autoestima elevada; sentiram-se protagonistas do processo de produção escrita e, pelo que pudemos perceber, passaram a ter um novo olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa. Tal fato nos impulsiona a continuar investindo nossos esforços nesse público, pois acreditamos na potencialidade desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, gêneros textuais e ensino**: considerações teóricas e implicações pedagógicas. Florianópolis: v20, n.01, p.65-76, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10369/0>> Acesso em: 30 jul. 2014

_____. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKTHIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e escrita. In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, Rosa H. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-17.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e Ensino**: ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (LDB, 1971). Lei N. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (LDB, 1996). Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF, MEC, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, MEC, 5 de julho de 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série : introdução. Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 148 p.: il. : v. 1

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série : introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 256 p.: il. : v. 2

CAPIM. **Diretrizes Operacionais para o funcionamento da rede municipal de ensino**. 2014.

COSTA, Adriana Almeida Rezende. **Os gêneros textuais na Educação de Jovens Adultos do ensino médio**: um estudo de caso no Centro de Referência de EJA

Professor Severino Uchôa. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

DOLZ, Joaquim e SCHENEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona) In: DOLZ, Joaquim e SCHENEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

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

DUCROT, Oswald. Argumentação e ‘topoi’ argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **História e Sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989. (Tradução de Eduardo Guimarães)

EJA MODERNA: **Educação de Jovens e Adultos**: anos finais do ensino fundamental: manual do educador. 1 ed. São Paulo; Moderna, 2013.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba. 16 p. 181-191. 2000 ed. FPR. Disponível em: <http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_16/Irineu_engel.pdf> Acesso em: 22 jun. 2015.

FREIRE, Paulo. Conscientização: Teoria e Prática da Libertação – **Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO (orgs). **Educação de jovens de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez. 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever**: estratégias de produção. São Paulo: Contexto, 2012.

LEITE, Ana Maria de Carvalho. **Cadeias referenciais em textos do gênero carta aberta**: um projeto didático para a educação de jovens e adultos. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

LOUKILI, Karin Luciane Cardoso. **Ainda faz sentido escrever cartas?** Uma experiência com o ensino de gêneros na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto, Alegre, 2009.

MAIA, Antonia Lucy Lima. **Educação de Jovens e Adultos**: políticas públicas no município de Pinhais (2009 - 2012). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A. P. Dionísio et al. (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARRA, Caroline Cardoso. **Educação de jovens e adultos e gêneros discursivos: uma proposta de aplicação para o ensino de língua materna**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2009). **Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/pt/confintezvi/confintea-vi/objectives/>>, 2009. Acesso em: 04 ago. 2014.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais para o funcionamento da rede estadual de ensino**. 2014.

Plataforma do Letramento. **Infográfico Letramento**. Disponível em: <www.plataformadoletramento.org.br> Acesso em: 09 jul. 2014.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo. 1 ed. 2ª reimpressão: Contexto, 2013.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. PEREIRA, Regina Celi Mendes. Os gêneros textuais e o ensino da leitura e da escrita. In: ALDRIGUE, Ana Cristina de S; FARIA, Evangelina Maria Brito de. **Linguagens: usos e reflexões**. João Pessoa: Editora Universitária, 2008. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/13342451/unidade-i-ufpb-virtual-universidade-federal-da-paraiba/67>> Acesso em: 27 ago. 2014

SOUTO MAIOR, Ana Christina. **O gênero carta: variedade, uso e estrutura**. Ao pé da letra. 3.2, p. 1-13, 2001. Disponível em: <http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/vol%203.2/Ana_Christina_Souto_Maior--O_genero_carta-variedade_uso_e_estrutura.pdf> Acesso em: 05 jul. 2015

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010 - ISSN: 1676-2584 Disponível em: <[http://uab.ufac.br/moodle/pluginfile.php/14242/mod_resource/content/1/Caejadis%20-%20Texto%201%20\(Breve%20histu00F3ria%20da%20EJA%20no%20Brasil\).pdf](http://uab.ufac.br/moodle/pluginfile.php/14242/mod_resource/content/1/Caejadis%20-%20Texto%201%20(Breve%20histu00F3ria%20da%20EJA%20no%20Brasil).pdf)> Acesso em: 25 mai. 2014

APÊNDICE A
Exercício (elementos constitutivos da carta
aberta)

Escola Municipal de Ensino Fundamental

Capim-PB

Série: 8ª série EJA

Professora: Lidianne Moreira

Atividade

Leiam os trechos a seguir retirados de algumas cartas abertas produzidas por vocês, e explique a qual parte da carta aberta corresponde cada um deles.

Aluno A – trecho 1

“A onde estar a Presidenta, os deputados federal e estadual os prefeitos e os vereadores em geral a onde estar o governo que não estar fazendo nada”

Aluno B – trecho 2

“Venho aqui revidicar Sobre o descaso da minha cidade. Acontece tantos descaso que eu fico muito indignada [...] Se o cidadão esta precisando de atendimento naquele momento vai te que espera cinco dia para ser atendido.”

Aluno C – trechos 3 e 4

“Venho por meio desta carta reinvindicar, ao Senhor Prefeito a falta de Segurança em nossa cidade, pesso que o Senhor tome providências e se preocupar mais com a nossa segura-ça, nas ruas, em casa nas Escolase etc.

“[...] se tivéssemos uma delegacia em nossa, cidade os riscos de roubos poderiam serem bem menor”

Aluno D – trecho 5

“Quando nos queremos fazermos alguns Trabalhos [...] alguns computadores estão. quebrado [...] Estamos farto disso queremos mudanças em nos colégio [...] Esperamos que a senhora consiga nos ententemos”

APÊNDICE B

Exercício (paragrafação)

Escola Municipal de Ensino Fundamental (

Capim-PB

Série: 8ª série EJA

Professora: Lidiane Moreira

Atividade

Leia o texto abaixo. Observe que ele tem apenas um parágrafo. De acordo com o que discutimos acerca desse assunto em sala de aula, reescreva-o, de modo a organizar melhor as informações em mais de um parágrafo.

Quarta-feira, 9 de janeiro

A professora de biologia me deixou preocupado hoje. Ela disse que o nosso coração era uma máquina maravilhosa e eficiente, que bate 80 vezes por minuto. Isso dá três bilhões de batidas numa vida inteira. Calculei que o meu já tinha dado $80 \times 60 \times 24 \times 365 \times 14 = 588.672.000$ de batidas (o número não coube na calculadora. Preciso de uma melhor). Fiquei preocupado com o esforço que o meu coração já tinha feito. Tenho certeza que ele não vai agüentar até o fim. Perguntei à D. Smellie se eu podia ter um ataque cardíaco na corrida que a gente ia fazer de tarde. Afinal, o vovô morreu de ataque do coração quando estava correndo atrás de um ônibus no ano passado. Bom, é claro que ele tinha 80 anos, mas eu fiquei morrendo de medo que fosse hereditário. D. Smellie disse para eu parar de ser bobo. O exercício faz bem para o coração e ajuda a evitar ataques cardíacos quando a gente fica mais velho. NÃO fumar também. Ela nunca perde uma oportunidade de dizer como NÃO fumar é ótimo. Segundo ela, a probabilidade de eu ter um ataque cardíaco na minha idade é menor do que uma em um milhão. Mas logo tive um novo motivo para me preocupar: a D. Smellie disse que eu estava tendo um ataque agudo de "hipocondria". Isso deve ser bem pior. Será que eu vou morrer? Perguntei quais eram os sintomas, mas não adiantou nada. Ela me mandou olhar no dicionário. Acho que vou fazer isso mesmo, se não morrer antes.

Trecho retirado do livro "Diário de um adolescente hipocondríaco" de Aidan MacFarlane, Ann McPhers

ANEXO I
Parecer do Conselho de Ética – UFPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRABALHANDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA EJA: Uma proposta de intervenção com o gênero textual carta aberta

Pesquisador: Lidianne Moreira Silva de Brito

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 43869215.7.0000.5188

Instituição Proponente: Universidade Federal da Paraíba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.141.877

Data da Relatoria: 25/06/2015

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa para fins de elaboração da dissertação da pesquisadora Lidianne Moreira Silva de Brito CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE CAMPUS IV – MAMANGUAPE / PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS. A mesma apresenta declaração de qualificação datada de 26.08.2014.

Objetivo da Pesquisa:

Avaliar até que ponto a utilização de sequências didáticas com o gênero textual carta aberta poderá contribuir para um melhor desempenho na escrita dos alunos da 8ª série da Educação de Jovens e Adultos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Pelo fato da coleta de dados implicar uma produção textual que será objeto de análise e correção, não podemos deixar de mencionar a possibilidade de algum constrangimento ou inibição dos alunos, diante de um processo avaliativo.

Benefícios:

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: e5ccacs@ccs.ufpb.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



Continuação do Parecer: 1.141.877

Espera-se que com este trabalho fazer com que os alunos desenvolvam suas habilidades de escrita, produzindo textos eficientes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem sua relevância por se tratar da Educação de Jovens e Adultos que consideramos de extrema importância diante do constante aumento dos índices de analfabetismo no Brasil na faixa etária na qual esta direcionado este estudo - adolescentes e pessoas adultas. A pesquisadora propõe um projeto de intervenção voltado a 8ª série do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública, no município de Capim/PB. Os sujeitos deste estudo serão alunos do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública municipal, localizada em Capim (PB), especificamente uma turma da 8ª série, com idade entre 15 e 37 anos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

-Projeto de pesquisa anexado;TCLE em duas laudas para os maiores de 18 anos, incluindo os pais dos menores de 18 anos; e foi anexado o Termo de Assentimento para menores de 18 anos conforme conforme Resolução 466/12, apresentou a Folha de Rosto completa com a assinatura e carimbo do(a) coordenador(a) da Pós Graduação onde está inserida.

Recomendações:

Foram acatadas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que no projeto de pesquisa apresentado consta as recomendações anteriormente solicitadas nosso parecer é favorável.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: UNIVERSITARIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: e@cccs@ocs.ufpb.br

ANEXO II
Exemplar do gênero textual receita culinária

CARROT CAKE

- 1 cup sugar
- 1 1/2 cup corn or sunflower oil
- 4 eggs, well beaten
- 2 cups flour
- 2 teaspoons cinnamon
- 1 teaspoon baking soda
- 1 teaspoon salt
- 3 cups grated carrots

1. Preheat the oven to moderate (175°C / 350°F). Grease a tube pan well.
2. In a large bowl, cream together the sugar and oil. Add the eggs and beat for a few minutes. Sift together the flour, cinnamon, baking soda and salt. Add to the sugar mixture. Mix the carrots. Pour the batter into the tube pan and bake for about 55 minutes. When cool, cover with Cream Cheese Frosting.

Disponível em: < <http://www.teclasap.com.br/receitas-carrot-cake/> > Acesso em: 14 de out. 2014

ANEXO III
Exemplares do gênero textual carta aberta

Texto A

Desabafo de uma munícipe

Márcia Bruske

Venho, por meio desta, trazer um pouco do meu desabafo, meu relato como cidadã.

Bem, sou estudante do EJA – Educação de Jovens e Adultos - da Escola Estadual Professora Áurea Moreira Rachou, no Sertão da Quina.

Há poucos dias, fomos surpreendidos com uma faixa nos comunicando a construção de uma ponte sobre o rio que corta o Sertão, com pedidos de desculpas pelos transtornos causados pelas obras. Detalhe: a ponte é o único acesso que temos e, por uma infeliz coincidência, as obras foram iniciadas exatamente no dia em que se iniciaram as aulas nas Escolas do Estado.

É vergonhosa a situação, pois moramos numa região, aonde informação nunca chega. Nenhum meio de comunicação chega, nem rádio, só as de Caraguatatuba. O que temos em nossa região é uma rádio clandestina, pirata ou comunitária, sei lá. Temos uma Regional Sul, que deveria funcionar como um canal entre comunidade e Prefeitura. Que saudade dos bons tempos em que dona Mia Mafalda administrava a Regional!

Por mais pavorosa que fosse a situação, ela reunia a comunidade, ou no bar do Pedro, ou no restaurante do Carlinhos, do Gaspareto e informava o que ia acontecer. Hoje, o que temos é a falta de diálogo, falta de informação, falta de boa vontade. E eu sei porque. É que povo incomoda. Fala demais, é curioso. Gente informada é ruim, passa a exigir mais e isso parece não ser bom. Mas, faço saber que não somos uma comunidade tão ruim, tampouco calada. Jamais engolirei algo que não passe pela minha garganta e não sou obrigada a dizer amém a tudo.

Não sou contra quem quer que seja. Mas, pergunto ao prefeito, o que é feito do Governo Participativo que tanto se falava na campanha? No jornal “A Cidade” é só bênção. Tudo às mil maravilhas, mas, na prática...

Agora, em relação às obras da ponte, tenho uma sugestão: a previsão para o término da obra é de 30 dias. Então, sugiro que seja colocada uma ponte de desvio, como, por exemplo, aquelas do Exército, senão nossos colegas do Araribá, do Sertão da Quina, muitos idosos, gestantes, vão deixar de estudar no EJA. Não sou oposição. Sou uma cidadã com opinião. Vou fazer valer meus direitos de brasileira, de cidadã e vocês, homens públicos, não se esqueçam que somos uma comunidade aberta a ouvir.

Ubatuba, 26 de fevereiro de 2008

Márcia Bruske

Disponível em: < <http://ubatubavibora.blogspot.com.br/2008/03/carta-aberta.html> > Acesso em 13 out. 2014

Texto B**Carta aberta em defesa da Educação de Jovens e Adultos no município de Fortaleza**

Brasil, 22 de março de 2013



As mudanças que ocorrem na sociedade atual estão a exigir de cada pessoa um conjunto de habilidades intelectuais, comunicativas e sociais que só podem ser apreendidas sobre a base de uma sólida educação básica. No caso específico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), inúmeras situações surgem

no cotidiano de vida das mulheres e homens que impõem aos mesmos a necessidade de saber ler, escrever, interpretar, compreender, realizar operações lógicas complexas, sendo capazes também de saber dar respostas aos diversos problemas que surgem no local de trabalho, na vida familiar e social.

Por isso, é imperativo na sociedade atual que Jovens e Adultos tenham acesso à democratização do conhecimento e da informação, uma vez que a educação representa possibilidade de mudança, apesar dos limites impostos pela sociedade capitalista, pois como afirma Paulo Freire: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda”.

Desta forma, se a educação é condição para a inclusão social dos sujeitos, não compreendemos o motivo pelo qual o atual Secretário de Educação de Fortaleza resolveu decretar, sem nenhuma discussão político pedagógica com os educadores que fazem a EJA no município, o processo de nucleação dessa modalidade de ensino, diminuindo drasticamente o quantitativo de escolas que oferecem EJA, de modo a reduzir de 138 para 76 escolas com oferta de EJA na rede municipal.

A justificativa é a possibilidade de melhor assistir a Educação de Jovens e Adultos em Fortaleza contribuindo para acabar com o aumento das taxas de evasão e reprovação no ensino. Contudo, indagamos se tal medida administrativa de fato colabora para a diminuição desse problema, tendo em vista que a problemática é mais complexa do que se imagina.

A nosso ver, para superarmos tais taxas urge a necessidade da realização de ações políticas e pedagógicas que priorizem os sujeitos da EJA. Assim, faz-se necessário compreender que a EJA exige um modo próprio de fazer educação determinada pela realidade socioeconômica e cultural de seus sujeitos, e, portanto, não podemos vê-la como extensão do ensino regular.

Por isso, quando diminuimos o número de escolas que oferecem essa modalidade de ensino estamos, na verdade, é dificultando o acesso e a permanência dos jovens e adultos na escola, uma vez que a distância da casa do educando para a instituição de ensino pode ser um motivo a mais para o agravamento do já preocupante quadro do “abandono escolar”. Diante desse quadro, nós, profissionais militantes e comprometidos com a causa da EJA, compreendendo-a como direito humano, “público e subjetivo”, constitucionalmente garantido a todos, independente da idade que possuem, vimos manifestar nosso desacordo em relação a essa medida da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, ao mesmo tempo reivindicar do poder público a obrigação constitucional de garantir políticas públicas adequadas e efetivas que invistam na qualidade do ensino e na intersetorialidade da educação oferecida aos jovens e adultos, de modo a contribuir para ampliar a condição de vida econômica, social e cultural dos educandos.

FORTALEZA, 22 DE MARÇO DE 2013.

Disponível em: <<http://www.campanhaeducacao.org.br/?idn=1044>> Acesso em: 13 out. 2014

Texto C



CARTA ABERTA À POPULAÇÃO

Médicos vão interromper o atendimento aos planos de saúde no dia 7 de abril

Prezado cidadão, prezada cidadã

Os médicos de todo o País irão suspender o atendimento aos planos e seguros de saúde no próximo 7 de abril, Dia Mundial da Saúde.

Nesse dia, os médicos não realizarão consultas e outros procedimentos. Os pacientes previamente agendados serão atendidos em nova data. Todos os casos de urgência e emergência receberão a devida assistência.

A paralisação é referendada pela Associação Médica Brasileira (AMB), Conselho Federal de Medicina (CFM), Federação Nacional dos Médicos (Fenam) e pelo conjunto das sociedades de especialidades médicas.

Trata-se de um ato em defesa da saúde suplementar, da prática segura e eficaz da medicina e, especialmente, por mais qualidade na assistência prestada aos cidadãos.

O objetivo é protestar contra a forma desrespeitosa com que os médicos e os pacientes são tratados pelas empresas que atuam no setor.

Os planos de saúde interferem diretamente no trabalho do médico: criam obstáculos para a solicitação de exames e internações, fazem pressão para a redução de procedimentos, a antecipação de altas e a transferência de pacientes.

Os contratos entre as operadoras e os médicos também são irregulares, estão em desacordo com as normas estabelecidas pela Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS).

Nos últimos dez anos, os reajustes dos honorários médicos foram irrisórios, enquanto os planos aumentaram suas mensalidades bem acima da inflação.

Alertamos a sociedade que tal situação é hoje insustentável, com riscos de sérios prejuízos à saúde e à vida daqueles que decidiram adquirir um plano de saúde, na busca de uma assistência médica de qualidade.

As empresas de planos de saúde precisam urgentemente atender a reivindicação das nossas entidades, estabelecendo regras contratuais claras que respeitem a autonomia do médico e definam critérios e periodicidade de reajustes dos honorários profissionais.

É necessário também que a ANS exerça seu papel fiscalizador, exigindo dos planos de saúde o cumprimento da regulamentação.

Brasília, 28 de fevereiro de 2011.

Associação Médica Brasileira

Conselho Federal de Medicina

Federação Nacional dos Médicos

CFM - SGAS 915 Lote 72
Brasília-DF / CEP: 70390-150
Tel.: (0xx61) 3445-5900
Fax: (0xx61) 3346-0231
www.portalmédico.org.br

FENAM - SHS Quadra 6, Bloco A, Sala 211
Brasília - DF - Cep: 70.318-102
Tel: (61) 3042-3700
Fax: (61) 3042-3701
www.fenam.org.br

AMB - R. São Carlos do Pinhal 324
São Paulo-SP / CEP: 01333-903
Tel.: (0xx11) 3178-6800
Fax: (0xx11) 3178-6810
www.amb.org.br

Texto D

Carta aberta de Maria Aparecida Souza, aluna da EJA

Meu nome é Maria Aparecida de Souza, tenho 41 anos, sou cidadã brasileira, de nacionalidade brasileira. Parei de estudar aos 18 anos de idade. Precisei trabalhar para completar a renda familiar, pois na época apenas meu pai trabalhava para alimentar seis bocas. Os anos se passaram e com eles minhas oportunidades de voltar à escola, tinham apenas uma saída: **supletivo**. Mas eu queria continuar a aprender, conhecer, entender, adquirir conhecimento. Para mim isso era importante demais! E eu queria adquirir isso tudo dentro de uma sala de aula, numa excelente escola, com educadores também excelentes e portadores de um dom maravilhoso de ensinar por amor e com amor. Não conseguia, até me deparar com a terrível apatia do meu filho de 16 anos pela escola onde estudava. Não sabia o que fazer, foi quando ouvi falar da Escola Leonardo Sadra, logo procurei informações acerca dela.

Excelente, excelente! Todos da direção, professores, colaboradores (cantineiras, faxineiras etc.). Uma escola maravilhosa, lá, qualquer um tem a oportunidade de recomeçar. Meu filho estava comigo, também gostou e tornou-se aluno da escola. Queria também uma vaga para mim e durante dois anos tentei conseguir. Não desisti, em 2007 tentei novamente e consegui. Hoje estou na reta final e só tenho a agradecer ao Projeto EJA e a todos os educadores de Contagem.

Meu filho de 16 anos havia conseguido uma vaga aqui na escola Leonardo Sadra, mas penso se ele terá esse seu direito respeitado, por causa da implantação do mais novo projeto na escola, o PROJOVEM e também pela mudança da idade mínima para se ingressar no EJA, que agora será de 29 anos. Será que a implantação desse novo projeto irá tirar-lhe o direito de cidadão? No próximo ano ele começará a trabalhar, onde irá estudar? Será que terá que esperar 13 anos para ter seu direito de recomeçar garantido?

Considero que o projeto e essas mudanças “marginalizam” e desrespeitam grande parte da população. Nós, como estudantes, como pais, como contagenses, não fomos consultados ou ao menos informados. Não queremos ter que digerir todo e qualquer projeto que órgãos da Prefeitura queiram nos enfiar “goela abaixo”. Eles é que deveriam nos proteger contra qualquer medida antidemocrática e defender nossa participação em tudo o que nos diga respeito. Não queremos que interfiram em projetos que tenham um bom andamento como a EJA!

Como mãe, aluna, cidadã, repudio e rejeito um projeto que amputa os sonhos de homens, mulheres e jovens que, viram no curso da EJA a possibilidade de voltar a estudar. Feito às escuras, com poucas garantias de sucesso.

Queremos melhorar ainda mais o que já temos aqui, uma educação de qualidade, queremos a valorização de cada educador, garantindo-lhes o direito de continuar construindo e contribuindo para a educação integral de todos nós.

Quanto ao PROJOVEM, deveria ser implantado em escolas que têm menos condições. As verbas vindas do Governo Federal seriam bem aproveitadas para a criação de infra-estrutura para as comunidades atendidas por essas escolas.

Temos o direito de exercer nossa cidadania. Não fomos consultados, não pudemos questionar, então vamos dizer agora que a nossa resposta é NÃO! Não às reformulações que prejudiquem a EJA, a nós, a nossos professores. Diremos sim a todo projeto implantado de forma responsável, NÃO OPORTUNISTA e que traga melhoria para a educação e conseqüentemente para nossas vidas.

Contagem, 26 anos de novembro de 2008.

Disponível em: <<http://sindutecontagem.blogspot.com.br/2008/12/carta-aberta-de-maria-aparecida-souza.html>>
Acesso em: 13 out. 2014

Texto E

Emicida (via Facebook)

Salve irmãos e irmãs, companheiros. Estive à distância, devido à nossa tour pela Europa – onde ainda me encontro -, acompanhando os recentes acontecimentos em São Paulo, e orando, desde o primeiro momento, para que o desfecho fosse um saldo positivo para o lado dos que representam o povo. Infelizmente duas coisas ruins meu coração já esperava: a truculência da polícia militar do estado de São Paulo, que nem de longe tem preparo algum para lidar com pessoas, por mais contraditório que isso possa parecer. A sociedade parece não ver e, no final das contas, eles se tornam os “heróis”, mesmo com as mãos sujas de sangue inocente.

A segunda coisa era a cobertura distorcida da grande imprensa brasileira, que não tem – e parece fazer questão de deixar cada vez mais clara e gritante a sua falta de – compromisso com a verdade. A combinação é perigosa quando essas forças se colocam contra a população, a quem deveriam servir: e essa é a obrigação de ambas – polícia e imprensa. E não sei se me alivia ou me assusta mais ver que a mídia só começou a mudar de tom ao tratar do caso depois de vários jornalistas serem covardemente agredidos pela PM. Desde o primeiro momento, vi com muito orgulho meus irmãos e irmãs tomarem as ruas. A internet pode ser uma rede de compartilhamento de informações, mas a revolução e as mudanças carecem de que as pessoas estejam nas ruas, deixando à vista suas (muitas) insatisfações.

Acho, a essa altura da situação, desnecessário deixar aqui explícita minha desaprovação a atos de vandalismo. Óbvio que desaprovo a depredação do patrimônio público, assim como é óbvio que a nossa luta é por muito mais do que esses vinte centavos. Já estamos muito além disso nessa discussão, certo? Na noite de ontem, a polícia militar (mais uma vez) passou dos limites, mostrou (mais uma vez) que é saudosista da ditadura militar, assim como o governador do estado de São Paulo, Geraldo Alckmin. Desses nunca esperei nada de positivo, nada mesmo. Sentem-se bem por manter o estado na lama desde que atendam às demandas dessa burguesia cruel que controla o dinheiro e a informação no Brasil.

Agora, de quem eu espero uma postura diferente? Do prefeito de São Paulo, Fernando Haddad, do qual fui eleitor. Como eleitor, tenho o direito e o dever de cobrar mais atenção com essa situação. Muitos dos que lotam as ruas hoje disseram “não” a José Serra por “pensar novo”, como sugeria a campanha de Haddad. Não creio que “pensar novo” seja fechar as portas para o diálogo ou se referir aos manifestantes como vândalos, indo na mesma direção da opinião dos que abominavam e ainda abominam o fato de a cidade ser gerenciada por ele.

Vale lembrar que o Partido dos Trabalhadores nasceu, cresceu e ganhou forças graças a pessoas como essas que hoje lotam as ruas pedindo uma gestão que se posicione a favor dos trabalhadores, e o primeiro passo para tal são a comunicação e o reconhecimento da seriedade da causa. Acredito que, assim como eu, vários de seus eleitores estão esperando resposta à altura do que merecemos por termos confiado a ele a gestão de São Paulo. Convido meus irmãos e irmãs e todos que se identificam com nossa arte e verdade, todos que se identificam com a frase “a rua é nóiz” a, de forma pacífica, mostrar a força que temos e ocupar as ruas em todas as manifestações que ocorrerem nos próximos dias. Isso é sobre Liberdade, direitos e a construção de uma nova realidade, mais próxima da que desejamos.

Obrigado pela atenção,

Emicida

A rua é nóiz



Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/em-carta-aberta-emicida-defende-protestos-condena-violencia-policial-e-cobra-fernando-haddad/>> Acesso em: 15 de out de 2014

ANEXO IV

Exercício sobre pontuação

Escola Municipal de Ensino Fundamental

Capim-PB

Série: 8ª série EJA

Professora: Lidianne Moreira

Atividade

No texto abaixo troque os □ por um sinal de pontuação, segundo a tabela com o número de vezes que cada sinal ocorre:

Vírgula	7
Dois-pontos	5
Ponto de interrogação	4
Ponto de exclamação	2
Reticências	1
Travessão	4
Ponto final	5

A cigarra e a formiga

Num belo dia de inverno as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de comida□ Depois de uma chuvarada□ os grãos tinham ficado molhados□ De repente aparece uma cigarra□

□Por favor□ formiguinhas□ me deem um pouco de comida□

As formigas pararam de trabalhar□ coisa que era contra seus princípios□ e perguntaram□

□Mas por que□ O que você fez durante o verão□ Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno□

Falou a cigarra□

□Para falar a verdade□ não tive tempo□ Passei o verão todo cantando□

Falaram as formigas:

□Bom□ Se você passou o verão todo cantando□ que tal passar o inverno dançando□

E voltaram para o trabalho dando risadas□

Moral da história□ Os preguiçosos colhem o que merecem□

(Fábula de ESOPHO)

Disponível em: <http://atividadesdiversasdelinguaportuguesa.blogspot.com.br/2014_03_01_archive.html>

Acesso em: 05 nov. 2014

ANEXO V
Produção inicial dos alunos

Aluna Verônica

A revolta de um município

Vendo por meio desta contar um pouco da minha revolta, sobre o sítio que nasci e crescer durante 30 anos da minha vida. Temos aqui uma rede de associação onde funcionava como posto médico ali o médico e um dentista tinham uma vez por mês infelizmente não funciona mais.

Agora temos um pequeno posto de saúde e não está atendendo a população como devia. Seria importante, se houvesse atender a esse povo carente, temos pessoas infelizmente pessoas com sérios problemas nos dentes pois o dentista só vem uma vez por mês,

isso quando vem! só são destruída no máximo de 15 a 18 fichas.

Senhores responsáveis por este setor de atendimento nesta comunidade gostaria que se possível tenham médicos pelo menos (3) três vezes ao mês

Pois este sítio na comunidade de Rio-Tinto a população é muito carente. Precisamos urgentemente que os senhores resolvam este problema o mais rápido possível tragendo médico e dentista para atender essas pessoas carentes.

Obrigado pela atenção!

Sítio Pacaré 03/11/2014

Aluno Rodrigo

Deixara não que deixe a sala de informática

Quando alunos

Nesse está falando por Tiago nos. Por que tem uma injustiça acontecendo em nos Colégio, quando nos queremos fazer alguns trabalhos a diretora sempre tem uma desculpa para justificar a nossa entrada na sala de informática. Ela sempre tem a nos dar que tá sem internet ou alguma computadores estão quebrados. Que não dá para fazer o nosso trabalho.

Quando diretora, então queremos que a senhora dar um fato de não aceitar, nada mais e esse problema é deixar a sala para nos fazerem o nosso trabalho.

E sem se preocupar em se cansar em sua sala, quanto perguntamos que dada para fazer nosso trabalho.

na computadores, e sempre a mesma resposta.

Estamos muito classe queremos mudanças em nos Colégio, queremos justiça.

Esperamos que a senhora compre nos entendemos, e procure resolver nosso problema.

Obrigada pela atenção.

Capim PB, 3 de novembro de 2014

Aluno Manoel

Gente, a prefeita prometeu trabalho pra gente.

Baron Religas esteu aqui para pretepta sobre a prefeita, esse ano ela prometeu coisas que não podia comprar, sei que vocês estão com muita raia porque ela não compriu.

Espero que necessasse o mesmo raia o que fazer, e quando ela dá um depoimento, vou curar bem o que ela vai falar, pra depois não acontecer coisa que não deveria ter acontecido.

Agora, de quem eu espero uma postura diferente. Isso é sobre liberdade, direitos e a construção de uma nova realidade, mais próxima da que desejamos.

E ela não tem reconhecimento de vocês trabalho, e não sei, se me alivia ou me assusta, e a política é cheia de mentira e etc.

ANEXO VI
Primeira reescrita dos alunos

Aluna Verônica

Atividade de reescrita 01

A revolta de uma município

Venho por meio desta carta, contar um pouco da minha revolta sobre o Sítio Pacaré onde morei e comentei durante trinta anos da minha vida.

Na qual comunicarei lá havia uma sede de associação onde funcionava como posto médico, o médico e o dentista vinha uma vez por mês infelizmente não funciona mais.

Agora tem um pequeno posto de saúde e não está atendendo como deveria. Seria importante se pudesse atender a este povo carente.

Temos pessoas tributadas pessoas com sérios problemas nos dentes pois o dentista só vai uma vez por mês, isso quando vai! só são destruídas no máximo de quinze dezais fichas.

Senhores responsáveis por este setor de atendimento gostaria que se possi-

vel comparem médicos e dentistas no menos três vezes no mês, pois o Sítio Pacaré na comunidade de Rio Tinto a população está precisando urgentemente que os senhores resolvam este problema o mais rápido possível, levando médico e dentista para atender aquele povo carente.

Obrigado pela atenção!

Sítio Pacaré 26.11.2014

Aluno Rodrigo

Atividade de reescrita 01

Devotora não quer deixar a sala de informática

Queremos mudanças

Nessa sala falando por todos nós, porque tem uma injustiça acontecendo em nossa escola, quando nós queremos fazer nossos trabalhos a diretora sempre tem uma desculpa para justificar a nossa ausência na sala de informática. Ela sempre ~~está~~ está sempre dizendo que alguns computadores estão quebrados que não dá para fazer o nosso trabalho.

Quando a diretora, então queremos que a diretora de uma vez de não aceite mais desculpas, deixe a sala para nós fazer o nosso trabalho.

Em se pressupor em se tratando em sua sala, quanto por juntos que seja para fazer nosso trabalho.

Aluno Manoel

Atividade de reescrita 01

Gente a prefeitura de euite prometeu
trabalho pra gente.

Caros colegas estou aqui para
protestar sobre a prefeitura. Esse ano
ela prometeu coisas que não podia
comprar, sei que vocês estão com mu-
ta raiva, ela não comprou.

Espero que vocês faça o mesmo,
saibam o que fazer. E quando lá
de um departamento, não ouvir bem
o que vão falar, depois não acen-
tear coisa que não deveria ter
acontecido.

Espero que saibam em que data
da próxima vez.

ANEXO VII

Produção final dos alunos

Aluna Verônica

Carta aberta a Prefeita de Rio-Tinto / PB

A revolta de uma munícipe

Venho por meio desta carta con-
tar um pouco da minha revolta
sobre o Sítio Pacaré lugar onde
nasci e convivi durante trinta
anos da minha vida.

Na qual comunidade havia uma
Sede de associação onde funcionava
como posto médico. O médico e o
dentista só iam uma vez por
mês infelizmente não funciona mais.

Agora tem um pequeno posto de Sa-
úde que não está atendendo como deve-
ria. Seria importante se houvesse aten-
der a quem povo carente

Ali tem pessoas hipertensas e com
sérios problemas nos dentes, pois o
dentista só vai uma vez por mês,
isso quando vai! Só são destruídas
de quinze a oitenta fichas.

Senhora Prefeita, como responsável/
pelo município, gostaria que se pos-
sível contratasse médicos e dentistas
no mínimo três vezes ao mês pois
no Sítio Pacaré a população está
precisando urgentemente, que seja
resolvido este problema o mais rá-
pido possível levando médicos e den-
tistas para atender a todos.

Obrigada pela atenção!

Carim 10 de dezembro 2014

Aluno Rodrigo

Atividade de Recuperação

Carta aberta a diretora do Colégio

Queremos mudanças!

Hoje estou falando da diretora

Tem uma injustiça ocorrendo em nosso colégio. Queremos
nós fazeremos fazer algum trabalho a senhora sempre tem uma
desculpa para não a nossa entrada na sala de informática.
Ele sempre está sem internet ou alguns computadores estão
quebrados e não dá para fazer nosso trabalho.

Diretora diretora, queremos que a senhora dê um jeito de
não acontecer novamente esse problema! Coloque a sala para
nós fazermos nossos trabalhos.

Estamos prontos! Queremos mudanças em nosso colé-
gio. Queremos justiça.

Esperamos que a senhora concorde nos entendamos
e procure resolver esse problema.

obrigado pela atenção

Capim PB 10 de dezembro 2014

Aluno Manoel

Atividade de reescrita 02

Carta aberta à população de Buiti
de Mamanguape / PB

Caros colegas, estou aqui para
protestar. Sobre a prefeita Erse
ano ela prometeu coisas que não
podia cumprir, sei que vocês estão
com muita raiva, porque ela não
cumprir.

Espero que vocês saibam o que
fazer, e quando ela for dar um
depoimento, não ouvir bem o que
vai falar para que depois não acen-
te as coisas que não deveriam ter
acontecido.

Espero que saibam em quem
vão votar da próxima vez.

Obrigado pela atenção de todos

[Redacted signature]