



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS III - GUARABIRA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**JEAN RODRIGUES DE OLIVEIRA**

**A CARTA ABERTA COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO SOCIAL: uma proposta de  
intervenção à luz do letramento na EJA**

**GUARABIRA-PB  
2018**

**JEAN RODRIGUES DE OLIVEIRA**

**A CARTA ABERTA COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO SOCIAL: uma proposta de intervenção à luz do letramento na EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e Letramentos.

**Orientador:** Prof. Dr. Leônidas José da Silva Junior.

**GUARABIRA-PB  
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

O48c Oliveira, Jean Rodrigues de.

A carta aberta como instrumento de ação social:  
[manuscrito]: uma proposta de intervenção à luz do letramento  
na EJA / Jean Rodrigues de Oliveira. - 2018.

132 p.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede  
Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de  
Pós-Graduação e Pesquisa, 2018.

"Orientação: Prof. Dr. Leônidas José da Silva Junior,  
Coordenação do Curso de Letras - CH."

1. Letramento. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3.  
Produção de texto. 4. Carta Aberta.

21. ed. CDD 374

JEAN RODRIGUES DE OLIVEIRA

**A CARTA ABERTA COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO SOCIAL: uma proposta de  
intervenção à luz do letramento**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguagens e Letramentos.

**Orientador:** Prof. Dr. Leônidas José da Silva Junior.

**Aprovado em:** 28/10/2018

*Leônidas J. da S. Jr.*

Prof. Dr. Leônidas José da Silva Junior.  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
**Orientador**

*Juarez Nogueira Lins*

Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
**Membro Interno**

*Laurenia Souto Sales*

Profa. Dra. Laurenia Souto Sales  
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)  
**Membro Externo**

*Dedico este trabalho ao meu pai, José Rodrigues da Silva (in memoriam), que, apesar de não dominar os sistemas da leitura e da escrita, rodou (caminhoneiro) por todo esse Brasil com exemplar nível de letramento, o qual ainda não alcancei.*

## AGRADECIMENTOS

“Fé em Deus que ele é justo  
Ei, irmão, nunca se esqueça [...]”.  
(**Racionais Mc’s**)

Assim como sugere a minha música favorita dos tempos atuais, se não fosse a fé em Deus, eu nada seria. Por isso, agradeço-Lhe, Senhor, por essa conquista tão importante em minha vida.

À minha linda esposa e, informalmente, coorientadora, Daiane Lourene, que sempre está ao meu lado, me incentivando, encorajando e que, de mãos dadas comigo, abraça todos os meus sonhos e loucuras. Agradeço-te, minha mestra, pela contribuição constante que me destes; com suas sugestões, incentivos e “puxadas de orelha”, de vez em quando, para que eu escrevesse essa dissertação no prazo devido.

Ao meu lindo filho, Ray, razão da minha vida, que, nestes dois anos de mestrado, tive que abdicar muitas vezes de dar-lhe a atenção necessária que toda criança merece. Mas, pelo simples fato de saber que ele estava perto de mim, já tranquilizava meu coração.

À minha linda mãe, Fátima, por me ensinar a trilhar o caminho do bem e da dignidade, e que, apesar do pouco estudo, batalhou junto com meu pai para que eu e meu irmão pudséssemos estudar e ter uma vida melhor. Eternamente grato!

Ao meu querido irmão, Geovane Rodrigues, que, mesmo morando longe de mim, pelo simples fato de saber que ele está bem, pude ter a paz necessária para me aventurar na escrita deste trabalho.

Às minhas outras mães, porém não menos importantes, Maria Melo (Vó) *in memoriam* e Maria José (Tia), por serem meu porto-seguro e me acolherem de braços abertos sempre que preciso.

Ao meu estimado tio Diassis Melo, por revisar este trabalho e, principalmente, por ser a minha inspiração no universo dos estudos e das Letras.

Extremamente grato ao meu orientador, Prof. Dr. Leônidas José da Silva Junior, por aceitar a minha proposta de pesquisa e me ajudar a torná-la essa dissertação de mestrado. Sou muito agradecido, professor, pela oportunidade que tive de ter uma orientação eficiente, tranquila, prestativa e atenciosa.

A todos os professores do PROFLETRAS da UEPB, campus de Guarabira-PB, pela riqueza de conhecimentos que pude aproveitar das disciplinas cursadas.

A cada um de meus colegas de turma do PROFLETRAS, pelo companheirismo, construção de conhecimentos, pelas risadas, ajudas e carinho recíproco.

Agradecimento especial aos colegas conterrâneos Bené e Léo Moraes, pelas histórias, momentos de descontração e “resenhas críticas” em nossas viagens de Remígio a Guarabira-PB.

Aos funcionários da UEPB, campus Guarabira-PB, em especial a Cleycikleber, secretário da coordenação do PROFLETRAS, pela presteza e boa vontade de me ajudar sempre que solicitado.

Agradecimento especial aos meus alunos da inesquecível turma do ciclo IV “C”, 2016, pela participação nesta pesquisa. Muito obrigado por fazerem parte desta história!

A todos os meus colegas de trabalho, pela torcida para que eu concluísse mais esta etapa da minha vida acadêmico-profissional.

À CAPES pelo apoio financeiro para realização desta pesquisa.

Agradeço a todos os demais amigos e familiares que, de forma direta ou indireta, torceram e me incentivaram para a conclusão deste mestrado.

*A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN).*



## RESUMO

Essa pesquisa nasceu de nossa reflexão enquanto docentes de língua portuguesa, sobre como reconfigurar o ensino de produção de texto na escola, que muitas vezes ocorre desvinculado de qualquer situação sociocomunicativa, sem leitores reais e apenas com o único objetivo de cumprir um exercício escolar. Portanto, este trabalho tem por objetivo geral analisar de que modo uma proposta de produção de texto, fundamentada na concepção de escrita enquanto processo de interação social e na teoria dos gêneros textuais, pode contribuir para possibilitar o letramento dos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, no que diz respeito a uma escrita eficiente e de relevância social. Para alcançar essa pretensão, elaboramos uma sequência didática - SD, segundo proposta de Schneuwly; Dolz e Noverraz (2004), para trabalharmos a produção do gênero Carta Aberta numa turma de 20 alunos do ciclo IV, EJA, de uma escola estadual localizada em Remígio-PB. Para nossa reflexão teórica, utilizamos, principalmente, os estudos de Soares (2004), Kleiman (2005, 2006 e 2008), Rojo (2009 e 2012) sobre as concepções de letramento, e Bakhtin (1992 e 1997) e Marcuschi (2003 e 2008), acerca da teoria interacionista e dos gêneros textuais. Ainda trouxemos algumas discussões referentes ao ensino e à avaliação da produção de texto na sala de aula, a partir da visão de Antunes (2003 e 2006), Geraldi (2012), entre outros. O corpus do trabalho foi constituído das produções de texto iniciais e finais dos alunos, após a aplicação da SD. Como critérios de análise, observamos nas produções a adequação à situacionalidade comunicativa, aos elementos da textualidade e aos elementos linguísticos. Para cada conhecimento desses, elaboramos, com base em Antunes (2006), habilidades (descritores) que julgamos necessárias os alunos desenvolverem para o processo de produção do gênero Carta Aberta. Os dados obtidos com esta pesquisa revelaram que o ensino da escrita fundamentada na interação social, na escrita enquanto processo e na teoria dos gêneros textuais resulta numa aprendizagem significativa por parte dos alunos. Após as análises, constatamos que muitos textos já atendiam, nas produções iniciais, aos objetivos da produção, à adequação à estrutura composicional do gênero e a forma do locutor se inserir no discurso. Além disso, observamos que o critério da adequação linguística foi o que mais os alunos demonstraram dificuldades, principalmente pela influência da linguagem oral na escrita. Por outro lado, as etapas da revisão e reescrita final desempenharam papel fundamental nesse processo de escrita, tendo em vista que, a partir delas, as produções finais da turma apresentou um aperfeiçoamento considerável no tocante aos critérios de avaliação que elaboramos para as cartas.

**Palavras-chave:** Letramento. Educação de Jovens e Adultos. Produção de texto. Carta Aberta.

## ABSTRACT

This research was born from our reflection as teachers of Portuguese language, on how to reconfigure the teaching of text production in school, which often occurs unrelated to any sociocommunicative situation, without real readers and with the sole purpose of fulfilling a school year. Therefore, this paper aims to analyze how a proposal of text production, based on the conception of writing as a process of social interaction and in the theory of textual genres, can contribute to enable the literacy of the students of Youth and Adult Education - EJA, with regard to efficient writing and social relevance. To reach this pretension, we elaborated a didactic sequence - SD, according to Schneuwly's proposal; Dolz and Noverraz (2004), to work the production of the Open Letter genre in a class of 20 students from cycle IV, EJA, of a state school located in Remígio-PB. For our theoretical reflection, we used, in particular, studies by Soares (2004), Kleiman (2005, 2006 and 2008), Rojo (2009 and 2012) on literacy conceptions, and Bakhtin (1992 and 1997) and Marcuschi (2003 2008), about the interactionist theory and the textual genres. We have also brought some discussions about the teaching and evaluation of text production in the classroom, based on the vision of Antunes (2003 and 2006), Geraldi (2012), among others. The corpus of the work was constituted of the initial and final text productions of the students, after the application of SD. As criteria of analysis, we observe in the productions the adequacy to the communicative situationality, the elements of textuality and the linguistic elements. For each knowledge of these, we elaborate, based on Antunes (2006), skills (descriptors) that we deem necessary for the students to develop for the production process of the Open Letter genre. The data obtained with this research revealed that the teaching of writing based on social interaction, writing as a process and the theory of textual genres results in a significant learning by the students. After the analysis, we verified that many texts already met, in the initial productions, the objectives of the production, the adequacy to the compositional structure of the genre and the form of the speaker inserted in the discourse. In addition, we observed that the criterion of linguistic adequacy was what most students demonstrated difficulties, mainly due to the influence of oral language in writing. On the other hand, the stages of revision and final rewriting played a fundamental role in this writing process, considering that, from them, the final productions of the class presented a considerable improvement in the evaluation criteria that we elaborated for the letters.

**Keywords:** Literacy. Youth and Adult Education. Production of text. Open letter.

## **LISTA DE QUADROS E FIGURAS**

<b>QUADRO 1</b> - Síntese dos três parâmetros para a avaliação da produção escrita.....	44
<b>QUADRO 2</b> - Matriz de Avaliação de Produção Escrita.....	49
<b>QUADRO 3</b> - Descrição do Planejamento para a Sequência Didática.....	51
<b>FIGURA 1</b> - Modelo da Sequência Didática.....	39

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

Art. – Artigo

Ass. – Assinatura

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

Cf. – Conferir

D – Descritor

EJA – Educação de jovens e adultos

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEPB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Paraíba

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PB – Paraíba

PF – Produção Final

PI – Produção Inicial

PNE – Plano Nacional da Educação

RS – Rio Grande do Sul

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SD – Sequência didática

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento

T1... – Texto 1...

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
2. REFERENCIAL TEÓRICO .....	19
2.1 LETRAMENTO: UM EXERCÍCIO DE AUTONOMIA NA LEITURA E NA ESCRITA	19
2.2 O LETRAMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS....	24
2.3 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE CONCEPÇÃO DE ESCRITA E O ENSINO DESTA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	27
2.4 GÊNEROS TEXTUAIS: DO PONTO DE VISTA TEÓRICO AO PRÁTICO .....	31
2.5 APRESENTAÇÃO DO GÊNERO <i>CARTA ABERTA</i> : UM OLHAR TEÓRICO PARA ESTE GÊNERO.....	36
2.5.1 Aspectos da dimensão social da Carta Aberta: conteúdo temático .....	36
2.5.2 Aspectos da dimensão verbal do gênero Carta Aberta: estilo e construção composicional.....	38
2.6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS DE FORMA SITUADA .....	39
2.7 A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS: DA CORREÇÃO À AVALIAÇÃO DISCURSIVA.....	41
3. METODOLOGIA.....	47
3.1 MÉTODO DA PESQUISA .....	47
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	48
3.3 COLETA DE DADOS, FORMAÇÃO DO <i>CORPUS</i> E CRITÉRIOS DE ANÁLISE....	50
3.4 RELATO DA EXECUÇÃO EM SALA DE AULA DA NOSSA SD .....	54
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	65
4.1 ANÁLISE DO PLANO GERAL DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS: ADEQUAÇÃO À SITUACIONALIDADE COMUNICATIVA.....	65
4.1.1 Os textos cumpriram os objetivos pretendidos – D1?.....	65
4.1.2 Estar a adequado ao seu interlocutor previsto na escolha das formas de dizer, de como tratá-lo na interlocução? – D2? .....	67
4.1.3 Os textos seguem a estrutura composicional do gênero Carta Aberta – D3? .....	69
4.2 ANÁLISE INTERNA DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS: ADEQUAÇÃO À TEXTUALIZAÇÃO .....	73
4.2.1 Os textos apresentam adequação à coesão e à coerência textual – D4? ..	74
4.2.2 O autor construiu argumentos relevantes que justificam sua posição defendida – D5? .....	77

4.3 ANÁLISE PONTUAL DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS: ADEQUAÇÃO AOS ELEMENTOS DE LINGUÍSTICOS.....	80
<b>4.3.1 Os textos seguem as convenções de escrita (ortografia, morfossintaxe, acentuação) regidas pela norma culta – D6? .....</b>	<b>80</b>
<b>4.3.2 As escolhas lexicais atendem aos objetivos pretendidos- D7?.....</b>	<b>88</b>
<b>4.3.3 Os sinais de pontuação foram usados de forma a garantir os efeitos de sentido pretendidos – D8? .....</b>	<b>91</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS .....	101
APÊNDICES .....	105
ANEXOS.....	113

## INTRODUÇÃO

É comum percebermos, em muitas salas de aulas brasileiras, professores insatisfeitos com o desempenho de seus alunos no tocante à produção de textos. No entanto, o que ainda persiste em nossas aulas é o ensino da escrita em que o aluno precisa escrever para cumprir uma tarefa solicitada pelo professor, sem um contexto claro de produção e restrita apenas ao espaço de sala de aula. Essa prática pedagógica resulta, por vezes, numa aprendizagem insuficiente para o desenvolvimento da capacidade de escrita desses estudantes.

Além disso, podemos afirmar que no contexto do Ensino de Jovens e Adultos esse cenário é ainda mais complexo, tendo em vista que, muitas vezes, a escola não apresenta uma abordagem metodológica condizente com o perfil desses alunos e acaba não atendendo a seus interesses e necessidades de aprendizagem.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino voltada para pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar ou dar continuidade aos estudos regulares seja pela impossibilidade de acesso à escola, por conta de terem assumido responsabilidades profissionais e familiares muito cedo, seja por não encontrarem na escola um ambiente de acolhimento, isto é, não se identificarem com a didática que não leva em conta os conhecimentos e histórias de vida destes discentes, sendo este um dos principais fatores que culminam na evasão escolar desta modalidade.

Diante dessa conjuntura, levantamos algumas questões norteadoras para este trabalho:

- Que dificuldades os alunos da EJA apresentam no tocante à produção de texto na escola?
- De que maneira os professores de língua portuguesa podem desenvolver a capacidade em escrita de seus alunos da modalidade da EJA para que estes superem suas dificuldades em produzir textos?

A partir destas indagações, o objetivo desta pesquisa foi analisar de que modo uma proposta de produção de texto, fundamentada na concepção de escrita enquanto processo de interação social e na teoria dos gêneros textuais, pode contribuir para possibilitar o letramento dos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, no que diz respeito a uma escrita eficiente e de relevância social.

Com base no objetivo geral de nossa pesquisa, nossos objetivos específicos são os seguintes:

- Elaborar e aplicar numa turma de ciclo IV<sup>1</sup>, Educação de Jovens e Adultos, uma sequência didática que busque trabalhar o gênero textual Carta Aberta de forma contextualizada e planejada, visando fornecer aos alunos possibilidades de exercício da cidadania por meio da interação social escrita;
- Analisar a produção textual dos alunos, com ênfase nos elementos constitutivos do gênero Carta Aberta;
- Verificar os avanços e as principais dificuldades que os alunos apresentaram em suas produções textuais.

Para nossa reflexão teórica, utilizamos os estudos de Soares (2004), Kleiman (2005, 2006 e 2008) e Rojo (2009 e 2012) sobre as concepções de letramento, e as pesquisas de Santos (2014), Mollica e Leal (2009) acerca da importância do papel do professor como agente de letramento no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Aportamo-nos também à luz da teoria interacionista e da teoria dos gêneros<sup>2</sup> em Bakhtin (1992 e 1997), Marcuschi (2003 e 2008), Koch e Elias (2012 e 2015), além das contribuições teóricas de Maior (2001) e Silva (2002) acerca do gênero Carta Aberta.

Ainda trouxemos algumas discussões referentes ao ensino e à avaliação da produção de texto na sala de aula, a partir da visão de Antunes (2003 e 2006), Geraldi (2012), Marcuschi (2005), Pereira (2010), entre outros. Finalmente, embasamo-nos na proposta de Schneuwly; Dolz e Noverraz (2004) para discorrer sobre a metodologia da sequência didática e elaborarmos a nossa proposta de intervenção.

A relevância desta pesquisa está no fato de desenvolver uma proposta de ensino voltada para o letramento dos alunos, voltada a um trabalho que promova a

---

<sup>1</sup> Segundo as Diretrizes Operacionais 2016 da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos é organizada em sistema de ciclos, portanto, turmas do Ciclo IV equivalem aos anos finais (antigas 7ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental II, com matrícula anual. Ingresso com o mínimo de 16 anos completos. Disponível em: [http://paraiba.pb.gov.br/downloads/Diretrizes\\_Operacionais\\_2016.pdf](http://paraiba.pb.gov.br/downloads/Diretrizes_Operacionais_2016.pdf), acessado em: 15 de maio de 2016.

<sup>2</sup> *Gêneros do discurso* é a nomenclatura cunhada por Bakhtin (1997) para se referir aos “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Nesta pesquisa, optamos por utilizar a expressão “*gêneros textuais*”, adotada por Marcuschi (2008).



prática social de uso da escrita numa necessidade real de interação, em que os alunos não sejam vistos como espectadores do conhecimento, mas sim como atores do seu saber. Acreditamos que teoria e prática precisam andar juntas na escola. As aulas de produção de texto devem levar os alunos a atribuir sentido(s), ressignificar, interagir e tentar modificar socialmente a sua realidade por meio da palavra escrita.

A Carta Aberta foi selecionada para este estudo porque é um gênero mobilizador, isto é, permite ao emissor exercer seu direito de cidadania. É uma carta que pode abordar temas pautados em interesses coletivos, cuja finalidade discursiva representa uma forma de protesto ao abordar um determinado problema social, seja com o intuito de promover um alerta ou até mesmo uma conscientização por parte dos seus possíveis leitores.

Buscando atingir os objetivos a que nos propusemos, organizamos este trabalho da seguinte forma:

No capítulo intitulado **Referencial Teórico**, apresentamos todo o quadro teórico que fundamenta esta pesquisa. De início, realizamos uma discussão sobre o que é letramento, qual a importância do professor ser um agente de práticas de letramento, bem como discutimos caminhos possíveis pelos quais o docente pode desenvolver práticas letradas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, propomos uma reflexão sobre a prática de ensino de produção de texto nas aulas de língua portuguesa. Ainda neste capítulo discorreremos sobre a teoria dos gêneros textuais e analisamos o gênero Carta Aberta sob a ótica desse pensamento. Por fim, tratamos acerca da metodologia da sequência didática em sala de aula e concluímos o capítulo com uma discussão a respeito da avaliação de produção textual na escola.

No capítulo **Metodologia**, descrevemos o caminho metodológico percorrido no decorrer da pesquisa. Inicialmente, explicamos qual o método e a ferramenta que utilizamos para a coleta de dados. Em seguida, mostramos o contexto em que foi realizado o estudo e explicitamos os critérios que organizamos numa Matriz de Avaliação de Produção Escrita, a qual nos deu parâmetros norteadores para a análise dos dados. Finalmente, relatamos como se deu a aplicação do nosso projeto de intervenção.

No capítulo **Análise dos Dados**, iniciamos apresentamos a análise e os resultados obtidos após a aplicação da intervenção. Realizamos uma apreciação qualitativa a partir da dimensão global, de aspectos internos e também pontuais dos

textos dos alunos, com base na Matriz de Avaliação de Produção Escrita apresentada no capítulo anterior. Foram observadas e discutidas de que forma os alunos desenvolveram e aplicaram as oito habilidades (descritores) que consideramos imprescindíveis para a produção de uma escrita competente e socialmente relevante.

Encerramos este trabalho com as **Considerações Finais**. Nesse capítulo, reiteramos o problema que fomentou este trabalho, o objetivo a que nos propusemos e a importância da escolha do gênero Carta Aberta. Discorreremos também sobre as contribuições da Sequência Didática proposta para a aprendizagem dos alunos no tocante à produção das cartas, bem como deixamos nossas impressões finais acerca de haver realizado esta pesquisa com o público da Educação de Jovens e Adultos.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos todo o quadro teórico que fundamenta esta pesquisa. Iniciamos com uma discussão sobre que é letramento, a importância do professor ser um agente de práticas de letramento, bem como discutimos caminhos possíveis em que o docente pode desenvolver práticas letradas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, trazemos uma reflexão teórica sobre o ensino de produção de texto nas aulas de língua portuguesa. Ainda, neste capítulo, refletimos acerca da teoria dos gêneros textuais e apresentamos as principais características do gênero Carta Aberta, em sua dimensão social e verbal.

### 2.1 LETRAMENTO: UM EXERCÍCIO DE AUTONOMIA NA LEITURA E NA ESCRITA

A sociedade contemporânea exige que sejamos sujeitos dinâmicos e saibamos nos adaptar de forma fácil e rápida às diversas situações sociais do dia a dia, principalmente em sociedades como a nossa em que a cultura escrita é dominante (XAVIER, 2005). A partir dessa dinamicidade social que nos é imposta constantemente, torna-se papel da escola formar cidadãos que tanto saibam codificar e decodificar a linguagem, quanto fazer usos desses conhecimentos linguísticos em sua prática cotidiana.

Entretanto, muitos professores ainda acreditam que apenas instrumentalizar os alunos com o código da língua é suficiente para que eles desenvolvam sua competência linguística de maneira eficaz. Essa concepção de ensino enquanto código não é recente no cenário educacional brasileiro e está intrinsecamente correlacionada com a história da educação no nosso país.

Segundo Fávero (2016), após a criação do Ministério da Educação no Brasil em 1943, iniciou-se uma campanha pela melhoria e pelo aumento do ensino primário e da modalidade supletiva de jovens e adultos. No entanto, essa política recebeu muitas críticas por ter se tornando uma “Fábrica de eleitores”, já que a prioridade do

ensino era que os alunos aprendessem a assinar o nome para poderem votar nas eleições. “A educação de adultos restringia-se à alfabetização e o processo de alfabetização restringia-se a ensinar o nome para se obter o título de eleitor; ‘ferrar o nome’, como Paulo Freire criticou mais tarde” (FÁVERO, 2016, p. 3).

Durante muito tempo a *alfabetização* foi entendida como aquisição do código da língua, dessa maneira, analfabeto era aquele que não dominava esse código linguístico. Essa concepção perdurou durante muito tempo. Entretanto, para Rojo (2009), conceituar a alfabetização é algo muito complexo, uma vez que abarca um conjunto de saberes sobre leitura e escrita, em que esses saberes podem flutuar do nível rudimentar de alfabetização ao nível pleno. Por isso, segundo a autora, devemos falar em *níveis de alfabetismo*: analfabeto; alfabetismo rudimentar; alfabetismo nível básico e alfabetismo nível pleno (cf. ROJO, 2009, p. 46-47).

Através desses conceitos podemos entrever que a alfabetização é instrumentalizar as pessoas com a leitura e a escrita, ou seja, ler e escrever são instrumentos tecnológicos que dão acesso à informação e a novos conhecimentos. Quanto a esse processo de dotar os sujeitos com a tecnologia escrita, Maciel e Lúcio (2009) afirmam que:

A escrita é comparável a um instrumento, é vista como capaz de permitir a entrada do aprendiz no mundo da informação, seja possibilitando o acesso aos conhecimentos históricos e socialmente produzidos, seja criando condições diferenciadas para a produção de novos conhecimentos (MACIEL e LÚCIO, 2009, p. 14).

A partir de nossa experiência enquanto professores de língua portuguesa na EJA de nível fundamental, ao considerarmos essa discussão acerca do que é alfabetização, acreditamos, pois, que grande parte do público desta modalidade retorna à escola com os níveis rudimentar e/ou básico do domínio da leitura e da escrita (cf: Rojo, op. cit). Muitos de nossos alunos conseguem apenas compreender e codificar textos curtos e executam a leitura prosodicamente segmentada em sílaba, ou seja, pronunciam sílaba após sílaba de forma lenta.

Atualmente, um mundo, cada vez mais tecnológico e globalizado demanda novos saberes e posturas das pessoas. Cabe, portanto, o questionamento: a partir destas novas demandas sociais, basta apenas instrumentalizarmo-nos com a capacidade de decifrar o código da língua para participamos ativamente deste novo contexto mundial de acesso a informações e a novos conhecimentos? Soares (2004)

diz que para chegarmos a esses novos conhecimentos é imprescindível tanto termos a tecnologia da leitura e da escrita, quanto sabermos ler e escrever em diferentes situações. Esse saber usar se obtém por meio do *letramento*.

O termo atual da palavra *letramento*, ainda consoante a autora, originou-se da palavra inglesa **Literacy** oriunda do latim **littera** que quer dizer **letra**, mais o morfema sufixal **cy** que significa estado, qualidade, condição, fato de ser. Deste modo, **literacy** é o estado ou condição de quem aprende a ler e a escrever. A leitura e a escrita trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas. Nessa perspectiva, *letramento* é estado ou a condição que um grupo social ou um indivíduo adquire como consequência de ter se apropriado da leitura e da escrita (SOARES, 2004, p. 17).

O termo *letramento* em muitos países desenvolvidos economicamente, como por exemplo, Estados Unidos, já existia com o significado que conhecemos hoje: aprendizagem da leitura e da escrita para a vida em prática social. Nesses países, a educação dos estudantes é medida e estudada levando-se em consideração o nível de *letramento* dos mesmos, porque alfabetismo e *letramento* são tratados de formas diferentes, dando importância às especificidades de cada um, mas sempre colocando esses dois processos em interação.

Kleiman (2005, p. 21) define *letramento* como “um conjunto de práticas de uso da leitura e da escrita, mais amplos do que as práticas escolares, porém incluindo-as também”. É o saber fazer uso da leitura e da escrita em contextos reais de interação. Não se restringe apenas ao conhecimento construído na escola, mas leva em consideração todo o conhecimento cultural e vivências de mundo que o sujeito já possui.

Nesta perspectiva, o *letramento* manifesta-se em práticas sociais de leitura e escrita. É quando o sujeito/aluno precisa colocar em teste todo o conhecimento que aprendeu ou deveria ter aprendido na escola. Preencher um formulário de inscrição; elaborar uma lista de compras no supermercado; defender um ponto de vista numa rádio; manusear um terminal eletrônico no banco; enviar um e-mail etc., são situações do cotidiano que exigem o saber fazer da leitura e da escrita.

Vale salientar também que ser letrado é fruto da capacidade de utilização da língua escrita em interação social. O *letramento* é constantemente construído a partir de experiências de vida enquanto sujeito individual, cidadão e aluno. Nas palavras de Britto (2007), para o sujeito ser considerado letrado

significa, acima de tudo, ser funcionalmente alfabetizado, isto é, ser capaz de usar da escrita para a realização das tarefas cotidianas características da sociedade urbano-industrial. Em outras palavras, o letramento, deste ponto de vista, se resume ao fato de o modo de produção supor um uso de escrita que permita aos indivíduos operar com as instruções de trabalho e normas de conduta e de vida (BRITTO, 2007, p. 3).

Compreende-se que um sujeito alfabetizado é necessariamente letrado, isto é, todos nós somos letrados, mas, a partir do momento que crescemos intelectualmente somos levados a ter um letramento melhor para nos adaptarmos ao nível escolar ou acadêmico em que estamos, como também, no convívio social e nas experiências subjetivas.

Na contramão desses conceitos, há ainda o ensino da estrutura da língua, desvinculando-a de qualquer contexto real de uso, em que o ensino da gramática normativa torna-se o objeto das aulas de língua portuguesa. O diferencial que o letramento proporciona em relação à aula tradicional é o fato de se constituir enquanto processo de aprendizagem que vai além da sala de aula.

A estrutura da língua e a gramática normativa, por exemplo, ainda precisam ser ensinadas, mas não como únicos objetivos das aulas de português. As aulas precisam partir de situações-problemas reais que envolvam a leitura e a escrita, buscando promover nos alunos as capacidades de fazer inferências, levantar hipóteses, organizar o seu discurso de acordo com a situação de comunicação etc.

Em outra obra, Kleiman (2008) discorre sobre letramento social e as práticas escolarizadas, apontando que:

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008, p. 19).

Em outras palavras, a instituição escolar simula situações de leitura e escrita, já o letramento é a própria prática de uso de tais instrumentos. Não significa que se deve deixar as práticas escolares de lado, mas sim trabalhá-las numa perspectiva de prática situada (cognitiva, social, cultural e histórica).

O papel do professor nessa concepção de ensino é tanto político quanto identitário. Político no sentido de tomar posição da necessidade de se trabalhar nessa perspectiva social de direcionar suas práxis aos usos reais da leitura e da escrita. Identitário na representação de um *agente de letramento*, ou seja, um líder, um mobilizador de estratégias, recursos didáticos, tecnologias e conhecimentos que objetivam atividades em formas de ação social.

Kleiman (2006) define agente de letramento como:

(...) um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições (KLEIMAN, 2006, p. 82-83).

Nesta representação de professor, este não é o dono do saber e o aluno um mero espectador, nem tão pouco o professor é um mediador e o aluno faz tudo sozinho, pelo contrário, ambos participam ativamente na construção de conhecimentos para fins sociais.

Ao confrontarmos as discussões propostas aqui sobre letramento com a nossa experiência profissional, percebemos que na maioria das vezes as aulas que realizamos para nossos discentes estão distantes do que as teorias propõem. Acreditamos que dois fatores principais atuam para que este quadro aconteça: o primeiro seria a insuficiência de formação docente. Muitos professores não conseguem participar de formação continuada para aprimorar e refletir sobre sua prática, seja por falta de tempo, devido a sua carga horária de trabalho, seja pelas poucas oportunidades oferecidas. O segundo fator seria a desmotivação dos professores em procurarem refletir sobre sua atuação pedagógica, inclusive acerca de seu papel enquanto formador de cidadãos. Muitos docentes não buscam aprimorar sua prática e optam por continuar em sua zona de comodidade por ser mais fácil permanecer desta forma e por acreditar que não adianta mudar.

Enfim, consideramos que o letramento não é uma prática, não é um método e nem uma habilidade a ser trabalhada em sala de aula. Trata-se, então, de uma concepção assumida pelo docente para formar sujeitos que não saibam apenas codificar/decodificar a língua, mas que consigam realizar a tecnologia da escrita nas mais variadas situações sociais.

Além disso, é importante a mobilização de atividades em que o foco da aprendizagem esteja na prática social, na participação, na colaboração efetiva e não se esgote somente no ensino dos aspectos gramático-textuais. Esse mesmo objetivo deve fazer parte também das salas de aula da EJA, privilegiando a prática situada do ensino da língua e a valorização dos conhecimentos de mundo que esse público já possui. Este foco na EJA é o que veremos a seguir.

## 2.20 LETRAMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A modalidade Educação de Jovens e Adultos (doravante, EJA) é um tema bastante complexo de ser abordado tendo em vista que não se trata apenas da falta de escolaridade, mas também envolve as desigualdades socioeconômicas que impediram muitas pessoas de iniciar e dar continuidade aos estudos. Para reparar essa dívida, além de oferecer uma educação de qualidade, o Estado precisa investir na qualidade de vida da população brasileira nos setores social, econômico, político e cultural.

Quanto à escolarização, a EJA é uma modalidade de ensino destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental e/ou médio na idade apropriada ou que não deram continuidade em seus estudos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante, LDBEN) 9.394/96, em seu artigo 37º § 1º, discorre que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

A LDBEN norteia e determina como devem ser os princípios e finalidades educacionais para o funcionamento da EJA no Brasil. Este e outros documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e os Parâmetros Curriculares Nacionais para EJA buscam cumprir o que está previsto em nossa Constituição Federal de 1988, art. 205, quando deixa claro que



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

Acreditamos que a garantia dos direitos por meio da legislação do país é um avanço muito importante no reparo dessa dívida histórica e social que o Brasil tem com uma considerável parcela de sua população. No entanto, apesar termos avançado nessas garantias de direitos, essa modalidade de educação ainda apresenta inúmeros problemas no que diz respeito ao contexto real de sala de aula, como por exemplo, o tratamento inadequado e incoerente que muitas escolas e professores desenvolvem com esse público, contribuindo, assim, com os altos índices de evasão e da não melhoria da qualidade de vida desses alunos.

É importante sabermos que boa parte da clientela da EJA é constituída por pessoas que, embora muitos não tenham passado pela educação formal, o mercado do trabalho, as relações sociais, as tecnologias, as mídias, os discursos e suportes colocam esse público em constante contato com a linguagem, seja ela oral ou escrita.

Duarte (1998, p. 28) confirma esse fato quando diz que “É através do processo de interação com a sociedade letrada que adultos pouco escolarizados podem produzir e reconhecer o sistema de escrita e os diferentes tipos de textos”. Portanto, quando esses sujeitos retornam às salas de aula, a escola precisa valorizar esse amplo repertório de conhecimentos de mundo já adquirido e possibilitar a aquisição de novos e importantíssimos conhecimentos que eles poderão usar em diversas situações de sua vida prática do dia a dia.

Ao tratar desses conhecimentos já inerentes aos alunos da EJA, Santos (2014) assevera que:

Não é suficiente compreender que eles têm consigo vários tipos de conhecimentos, é necessário levar em consideração o tipo de conhecimentos que possuem e os novos que desejam construir. Daí a compreensão de que, o mais importante não é o trabalho que é feito, nem o serviço que é oferecido, mas é preciso buscar contemplar o aluno a partir das suas especificidades, superando a ideia errônea de que apenas levar em consideração o conhecimento prévio é suficiente (p.14).

Ainda acerca dessa heterogeneidade de conhecimentos presentes em salas de aulas da EJA, Mollica e Leal (2009) dizem que o professor não deve encarar esse

fato como um problema e sim como uma vantagem para o planejamento das suas atividades pedagógicas, uma vez que essa gama de experiências própria de cada aluno pode funcionar como ponte para interligar vivências cotidianas com as práticas de sala de aula. Em outras palavras, o ensino da leitura e da produção de texto na EJA precisa ter como foco principal o desenvolvimento de habilidades para que o aluno seja capaz de usar um número cada vez maior de recursos da língua, para saber adequar seu discurso a cada situação específica de interação humana.

No contexto da EJA, a importância do professor ser um agente de letramento agora recai numa visão de ordem ideológica. Para esta modalidade, não é suficiente apenas trabalhar com práticas de letramento ligadas à leitura e à escrita em diversos contextos socioculturais, mas sim é imprescindível que o docente mobilize um letramento crítico, autônomo e libertador, com foco na leitura e na escrita como instrumentos de exercício de cidadania. Esse letramento com enfoque mais ideológico, Rojo (2009) denomina de versão forte do letramento. Nas palavras da própria autora, essa versão forte seria:

(...) revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes (empoderamento, empowerment) dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na contra-hegemonia global. Para tanto, leva em conta os múltiplos letramentos, sejam valorizados ou não, globais ou locais (ROJO, 2009, p. 100).

Nesta perspectiva, o letramento tem o objetivo de formar pessoas com uma visão crítica perante o mundo em que está inserida e principalmente oportunizando a construção de sua identidade. O professor ajuda a construir no aluno o olhar avaliador, crítico, capaz de tentar mudar a sua realidade por meios de saberes linguísticos necessários para atuação de forma cidadã.

Metodologicamente, entendemos que trabalhar o letramento com jovens e adultos é mostrar-lhes a função prática da leitura e da escrita, isso de forma contextualizada, problematizando, inserindo-os numa posição crítica e sempre os motivando a relacionar cada conteúdo escolar com a realidade do dia a dia. Uma dessas possibilidades seria o ensino do gênero Carta Aberta, por exemplo.

A disciplina de língua portuguesa precisa trabalhar o gênero Carta Aberta, por exemplo, de uma forma que não ensine apenas a sua estrutura ou a modalidade

culta da língua, mas que faça os alunos compreenderem a função social desse gênero, como escrevê-lo na vida prática com o objetivo de resolver algum problema, expressar indignação, convidar ou mobilizar a sociedade acerca de interesses particulares ou de bem comum.

Por fim, acreditamos que o letramento no contexto da EJA exige que o docente de língua portuguesa assuma a concepção de que sua prática pedagógica seja dirigida no sentido de viabilizar a formação de sujeitos que exerçam a escrita nas mais diversas situações sociais, quando assim exigida. Além disso, que busque não somente o caráter reparador das desigualdades sociais, porém que promova a aquisição de habilidades que retire os alunos da condição de excluídos intelectuais e os coloque na igual situação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de transformar sua realidade e se inserirem na sociedade de forma efetiva.

### 2.3 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE CONCEPÇÃO DE ESCRITA E O ENSINO DESTA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Escrever um texto dotado de sentido e que cumpra sua função comunicativa é uma atividade oferecida em boa parte dos livros didáticos, em diversos manuais compactos de redação, em videoaulas disponíveis na internet e até mesmo em aulas de língua portuguesa na escola. Essa gama de material didático, na maioria das vezes, trata a escrita de maneira insuficiente e está vinculada a uma concepção de língua, texto e sujeito, ainda que inconscientemente, tanto para quem a ensina como para quem a aprende.

Há a concepção de escrita em que o foco está em seguir rigidamente as regras da gramática normativa. Para Koch e Elias (2012) “Subjacente a essa visão de escrita, encontra-se uma concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar do sistema e de suas regras” (p. 33). Isso quer dizer que o texto escrito é um produto codificado pelo autor e o leitor tem o simples papel de decodificar o que foi escrito.

Além disso, podemos considerar também a concepção em que o foco da comunicação está no emissor, logo, a comunicação seria o produto lógico do pensamento. “Assim, para tudo o que se tem a dizer há uma expressão adequada, pronta e disponível: com ela, vamos representando o mundo e as ações que nele praticamos” (MATTA, 2009, p. 14). Aqui o autor escreve tudo o que foi organizado

mentalmente e o leitor deve decodificar o texto da mesma forma como fora mentalizado pelo escritor.

Em uma terceira concepção, a escrita tem por objetivo a interação social. Nesta, a linguagem é um processo de interação entre sujeitos, em que suas falas são perpassadas por ideologias, pelo momento histórico e pela posição social dos interlocutores, em outras palavras, toda interação está diretamente ligada a um contexto comunicativo.

Segundo Bakhtin (1992), a interação, seja oral ou escrita, pressupõe a língua como uma realidade viva, mutável e inseparável de seu conteúdo ideológico. Dessa forma, a palavra é uma construção social, portanto, não pertencendo nem ao locutor e nem ao interlocutor. Ele ainda criticou o denominado *subjetivismo individualista* (linguagem como expressão do pensamento) quando refletiu que “[...] não é a atividade mental que organiza a expressão, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (p.112), ou seja, a linguagem é construída no social, no exterior ao pensamento dos sujeitos.

Antunes (2003) assevera que para haver interação deve preexistir “o outro”. Precisamos conhecer quem é o nosso interlocutor e como devemos nos dirigir a ele, como também qual a função do outro nessa atividade. Nas palavras da autora:

Uma atividade é interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependam na busca dos mesmos fins. Assim, numa *inter-ação* (“ação entre”), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições. Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala (ANTUNES, 2003, p. 45).

Dessa forma, entendemos que na concepção interacionista da língua o autor, o texto e o leitor ganham novos papéis neste processo. O autor, por exemplo, não é mais dono de seu “dizer”, pois o que ele pensa, fala ou escreve é constantemente interpelado pelas ideologias. Aqui o texto já não é tão transparente. Nem tudo está dito no texto. Este apresenta implícitos, interpretações e sentidos, não mais o sentido e muito menos a mensagem. Este é a ponte que liga autor-leitor. Por fim, o leitor é tão necessário quanto o autor, uma vez que a partir dos seus conhecimentos prévios, suas experiências pessoais, é que atribuirá sentidos para o texto.

Ademais, outra característica importante da escrita enquanto interação é que ela cumpre diversas funções comunicativas na sociedade. Da mesma forma que não há texto sem leitor, também não existe texto que não cumpra uma necessidade social prática e relevante. Segundo destaca Antunes (2003):

Em suma, socialmente, não existe a escrita “para nada”, “para não dizer”, “para não ser ato de linguagem”. Daí por que não existe, em nenhum grupo social, a escrita de palavras ou frases soltas, de frases inventadas, de textos sem propósito, sem a clara e inequívoca definição de sua razão de ser (ANTUNES, 2003, p. 48).

Conforme citado, escreve-se com o fim de informar, avisar, comentar, opinar, contar, persuadir, estudar etc., ou seja, a escrita é uma tecnologia humana para atividades cotidianas das mais simples às mais complexas. Toda interação comunicativa cumpre um propósito. Pretende provocar no outro uma (re)ação, uma atitude, uma mobilização ou simplesmente o riso, por exemplo.

A escrita, pois, não pode ser concebida apenas como uma representação gráfica por meio de signos linguísticos da linguagem falada. Escrever é uma ação social. É um processo interativo, dialógico e histórico. Nasce de uma necessidade sociocomunicativa que só é concretizada se chegar aos olhos de seu público leitor, para que assim possa fazer sentido. Partindo desta perspectiva, é papel da escola oferecer condições para que os alunos desenvolvam a prática de escrita de textos coerentes, relevantes e que cumpram sua função comunicativa.

Para que se atinja esse objetivo, é necessário que a escola reveja suas concepções e metodologias sobre texto e sobre a produção do mesmo. Não se deve mais trabalhar com atividades artificiais de escrita, cuja produção do aluno não desempenha nenhuma outra função a não ser a de pretexto para se corrigir desvios de ortografia, por exemplo. Espera-se que o ensino de língua portuguesa leve em conta que para cada texto produzido haja sempre uma finalidade, uma intenção. Todo texto é a construção de um dizer em um dado momento, para um determinado público e de uma maneira específica no trato com a linguagem.

No entanto, o ensino de produção de texto desvinculado de um contexto de produção, sem nenhuma pretensão comunicativa e isenta de planejamento é o que ainda perdura em muitas salas de aulas brasileiras. Reinaldo (2001, p. 88) chama esse ensino de produção de texto como “produto”. Essa e outros autores da área de

ensino de língua portuguesa discorrem sobre as perspectivas do ensino de produção de texto como *produto* e o texto como *processo*.

O texto como produto, criado e nomeado nas escolas como *redação*, tem o objetivo de servir apenas como *exercício escolar*, cuja finalidade na maioria das vezes é a correção da gramática, sem se abordar outros aspectos constituintes do texto. Em geral, a redação está desvinculada de qualquer necessidade real de interação. Antunes (2003) diz que essa redação escolar é

A prática de uma escrita sem função, visto que aparece praticamente destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para “exercitar”), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto (ANTUNES 2003, p. 26).

Na redação escolar o aluno tão somente cumpre uma tarefa solicitada pelo professor, sem muitas possibilidades de manifestação pessoal livre. A escola aborda-lhe como uma atividade pedagógica cumulativa, quer dizer, a quantidade de textos redigidos pelos alunos durante o ano letivo torna-se mais importante em detrimento do trabalho minucioso e planejado que o ato de escrever na verdade exige.

Por outro lado, essa redação do contexto escolar não deixa de ser um gênero textual se considerarmos que é constituída de uma função, embora esta seja estritamente pedagógica e metalinguística (MARCUSCHI, 2005). Todavia, a questão que já foi percebida há muito tempo por inúmeros estudos na área da prática pedagógica do professor de língua portuguesa é que esse fim em si mesma da redação escolar dificilmente resulta em aprendizagem significativa para os alunos referente a uma escrita proficiente.

Quando se produz uma publicidade, por exemplo, ela só adquire sentido quando deixa a instituição que a produziu e passa a ser submetida à crítica da sociedade. Com a redação é diferente, pois ela quase sempre se esgota na relação escolar (MARCUSCHI, 2005, p. 142).

Já o ensino da produção textual como *processo* consiste em um projeto de escrita, em que se considera o planejamento, a pesquisa de informações, a escrita, a revisão e, por fim, a reescrita final. Nesta há uma situação de produção clara, real. O aluno tem em sua mente um público leitor além do professor. O trabalho

pedagógico parte de um gênero textual cujo foco é estudar com os alunos a função sociocomunicativa desse gênero, sua estrutura, seu domínio discursivo, suporte, interlocutores etc.

Pereira (2010, p. 181) lembra que a escrita como processo “é uma prática constituída de várias ações: planejamento, textualização, revisão e reescrita”. É necessário destacar que essas etapas não são momentos lineares, mas recursivos, que permeiam toda a produção. A revisão textual, por exemplo, é a etapa que Garcez (2004) mais chama a atenção na produção de um texto. Segundo a autora, esta fase exige releituras e atenção. Observa-se a ortografia, gramaticalidade, pontuação, linguagem e o respeito às características do gênero.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa orientam o ensino nesta perspectiva quando dizem que a produção de textos escritos deve considerar as condições de produção do gênero textual, ressaltando sua finalidade, a especificidade, os lugares preferenciais de circulação e o interlocutor (BRASIL, 1998). Além disso, na elaboração do texto deve ficar claro o estabelecimento de um tema, o levantamento de ideias e dados acerca do que será escrito.

Entendemos que no texto como processo, existe uma necessidade real de comprometimento e reflexão por parte do aluno que precisa atender à exigência do contexto de produção. Já na redação escolar, o educando tem somente que cumprir uma tarefa solicitada pelo professor, sem muitas possibilidades de ser sujeito-autor do seu texto. Conforme Geraldi (2012, p. 128), “Ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola.”.

Desse modo, o ensino da escrita de maneira artificializada não é suficiente para que o estudante desenvolva a competência necessária para a produção de textos coesos, coerentes e socialmente relevantes. A escrita pressupõe o outro e se configura socialmente por meio de um gênero textual, conforme veremos a seguir.

## 2.4 GÊNEROS TEXTUAIS: DO PONTO DE VISTA TEÓRICO AO PRÁTICO

Informar, persuadir, reclamar, debater, etc. são ações com o propósito da interação por meio da linguagem. Essa busca por se comunicar com o outro é mediada por incontáveis formas textuais, orais ou escritas, que estão a nossa disposição em todos os contextos sócio-comunicativos. Bakhtin (1997), denominou

essas formas textuais de *gêneros do discurso*. Porém, uma consideração importante acerca da teoria bakhtiniana sobre os gêneros é que, para compreendê-la de forma coerente, precisamos alcançar um conjunto de outras noções que são basilares para sua proposta, tais como as concepções de língua, interação verbal, dialogismo, enunciado e atividade humana.

O primeiro ponto essencial nas definições de Bakhtin é a sua concepção de linguagem enquanto interação social, que se realiza entre sujeitos numa dada situação de comunicativa. Para Bakhtin (1992), a linguagem é construída no social, no exterior ao pensamento dos sujeitos. “A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua.” (p.125). Por esse pensamento, a interação pressupõe a língua como uma realidade viva, mutável e inseparável de seu conteúdo ideológico. Dessa forma, a palavra é vista como uma construção social, portanto, não pertencendo nem ao locutor e nem ao interlocutor de forma individualizada.

A partir desse conceito de que a língua é social, Bakhtin insere o outro como elemento primordial na interação, haja vista que esse *outro* (o ouvinte/leitor) não é um mero receptor passivo, mas sim um sujeito que interage, que responde, que aceita ou não aceita, ignora, etc. Na interação, os sujeitos alternam sua posição de falante e ouvinte quantas vezes forem necessárias, produzindo, assim, um movimento dialógico. “O nosso dizer é uma reação-resposta a outros enunciados” (RODRIGUES, 2005, p. 155).

Além disso, não interagimos em forma de palavras ou frases isoladas, mas sim em forma de enunciados. O enunciado é a unidade real de comunicação verbal. É a materialização (oral ou escrita) dos discursos no momento da interação entre sujeitos. Possui características que lhes são comuns: estilo, tema e composição (BAKHTIN, 1997). Pertence a cada sujeito-falante, com fronteiras responsivas bem definidas. Todo enunciado é único, isto é, nunca se repetirá, uma vez que é construído na interação, e esta sempre possuirá um contexto específico.

É com a noção de enunciado que Bakhtin formula sua teoria dos gêneros discursivos, quando afirma: “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 1997, p. 280). Isso significa dizer, em outras palavras, que existem formas de enunciados, que são construídas sócio-historicamente nas relações sociais.



Os gêneros caracterizam-se como tipos de enunciados específicos, concretos provenientes de diferentes esferas de atividade humana e da comunicação. Eles nos são dados da mesma forma que nos é dada a capacidade linguística. São transmitidos social e historicamente, além de organizarem nossa fala e nossa gramática. Como assevera Rodrigues (2005),

Cada gênero está assentado em um diferente cronotopos, pois inclui um horizonte espacial e temporal (qual esfera social, em que momento histórico, qual situação de interação), um horizonte temático e axiológico (qual o tema do gênero, qual a sua finalidade ideológico-discursiva) e uma concepção de autor e destinatário. (RODRIGUES, 2005, p. 165).

A partir de uma determinada esfera de comunicação, os gêneros textuais caracterizam-se pelo *conteúdo temático*, pelo *estilo* e pela *construção composicional*. Esses três elementos são intimamente correlacionados e é por causa deles que podemos diferenciar uma notícia de uma charge, uma Carta Aberta de uma crônica, etc. O conteúdo temático nada mais é do que a finalidade comunicativa de um gênero, o qual está associado ao estilo (formal, não-formal, escolhas lexicais, pontuação etc) e à estrutura textual (parágrafos, versos, títulos, subtítulos etc.).

A diversidade de situações de comunicação – atividade humana - cria e modifica os gêneros, dificultando a sua contagem, classificação e estudos. Para minimizar essa dificuldade, Bakhtin (1997) dividiu os gêneros em *primários* e *secundários*. Os gêneros primários seriam os mais simples, atuantes em contextos espontâneos de interação (o bilhete, a conversa informal). Já os secundários são classificados como os mais complexos, para situações que exigiam do sujeito uma elaboração mais formal (a tese científica, a palestra). O critério que diferencia essa classificação é o nível de complexidade das relações comunicativas.

Há muito estudiosos na área da linguagem e de outras ciências que dedicam ou já dedicaram muito tempo no estudo dos *gêneros*, no que diz respeito a uma definição clara, e uma possível compreensão de suas especificidades. Esses estudos desenvolveram uma maneira de olhar para esse fenômeno, sendo que muitos desses olhares resultam em teorias que se especificam em estudar algum aspecto em particular, para entender o seu todo. Existem teorias, por exemplo, que tentam compreender os gêneros a partir da estrutura como a perspectiva *sistêmico-*

*funcional*, já outras consideram o estilo o mais importante como a *sociorretórica*, e outras buscam na funcionalidade dos mesmos uma abordagem mais relevante.

Marcuschi (2008), autor brasileiro da área da Linguística Textual e com forte influência dos postulados de Bakhtin, assevera que é impossível não nos comunicar por algum gênero textual. “Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero.” (p. 154). Assim, compreendemos os gêneros como resultado de trabalho coletivo que contribuem para comandar e consolidar as atividades do dia a dia. São ferramentas sócio-discursivas e formas de ação social incontáveis em qualquer situação comunicativa.

Segundo Koch e Elias (2015), os estudiosos que se propuseram a fazer o levantamento e a classificação de gêneros textuais desistiram de tal ideia, uma vez que os gêneros “como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros.” (p. 101). Os gêneros textuais não são fechados, ou seja, são textos maleáveis, dinâmicos, podem mudar de acordo com a necessidade social, por isso tal dificuldade para contabilizá-los.

Cada gênero apresenta um modo de organização do discurso (narração, descrição, exposição, argumentação, injunção) predominante em função dos seus objetivos comunicativos. Além do mais, todo gênero é apresentado por meio de um suporte textual, o qual firma ou apresenta o texto para que se torne acessível ao leitor/ouvinte.

Um gênero pode misturar-se a outro(s), tanto na forma quanto na função. Esse fenômeno de mescla de gêneros Marcuschi (2008, p. 167) chamou-o de *intergenericidade*. Por outro lado, quando um gênero assume o formato ou papel de outro, Koch e Elias (2015, p. 114) denomina esse fenômeno de *hibridização* ou *intertextualidade intergêneros*.

Com o surgimento das tecnologias da comunicação e a popularização de seus usos a partir da necessidade de interação social, fez surgir novos gêneros e reformular outros já existentes. Porém, Marcuschi (2008) pondera sobre essa premissa de “novos gêneros”, afirmando que a tecnologia proporciona o aparecimento de formas textuais inovadoras, porém não totalmente novas, uma vez que partem de outros gêneros já existentes.

No tocante ao ensino de língua portuguesa, é imprescindível que o aluno compreenda que não nos comunicamos por meio de frases isoladas, mas sim

construímos nossos *dizeres* a partir de necessidades reais de interação, situadas socialmente. Dessa forma, a prática escolar com gêneros textuais precisa se pautar, principalmente, nos usos sociais dos gêneros tanto para o trabalho com a leitura como para a produção de texto.

Ademais, é importante refletir em sala de aula sobre peculiaridades próprias de cada gênero, tais como domínio discursivo, linguagem, suporte textual, o funcionamento dos elementos de coesão e coerência, e demais outros aspectos importantes dos gêneros.

No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se tratar dos gêneros na perspectiva aqui analisada e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual (MARCUSCHI, 2003, p. 35).

Assim como recomenda o autor, entendemos que o ensino de língua materna pautado nos gêneros, precisa considerar também a heterogeneidade de textos existentes em nossa sociedade e levar em conta a necessidade de tornar nossos alunos proficientes em leitura e produção de texto. O desafio dos docentes, portanto, está em criar situações em sala de aula que permitam aos alunos a apropriação dos gêneros textuais diversificados.

Em suma, ensino-aprendizagem por meio da teoria dos gêneros textuais diversifica, enriquece e amplia a capacidade dos alunos em produzir textos, como também aperfeiçoa sua competência em leitura, compreensão e interpretação tendo em vista compreender o gênero como uma ferramenta linguística que nos auxilia a exercer ações em incontáveis contextos da nossa realidade social.

Assim, a noção de gêneros textuais é essencial para nossa proposta de intervenção porque buscamos, além de ampliar a competência linguística e discursiva dos alunos da EJA, inseri-los em formas de participação social por meio da linguagem escrita configurada no gênero carta, cujas características peculiares, discutiremos em seguida.

## 2.5 APRESENTAÇÃO DO GÊNERO CARTA ABERTA: UM OLHAR TEÓRICO PARA ESTE GÊNERO

Tomando como base pesquisas, leituras e a nossa experiência docente em sala de aula, buscamos caracterizar e discutir o gênero Carta Aberta a partir da teoria dos gêneros em Bakhtin (1992). Para alcançar tal pretensão, separamos metodologicamente esse processo em duas etapas: de início, abordaremos os aspectos da dimensão social da Carta Aberta, tais como funcionalidade social, esfera de comunicação, interlocutores. Por fim, apresentamos os aspectos da dimensão verbal do gênero.

### 2.5.1 Aspectos da dimensão social da Carta Aberta: conteúdo temático

Embora o gênero carta, no sentido geral, possa desmembrar-se em variados subgêneros mediante a diversificação do campo funcional (carta pessoal, carta do leitor, carta-convite, carta-proposta, etc), apresenta notoriamente duas características típicas: a recorrência dos elementos estruturais *local* e *data*, *vocativo*, *destinatário*, *texto*, *despedida* e *assinatura* e o domínio discursivo das *relações interpessoais*, ou seja, toda carta busca estabelecer maior aproximação comunicativa entre os interlocutores. Ao caracterizar a carta, Maior (2001) assevera que:

Devido a grande variedade de cartas recolhidas, chegamos à proposta de que a carta se constitui um gênero com subgêneros. Essa classificação está motivada em aspectos estruturais e interacionais desses textos que não apresentam os mesmos elementos. A carta possui uma grande variedade de formas, algumas apresentando questionários, dados, logotipo, umas longas outras curtas, cada uma, dependendo da finalidade, do remetente e do destinatário, é nomeada diferentemente. A sua nomenclatura decorre do assunto e/ou do remetente/destinatário. Este gênero mesmo não seguindo uma estrutura fixa para as suas variedades, conserva traços em comum (MAIOR, 2001, p. 11).

Dessa forma, apesar de variações na estrutura composicional, o que diferencia uma carta de outra são o campo de atuação e o propósito comunicativo pelo qual ela foi criada. Considerando essa perspectiva funcional-interativa, a Carta Aberta é um gênero textual argumentativo em que o locutor tem por objetivo

defender algum ponto de vista. Também pode ser produzida com a pretensão de mobilizar os interlocutores a aderirem a alguma ideia ou levá-los a agir de uma determinada maneira mediante o interesse coletivo. É por esta razão que Marcuschi (2008, p.196) classifica a Carta Aberta no domínio discursivo das *comunicações públicas*.

A Carta Aberta surge a partir de um problema social em comum. É um gênero escrito por um sujeito, mas assinado em nome de um grupo. Diferentemente da carta pessoal, cujos interlocutores são amplamente conhecidos do locutor, como por exemplo, familiares ou amigos, a Carta Aberta se caracteriza por ser destinada a pessoas públicas (presidentes, secretários de governos, líderes comunitários), e também a grupos de interlocutores, tais como comunidades, estudantes, funcionários e etc. Sua intenção pode ser denunciar, reclamar, conscientizar acerca de algum problema. Consoante Silva (2002, p. 73), “o circuito comunicativo da Carta Aberta é ilimitado”.

A interação entre autor e leitor pode acontecer de pessoa a pessoa haja vista os diversos suportes de divulgação do gênero em análise – fixação em ambientes públicos, panfletagem, como também pode realizar-se através de uma mediação ideológica – jornal impresso, rádio, televisão e internet. Além de que “o fluxo da interlocução é predominantemente de sentido único: do remetente para um sem-número de destinatários”. (SILVA 2002, p. 73). A decisão de tornar público o tema e os argumentos tratados na Carta Aberta funciona como uma forma de tentar pressionar seu interlocutor a mudar de opinião ou a agir de uma determinada maneira.

Outra característica importante desse gênero é a posição de autoria e recepção (leitor). O autor da Carta Aberta representa um lugar social da esfera pública: estudantil, trabalhista, associações. Essa autoria em coletividade alcança mais credibilidade no contexto em que é inserida do que fosse assinada por apenas uma “pessoa física”.

No tocante ao interlocutor, o leitor desse gênero é pré-determinado, porém não deixa de alcançar um público maior, que mesmo não sendo o destinatário-alvo, pode se identificar com assunto abordado e ajudar na divulgação, como também pressionar os envolvidos a resolverem o problema abordado.

### **2.5.2 Aspectos da dimensão verbal do gênero Carta Aberta: estilo e construção composicional**

No gênero Carta Aberta é utilizada a linguagem formal para se dirigir ao interlocutor, já que o autor desse gênero geralmente não possui intimidade com seu público, portanto, deve optar por manter distanciamento e respeito. Numa perspectiva discursiva, essa formalidade da Carta Aberta pode funcionar para o autor transmitir a imagem de educado e culto, cujas opiniões e argumentos devem ser apreciados.

Quanto à pessoa do discurso, a Carta Aberta é escrita na primeira pessoa do plural (nós), dado que representa uma coletividade. No que concerne à estrutura, essa carta inicia-se indicando o local e a data de sua produção. Em seguida, apresenta-se o destinatário através de uma interlocução, ou seja, por meio de um vocativo acompanhado de pronome de tratamento condizente com a posição social do interlocutor. O autor deve identificar-se no primeiro parágrafo e deixar claros os motivos pelos que o levaram a escrever tal texto. Como esse gênero é de natureza argumentativa, é importante que nos demais parágrafos sempre haja a manutenção do objetivo da carta, seguida de diferentes argumentos para convencer o destinatário e demais leitores.

O último parágrafo é o espaço onde o autor irá fazer suas considerações finais, podendo reafirmar a sua opinião ou sugerir uma possível proposta de solução para o assunto tratado. Encerra-se a Carta Aberta com uma expressão formal de despedida, como também a assinatura coletiva do grupo remetente.

Ainda com relação às configurações estilo-composicionais, a marcação da pessoa do discurso (nós) é reiterada frequentemente para atribuir o efeito discursivo de proximidade e conhecimento do autor com relação ao problema em questão. Além disso, a presença de enunciados com verbos introdutórios e expressões avaliativas é recorrente nesse gênero haja vista conferirem ao texto uma orientação argumentativa. O discurso alheio (citação direta, indireta, argumento de autoridade, exemplos) se faz presente na tessitura textual da Carta Aberta, conferindo um movimento dialógico que com a pretensão de ratificar determinado ponto de vista, ilustrar um argumento, marcar mais credibilidade no que é discutido.

A partir da explanação destes dois aspectos, vemos a Carta Aberta como um gênero importante que pode contribuir tanto para a formação cidadã do aluno da

EJA, tendo em vista permitir que o autor se coloque no papel de um agente mobilizador de sua realidade, como também para conduzi-los a uma prática de escrita situada e processual, em que possamos juntos, professor e alunos, identificar e amenizar as principais limitações em produção de texto.

No tópico a seguir, refletiremos sobre o modo como a metodologia da *Sequência Didática* pode contribuir para que possamos trabalhar esse gênero com o público da EJA de forma que atinjamos os objetivos pretendidos com esta pesquisa.

## 2.6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS DE FORMA SITUADA

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) desenvolveram, na segunda metade da década de oitenta do século passado, na França, uma proposta metodológica denominada de Sequência Didática (doravante, SD), para o ensino de forma sistemática e planejada da produção de texto oral ou escrito. Na perspectiva do ensino da escrita enquanto processo, essa ferramenta oferece um conjunto organizado e intencional de atividades que visam o texto como unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de ensino. Nas palavras dos referidos autores:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. [...] servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

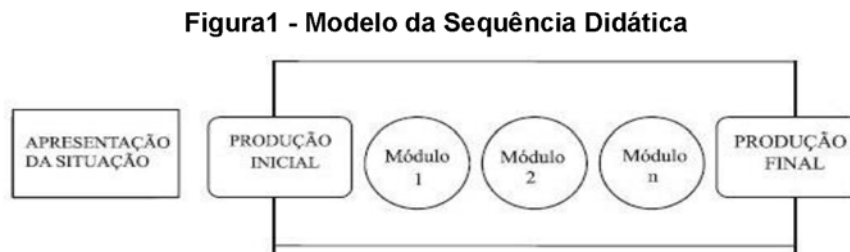
Devemos enfatizar que esse processo é regido por um elemento intencional muito bem demarcado: o ensino contextualizado dos gêneros textuais, por meio de uma série de atividades que conduzem a um fim determinado, em outras palavras, é um agir pedagógico organizado.

Além disso, outra característica pertinente da SD é o fato de ser flexível, podendo o professor fazer as devidas adaptações mediante as especificidades de sua sala aula. Logo, é importante a atenção constante do professor ao planejar e inserir essa ferramenta na sua prática pedagógica.

Consoante Leite (2014), deve haver o cuidado de levar em conta o contexto sociocultural dos alunos na escolha do gênero e das atividades a serem oferecidas, como também observar com cautela o que se espera que o aluno aprenda

sobre/com aquele gênero, bem como quais elementos podem ser ensináveis dentre tantos em questão.

A estrutura base de uma SD foi representada pelo seguinte esquema:



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Na *apresentação inicial*, o professor deve munir o aluno de todas as informações referentes à atividade que se pede. É a etapa de firmar acordos e deixar claro aos educandos qual gênero textual irá trabalhar. Definir com clareza a temática a ser discutida através das produções, como também explicar à turma por que e para que/quem irão escrever.

Logo após essa explanação pede-se uma *produção inicial*, um diagnóstico de escrita. “A produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência, tanto para os alunos quanto para o professor” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY 2004, p. 86). Trata-se, na verdade, de um importante material que o professor tem acesso tanto para entender o que não ficou claro na apresentação inicial, quanto para conhecer as dificuldades de expressão, textualização, observáveis na produção do aluno.

Tendo acesso a este sinalizador, o professor irá adaptar a SD às necessidades encontradas nas produções dos alunos através dos *módulos*. Nesses módulos, poderão ser utilizados exercícios específicos relacionados ao problema encontrado e “dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 87).

Na última etapa deste trabalho, pede-se a *produção final* que apresenta o gênero pronto para circulação e ação. Nessa fase, o aluno irá utilizar os conhecimentos supostamente adquiridos por meio dos módulos e produzir a versão final de seu texto após a revisão e os melhoramentos necessários. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90-91), a produção final permite ao docente fazer



uma avaliação do tipo somativa para verificar o desenvolvimento dos alunos no decorrer de todo trabalho com a sequência.

Com base nessa sintética exposição, um aspecto essencial que precisa ser chamado atenção é acerca da atividade de análise dos textos dos alunos por parte do professor, uma vez que, nessa proposta, devem-se priorizar aspectos macrotextuais (contexto comunicativo, situação comunicacional, interlocutor, linguagem adequada, mecanismos de textualização, coesão, coerência etc.) em detrimento dos microestruturais (ortografia, concordância, regência, pronominalização etc.). Não que os segundos sejam de importância inferior, mas a análise deve se pautar criticamente nos textos dos alunos em sua articulação, em seu posicionamento, e não apenas em erros gramático-ortográficos.

Portanto, a SD pode ser considerada um processo de essencial importância no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, uma vez que permite uma interação entre vários elementos: professor – aluno – texto (gênero textual). Tal interação possibilita uma mudança de práxis docente, bem como um novo olhar do aluno sobre seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Além de que essa interação também é de extrema importância no processo de avaliação e do que se espera como resultado final, conforme discutiremos no próximo tópico.

## 2.7 A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS: DA CORREÇÃO À AVALIAÇÃO DISCURSIVA

É comum percebermos nas produções dos alunos a preocupação com o aspecto formal do texto. Centram-se bastante na estrutura (parágrafos, aspectos gramaticais e ortografia), como se o conteúdo não fosse importante, isto é, a intenção comunicativa não é levada em consideração, o que resulta muitas vezes em textos com falhas na coerência, coesão, na inadequação à situacionalidade etc. Os critérios que os estudantes adotam como fatores indispensáveis num texto estão diretamente relacionando com o que o professor concebe como fundamental para avaliar as produções textuais.

A avaliação na escola, de um modo geral, ainda é um terreno marcado por muitas dúvidas e discussões teóricas. As perguntas centrais que perpassam pela mente dos professores são: Afinal, o que devo avaliar? Como devo avaliar? No que se refere à avaliação das produções escritas dos alunos esse terreno é ainda mais

perigoso, tendo em vista considerar uma série de concepções teóricas já discutidas neste capítulo (língua, texto, ensino de produção de texto) que precisam estar claras para o professor. A avaliação em si, precisa de um objeto e de um objetivo para que possa realizar-se de forma justa e que realmente verifique a aprendizagem dos estudantes.

Se o professor concebe a língua apenas como um sistema de códigos regidos pela gramática normativa e o texto como produto de codificação, seus critérios de avaliação serão reduzidos a meramente apontar, nas produções dos alunos, tudo aquilo que se desvia dessas regras gramaticais e ortográficas pré-estabelecidas. Na realidade escolar, esse mero apontamento do erro, denomina-se correção, termo o qual já denota em si a busca de algo errado. Conforme pontua Antunes (2006) acerca da correção escolar:

É assim que, na correção dos textos, cada um só tem olhos para os erros, para aquilo que constitui alguma violação. Avaliar uma redação, por exemplo, se reduz, assim, ao trabalho de apontar erros, de preferência aqueles que se situam na superfície da linha do texto. Não é à toa que, com muita frequência, o professor de português é identificado como uma espécie de corretor geral [...] (ANTUNES, 2006, p. 165).

A partir disso, compreendemos que essa busca superficial pelo erro resulta na perda do mais importante no processo de avaliar: a oportunidade de verificar o que realmente os alunos já aprenderam e o que ainda precisam desenvolver. Nesta avaliação, ainda vigora a concepção de língua unívoca, na qual a variante culta é imposta como a única, legítima, correta e verdadeira.

Mostrar ao aluno que ele não seguiu a concordância verbal ou não respeitou a ortografia de tal palavra ainda é muito pouco para verificar a sua aprendizagem em escrita como um todo. Esse tipo de avaliação resulta em fracasso, rotulações, repetência, excluindo o estudante por mostrar que ele não atingiu as competências esperadas.

Vale salientar que, seja na língua oral ou escrita, é imprescindível que o aluno tenha domínio das convenções gramática-ortográficas da língua. Bem como que o professor trabalhe esses conteúdos em sala, para que o discente possa se apropriar delas quando a ocasião assim fizer necessária. O que discutimos aqui é que essas

questões não sejam os únicos objetivos das aulas de língua portuguesa e nem os únicos parâmetros na avaliação das produções de textos.

Ao passo que concebemos a língua enquanto interação social, que compreendemos a produção de texto como um processo dialógico de escrita e que trabalhamos a língua na perspectiva dos gêneros textuais, fica evidente que precisaremos levar em conta critérios diferentes para a avaliação dos textos dos alunos.

Quando o professor de português trabalha a língua na perspectiva da interação social, ele mostra a seus discentes que toda comunicação nasce de um contexto, que implica num outro – leitor/ouvinte. A forma de se expressar, as escolhas linguísticas, a organização textual giram em torno dos objetivos e dos interlocutores da interação. Dessa forma, já se tem outros parâmetros a mais a serem verificados na avaliação dos textos escolares.

Antunes (2006) ao refletir sobre a importância de o aluno considerar o contexto de circulação do gênero e o perfil de seu(s) possível(is) leitor(es), antes de começar a escrever, afirma que: “O texto tem, assim, em seus possíveis leitores, outros avaliadores, os quais não podem estar ausentes da hora em que o texto está sendo gerado e ganhando corpo” (p.168).

Além disso, no momento que professor e alunos concebem a produção textual enquanto processo, fica implícito que a avaliação ocorrerá durante todo esse percurso de construção do texto: revisão, reformulação, reescrita, submissão à leitura de outras pessoas, etc.

Esse ponto de vista acerca da escrita permite que o próprio aluno desenvolva um olhar avaliador sobre o seu texto, sempre a procura do melhor aperfeiçoamento da sua produção. “Nada pode dispensar o olhar do aprendiz sobre seu próprio processo de aprendizagem” (ANTUNES, 2006, p. 164).

A autoavaliação faz com que ele devolva um olhar crítico sobre seu texto, exercite a sua participação no processo de escrita, como também confere mais autoria ao texto do aprendiz, colocando-o numa posição ativa em relação a sua própria aprendizagem.

Vemos a avaliação, portanto, como um processo discursivo entre o texto, o aluno e o professor, em que o ato de avaliar se dá de forma interpretativa, qualitativa, mantendo o diálogo constante entre professor e aluno, confrontando

ideias, promovendo reflexões sobre a língua, sempre em busca de uma melhor elaboração para os textos.

Ao defrontar-se com o texto do aluno, o professor, numa perspectiva discursiva, perguntaria o que esse texto diz e como diz; é um trabalho de conferir inteligibilidade ao texto, buscando interpretar seus sentidos e identificar seu potencial didático; um trabalho de considerar as elaborações do aluno, resultantes de seu confronto com novas informações e de seu esforço de produzir conhecimento a partir do que aprende (SUASSUNA e BEZERRA, 2010, p. 615).

A avaliação da produção escrita resulta num processo de idas e vindas do texto do aluno às mãos do professor, cujo olhar não seria simplesmente de corretor ortográfico, mas de um colaborador, que sugere, problematiza, elogia e orienta.

Nesta perspectiva da avaliação discursiva, o que o avaliador deve considerar, de forma prática é, até que ponto, o texto do aluno apresenta uma escrita contextualmente *adequada à situação comunicativa*, nos seguintes parâmetros: se realmente atingiu o objetivo pretendido com aquele texto (informar, opinião, advertir, persuadir etc); se levou em consideração o interlocutor previsto, na escolha das formas de dizer, de como tratá-lo na interlocução e, por fim, se respeitou a estrutura composicional que regula a forma de construção e apresentação do gênero textual que media a interação comunicativa.

Além disso, é importante que professor e aluno verifiquem as propriedades e estratégias de escrita que fazem um texto ser realmente uma unidade dotada de sentido, isto é, a **textualização**. Esse princípio abrange as categorias da coesão, coerência, informatividade e intertextualidade.

Finalmente, também se precisa ter um olhar atento aos usos adequados dos **elementos linguísticos dos textos**, ou seja, as escolhas lexicais, os aspectos da gramática normativa e da ortografia. É imprescindível frisar que este último item não se trata apenas de julgar o uso desses elementos em certo ou errado, mas sim observar se tal uso gera o efeito de sentido desejado, se contribui com a coerência e clareza do texto (ANTUNES, 2006).

A título de melhor compreensão, elaboramos no quadro<sup>1</sup> uma síntese para explicitar estes três parâmetros *situação comunicativa*, *textualização* e *elementos linguísticos dos textos* que a autora sugere para a avaliação da produção textual dos alunos.

**Quadro 1 - Síntese dos três parâmetros para a avaliação da produção escrita.**

<b>OS PARÂMETROS DA AVALIAÇÃO DO TEXTO ESCRITO, SEGUNDO ANTUNES (2006, p. 171-175)</b>			
<b>PLANO GERAL DO TEXTO</b>	<b>Conhecimentos de elementos da situação em que o texto ocorre</b>	Relativo a todos os procedimentos para adequar o texto à situação comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intenções pretendidas com o texto;</li> <li>• Estrutura do gênero textual;</li> <li>• Domínio discursivo;</li> <li>• Conhecimentos prévios;</li> <li>• Interlocutor previsto;</li> <li>• Condições materiais.</li> </ul>
<b>PLANO INTERNO DO TEXTO</b>	<b>Elementos de textualização</b>	Todos os procedimentos e estratégias de construção da sequência de um texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coesão;</li> <li>• Coerência;</li> <li>• Informatividade;</li> <li>• Intertextualidade;</li> </ul>
<b>PLANO PONTUAL DO TEXTO</b>	<b>Elementos linguísticos</b>	Trata-se do arranjo das palavras conforme as regras da gramática.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A escolha das palavras;</li> <li>• Ortografia;</li> <li>• Relações sintático-semânticas;</li> <li>• Pontuação;</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme se observa no quadro 1, sugere-se que o professor desenvolva uma avaliação da totalidade do texto do aluno, partindo de uma visão mais geral do gênero trabalhado até pontos específicos da escrita do texto. Acreditamos que estes parâmetros podem auxiliar o docente a desenvolver uma avaliação *responsável, equilibrada e significativa*. Responsável no sentido de que o professor assume um papel de mediador do processo de aprendizagem do aluno, para que juntos (aluno e docente) possam buscar alternativas para melhoria da qualidade escrita. Equilibrada no sentido de não buscar apenas o erro do aluno, mas também valorizar os avanços e aprendizagens. Significativa referente aos resultados obtidos com aquela produção de texto, ou seja, evidencia ao professor o que precisa ser melhorado e de que forma fazê-lo.

Ao finalizarmos a apresentação e discussão dos pressupostos teóricos que fundamentam esta dissertação, incidiremos no capítulo a seguir a explicação dos procedimentos metodológicos escolhidos para esta pesquisa.

### 3. METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevemos a metodologia aplicada a esta pesquisa. Inicialmente, detalhamos o método de pesquisa, bem como a ferramenta que utilizamos para a coleta de dados. Em seguida, explicamos o contexto em que se realizou o trabalho e os critérios de análise adotados. Apresentamos a Matriz de Avaliação de Produção Escrita que elaboramos e adotamos como critérios de análise. Finalmente relatamos a execução da SD.

#### 3.1 MÉTODO DA PESQUISA

Para se alcançar os objetivos pretendidos neste trabalho, utilizamos o método da *pesquisa-ação*, tendo em vista seu caráter prático e colaborativo. Conforme Severino (2007, p. 120) a pesquisa-ação “é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la.”.

Trata-se de uma pesquisa fundamental para trabalhos que investigam fenômenos do mundo escolar, pois abre a possibilidade para o professor-pesquisador compreender o problema e ainda aplicar uma proposta de intervenção a fim de alterar a realidade investigada.

Neste trabalho, a pesquisa-ação foi fundamental, uma vez que, a partir do diagnóstico das principais dificuldades da turma ao trabalhar com o gênero Carta Aberta, podemos intervir de maneira planejada e pontual por meio de uma SD.

A nossa escolha pela SD como instrumento metodológico justifica-se pelo fato de que essa ferramenta à disposição do professor aborda a linguagem e os gêneros textuais como um conjunto de práticas sociais, indo de acordo com a concepção de letramento cunhada por (KLEIMAN, 2005), a qual é um dos pilares do embasamento teórico desta pesquisa. Além disso, Marcuschi (2008) afirmar que o trabalho com as sequências didáticas pelo professor permite “criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação” (p. 213). Dessa forma, entendemos que o ensino/aprendizagem de um gênero por meio da (SD) pode contemplar a praticidade dos textos.

### 3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada numa turma do ciclo IV da modalidade EJA. A turma pertence a uma escola pública estadual localizada no município de Remígio-PB. Em 2016, essa unidade de ensino oferecia os níveis fundamental I e II, nos turnos manhã e tarde respectivamente, contando também com a EJA no turno noite. A partir do ano de 2018, encerrou-se o nível fundamental I e em seu lugar a escola adotou o ensino médio.

No ano letivo de 2016, a escola atendeu ao público de 756 alunos distribuídos nos três turnos. Possui 9 salas de aula, uma sala de informática que também funciona como sala de leitura. De acordo com as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento e Organização das Escolas Estaduais da Paraíba 2016<sup>3</sup>, cada sala de aula oferece a quantidade mínima de 20 e a máxima de até 50 alunos. No entanto, segundo a direção da escola e os professores, há turmas que superam esse limite máximo, sendo que, classes com 35 alunos, já é o bastante para tornar o espaço insuficiente, dificultando o trânsito de professores e estudantes.

Ainda conforme a gestão da escola e o corpo docente, a sala onde ficam os computadores e os livros da biblioteca não funciona na prática como deveria, pois, com a insuficiência de salas, esse local tornou-se um depósito de livros didáticos e literários, computadores, e demais materiais usados em projetos da escola. Dificilmente alguma atividade didática é realizada nesse espaço.

Segundo o Projeto Político Pedagógico 2011 – 2015 da referida escola, atualmente essa unidade de ensino conta com todos os professores graduados e grande parte pós-graduados.

O índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Paraíba (IDEPB) dessa escola atualmente está abaixo da meta projetada para o ano de 2016. O 5º ano (Ensino Fundamental) tinha a meta de 5,4, porém atingiu apenas 4,5. O 9º ano precisaria atingir naquele ano a meta 4,4, todavia alcançou 3,2. Esse sistema de avaliação de larga escala foi implantado em 2012 com o objetivo de monitorar o desempenho dos estudantes e a qualidade do ensino ofertado pela Rede Estadual. Semelhante ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o IDEPB combina indicadores de desempenho e fluxo escolar e oferece diagnóstico para a

---

<sup>3</sup> Conferir em: [http://paraiba.pb.gov.br/downloads/Diretrizes\\_Operacionais\\_2016.pdf](http://paraiba.pb.gov.br/downloads/Diretrizes_Operacionais_2016.pdf), acessado em 14 de setembro de 2016.



(re) definição das políticas educacionais. A gestão escolar recebe muitas cobranças por parte da Secretaria de Estado da Educação em relação a esses índices, e por sua vez a gestão cobra dos professores a melhoria dos mesmos.

Ao tratarmos especificamente a turma em que foi aplicada a intervenção, averiguamos que são lecionadas seis aulas de língua portuguesa em cada turma do ciclo IV, a qual até o ano de 2015 era nomeada de 8º série. Essas aulas têm a duração de 35 minutos cada. A maioria do público discente da EJA da nossa escola é proveniente da zona urbana, outros da zona rural de Remígio – PB e Areia – PB, os quais utilizam os transportes escolares para frequentar as aulas. Muitos são de famílias carentes, com renda aproximada de um salário mínimo. A maioria é formada por adultos, pais e mães de família que trabalham durante o dia, e os demais são adolescentes que atrasaram seus anos escolares por motivo de evasão e reprovação. Todos os anos a demanda de discentes matriculados na EJA está diminuindo. Em 2014, por exemplo, foram formadas quatro turmas com aproximadamente 40 alunos em cada, hoje, porém, há apenas duas com menos de 30 estudantes.

Um fato peculiar do público da EJA dessa escola é que, no início dos anos letivos, as classes apresentam um grande contingente de alunos matriculados, principalmente adolescentes, os quais cometem muita indisciplina no decorrer das aulas. Entretanto, antes mesmo do fim do primeiro bimestre do ano escolar, grande parte desses jovens evade-se, restando uma pequena parte que concluem o calendário letivo até fim.

Selecionamos essa turma para nossa pesquisa porque constatamos uma extrema dificuldade e resistência por parte desses alunos em escrever pequenos textos. As maiores dificuldades no desenvolvimento da escrita que verificamos nesse público são o despreparo para discutir sobre um tema, também a dificuldade na articulação dos textos, no que se refere aos mecanismos de coesão e por fim, o impasse para seguir as convenções ortográficas, gramaticais e a pontuação do texto.

Diante desta apresentação prévia do público-alvo da pesquisa, conduziremos o projeto de intervenção norteados por uma SD, elaborada com o intuito de produzir uma metodologia e um material adequados à realidade e aos anseios de aprendizagem desses alunos.

### 3.3 COLETA DE DADOS, FORMAÇÃO DO *CORPUS* E CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Os dados da pesquisa foram coletados mediante aplicação de sequência didática. Nossa SD foi elaborada levando-se em consideração as características gerais de alunos da EJA, tais como: estarem fora de faixa etária, serem pais e mães de família, trabalharem durante o dia etc. Além disso, essa SD foi pensada de forma a oferecer uma variedade de atividades e metodologias as quais relacionam oralidade e escrita, leitura e escrita, tornando assim um trabalho mais dinâmico e diversificado.

O corpus do trabalho foi constituído de duas etapas de produção de texto: produção inicial (PI) e produção final (PF), contendo módulos como exercícios para desenvolver habilidades de produção textual entre as duas etapas de produção (cf. Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 83). Elegemos para análise dez textos de produção inicial e dez após a reescrita final. O critério para a escolha foi elegermos algumas produções que mais apresentaram inadequações em relação ao que trabalhamos ao longo dos módulos e também algumas produções que alcançaram positivamente o que esperávamos após a aplicação da intervenção.

Como *critérios de análise* da pesquisa, foram analisados de forma qualitativa nas produções dos alunos, os conhecimentos da situação comunicativa, dos elementos da textualidade e os elementos linguísticos. Para cada conhecimento desses, há três habilidades (descritores) que elaboramos e julgamos necessárias serem desenvolvidas pelos alunos, a partir do processo de produção do gênero Carta Aberta, conforme no quadro 2 a seguir:

<b>Quadro 2 - Matriz de Avaliação de Produção Escrita</b>		
<b>PROPOSTA DE DESCRITORES PARA O GÊNERO CARTA ABERTA</b>		
<b>CICLO IV, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>		
<b>CRITÉRIOS</b>		<b>DESCRITORES</b>
<b>Adequação à situação comunicativa</b>	<b>D1</b>	O texto cumpre o objetivo pretendido?
	<b>D2</b>	Estar a adequado ao seu interlocutor previsto na escolha das formas de dizer, de como tratá-lo na interlocução?

	<b>D3</b>	Segue a estrutura composicional que regula a forma de construção e apresentação do gênero textual?
<b>Adequação aos elementos de textualização</b>	<b>D4</b>	Há articulação e encadeamentos das palavras, frases e partes do texto que promovam a sua coesão e, conseqüentemente, a sua coerência?
	<b>D5</b>	Apresenta a construção de argumentos relevantes e convincentes para uma tomada de posição por parte do autor, em relação ao ponto de vista defendido?
<b>Adequação aos elementos linguísticos</b>	<b>D6</b>	O texto segue às convenções de escrita (ortografia, morfossintaxe, acentuação) regidas pela norma culta da língua?
	<b>D7</b>	As escolhas lexicais atendem aos efeitos de sentido pretendidos?
	<b>D8</b>	Os sinais de pontuação foram usados de forma a garantir os efeitos de sentidos pretendidos?

Fonte: Elaborado pelo autor

A nossa Matriz de Avaliação de Produção Escrita foi organizada com base nos três critérios propostos por Antunes (2006), conforme mostrados no **quadro 1** do capítulo anterior. Esses critérios envolvem os conhecimentos da situação comunicativa (nível geral do texto), os elementos da textualidade (nível interno) e os elementos linguísticos (nível pontual). Para cada critério desses, há habilidades que julgamos necessárias serem desenvolvidas pelos alunos a partir do processo de produção do gênero trabalhamos. Essas habilidades chamam-se descritores<sup>4</sup>. A organização em forma de pergunta é uma estratégia didática para melhor

<sup>4</sup> Entende-se por descritores os elementos discretos “que identificam as habilidades consideradas importantes na formação do sujeito e passíveis de ser verificadas pelos instrumentos disponíveis” (BRITO e NÓBREGA, 2000, p. 65 apud MARCUSCHI, 2006).

compreensão. É importante ressaltar que os descritores ora apresentados foram utilizados tanto para avaliarmos as produções textuais dos alunos nas aulas da SD quanto para realizarmos a análise dos dados desta pesquisa.

Essa Matriz de Avaliação é justificada pelo fato de buscarmos um padrão claro de avaliação, com o objetivo de conduzir os alunos da EJA aos resultados almejados com relação ao desenvolvimento da escrita nesse público. Cada descritor proposto revela uma parte do caminho que os estudantes trilharam nas produções de suas cartas, com objetivo de atingir uma produção textualmente eficiente socialmente relevante.

É necessário salientar ainda que, com base em pesquisas bibliográficas e documentais, constatamos que não existe uma matriz de referência oficializada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB<sup>5</sup> para verificar o desempenho e as competências dos estudantes em produção de texto.

### 3.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O planejamento da SD abarcou os seguintes passos: a pesquisa de exemplares do gênero Carta Aberta encontrados da internet e o estudo de suas características; a seleção dos objetivos relacionados às atividades discursivas mobilizadas e aos mecanismos linguísticos e situacionais a serem dominados acerca do gênero; a preparação dos módulos e o direcionamento de atividades em torno da Carta Aberta, incluindo um breve levantamento sobre o contexto sociocultural do público-alvo. Para tornamos o trabalho diversificado, buscamos sempre relacionar leitura, oralidade e escrita nas atividades propostas.

**Quadro 3 - Descrição do planejamento para a Sequência Didática**

<b>TEMA</b>	Combate ao mosquito <i>Aedes aegypti</i> .
<b>GÊNERO TEXTUAL</b>	Carta Aberta.
<b>PÚBLICO-ALVO</b>	Turma do ciclo IV da modalidade EJA, turno noite.
<b>TEMPO ESTIMADO</b>	19 aulas de 40 minutos cada.

<sup>5</sup> <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>, acessado em 04 de setembro de 2017.

<p><b>COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS NOS ALUNOS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar problemas sociais de seu contexto local;</li> <li>• Reconhecer o gênero Carta Aberta e as situações em que são produzidas;</li> <li>• Conhecer as características do gênero Carta Aberta;</li> <li>• Produzir a primeira versão de uma Carta Aberta;</li> <li>• Estabelecer a coesão, coerência;</li> <li>• Respeitar a situacionalidade e a intencionalidade como critério para acesso ao sentido do texto;</li> <li>• Produzir uma Carta Aberta coletiva com o auxílio do professor;</li> <li>• Revisar, melhorar e reescrever o texto inicial;</li> <li>• Divulgar os textos produzidos em sala para seus respectivos/possíveis leitores.</li> </ul>
<p><b>CONTEÚDOS A SEREM TRABALHADOS EM SALA:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero Carta Aberta (Função, suporte, interlocutores, linguagem, estrutura);</li> <li>• Coesão;</li> <li>• Coerência;</li> <li>• Ortografia das palavras;</li> <li>• Acentuação;</li> <li>• Pontuação.</li> </ul>
<p><b>METODOLOGIA</b></p>	<p>Exposição dialogada; leitura individual e em grupo; discussão oral sobre os problemas locais dos alunos; exibição de vídeo; solicitação de pesquisas; apresentação de resultados de pesquisa; resolução de atividades escritas em sala.</p>
<p><b>RECURSOS DIDÁTICOS</b></p>	<p>Textos impressos, imagens (em mídia e/ou impressas), vídeos, projetor de slides (datashow), computadores, slides em PowerPoint, internet, lousa, caneta para lousa e apagador.</p>
<p><b>AVALIAÇÃO</b></p>	<p>Os alunos serão observados e avaliados durante toda a realização da sequência, levando em consideração a participação e o empenho nas atividades, juntamente com os processos de escrita e reescrita dos alunos em sala.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

### 3.4 RELATO DA EXECUÇÃO EM SALA DE AULA DA NOSSA SD

Para a realização deste trabalho, obtivemos a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética (CEP), por meio de parecer sob o número 67481616.0.0000.5187 (cf: **ANEXO A**). Solicitamos a autorização dos alunos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento, assinados pelos próprios participantes (cf: **ANEXO B**). Esse termo garante a participação voluntária dos alunos nas atividades e a possibilidade de divulgação dos resultados, respeitando-se seu anonimato.

A aplicação da proposta de intervenção se deu em consonância com um projeto interdisciplinar da nossa escola: “*O Aedes aegypti e seu perigo para a saúde pública: conhecer e prevenir*”<sup>6</sup>. Essa parceria foi importante, porque trabalhamos a temática de combate ao *Aedes aegypti* de forma contextualizada e interdisciplinar, evitando assim conteúdos soltos e fora de interação com as outras disciplinas.

De modo mais específico, os professores de língua portuguesa ficaram responsáveis por trabalhar o subtema do “*Combate ao mosquito transmissor da dengue, zika e chikungunya*”. Procuramos conscientizar os alunos de que se combatermos o mosquito, conseqüentemente, eliminamos essas doenças da sociedade.

A partir disso, inserimos nossa proposta de intervenção de acordo com a temática desenvolvida no projeto da escola. Consideramos essa parceria de forma muito positiva para os objetivos da nossa pesquisa, porque trabalhamos a nossa proposta a partir de um tema que foi problematizado e visto de vários ângulos por todas as disciplinas da escola. Isso contribuiu para que os alunos demonstrassem um amplo repertório de conhecimento e informações a respeito da temática.

A partir do planejamento apresentado no tópico anterior, a nossa SD se constituiu das seguintes etapas metodológicas, segundo propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83):

---

<sup>6</sup> Projeto interdisciplinar da escola disponível na plataforma Facebook no seguinte link disponível no link: <https://www.facebook.com/groups/248440638660344/553560198148385/>, acessado em 18 de fevereiro de 2016.

## Apresentação inicial

O primeiro contato da turma com a nossa intervenção foi a etapa da **apresentação inicial**. Foi apresentado aos alunos o tema que iríamos desenvolver “*Combate ao mosquito transmissor da dengue, zika e chikungunya*”, objetivos e a metodologia do projeto. Acordamos com a turma a sua participação em relação às atividades e à avaliação. Foi discutida a importância de se trabalhar essa temática, bem como a necessidade de atribuirmos um foco a mais em suas capacidades de leitura e produção de texto. Aparentemente concordaram sem maiores hesitações.

Após as considerações iniciais, ainda nesse primeiro encontro, exibimos o vídeo disponível na internet “*Alunos encontram desaparecidos pela internet*” (1 min 58 s)<sup>7</sup>. Tratou-se de uma reportagem que mostra estudantes de uma escola pública do interior de São Paulo que escreveram cartas para confortar as famílias de pessoas desaparecidas e criaram blogs e comunidades na internet em busca de informações sobre tais pessoas.

Após a exibição do vídeo, indagamos a turma sobre o que entenderam do conteúdo da reportagem, e alguns alunos exaltaram a atitude do professor e dos alunos mostrados na filmagem. Essa resposta oral que nos deram funcionou como entrada para explicarmos que aquela atitude da reportagem, tratava-se de um ato de cidadania, ou seja, todo cidadão tem o dever de ajudar uns aos outros, exercer práticas pensando no bem coletivo e não apenas em si mesmo.

No encontro seguinte, levamos para a turma um texto retirado da internet intitulado “Confira curiosidades sobre o *Aedes aegypti*”<sup>8</sup> (cf: **ANEXO C**). O objetivo destas duas aulas era iniciar as discussões sobre a temática que ficamos responsáveis em desenvolver para o projeto da escola e para a produção escrita da Carta Aberta. Fizemos a leitura individual e compartilhada do texto. Alguns alunos ficaram surpresos com algumas curiosidades que eles não sabiam sobre o mosquito *Aedes aegypti*. Muitos da turma relataram ter sofrido com as doenças provocadas pelo mosquito ou ter cuidado de algum membro da família que fora vítima daquelas enfermidades.

---

<sup>7</sup> Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=seGcSHdFzV8>, acesso em 06 de agosto de 2016.

<sup>8</sup> Texto disponível no seguinte link: <http://www.sitedecuriosidades.com/curiosidade/curiosidades-sobre-o-aedesaegypti.html>, acessado em 21 de março de 2016.

Tratamos, portanto, de um tema em que os alunos sentiram na pele, literalmente, as suas consequências. Não vimos motivação mais pertinente do que esta, para propormos à turma tomar alguma atitude a fim de interferir no problema.

No terceiro encontro, desenvolvido em dois momentos de duas aulas cada, explicamos aos alunos que iríamos produzir uma Carta Aberta destinada à população remigense, com o intuito de conscientizar as pessoas com relação ao combate constante ao mosquito *Aedes aegypti*.

Após esse anúncio, muitos alunos ficaram meio receosos de como iriam escrever esse texto, pois, segundo eles não sabiam como fazê-lo. Depois de um momento de balbúrdia, esclarecemos que antes iríamos estudar esse gênero textual, lendo e analisando alguns exemplos.

Levamos para a turma uma Carta Aberta escrita por alunos da escola Estadual Professora Maria Zenilda Gama Torres, Santa Rosa-RS, destinada à comunidade daquela cidade (cf: **ANEXO D**). Na carta, era requerida aos moradores conscientização acerca do descarte dado ao lixo da cidade. Foi realizada a leitura da carta, discutida a sua temática e, em seguida, fizemos uma explanação oral por meio de slides sobre o gênero Carta Aberta, no que diz respeito à estrutura, à linguagem, à circulação, ao locutor e ao interlocutor.

Próximo ao final da aula, entregamos uma proposta aos alunos (cf: **APÊNDICE A**) para escreverem uma Carta Aberta, pedindo aos moradores de Remígio-PB que se conscientizem e se comprometam no combate ao *Aedes aegypti*. Eles tiveram o prazo de seis dias para nos entregar esse texto, que seria a primeira versão escrita por eles.

No decorrer desse tempo, fomos aprofundando cada vez mais as explanações sobre o gênero Carta Aberta. Levando para as aulas mais exemplos de cartas, realizando a leitura, promovendo discussões e propondo atividades escritas, conforme o (cf: **APÊNDICE B**). Chamávamos atenção dos alunos por várias vezes para as características pertinentes ao gênero como a função, o suporte, os interlocutores, a linguagem, e a estrutura.

Por fim, solicitamos aos discentes que pesquisassem em locais públicos, jornais, revistas ou internet outros exemplos de Carta Aberta e as levassem para a leitura compartilhada na próxima aula. Na aula seguinte, entretanto, nenhum aluno realizou a pesquisa solicitada. Muitos alegaram que não tiveram tempo para pesquisar, outros disseram que não tinham como procurar, porque não dispunham



de internet em casa ou não sabiam como pesquisar nessa ferramenta. Diante de tantas explicações, desistimos dessa etapa e demos continuidade a correção que havíamos iniciado na aula passada.

### **A produção inicial**

Ao término do prazo que demos à turma para a produção da Carta Aberta, solicitamos que as entregassem para avaliarmos e pudéssemos verificar o que precisaria ser melhorado nos textos deles. Todavia, uma pequena parte dos alunos entregaram as cartas no prazo solicitado. Os demais foram entregando suas produções no decorrer da semana, atrasando um pouco o andamento das etapas da nossa SD.

Essa primeira versão foi avaliada por nós e entregue aos alunos para que eles pudessem perceber em que aspectos textuais e gramaticais precisariam melhorar. Orientados por nossa Matriz de Avaliação de Produção Escrita, constatamos que os descritores dos critérios de “Adequação aos elementos linguísticos” foram os que mais os alunos apresentaram dificuldades em desenvolver na primeira versão de seus textos.

### **Os módulos**

Com base na nossa avaliação da primeira versão da carta escrita pela turma, observamos os pontos positivos (habilidades adquiridas) e os pontos negativos (habilidades que precisavam ser melhoradas). A partir dessas observações, colocamos em prática a aplicação dos módulos elaborados nesta SD.

#### **Módulo I: Conscientizando sobre a importância da cidadania.**

O objetivo desse módulo foi ressaltar mais uma vez para a turma a importância que o exercício da cidadania precisa estar presente no nosso cotidiano de uma maneira efetiva.

Em apenas uma aula, discutimos o texto “*Cidadania*” disponível no blog <http://profclaugeohist.blogspot.com.br/>. É um texto multimodal (cf: **ANEXO E**) porque faz uso da linguagem escrita e visual. Esse texto traz uma contextualização da

cidadania na Grécia antiga; aborda a concepção de cidadania que há na nossa Constituição Federal. Nesse mesmo texto ainda há um poema que aborda a cidadania; há imagens em que os direitos do cidadão estão sendo desrespeitados; há uma tirinha, cruzadinha e caça-palavras nesse mesmo texto, portanto possibilitou leituras e resolução de atividades para toda a aula.

Por meio das leituras, das discussões orais e das atividades propostas, procuramos construir juntos um conceito de *cidadania* e qual o *papel social* de cada sujeito-cidadão. A maioria dos alunos participou das discussões e atividades. Alguns foram mais contidos em seu silêncio, mas fizeram o que propomos.

### **Módulo II: Revisitando as particularidades do gênero Carta aberta**

O segundo módulo objetivou familiarizar os alunos com a função e as características próprias do gênero Carta Aberta. Em duas aulas seguidas, lemos e discutimos oralmente uma Carta Aberta assinada por agentes comunitários de saúde de Belo Horizonte, reivindicando à população horizontalina conscientização e combate à alarmante epidemia de dengue que assolava a cidade (cf: **ANEXO F**).

Por meio desta carta, reforçamos com a turma os objetivos do gênero, a sua estrutura, a sua linguagem típica e as estratégias que o locutor deveria utilizar para se referir aos interlocutores.

Após essa explanação oral, propomos a resolução de uma atividade escrita (cf: **APÊNDICE C**) que contemplou algumas questões discursivas e objetivas sobre o texto trabalhado, com o intuito de nortear a construção de conhecimento dos alunos em relação à função e as características do gênero. Nestas mesmas aulas, os alunos resolveram a atividade e fizemos a correção da mesma.

### **Módulo III: Aprofundando a temática escolhida**

A partir do que os alunos mostraram na primeira versão de suas cartas e também com base nas aulas dos professores das demais disciplinas, julgamos que a turma já possuía um considerável repertório de informações e conhecimentos acerca do problema social escolhido.

Este módulo objetivou, portanto, rememorar um pouco mais a temática que os estudantes precisavam escrever nas cartas. Em mais duas aulas seguidas, exibimos

um vídeo disponível no You Tube (<https://www.youtube.com/watch?v=XmvmtbOut6Q>), o qual trata sobre a origem do Zika vírus no Brasil. Após assistirmos ao vídeo, incitamos um debate sobre a temática em questão.

Nesse debate, levantamos as causas e consequências que essa doença trouxe a nossa comunidade. Muitos alunos relataram que foram vítimas desse mal e que muitos de seus parentes e conhecidos também haviam sofrido por causa dele.

Chegamos à conclusão que o maior culpado por aquela situação era a própria comunidade que não seguia as recomendações de prevenção a proliferação do mosquito. Listamos no quadro branco possíveis soluções e recomendações que poderíamos usar como argumentos na carta que estávamos escrevendo. Essas aulas foram muito proveitosas por causa da enorme participação oral da turma.

#### **Módulo IV: Estabelecendo o sentido do texto**

No módulo IV, buscamos conduzir a turma ao reconhecimento e utilização dos principais mecanismos de coesão, coerência e os demais conhecimentos de textualização necessários para um texto com clareza e eficiência comunicativa. Esse módulo ultrapassou o número de aulas previstas de duas para três, tendo em vista a dificuldade que a turma mostrou em compreender os conteúdos e resolver as atividades propostas.

Nas primeiras duas aulas, levamos para a sala o artigo de opinião “Temos o direito de tirar o pé da lama”, texto enviado para a 1ª etapa da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa 2016 (cf: **ANEXO G**). Posteriormente, fizemos a leitura individual e compartilhada do texto e, em seguida, chamamos a atenção dos alunos para os efeitos discursivos provenientes dos elementos de coesão referencial e sequencial estabelecidas no texto por meio de pronomes, advérbios e conjunções.

Destacamos esses elementos para facilitar a identificação. Além disso, mostramos a adequação linguística e temática que a autora do artigo utilizou mediante a situação e as intenções que envolviam a comunicação por meio daquele texto. De forma oral, explicamos a importância que aquelas palavras conferem no sentido do que escrevemos ou falamos.

Na aula do dia seguinte, aplicamos uma atividade de escrita em que os alunos precisavam produzir diálogos para preencher os balões de fala que foram

retirados propositalmente de algumas charges (cf: **APÊNDICE D**). Portanto, a partir das imagens, os alunos precisavam compreender a situação e a intenção comunicativa dos personagens para realizar o preenchimento dos balões de fala.

Poucos alunos realizaram essa atividade porque a maioria da turma não compareceu à escola naquela noite, devido à falta de transporte escolar. No dia seguinte, entregamos essa mesma atividade a quem havia faltado na aula anterior e solicitamos que os mesmos a respondessem em casa. Realizaram a atividade de forma rápida e nos entregaram para a avaliação.

Na aula seguinte, devolvemos a mesma atividade com as devidas observações sobre as inadequações linguísticas e elogiamos as habilidades que eles demonstraram ter seguido.

#### **Módulo V: Produzindo uma Carta Aberta coletiva**

Este possível último módulo objetivou verificar e consolidar parcialmente os conhecimentos construídos acerca do gênero Carta Aberta e a competência em escrita dos alunos. Como última atividade, produzimos uma Carta Aberta de forma coletiva destinada à população remigense, cobrando conscientização e combate ao mosquito da dengue (cf: **ANEXO H**).

Nesta produção coletiva, a maioria da turma participou. Os alunos falavam o que deveria ter na carta e o professor ia escrevendo na lousa para que todos visualizassem. Sempre havia sugestões de melhores maneiras de se dizer o que pretendiam. Os alunos diziam-nos trechos e argumentos que eles haviam utilizado em suas próprias cartas. Quando acharam que o trabalho havia terminado, sugerimos-lhes que fizéssemos a revisão da carta ora produzida. Identificamos juntos alguns problemas de coesão e pontuação, como também reelaboramos e alguns trechos para melhorar a clareza textual.

Já que compreendemos a linguagem enquanto interação social, trabalhamos esta produção de texto tendo em vista dar-lhe uma funcionalidade, isto é, arranja-lhe leitores reais. Por isso, esta carta coletiva e as demais escritas pelos alunos foram digitadas na escola e publicadas na página "**Escreve, que eu leio**" <https://www.facebook.com/escrevequeeuileio/?ref=bookmarks>, no blog "**Professor Jean Rodrigues**", <https://professorjeanrodrigues.blogspot.com>. A carta coletiva, por exemplo, foi distribuída em academias da cidade, na secretaria de saúde do

município, no Pronto Atendimento, no mural de algumas escolas, apresentada na culminância do projeto coletivo da nossa escola, como também lida em carro de som nas principais ruas da cidade.

### **A Produção Final**

Essa última etapa possibilitou que a turma lançasse mão dos possíveis conhecimentos que foram construídos durante os módulos da sequência para a produção final do gênero Carta Aberta. Em duas aulas seguidas, orientamos alunos que formassem duplas e colocassem em suas mesas a primeira versão da Carta Aberta que eles haviam escrito no início desta sequência.

Foi fixado na sala de aula um cartaz com os critérios e os descritores de avaliação apresentados neste capítulo para orientar os alunos na etapa da revisão de seus próprios textos. Depois que cada autor observou sua própria Carta Aberta, sugerimos que as duplas trocassem entre si as produções para que um lesse e avaliasse a carta do outro, abrindo a possibilidade de oferecer sugestões de melhoramento do texto entre os colegas.

No início desta atividade, eles demonstraram timidez em mostrar o seu próprio texto ao colega de sala. Alguns não quiseram realizar essa sugestão, mas após alguma conversa conosco, aceitaram fazê-la. Essa etapa foi um pouco controversa, pois ao invés de sugerir melhoramento nos textos, alguns alunos “riram” das cartas dos colegas. Foi um momento em que tivemos que retomar o controle da situação e explicarmos que essa atitude de zombar do outro não era típica da cidadania e do respeito.

No encontro do dia seguinte, sugerimos o momento de reescrever individualmente a versão final da Carta Aberta em sala de aula. Orientamos a turma de que aquela atividade não poderia ser encarada como um simples “passar a limpo”, porém um momento de melhorar as cartas, sempre em buscar das formas mais adequadas e convenientes de expressar aquilo que precisavam dizer nos textos. Foi uma atividade rápida. Em pouco tempo a maioria dos alunos haviam terminado e nos entregue os textos.

Por fim, informamos à turma que o trabalho só seria considerado concluído quando os textos atingissem seus destinatários previamente estabelecidos na

apresentação inicial da SD, completando, assim, o curso da interação verbal por meio da palavra.

### **Finalizando o trabalho**

Após recebermos as versões finais das cartas abertas dos alunos, juntamos todas e formamos uma coletânea que foi apresentada a toda comunidade escolar no dia da culminância do projeto coletivo da escola. Como forma de recorte, escolhemos a carta coletiva que produzimos com os alunos no módulo V para ser a carta oficial divulgada na cidade em nome de toda a turma. Essa carta foi digitada e divulgada em arquivo digital na fanpage “**Escreve, que eu leio**”, no blog “**Professor Jean Rodrigues**”. Ainda foi colocada em painéis de avisos de outras escolas do município, em academias de malhação, na secretaria de saúde da cidade, além de ter sido apresentada por alunos da turma no dia da culminância do projeto escolar. As produções iniciais e finais das Cartas Abertas dos alunos estão disponíveis como (cf: **ANEXO I**).

### **3.5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Antes de discorrermos acerca da situação-problema que motivou a produção dos textos, temos que destacar a suma importância da flexibilidade que é permitida pela metodologia da SD. Quando elaboramos nossa proposta, o tema para as produções de texto seria escolhido em sala de aula, por meio de votação dos alunos. Iriamos incitá-los a refletir sobre qual o maior problema que eles consideravam necessária uma intervenção. No entanto, ao levarmos nossa proposta à escola, a gestora e a equipe de professores sugeriram-nos o recorte temático “*Combate ao mosquito transmissor da dengue, zika e chikungunya*”, tendo em vista que o assunto geral - *Dengue* - já seria a temática do projeto coletivo interdisciplinar da escola naquele ano de 2016.

Nossa SD foi elaborada de tal maneira que pudéssemos desenvolvê-la sobre qualquer tema, desde que se tratasse de um problema de interesse coletivo, já que é essa a essência discursiva do gênero Carta Aberta. O módulo III da nossa SD “*Aprofundando a temática escolhida*” propõem atividades e metodologias que podem ser desenvolvidas sob a ótica de qualquer questão social. Essa versatilidade do

método SD possibilita superar os imprevistos que geralmente marcam o trabalho dos professores.

Além disso, a cidade de Remígio-PB passava por uma grande epidemia daquelas doenças, em que quase toda comunidade escolar já havia sido vitimada. Portanto, acreditamos que a escolha de um tema próximo da realidade local da turma, facilitou bastante o processo de escrita das cartas, no que diz respeito à coleta de informações, experiências pessoais, tomada de posição e motivação para escrever.

Ademais, a etapa da produção inicial é outra característica de valor imprescindível oferecida pela metodologia da SD. O texto inicial dos alunos tanto nos serviu de diagnóstico dos conhecimentos já construídos e dos que precisavam ser desenvolvidos, como, a partir dele, pudemos desenvolver várias aulas sobre conteúdos linguístico-textuais que mais foram passíveis de inadequações nos textos.

Por meio dessa produção diagnóstica, verificamos que a turma demonstrou amplo conhecimento acerca do tema escolhido. Isso se deve, possivelmente, pelo fato de toda a comunidade escolar ter trabalhado a temática da dengue no projeto interdisciplinar, como também pelos conhecimentos de mundo que os estudantes já possuíam. Como também, permitiu-nos constatar que, embora demonstrassem uma gama de saberes sobre a temática, ainda havia uma extrema dificuldade de organizar essas ideias no plano textual, no que diz respeito à clareza, a adequação à formalidade exigida pelo gênero, aos aspectos ortográficos, gramaticais e de pontuação.

Com relação à revisão e à reescrita, observamos que a maioria dos alunos tem aversão e desconhece a importância dessas duas etapas da produção de um texto. Possivelmente não estarem acostumados a encarar a produção de texto nessa perspectiva, estas duas etapas – da revisão e reescrita - apresentaram certa resistência por parte da turma. Muitos discentes afirmavam ser “perca de tempo” reescrever suas produções, outros a via como um mero “passa a limpo” e alguns tinham dificuldade de reler e avaliar a própria escrita. Muitas vezes eles se chateavam e diziam não querer mais participar das atividades.

Contudo, reforçávamos diariamente que para desenvolvermos uma escrita competente e socialmente relevante era preciso encarar a produção de texto como um processo com etapas que precisavam ser rigidamente seguidas. A revisão e a

reescrita, então, deveriam ser práticas habituais, caso desejassem ser eficientes autores de textos.

Com certa insistência nossa e por meio de exemplos de textos de outros alunos que apresentavam considerável melhora na qualidade escrita, a turma aceitou cumprir todas as estratégias que sugeríamos para enriquecer suas cartas. Sendo assim, a revisão e a reescrita foram etapas fundamentais para a nossa proposta de intervenção.



## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, realizamos uma apreciação qualitativa a partir da dimensão global, de aspectos internos e também pontuais dos textos alunos, com base na Matriz de Avaliação de Produção Escrita apresentada no capítulo anterior. Foram observadas e discutidas se e de que forma os alunos desenvolveram e aplicaram oito habilidades (os descritores aqui utilizados) que consideramos imprescindíveis para a produção de uma escrita competente e socialmente relevante.

### 4.1 ANÁLISE DO PLANO GERAL DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS: ADEQUAÇÃO À SITUACIONALIDADE COMUNICATIVA

Nesse tópico, analisaremos nas produções dos alunos o critério da adequação à situacionalidade comunicativa. Para esse critério de visão mais geral e com base no “Quadro 2” desta pesquisa, observaremos se e como os textos deixam claro para o leitor o seu objetivo de interação (D1), como também de que forma o locutor se inseriu no discurso (D2), e, por fim, iremos analisar se a estrutura composicional do gênero Carta Aberta foi seguida corretamente, de acordo com as características inerentes ao gênero (D3).

#### 4.1.1 Os textos cumpriram os objetivos pretendidos – D1?

De acordo com o primeiro descritor da Matriz de Avaliação de Produção Escrita, verificamos que as dez produções escolhidas para a análise – tanto as versões iniciais quanto finais - deixam claro para o leitor o seu objetivo comunicativo logo no início do corpo textual, apresentando de modo satisfatório a habilidade prevista no descritor 1.

Vejamos na íntegra, por exemplo, o texto 1, produção inicial de uma aluna<sup>9</sup>:

*Remigio, 08 de agosto de 2016*

*Carta aberta à população de Remigio*

*Nós, alunos da Eja da E.E.E. XXXXXXXXXXX<sup>10</sup>, viemos por meio desta carta, ALERTAR que, o virus ainda não acabou. NÓS*

<sup>9</sup> De maneira didática, enumeramos as produções a serem analisadas de T1 (texto um) a T10 (texto dez). A sigla PI indica “produção inicial” e PF significa “produção final”.

<sup>10</sup> Usamos essa estrutura para preservar o anonimato da escola onde realizamos a pesquisa.

TEM QUE TOMAR ALGUMA ATITUDE PARA CONTROLAR A DISSEMINAÇÃO DO VIRUS<sup>11</sup> *que é a dengue, Zika e a chikungunha.*

*Nós tem a forma de controle mais eficaz para acabar com esse virus de modo a não deixar que ele se prolifere, limpar bem a caixa d'água, não deixar água parada em plantas. Assim evitaremos perigos a nossa saúde.*

*Agradecemos sua atenção*

*Ass: Aline*<sup>12</sup> (T1, PI).

Conforme se percebe no primeiro parágrafo do T1/PI, a aluna deixa claro de antemão e, de forma direta, ao que seu texto se propõe: “alertar”. E convida o interlocutor a “tomar alguma atitude para controlar a disseminação do vírus”, o qual ela esclarece, por meio de um aposto explicativo, que se trata do vírus causador da dengue, zika e chikungunya. Embora esse parágrafo inicial apresente alguns equívocos na acentuação, ortografia das palavras, pontuação, entre outros, o texto em si responde positivamente a interrogação do D1 da nossa Matriz de Avaliação: o texto cumpre o objetivo pretendido?

Além disso, é explícito no texto que o destinatário, ou seja, o interlocutor da carta é a “população de Remígio”, porém a autora utiliza-se da primeira pessoa do plural “nós” como forma de se incluir no problema abordado. Esse “nós” representa inicialmente o grupo de alunos da EJA, no entanto, ao transcourir do texto, ele representa a voz unificada de toda a comunidade remigense, corroborando para o efeito de sentido de que aquele problema e a sua solução não são individuais, mas sim coletivos. O locutor da carta se inclui como parte responsável pelo problema, não se isentando das responsabilidades enquanto membro da comunidade.

Esse recurso utilizado pela autora, e evidente nas demais produções, é uma das características principais da Carta Aberta. Para Silva (2002), a autoria da Carta Aberta necessita de uma posição social prestigiada, com o objetivo de conferir mais credibilidade ao que está sendo defendido. Por isso, para produzir esse gênero, a aluna não se posicionou com a voz individualizada de uma pessoa física, mas se

---

<sup>11</sup> As produções na íntegra ou em trechos apresentam a formatação em fonte **Times New Roman e Itálico**. Os destaques serão sempre com os trechos em **caixa-alta, sublinhados e sem estar em Itálico**.

<sup>12</sup> Todos os alunos que assinaram o próprio nome nas cartas, substituímos a sua assinatura por um nome fictício, a fim de garantir o anonimato.

apresentou como a comunidade estudantil de uma escola estadual daquele município.

#### **4.1.2 Estar a adequado ao seu interlocutor previsto na escolha das formas de dizer, de como tratá-lo na interlocução? – D2?**

Com relação a essa habilidade prevista, consideramos que as produções analisadas levaram em conta seu domínio discursivo, adequando a sua orientação discursiva ao leitor – D2. Esse descritor foi desenvolvido na Carta Aberta analisada anteriormente, e pode ser comprovado também em trechos de outras duas produções, conforme se vê abaixo:

*Sítio Jardim de Areia: PB, 10 de agosto de 2016*

*À população remigense*

*Nós, alunos da EJA da Escola, XXXXXXXXXXXX. viemos por meio desta carta para PREVENIR E ALERTAR a população contra *Aedes aegypti* que transmite esta praga da zika chikungunya e dengue. Este mosquito é pequeno no tamanho, mas grande no perigo. (T3, PF).*

*Remígio-PB, 07 de agosto de 2016.*

*Carta Aberta à população de Remígio-PB.*

*Nós, alunos da Escola XXXXXXXXXXXX, viemos por meio desta carta CONSCIENTIZÁ-LOS diante da alarmante epidemia de dengue que vem prejudicando muitas pessoas. Naturalmente perdemos o controle da situação. (T8, PF).*

Esses dois excertos acima são as versões finais da carta de um aluno e de uma aluna, respectivamente. Como é observável nos destaques, os autores também adequadamente foram objetivos com o que pretendiam comunicar no texto. Pela maneira como as produções se referem aos interlocutores, inferimos que os alunos acreditam que a possível solução para a epidemia de vírus transmitidos pelo *Aedes aegypti* está na tomada de consciência da população. Todavia, pela forma como os locutores se posicionaram é perceptível que seus discursos não demonstram tom de acusação ou busca por “culpados”, mas sim, convocam as pessoas a reconhecerem

os perigos do problema e se unirem numa só causa: todos juntos precisam combater o vetor dessas doenças.

Essa posição argumentativa que os estudantes assumiram nas produções em relação ao tema, demonstra que eles compreenderam e ainda avaliaram o problema social que foi escolhido para intervenção. Dessa forma, acreditamos que a situação de produção que construímos nas aulas com a nossa SD foi o fator preponderante para este êxito no critério da adequação à situacionalidade. O fato de terem em suas mentes o que dizer e a quem dizer, os ajudaram substancialmente no momento da escrita das cartas.

Como afirma Antunes (2003), quando escrevemos, estamos em interação com alguém “essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quando dizer e de como fazê-lo” (ANTUNES, 2003, p. 46). Deste modo, a nossa SD ofereceu aos alunos não apenas um leitor para seus textos (o professor), como geralmente acontece em muitas aulas, mas também uma gama de leitores reais, diversificados, conhecidos e anônimos.

Um modo diferente de abordagem ao interlocutor no início do texto pudemos verificar no excerto a seguir, produzido na primeira versão da carta de um aluno:

*Remígio-PB, 15 agosto de 2016.*

*À população Remigense,*

OLÁ, SOU ALUNO DA EJA DA ESCOLA, XXXXXXXXXXXX  
ESTOU ESCRREVENDO para que NÓS CIDADÃOS da cidade de  
 Remígio, possamos NOS prevenir contra o mosquito *aedes aegypti*  
 que está adoecendo NOSSA cidade e todo Brasil. (T8/PI)

Como podemos perceber, o aluno alterna no início do texto entre a primeira pessoa do singular (eu) e a primeira do plural (nós). Diferentemente dos outros excertos analisados aqui, ele utiliza uma saudação - “Olá” - usada em situações mais informais e que demonstra mais intimidade entre locutor e interlocutores. O autor nesta primeira versão, utiliza-se também de sua subjetividade para se dirigir aos interlocutores, isto é, especifica sua posição social de aluno, colocando-se com um sujeito individualizado: “estou escrevendo”. Acreditamos que o gênero textual é uma construção dos sujeitos a serviços de nós mesmos, logo os gêneros são quem

precisam se adequar as nossas necessidades interacionais e não nós a eles. Como Bakhtin (1997, p.280) afirmou, os gêneros são “relativamente estáveis”, portanto são passíveis de se ajustar aos contextos de comunicação e às intenções dos usuários.

Embora esse (T8, PI) inicie abordando os seus destinatários desta forma, no decorrer da interação escrita, o autor desta carta se inclui na causa defendida e convida os leitores a se unirem no combate ao mosquito *Aedes aegypti*. Portanto, o que podemos averiguar de positivo nesta primeira versão é que, mesmo o aluno não seguindo os requisitos formais e estilísticos no início da Carta Aberta, ele demonstrou ter compreendido a proposta de escrita e, soube se colocar como um sujeito que demonstra a relevância do que defende. Ademais, é perceptível a marca de autoria desse aluno quando afirma “Estou escrevendo”, “nós cidadãos”, “nossa cidade”. Seria um equívoco nosso anular essas marcas e dizê-lo que não se deve iniciar a Carta Aberta daquela maneira. Compartilhamos a ideia de que os alunos devem ter o direito à palavra.

A escrita sem autoria não tem sentido, produz alunos sem senso-crítico que apenas sabem reproduzir o que lhes é (im)posto. Para Geraldi (2012), quando o professor se preocupa apenas em avaliar questões estruturais e gramaticais nos textos de seus educandos e, não considera o que realmente eles quiseram dizer em suas produções, ele está anulando o seu o sujeito-autor e gerando um aluno sem função.

#### **4.1.3 Os textos seguem a estrutura composicional do gênero Carta Aberta – D3?**

Com relação ao D3, verificamos que as dez produções iniciais apresentam todos os elementos estruturais do gênero Carta Aberta, embora mostrem alguns equívocos no tocante às formas como foram redigidos. Quando citamos “inadequações na redação dos elementos estruturais”, estamos nos referindo à pontuação inadequada ao separar local e data, a não organização do texto em parágrafos e à forma equivocada como escreveram o destinatário, a despedida e a assinatura.

É imprescindível ressaltar o fato de todas as produções apresentarem os elementos do gênero trabalhado. Isso demonstra que os alunos assimilaram seguramente a estrutura composicional da Carta Aberta logo na primeira versão de

seus textos. A reescrita final dessas produções consolidou ainda mais essa habilidade, uma vez que proporcionou uma avaliação diagnóstica das inadequações demonstradas na PI.

O texto a seguir exemplifica a adequação ao D3 da nossa Matriz de Avaliação de Produção Escrita:

*Remígio, 08/08/16*  
*Destinatário: A população Remigense*

*Venho por meio desta, comunicar a população Remigense, sobre algo muito importante todos nós já sabemos do que está acontecendo, não só aqui na nossa cidade, mas em todo o país e mundo. Uma grande epidemia tem se alastrado e com isso tem acontecido consequências terríveis.*

*[...]*

*População Remigense! a luta é de todos nós, se nos conscientizarmos que é um dever de todos e cada um fizer a sua parte, vamos por um fim nesse mosquito. Um mosquito não pode ser mais forte do que um país e uma população que se une para por um fim ao *Aedes aegypti*.*

*Agradeço a atenção de todos e que possamos estar unidos nesta grande causa. Unidos venceremos!*

*ASS. Maria Helena Vicenti<sup>13</sup>. (T6, PI).*

De acordo com o que podemos observar nessa produção inicial, percebe-se que todos os elementos do gênero Carta Aberta estão presentes nesse texto: local e data, destinatário, corpo do texto, despedida e assinatura. Com base na formalidade inerente ao gênero, discutimos em sala de aula que os elementos “local e data” precisam ser redigidos sem abreviações e sem separação por barra (/), como também é necessário indicar o estado onde pertence a cidade. Porém, a produção inicial dessa aluna não seguiu essas orientações.

Quanto ao elemento destinatário, a aluna escreveu a própria palavra “destinatário” antes de explicitar quem era seu(s) endereçado(s). Essa palavra é dispensável naquele local, tendo em vista poder ser inferida. Numa análise mais sistemática desse caso, poderíamos afirmar que esta estudante cometeu uma “hipercorreção”, ou seja, com a intenção de enfatizar que realmente aquele elemento faz parte do gênero, ela cometeu uma redundância ao evidenciá-lo no texto.

<sup>13</sup> A aluna assinou seu próprio nome na PI, mas neste excerto o substituímos por um nome fictício.

O corpo textual dessa primeira versão está devidamente organizado em parágrafos e segue, adequadamente, indicando o propósito comunicativo da carta logo no primeiro parágrafo. O último tópico funcionou como uma conclusão em forma de reforço acerca da posição defendida em todo o texto.

Em seguida, a expressão ou frase de despedida para o fechamento do texto apresenta-se em forma de agradecimento aos leitores e também como uma recomendação em torno da causa defendida. A adequação linguística dessa expressão de despedida demonstra o quanto a aluna sentiu-se à vontade ao interagir com os interlocutores por meio deste gênero. Em outras palavras, isso indica que ela compreendeu que esse elemento funciona como uma “aproximação” entre autor(a) e destinatários, como também uma demonstração de respeito aos leitores.

Por fim, é imprescindível evidenciar a importância da assinatura no final da Carta Aberta. Nessa produção, a discente também usa a redundância por meio de uma sigla “ASS:” para demonstrar que aquele lugar no texto é o da assinatura. Conforme debatemos nas aulas da SD, a assinatura serve para validar tudo o que foi defendido no texto. Apesar do texto conter o elemento “assinatura”, esta não seguiu o que se recomenda para o gênero Carta Aberta: assinar em nome de um grupo, instituição etc.

Para Marcuschi (2008, p. 150), “todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma”. O autor acredita que a estrutura composicional dos gêneros textuais é determinada com base em seu caráter comunicativo, ou seja, o uso social que fazemos dessas ferramentas comunicativas é o fator que justifica a natureza de suas formas. Sendo assim, no fazer pedagógico do professor de português acreditamos que, ao se trabalhar com gêneros textuais, é imprescindível que os alunos demonstrem proficiência em todos os aspectos constituintes dos gêneros, e isso inclui também a estrutura composicional.

Traçamos essa discussão aqui, haja vista muitos professores de português prezarem em suas aulas apenas o aspecto estrutural dos gêneros, cuja preocupação é que os alunos sigam corretamente a estrutura do texto. Em outros casos, há aqueles docentes que, por fazerem interpretações equivocadas das teorias linguísticas voltadas para o ensino, focalizam suas aulas apenas no trabalho

com a classificação dos gêneros, aceitando que o aluno produza textos sem se preocupar com os aspectos formais dos mesmos.

O que defendemos acerca dessas concepções metodológicas é que o aluno, para ser letrado em algum gênero, ensinado na escola, ele precisa conhecer e dominar proficientemente as características que perpassam aquele gênero textual, tais como: a forma, função, domínio discursivo, contexto de produção, interlocutores etc.

É partindo dessa perspectiva que colocamos em prática nossa proposta de intervenção. Na reescrita final das produções dos alunos, foi bastante ressaltado em sala de aula a importância de seguirmos adequadamente a estrutura que rege o gênero que estamos escrevendo. Dessa forma, vejamos agora uma versão final dessa mesma carta que analisamos acima:

REMÍGIO-PB, 15 DE AGOSTO DE 2016.  
À POPULAÇÃO REMIGENSE,

*Nós, alunos da Eja da Escola XXXXXXXXXXXX, viemos por desta carta comunicar à população remigense sobre algo muito importante: uma grande epidemia de dengue e zika tem se alastrado e tem trazido consequências terríveis a nossa cidade.*

[...]

*Vamos à luta, pois um mosquito não pode ser maior do que uma população que se une.*

AGRADEÇO A ATENÇÃO DE TODOS E QUE POSSAMOS  
ESTAR UNIDOS NESTA GRANDE CAUSA. UNIDOS  
VENCEREMOS!

ALUNOS DO CICLO IV, EJA, DA ESCOLA XXXXXXXXXXXX\_ (T6,  
PF).

Conforme o exposto acima, pode-se dizer que esta PF é um aprimoramento da primeira versão, uma vez que a aquela continha todos os elementos da Carta Aberta e esta, por sua vez, apresenta os mesmos elementos, porém com uma escrita mais adequada às características do gênero.

Observa-se que a aluna inseriu o local e a data de modo detalhado, ou seja, indicando o estado que pertence a cidade, escrevendo por extenso o nome do mês e utilizando os devidos sinais de pontuação que segmentam esse elemento pertencente ao gênero. Quanto à interlocução, o texto apresenta o destinatário devidamente evidente, sendo que na reescrita, a estudante retirou a expressão que



havia na PI “destinatário”. No corpo textual não houve alterações consideráveis, apenas a organização local de umas orações e uma “higienização” na redação do texto, com vistas ao melhor entendimento para o leitor. A expressão de despedida continua a mesma, mas a assinatura, que na primeira versão continha o nome da aluna, agora é firmada por toda a turma.

Nesse sentido, atender aos requisitos da composição estrutural do gênero trabalhado foi a habilidade relativamente mais fácil e rápida que os alunos adquiriram com a nossa proposta de intervenção. Esta produção inicial e final analisada e as demais produções demonstram que eles obedeceram à forma como se prescreve a Carta Aberta.

Essa constatação é importante, porque compartilhamos do pensamento de Alves Filho (2011), quando este aponta que a estrutura dos gêneros textuais também corrobora para a produção de sentido dos textos, tendo em vista que toda forma textual tem uma motivação para ser, “a forma precisa ser vista como funcional, como tendo uma finalidade, uma razão de ser ou produzindo certo efeito de sentido” (p. 29).

Levando em consideração à Carta Aberta, a adequação à sua estrutura colabora com a formalidade inerente ao gênero, como também demonstra credibilidade ao autor pelo fato dele dominar as características deste texto.

Em síntese, o critério da adequação à situacionalidade comunicativa das cartas dos alunos atingiu os resultados que esperávamos. Ao confrontarmos as produções iniciais com as produções finais, percebemos que antes mesmo da reescrita final, muitos textos já atendiam aos propósitos básicos do gênero no tocante ao objetivo da produção, à interlocução e à estrutura composicional.

No próximo tópico, faremos a análise e discussão do critério da adequação aos elementos da textualização, baseados nos descritores que elaboramos para este critério.

#### 4.2 ANÁLISE INTERNA DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS: ADEQUAÇÃO À TEXTUALIZAÇÃO

Nesse tópico, analisaremos se, e de que forma, os alunos realizaram a articulação, os encadeamentos entre as palavras, as frases e as partes do texto, de modo que promovessem a coesão e, conseqüentemente, a coerência em suas produções textuais iniciais e finais – D4. Além disso, observaremos ainda se essas

produções apresentam argumentos relevantes e convincentes com base no que o autor defende e de acordo com a finalidade do gênero Carta Aberta - D5.

#### 4.2.1 Os textos apresentam adequação à coesão e à coerência textual – D4?

Ao iniciarmos pela análise do D4 da nossa Matriz de Avaliação, constatamos que tanto as produções iniciais quanto as finais realizaram estratégias de coesão, principalmente com base na referenciação por retomada (por meio de elipses, pronomes, formas nominais). Quanto à progressão temático-textual, percebemos que as conexões entre as frases, períodos e parágrafos foram estabelecidas corretamente por meio de diversos conectivos, conferindo aos textos diversas relações lógico-semânticas, principalmente causais, finais, adversativas, explicativas e conclusivas.

Para Koch e Elias (2015), referenciação por retomada trata-se da manutenção em foco de elementos previamente introduzidos no texto, a qual garante a progressão referencial do mesmo. Segundo as autoras, “tal progressão pode realizar-se tanto por meio de recursos de ordem gramatical, como pronomes, elipses, numerais, advérbios locativos, como por meio de recurso de ordem lexical” (p.131).

É importante enfatizarmos que essa forma de referenciação não é uma estratégia desprovida de sentido, mas sim uma atividade discursiva. No momento em que escolhemos uma palavra para retomar algo dito antes no texto, a selecionamos com a pretensão de atingir um efeito de sentido com base em nossas crenças, intenções, opiniões etc.

Nas cartas abertas dos alunos, percebemos a referenciação por retomada como a estratégia coesiva mais recorrente e que, por meio dela, puderam exprimir representações dos elementos anteriormente citados. Vejamos dois exemplos desse mecanismo nos fragmentos a seguir:

[...] O AEADES AEGPYPTI antes, associado apenas a transmissão da dengue, É O AGENTE TRANSMISSOR da chikungunya e da Zika vírus. [...] (T7, P1).

[...] Possamos nos prevenir contra o mosquito *aedes aegypti* que está adoecendo nossa cidade e todo Brasil. TUDO começou com a dengue

*depois veio com a zika e a chikungunya. ESSE MOSQUITO trouxe a Remígio muitos problemas. [...] (T9, PF).*

Observa-se no primeiro excerto que o aluno introduziu no seu texto a expressão “O aedes aegypti” e, logo mais à frente, realiza uma retomada com a expressão predicativa “é o agente transmissor”. Essa forma de retomada chamou-nos atenção pelo fato de que o referente não foi apenas focalizado, mas também reconstruído textualmente por meio de uma definição. Além disso, essa retomada pressupõe um conhecimento de causa por parte do autor, conferindo-lhe credibilidade no que defende.

Já o segundo fragmento, por sua vez, realiza a referência por meio de um pronome indefinido “tudo” e também através de uma expressão nominal definida “Esse mosquito”. Com relação ao uso do pronome “tudo”, nota-se que autor tanto retoma o que foi dito antes, como ainda resgata, na memória social compartilhada com leitor, informações outras que estão fora do co-texto. Quanto à expressão nominal definida “esse mosquito”, observa-se que esta construção linguística também pressupõe a ativação de conhecimentos partilhados com os interlocutores.

Ademais, essa forma definida de caracterizar o referente contribui para o efeito discursivo de que um país tão grande como nosso não deveria sentir extrema dificuldade em combater “esse mosquito”. Sendo assim, só há sentido nessa referência, se os conhecimentos de mundo do leitor puderem ser ativados.

No que diz respeito às conexões entre as frases, períodos e parágrafos nas cartas dos alunos, observamos que essas progressões temático-textuais foram encadeadas por meio de marcadores discursivos variados, de acordo com as pretensões lógico-semânticas dos autores.

Koch e Elias (2015) denominam de “encadeamento” as relações semânticas, discursivas e pragmáticas que realizamos entre os enunciados e as partes do texto. Esse encadeamento pode ser feito com ou sem marcadores discursivos. Esses marcadores são, na verdade, conjunções, locuções conjuntivas, prepositivas e advérbios, que têm por função interconectar enunciados, garantindo também a sequência textual (KOCH e ELIAS, 2015). Nos fragmentos a seguir, podemos observar alguns encadeamentos realizados pelos alunos em suas produções:

[...] *Não podemos permitir a entrada desse mosquito ADS, causa mais danos a nossa população, ALÉM DISSO SE não cuidarmos pode vir outras mais graves, todos nós temos que fazermos nossas partes.* [...] (T4, PI).

[...] *O Aedes Aegypti ANTES era associado APENAS à transmissão da dengue, MAS HOJE é TAMBÉM o agente transmissor da chikungunya e do zika vírus.* [...] (T7, PF).

[...] *Esse mosquito trouxe a Remígio muitos problemas: PORTANTO, nós remigenses, devemos nos prevenir* [...] (T9, PF).

Como se vê no primeiro excerto, o autor utiliza-se do marcador “além disso” para somar um argumento a outro posterior, em que a soma dessas ideias caminha para mesma conclusão “todos nós temos que fazermos nossas partes”. Ainda no mesmo fragmento, o uso da conjunção “se” confere ao texto o valor semântico de condicionalidade, introduzindo um argumento em tom de “ameaça”, “alerta” ao interlocutor, enfatizando a hipótese de que os efeitos desagradáveis dessas doenças podem piorar.

No segundo fragmento, a oposição entre os marcadores “antes” x “hoje” e “apenas” x “mas também” indicam um salto argumentativo com vistas a atingir a mesma conclusão. Percebe-se uma orientação argumentativa constituída por relações temporais opostas, com a intenção de ressaltar o aumento do número de doenças que são transmitidas pelo *Aedes aegypti*.

Com relação ao último fragmento, se nos basearmos pela Gramática Tradicional o uso de marcador “portanto” na primeira linha do excerto seria considerado inadequado, uma vez que esse operador denota uma relação de conclusão a partir de dadas premissas. No entanto, as duas orações que foram interconectadas nesse fragmento não exprimem relação de conclusão, mas sim de causalidade. O primeiro enunciado expõe que algo aconteceu “Esse mosquito trouxe a Remígio muitos problemas” e, em consequência disso, o segundo enunciado orienta que é preciso tomar alguma atitude acerca desse fato “devemos nos prevenir”.

Inadequações linguísticas como essa ocorreram acentuadamente em algumas produções dos alunos e se mantiveram mesmo após a reescrita final. Entretanto, constatamos nesse caso acima e em outras passagens da mesma produção, que embora o aluno tenha escolhido marcadores gramaticalmente

inadequados, o efeito de sentido pretendido é semântica e pragmaticamente atingido.

Em outra passagem do mesmo texto, encontramos outra inadequação gramatical quanto à escolha do marcador discursivo, porém o sentido que o aluno quis transmitir não é ofuscado por essa inadequação, ou seja, não interfere na coerência textual.

[...] ENQUANTO MAIS nos prevenirmos MENOS doenças teremos na nossa casa, na nossa rua e nossa cidade. [...] (T9, PF).

Conforme podemos notar, não seria um contras-senso dizer que a influência morfológica dos itens lexicais contribuiu para que o aluno confundisse o marcador de proporcionalidade “Quanto” em “Quanto mais...” com o temporal “Enquanto”. Contudo, a sua intenção argumentativa não é prejudicada, porque a noção de que uma atitude precisa ser realizada “nos prevenirmos”, para que outra simultaneamente possa realizar-se “menos doenças teremos”, está devidamente coerente com o que é defendido em todo o seu texto.

Para a Carta Aberta, então, essas inadequações deveriam ter sido reparadas na reescrita final, já que esse gênero preza pela formalidade, isto é, linguagem formal. Rememorando Antunes (2003, p. 64), “o bom texto será não obrigatoriamente o texto correto, mas, inevitavelmente, o texto adequado à situação em que se insere”.

Dessa forma, acreditamos que um passo fundamental foi dado por nossos alunos no tocante às competências do descritor 4 - D4 -, pois eles conseguiram estabelecer efeitos de sentido e organizar suas orientações argumentativas coerentemente, apesar de alguns não terem utilizados os operadores específicos.

#### **4.2.2 O autor construiu argumentos relevantes que justificam sua posição defendida – D5?**

Não existe linguagem sem argumentação, ou seja, todo texto que produzimos é dotado de intenções, finalidades, ideologias, portanto, não há linguagem neutra (KOCH, 2000). Conforme já refletimos aqui, a Carta Aberta é um gênero textual explicitamente argumentativo, em que o locutor tem por objetivo defender algum

ponto de vista. Para que o autor convença seus interlocutores a aderirem ao seu pensamento, é necessária a utilização de argumentos lógicos e relevantes.

Com relação às produções dos alunos, constatamos que grande parte dos textos seguiu a tese de que, o combate constante ao mosquito *Aedes aegypti*, é a forma mais eficaz para amenizar ou resolver o problema dos altos índices de dengue, zika e chikungunya.

Sendo assim, as ideias que os alunos usaram para defender essa tese giraram em torno, principalmente, de três tipos de argumentos: argumentos por causa e consequência, argumentos por evidências e argumentos por exemplificação. Observemos como essas estratégias argumentativas foram desenvolvidas em algumas cartas:

*[...] Assim, nós fazemos um apelo à população: vamos combater o mosquito! Como podemos fazer isto? Mantendo bem tampadas: caixas, tonéis e barris de água; colocando o lixo em sacos plásticos; não jogar lixo em terrenos fechados; lavar com frequência com água e sabão os recipientes utilizados para guardar água ao menos uma vez por semana. ASSIM, ELIMINANDO O FOCO DO MOSQUITO, TAMBÉM ACABARÁ COM AS DOENÇAS QUE ELE TRANSMITE. [...] (T7, PF).*

Vê-se no fragmento acima que o autor defende o combate ao mosquito como a melhor maneira de se evitar as doenças que são transmitidas por este vetor. Para levar o público leitor a aceitar sua tese, o aluno utiliza-se de argumentos de causa e consequência: o interlocutor deve agir de uma determinada forma, para se chegar ao resultado desejado.

Cavalcanti (2010, p. 76) refere-se ao argumento de causa e consequência como um argumento “pragmático”. Nas palavras dele “O argumento pragmático é o argumento que permite apreciar um ato ou um acontecimento em função de suas consequências favoráveis ou desfavoráveis” (p. 76). A força persuasiva desse tipo de argumento ajuda a comprovar o que defendemos, já que há dados conclusivos para tese: causas ou consequências. Esse tipo de argumento esteve presente em todas as produções que selecionamos para análise.

Por outro lado, em muitas produções, os alunos seguiram a linha argumentativa com base em evidências visíveis dos males provocados pelo mosquito *Aedes aegypti*. Veja um exemplo desse tipo de argumento:

[...] NO NOSSO PRONTO ATENDIMENTO, MAIS CONHECIDO COMO P.A, TODOS OS DIAS ESTÁ LOTADO POR CAUSA DESSAS DOENÇAS QUE ASSOLAM TODAS AS REGIÕES DO BRASIL. *Deixamos o nosso alerta para você remigense que não se previne. Vamos trabalhar juntos para acabar com essas doenças na nossa cidade. [...]* (T9, PF).

Como se pode observar, o autor desta carta tenta levar o seu interlocutor a acreditar no que é defendido no texto, destacando um fato real significativo: o aumento visível de pessoas buscando tratamento no sistema municipal de saúde. Esse tipo argumento confere legitimidade a uma tese, tendo em vista justificar-se a partir de evidências concretas.

Por fim, outro argumento bastante presente nos textos dos alunos foi o argumento por exemplificação, o qual consiste em ilustrar a defesa de um ponto de vista a partir de algum elemento ou fato ocorrido.

*[...] Em muitos casos a contaminação desse mosquito tem trazido grandes consequências, COMO POR EXEMPLO, A MICROCEFALIA EM VÁRIAS CRIANÇAS. Isso acontece quando a mãe que está no início da gravides é contaminada pelo mosquito. [...].* (T6, PI).

Como se pode notar no excerto acima, o exemplo citado funciona como argumento aos perigos que o *Aedes aegypti* traz aos seres humanos. Através do sinalizador linguístico “por exemplo”, o autor enfatiza o aumento dos males que o mosquito provoca à sociedade, fundamentando-se no fato de que agora essas doenças já vitimaram até quem ainda não nasceu. Logo, um exemplo como esse pode atingir o emocional dos interlocutores, fazendo-os aceitar a tese do autor frente à temática em questão.

Ao analisarmos esses fragmentos, podemos considerar que os alunos reconheceram e atenderam à natureza da argumentação inerente ao gênero Carta Aberta, utilizando-se de diferentes estratégias argumentativas. Pudemos, então, perceber que as produções tomaram uma posição clara e direta com relação à temática discutida, demonstrando marcas de autoria e relevância no que defendiam.

O êxito dos alunos nesse critério revela a importância de o professor de português conceber a língua enquanto interação social, tendo em vista que além de

promover a comunicação, exteriorizar ideias e compartilhar informações, esse processo interacional entre sujeitos realiza, sobretudo, ações com o *outro* e sobre o *outro*, como bem assegura Passaralli (2012).

Dessa forma, gêneros com tipologia argumentativa como a Carta Aberta pode propiciar aos alunos a competência para a organização do seu discurso, de tal forma que possa agir linguisticamente sobre o outro, com o objetivo de que o interlocutor aceite certo comportamento ou partilhe de determinada opinião.

#### 4.3 ANÁLISE PONTUAL DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS: ADEQUAÇÃO AOS ELEMENTOS DE LINGUÍSTICOS

No presente tópico, analisaremos nas produções iniciais e finais dos alunos o critério da adequação aos elementos linguísticos, como forma de se obter o sentido pretendido e o respeito ao nível formal da linguagem, conforme é esperado para o gênero Carta Aberta.

Para esse critério, serão observadas três competências que almejamos que os alunos tenham desenvolvido após a nossa intervenção em sala de aula: adequação às convenções de escrita (ortografia, morfossintaxe, acentuação) regidas pela língua culta – D6; pertinência nas escolhas lexicais, com base nos efeitos de sentido pretendidos e nas peculiaridades do gênero Carta Aberta - D7 e, finalmente, se os sinais de pontuação foram utilizados de forma apropriada, garantindo sentido ao texto - D8.

##### 4.3.1 Os textos seguem as convenções de escrita (ortografia, morfossintaxe, acentuação) regidas pela norma culta – D6?

Ao analisamos as cartas abertas, percebemos que a adequação às convenções de escrita foi a competência que os alunos mais apresentaram dificuldades em desenvolver nos seus textos. Na primeira versão das cartas, a maioria dos estudantes revelou uma extrema dificuldade em escrever de acordo com as convenções ortográficas, principalmente na grafia de vocábulos. Foi identificado também inadequações na estrutura morfológica de algumas palavras e no uso de certas classes gramaticais como preposições, conjunções. Além disso, problemas com as concordâncias nominal e verbal e a falta de acentuação em muitas palavras,



colaboraram para desviar as produções do nível formal exigido pelo gênero Carta Aberta.

Observemos alguns trechos extraídos de produções iniciais no tocante à ortografia de algumas palavras:

*[...] Não jogar lixo em locais que acumule água para os mosquito não pó os ovos e nem deixa os baldes com água CEM TANPA com essa vai diminuir o risco de contrair essas doenças [...] (P1, T3).*

*[...] Antes que isso prejudique mais pessoas, FASSA a sua parte, Dengue mata. [...] (P1, T8).*

*[...] esta afetando nossa cidade e todo BRAZIL tudo começou com a dengue depois veio com a zika e a AEDSGPET que TROUCE pra a remigense muito problema que ALMENTOL mais as doenças na nossa cidade [...] (P1, T 9).*

Dentre tantos outros exemplos, vê-se nesses fragmentos palavras grafadas de modo que contrariam a ortografia vigente. No primeiro excerto, o aluno escreveu “cem” ao invés de “sem”. Tendo em vista que essas palavras possuem o mesmo som, mas grafia e sentidos diferentes, a gramática normativa as define como exemplo de homonímia homófona (BECHARA, 2009). Então, pela semelhança fônica entre os dois vocábulos, o aluno utilizou um, em vez do outro, embora seja notável sua intenção em ter utilizado a preposição “sem”. Tal fenômeno fonológico mostra a influência da fala na escrita.

Ainda nesse mesmo fragmento, existe “tanpa”, ao contrário de “tampa”. Sabe-se que, não por regra, mas sim por princípio fonológico, antes das consoantes “p” e “b”, escreve-se “m”. A letra “m” nessa situação funciona como nasalizador da vogal anteposta, estabelecendo um dígrafo. Dessa forma, faz-se a exigência de “m” e não “n”, haja vista “p” e “b” serem bilabiais, exigindo, portanto, uma consoante também bilabial, nesse caso “m” (SIMÕES, 2006, p. 34).

Mais marcas da oralidade incidindo sobre a escrita podemos observar no segundo e no último fragmento como em “fassa”, “Brazil”, “aedsgpet”, “trouce”, e “alimentol”, ao invés de “faça”, “Brasil”, “aedes aegypti”, “trouxe”, e “alimentou”, respectivamente. Nesses casos, a “violação” das formas dicionarizadas, revela que

o aluno ainda não assimilou, no processo de aquisição da língua escrita, as convenções que regem a grafia destes vocábulos (OLIVEIRA, 2005).

Quanto aos aspectos morfológicos, atestamos um número considerável de inadequações de algumas palavras, causadas por influência de alguns processos fonológicos, tais como apagamento do /r/ em final de palavras, apagamento de vogal, apagamento de dígrafo, monotongação, ditongação, apagamento de forma verbal gerúndio "ndo", etc. Averiguemos alguns desses aspectos nos exemplos extraídos de produções iniciais:

*[...] A socieda CONTRIBUINO no SEGITE modo não deixa agua parada em pneus, GARAFa e vazo. LAVA bem as caixas para o mosquito não se POLIFERA. Devemos colocar sempre um peixe dentro RESEVATORO de agua. [...]* (T2, P1).

*[...] por que esta pragas são pequena no tamanho MAIS grande no perigo [...]* (T3, P1).

*[...] nós temos que manter sempre as caixas d'água FEIXADAS lavar bem as bordas dos recipientes, com as esponjas limpas. [...]* (T4, P1).

É possível observar que a língua oral influenciou consideravelmente a escrita dos alunos na produção inicial de suas cartas, evidenciando que estes escreveram seus textos espontaneamente, sem atentarem-se a regras e, conseqüentemente, ao nível culto do gênero Carta Aberta.

Como se vê no primeiro excerto, o apagamento da marca verbal de infinitivo /r/ em "lavar", "proliferar", foi recorrente nessa e em demais outras produções. Para Bagno (2007), esse tipo de apagamento é um traço comum a todo vernáculo brasileiro, sendo observável até na fala de pessoas com alto nível de escolarização. Além disso, nesse mesmo fragmento, encontra-se o apagamento de dígrafo em "garrafa" e "seguinte". Esses dois tipos de grafia são interpretados como relacionados à aquisição ortográfica do dígrafo, sem que atuem aí dificuldades referentes a aspectos fonológicos.

Já a grafia "contribuino" em vez de "contribuindo", exemplifica outro traço comum do português brasileiro: o apagamento da terminação em gerúndio "-ndo". Esse fenômeno fonológico está mais presente na linguagem oral e acaba interferindo na escrita. Ele ocorre em função de dois fonemas consonantais

alveolares ocorrerem em posição de fronteira e, pela escala de sonoridade, ocorre uma assimilação progressiva do fonema nasal /n/ pela oclusiva vozeada /d/ (cf: Bisol, 2010).

Identificamos ainda um caso de monotongação, como se vê na palavra “resevatoro” no lugar de “reservatório”. A monotongação consiste em transformar os ditongos /ei/ e /ai/ em vogais simples /e/ e /a/. Essa variação é histórica e reflete em nossos textos, principalmente no processo de aquisição da linguagem escrita (BAGNO, 2007).

Nos outros dois excertos retirados de produções diferentes, percebe-se a presença do fenômeno da ditongação em “mais” em vez de “mas” e “feixadas” ao contrário de “fechadas”. O primeiro caso chamou-nos mais atenção, porque se tem uma variação bastante comum do português brasileiro, que é pronunciarmos “mas” conjunção adversativa, acrescentando-lhe a semivogal /i/ “mais”, sendo que esse acréscimo acaba refletindo na escrita. Esse fenômeno acontece em sílabas que possuem uma vogal baixa em seu núcleo – vogal /a/, por exemplo – e coda fricativa alveolar - /s/ ou palatal - /ʃ/, nas quais acrescentamos /i/, por causa da gradiência articulatória da movimentação mandibular. Este fenômeno fonológico recebe o nome de “epêntese vocálica” (cf: Silva Jr, 2013).

Embora identificadas essas inadequações linguísticas referentes a aspectos ortográficos e da morfologia das palavras, é possível afirmar que elas não atrapalham o desempenho comunicativo dos enunciados. Em outras palavras, o fato de o aluno haver grafado “fassa” ao invés de “faça” e “resevatoro” por “reservatório” não compromete o entendimento do leitor. No entanto, ao consideramos a formalidade exigida para o gênero Carta Aberta, essas variantes contrariam a norma culta da língua, podendo conferir descrédito ao autor, já que ele é representante de um pensamento coletivo.

Essa constatação leva-nos a refletir uma diferenciação proposta por Bortoni-Ricardo (2004) acerca do que é *competência comunicativa* e *competência linguística*. A competência linguística incide em todos os conhecimentos internalizados que os sujeitos possuem para elaborar enunciados lógicos, isto é, que produzam sentido. Por exemplo, a grafia do verbo “contribuir” na forma de gerúndio “contribuino”, não perdeu o sentido de uma ação contínua contra o mosquito *Aedes aegypti*. Por outro lado, a competência comunicativa não só incide na adequação

aos enunciados lógicos, mas também prescinde a formação de sentenças que atendam às normas sociais e culturais de adequação linguística.

Dessa forma, como a Carta Aberta faz parte do domínio das comunicações públicas, é imprescindível que o autor a escreva com certo tratamento formal, monitorando possíveis influências que a linguagem oral, mais espontânea, possa levar à produção desse gênero.

Outro aspecto observável em grande parte das produções iniciais foi a construção inadequada de algumas estruturas morfossintáticas, principalmente no emprego de preposições e pronomes, como também no uso de locução verbal. Esses problemas resultaram em enunciados semanticamente prejudicados.

*[...] estou escrevendo para você que é cidadão da cidade de Remígio para SE PREVENIR COM O mosquito que esta afetando nossa cidade e todo Brazil [...]* (T9, PI).

*[...] Para que isso possa mudar temos QUE SE UNIR e tentar resolver esse problema [...]* (T8, PI).

*[...] todos NÓS TEMOS QUE FAZERMOS nossas partes [...]* (T4, PI).

No primeiro fragmento, o autor emprega a preposição “com” em vez de “contra”, tornando possível a interpretação de que o cidadão remigense e o mosquito *Aedes aegypti* precisam estar juntos numa mesma causa. Sintaticamente, o verbo “prevenir-se” rege as preposições “de” ou “contra”, uma vez que, quem se previne, se previne de algo/alguém ou contra algo/alguém.

O segundo fragmento apresenta um problema quanto ao uso do pronome pessoal oblíquo “se”. Nesse enunciado, o autor convida seus interlocutores a se juntarem a ele para tentar resolver o problema da epidemia na cidade. No entanto, já que ele se inclui nessa causa, o pronome adequado, segundo a gramática normativa, seria o oblíquo átono “nos”: “temos que nos unir” (BECHARA, 2009).

O terceiro excerto mostra uma inadequação referente à flexão do verbo “fazer” na oração subordinada “nós temos que fazermos”, em que a flexão de 1ª pessoa do plural está marcada nos dois verbos e ainda pelo próprio pronome como sujeito verbal “nós”. Nessa oração, o verbo “ter” exerce a função de auxiliar do verbo

principal “fazer”, logo, esse auxiliar tem por função receber as flexões de tempo, número, pessoa e modo. Sendo assim, a flexão indicada pela gramática normativa seria “Nós temos que fazer nossa parte”.

De acordo com o que pudemos observar, esses tipos de construção de enunciados prejudicam a clareza textual e interfere nos efeitos de sentido pretendidos pelo autor. Segundo Antunes (2006, p. 172) “no enunciado, as palavras adquirem valores que resultam também das relações sintático-semânticas que se criam entre elas”. Dessa forma, é importante o aluno compreender que para produzir um texto dotado de sentido é mais imprescindível saber relacionar as palavras nos enunciados do que saber a que classe gramatical que ela pertence ou os seus significados em particular.

Ainda no domínio sintático, foram averiguadas nas produções iniciais consideráveis falhas com relação aos níveis de concordância nominal e verbal, em que acabam prejudicando a formalidade exigida para o gênero Carta Aberta. Podemos exemplificar com os fragmentos abaixo:

[...] *sempre limpe OS DEPOSITO de água [...]* (T5, PI).

[...] *alertar dos riscos de doenças como a dengue, zica e a chicungunha QUE NOS CAUSOU graves consequências [...]* (T4, PI).

[...] *Não jogar lixo em locais QUE ACUMULE água para OS MOSQUITO não PÓ os ovos [...]* (T3, PI).

Pela forma como estão postos, as expressões “os deposito” no primeiro fragmento e “os mosquito” no terceiro, são exemplos clássicos da redução de marcas de plural do português não-padrão. Ademais, os enunciados verbais “que nos causou”, “que acumule” e “não pó” têm como referentes sintagmas nominais pluralizados, portanto, deveriam também concordar em número e pessoa com seus respectivos referentes.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 89), “No português brasileiro, tendemos a flexionar o primeiro sintagma nominal plural e não marcar os demais”. Essa tendência é explicada visto que tendemos a eliminar marcas redundantes no momento da comunicação. Todavia, a gramática normativa recomenda que

devemos construir enunciados fazendo a devida concordância, seja ela nominal ou verbal, entre as palavras, no que corresponde ao gênero, número, pessoa (BECHARA, 2009).

Ainda conforme Bechara (2009), é preciso ficarmos atentos na hora de escrever, porque a espontaneidade da língua oral não pode perpassar para escrita, já que esta precisa ser mais elaborada e compassada. Por outro lado, Bagno (2007), defende a tese de que essa separação rígida entre “fala” e “escrita”, na qual a escrita deve ser sempre “mais rebuscada”, traz sérios problemas na produção textual para muitas pessoas, tendo em vista recorrermos a construções linguísticas difíceis, tornando o texto “pesado e deselegante” (BAGNO, 2007, p. 181).

Acerca desse marcado conflito teórico entre gramáticos e linguístas, acreditamos que o bom-senso da adequação linguística à situacionalidade comunicativa ainda é o caminho mais ponderado por onde o professor de língua portuguesa precisa conduzir os seus alunos. Portanto, com relação às inadequações de concordância nos textos iniciais, pudemos extrair deles, *corpus* de uso real da língua, para juntos (professor e alunos) refletirmos essa questão da variação linguística do português brasileiro.

Para encerrar as competências previstas para este descritor – D7, observemos se e como os alunos realizaram a acentuação gráfica das palavras, conforme as regras previstas na gramática normativa. Primeiramente, podemos afirmar que as produções iniciais apresentaram mais acertos do que erros neste quesito. Dados assim podem ser explicados com base na memória fotográfica que os estudantes possuem da grafia de certas palavras, como também de uma possível assimilação das regras de acentuação gráfica.

Tomemos com exemplo os seguintes excertos:

[...] NÓS, alunos da Eja [...] o VIRUS ainda não acabou [...] não deixar ÁGUA parada em plantas. Assim evitaremos perigos a nossa SAÚDE. [...] (T1, PI).

[...] alerta a população Remigense contra, ESTÁ praga chamada zika [...] (T3, PI).

[...] para ALERTA-los dos riscos de DOÊNCIAS [...] (T4, PI).

[...] Venho por meio desta, comunicar a população Remigense, sobre algo muito importante todos NÓS JÁ sabemos do que ESTÁ

*acontecendo, não SÓ aqui na nossa cidade, mas em todo o PAÍS e mundo. Uma grande epidemia tem se alastrado e com isso tem acontecido CONSEQUÊNCIAS TERRÍVEIS. [...]* (T6, PI).

*[...] para se prevenir com o mosquito que ESTA afetando nossa cidade [...]* (T9, PI).

Com podemos observar nesses fragmentos, quantitativamente o número de palavras que apresentam adequadamente os acentos gráficos é maior do que as palavras que não foram acentuadas ou que aplicaram a acentuação de forma inadequada. Pode-se ver, por exemplo, que todas as palavras monossílabas que exigem o acento gráfico, foram acentuadas “nós”, “só”, “já”. Além disso, em palavras como “água”, “saúde”, “consequências” e “terríveis” os alunos demonstraram ter assimilado as suas respectivas grafias.

No entanto, quanto às inadequações de acentuação, podemos notar a omissão do acento – palavras em que o acento foi omitido, como em “virus”, “alertalos”. Uma particularidade que chama atenção é a presença do acento agudo em “está praga” e a sua ausência em “esta afetando”. Neste caso, a causa da inadequação pode ser a não identificação da sílaba tônica dessas palavras por parte do aluno. No primeiro caso “está praga”, é evidente que o aluno pretendeu utilizar o pronome demonstrativo feminino “esta” para acompanhar o substantivo “praga”. No segundo caso “esta afetando”, tem-se uma locução verbal, na qual a primeira palavra é uma flexão de 3ª pessoa do singular do verbo “estar”.

Tem-se ainda a acentuação indevida na palavra “doenças”. Esse foi um caso isolado nas produções iniciais. Como hipóteses, podemos afirmar que o aluno acentuou essa palavra como forma de enfatizar a sílaba tônica, errando por hipercorreção, ou seja, ele acreditou que por essa sílaba ser “forte” e ter o som fechado, ela deveria receber o acento circunflexo. Mas também, ele pode ter acentuado essa palavra com base em associação com outras palavras como “influência”, “incidência”, “falência”.

Enfim, no que se refere às habilidades esperadas para o D6, a primeira versão das cartas apresentou inadequações linguísticas, na maioria das vezes influenciadas pela linguagem oral e outras pela não-assimilação de regras gramaticais. Essas inadequações não necessariamente prejudicaram os feitos de sentido e a comunicabilidade dos textos, mas os afastaram da formalidade necessária ao gênero Carta Aberta.

Entretanto, a revisão e a reescrita final tiveram um papel imprescindível nesse requisito, porque a maioria dos textos apresentou uma melhora considerável nos aspectos ortográficos, morfossintáticos e acentuação, após o cumprimento desta etapa. É importante ressaltar que esses aspectos foram trabalhados nas aulas da nossa SD a partir dessas inadequações identificadas na primeira produção dos alunos. Veremos agora o desempenho deles no tocante às escolhas linguísticas com base nos efeitos de sentido pretendidos – D7.

#### 4.3.2 As escolhas lexicais atendem aos objetivos pretendidos- D7?

Acerca da dimensão lexical, o corpus sob análise revelou que as escolhas linguísticas se mostram relevantes para a formação de sentido e direcionamento argumentativo das cartas. Foi possível observar que essas escolhas não foram aleatórias, pois no processo da primeira versão até a reescrita final, muitos textos apresentaram reformulações na seleção das palavras e nas formas de dizer, com base nos efeitos de sentido produzidos e nos propósitos comunicativos da Carta Aberta. Observemos o fragmento abaixo como exemplificação:

[...] *Porque é DIREITO de todos consertizar e bem estruindo problemas o afeta [...]* (T2, PI).

[...] *É DEVER de todos nos mantermos conscientizados e bem instruídos sobre os problemas que nos afetam [...]* (T2, PF).

Como se vê, no enunciado do primeiro fragmento o aluno utiliza a palavra “direito” para explicar aos interlocutores a importância de todos se conscientizarem e buscarem mais informações acerca dos perigos causados pelo *Aedes aegypti* e sobre as formas de combate desse mosquito. Todavia, o efeito de sentido pretendido pelo autor pode ser prejudicado, uma vez que ele confundiu as noções entre “direito” e “dever”. Consoante Aulete (2012), em termos dicionarizados, direito é o que deve ser possível a cada sujeito no convívio social. Já “dever” corresponde à obrigação moral e social de cumprirmos algo. Sendo assim, o aluno retificou sua escolha linguística na versão final de seu texto, ao substituir a palavra “direito” por “dever”.



Se a inadequação no uso de “direito” em vez de “dever” tivesse permanecido até mesmo após a revisão e reescrita final do texto, esse enunciado estaria semanticamente confuso, afetando a credibilidade argumentativa do autor. Para Antunes (2006), “vista isoladamente, a palavra até se prestaria a expressar o sentido pretendido, mas resulta incoerente quando inserida no contexto maior do segmento onde figura” (p. 172). A partir dessa reflexão da autora, compreendemos que, embora tenhamos a intenção de transmitir um determinado sentido, se fizermos a escolha da palavra inadequada para aquele contexto, prejudicaremos a coerência textual.

Outro caso interessante quanto à escolha da “forma de dizer”, pudemos observar no texto 7, versão inicial e após a sua reescrita final:

*[...] como podemos fazer isto? Mantendo bem tampados: caixas, toneis e barris de água. COLOCANDO O LIXO EM TERRENOS FECHADOS, lavar com frequência, com água e sabão, os recipientes utilizados para guardar água [...]* (T7, PI).

*[...] Como podemos fazer isto? Mantendo bem tampadas: caixas, tonéis e barris de água; COLOCANDO O LIXO SACOS PLÁSTICOS; não jogar lixo em terrenos baldios [...]* (T7, PF).

Segundo podemos perceber na redação inicial, o aluno utiliza-se da tipologia expositiva para orientar os leitores da carta acerca de como agir para evitar a reprodução do mosquito *Aedes aegypti*. Contudo, a forma de enunciar de umas dessas orientações prejudica a coerência semântica do texto, tornando-o contraditório: “Colocando o lixo em terrenos fechados”.

Acreditamos que pelo conhecimento de mundo do aluno e as discussões sobre o combater ao mosquito, era pretensão do discente enunciar acerca do cuidado com o descarte irresponsável do nosso lixo em terrenos baldios, no meio ambiente. Mas como se pode ver no segundo excerto, após a revisão e reescrita final do texto, o aluno reelabora seu discurso e substitui a expressão “terrenos fechados” por “sacos plásticos”, conferindo sentido lógico e clareza ao que ele está expondo.

Em mais um exemplo para esse critério de análise, a escrita inicial do primeiro parágrafo do texto 5 chama atenção pelo fato de uma longa construção gradativa

contribuir para a perda de relevância e clareza ao que é enunciado, como também resultar numa leitura enfadonha e densa para o leitor.

[...] *Nós turma do ciclo IV da Eja* ALERTAMOS TODAS AS PESSOAS da CIDADE PARA SE CONSCIENTIZAR a SE MOBILIZAR PARA TER MAIS ATENÇÃO, *que esta acontecendo muitos casos de zica, chicomgonha, dengue* [...] (T5, PI).

Como se pode notar, a seleção de quatro verbos subsequentes “alertar”, “conscientizar”, “mobilizar-se” e “ter” atribui ao texto uma redundância de objetivos pretendidos nesta carta, confundindo desse modo o leitor. Para Antunes (2003), o ensino da produção textual deve ser orientado para a coerência global do texto, de tal forma que o professor centre mais atenção em aspectos como clareza, precisão na linguagem, relevância e interesse no que é dito.

Sendo assim, organizamos os módulos da nossa SD de maneira que pudéssemos desenvolver nos alunos um olhar mais apurado acerca da construção de sentido dos textos, com base nos objetivos pretendidos, no gênero Carta Aberta, no público-alvo etc. Por isso, na reescrita deste parágrafo, o aluno prezou pela simplicidade e objetividade ao enunciar para o leitor o que pretende com tal texto:

[...] *Nós, turma do EJA da Escola XXXXXXXXXXXX*, ALERTAMOS TODAS AS PESSOAS DA CIDADE PARA SE MOBILIZAREM CONTRA O MOSQUITO *muitos casos de zika, chikungunya e dengue* [...] (T5, PF).

Ao contrário da primeira versão, nesta o aluno utiliza-se de uma linguagem mais precisa para iniciar sua interação com leitor. Como se percebe logo de início o autor deixa clara a sua intenção comunicativa “alertar” e expõe qual a tese que será defendida ao longo do texto: as pessoas precisam se mobilizar contra o mosquito *Aedes aegypti*. A escolha das palavras adequadas ao contexto comunicativo revela o olhar crítico-avaliativo que ambos – professor e aluno - tiveram do texto.

Enfim, a habilidade prevista no descritor 7 foi consideravelmente desenvolvida nos textos dos alunos, tendo em vista mais uma vez o papel fundamental da revisão e reescrita final. Até mesmo na primeira versão das cartas, percebemos uma seleção lexical relativamente adequada ao contexto de produção do gênero Carta Aberta, sem o uso de gírias, pejorações, expressões populares etc.

Portanto, esse olhar cuidadoso e avaliativo que os discentes demonstraram nesse critério, aponta para a construção de certo nível de letramento no tocante a escrita com sentido lógico e socialmente relevante. Veremos a seguir como os sinais de pontuação foram utilizados de forma a produzir os efeitos de sentido pretendidos.

#### **4.3.3 Os sinais de pontuação foram usados de forma a garantir os efeitos de sentido pretendidos – D8?**

Com relação à última competência esperada para o critério da adequação aos elementos linguísticos do texto, a maioria das produções apresentou o uso adequado de alguns sinais de pontuação, os quais serviram não só para segmentar elementos textuais ou demarcar pausas, mas também produziram efeitos de sentidos de acordo com os propósitos comunicativos de seus autores.

Os sinais mais recorrentes nos textos foram a vírgula, o ponto final simples, os dois pontos e a interrogação. Em algumas produções, há passagens com usos inadequados desses sinais, de acordo as prescrições da gramática normativa. Também observamos cartas que, literalmente, não apresentaram nenhum sinal de pontuação. Já no que concerne à pontuação específica para segmentar os elementos do gênero Carta Aberta (local e data, destinatário, despedida e assinatura), a primeira versão dos textos apontou um domínio parcial dos alunos com relação a esses usos.

Mais uma vez a reescrita final dos textos demonstrou certa melhora no tocante à pontuação, muito embora devido a orientações nossa e não pelo olhar atento dos alunos. Para exemplificar como eles utilizaram-se dos sinais de pontuação, observemos os seguintes fragmentos:

*[...] Nós alunos do Eja da noite. Viemos por meio desta carta para alerta a população Remigese contra, está praga chamada zika, chikungunya e dengue por que esta pragas são pequena no tamanho mais grande no perigo! [...]* (T3, PI).

*[...] Nós, ALUNOS DA EJA DA ESCOLA XXXXXXXXXXXX, viemos por meio desta carta para preveni e alertar a população contra o *Aedes aegypti*. Esta praga chamada zika, chikungunya e dengue é pequena no tamanho, mas grande no perigo. [...]* (T3, PF).

Podemos ver no primeiro fragmento inadequação com relação aos usos dos sinais de pontuação. A presença do ponto final separando o sujeito “nós” da ação verbal “viemos”, a vírgula segmentando o interior do complemento verbal indireto “contra, está praga” e o uso da exclamação para indicar o encerramento do parágrafo, apontam para a aleatoriedade e a falta de conhecimento dos critérios gramaticais que regulam a utilização dos sinais de pontuação.

Segundo Bechara (2009, p. 606), os sinais de pontuação “se organizam segundo princípios gerais de dependência e independência sintática e semântica, recobertos por unidades melódicas e rítmicas”. Portanto, para este autor, o uso da pontuação nos textos se baseia principalmente em critérios gramaticais, em que seu uso adequado nos elementos da oração, garante ao texto o que ele chama de “solidariedade sintática e semântica”, ou seja, sentido lógico.

Essa “solidariedade” defendida por Bechara (2009) é atingida pelo aluno depois da reescrita final do texto. Nota-se que logo no início do enunciado, ele utiliza adequadamente um aposto explicativo, devidamente separado da oração por vírgulas. Além disso, todos os pontos finais foram colocados após o término de ideias, indicando que mais à frente iniciar-se-ia outra. Já a vírgula colocada antes da conjunção adversativa “mas”, separa corretamente orações coordenadas de sentidos opostos.

Em outro exemplo, os usos adequados, já na versão inicial da carta, dos sinais de pontuação contribuem com a argumentação usada pelo autor para convencer os destinatários do seu ponto de vista:

*[...] Para que isso possa mudar temos que se unir e tentar resolver esse problema. COMO PODEMOS EVITAR ISSO? Não podemos deixar água parada em PNEUS, GARRAFAS, CAIXA D'ÁGUA ETC. Tudo isso tem que termos cuidado. [...]* (T8, P1).

Nesse parágrafo os usos corretos do ponto final simples, da interrogação e da vírgula, consoante com o que é prescrito pelas gramáticas normativas. Esses sinais contribuíram para formação de enunciados curtos e fluidez na leitura. O ponto de interrogação tanto marca o final de um enunciado com entonação interrogativa quanto assinala uma estratégia argumentativa denominada “pergunta retórica”, isto é, uma indagação que não exige uma resposta imediata, pois sua função é provocar uma reflexão no leitor.

Por outro lado, os termos coordenados separados por vírgulas “água parada, pneus, garrafas, caixa d’água” exemplificam os objetos pelos quais devemos ter o devido cuidado para não os tornar criadouros do mosquito *Aedes aegypti*. Essa orientação trazida pelo autor funciona como efeito argumentativo a favor da tese defendida ao longo do texto.

No que se refere ao uso da pontuação nos elementos estruturais do gênero Carta Aberta (local e data, destinatário, despedida e assinatura) alguns alunos, mesmo tendo contato com diversos exemplares desse gênero nos módulos da SD, não souberam ou se esqueceram dos sinais específicos para a segmentação do gênero estudado:

*Remigio 10 de agosto de 2016*  
*Carta Aberta a população de Remigio-PB*  
 [...]
   
*Sem mais para o momento [...] (T7, PI).*

*Remigio 10 de agosto de 2016*  
*Carta Aberta à população de Remigio - P.B [...] (T4, PI).*

Antes de mais nada, é importante ressaltarmos que o gênero carta, de um modo geral, tem características estruturais muito marcadas, que precisam ser seguidas para que o texto seja reconhecido como tal. Logo, para a Carta Aberta, espera-se que os elementos “local e data” sejam separados por uma vírgula, e que a sigla que determina o estado onde pertence a cidade seja separada por um traço de ligação ( - ). Quanto ao elemento “destinatário”, é recomendável usar uma vírgula após a sua explicitação, da mesma forma na “despedida”. Após a assinatura do remetente, coloca-se um ponto final simples.

Porém, nos fragmentos acima, na escrita inicial dessas duas cartas, os elementos “local e data”, “destinatário” e “despedida” inerentes ao gênero Carta Aberta não apresentam a segmentação por meio da pontuação devida. No primeiro excerto, há a total ausência dos sinais de pontuação e, no segundo, além da sua falta, foi inserido um ponto final entre a sigla referente ao estado da Paraíba “P.B”. Inadequações como essas ocorreram na maioria das versões iniciais dos alunos, mas na reescrita final, muitos textos sanaram essas falhas de pontuação.

Ademais, duas produções iniciais (texto 5 e texto 9) chamaram-nos atenção pela quase total falta de pontuação no corpo textual. Afirmamos “quase”, devido em ambos os textos haver apenas quatro sinais e no outro um, respectivamente:

Vejamos um trecho de cada uma para exemplificar:

*[...] que esta acontecendo muitos casos de ZICA, CHICOMGONHA, dengue ou seja não indentificamos qual das doenças vocês população Remigense será que poderia prestar atenção a estas poucas palavras que quero dizer e vamos ter mais cuidado com as águas paradas e limpas sempre colocar as garrafas de boca para baixo os lixos não deixem acumulado sempre limpe os deposito de água para não criar as lavas e os ovos do mosquito [...]* (T5, PI).

*[...] quanto mais vocês se prevenir mais menos doenças teremos na sua casa na sua rua na nossa cidade No pronto atendimento mais conhecido como P.A todos os dias lotado por causa dessa doença que esta sendo uma febre em todas regiões do Brasil inteiro venho deixar o meu alerta para você remigense que não se previni vamos trabalhar juntos para acabar com essas duenças pelo mundo e pela nossa cidade [...]* (T9, PI).

Observa-se nos dois fragmentos que a insuficiência de sinais de pontuação compromete não só a fluidez da leitura, mas também os efeitos de sentido pretendidos pelos autores. No texto 5, por exemplo, há uma pergunta retórica que pode passar despercebida pelo leitor devido a ausência do sinal de interrogação “vocês população Remigense será que poderia prestar atenção a estas poucas palavras que quero dizer”. Já no texto 9, a falta de ponto final simples em vários enunciados provoca uma mistura desordenada de ideias, comprometendo a compreensão textual-discursiva, bem como a credibilidade do autor no contexto de circulação da Carta Aberta.

Ainda assim, é bastante comum em textos escolares, os alunos que ainda não compreenderam os usos dos sinais de pontuação atentarem-se apenas a transmitir de uma só vez todas as ideias que lhes vêm a mente, resultando, então, em textos com períodos longos, confusos e sem clareza. Para Soares (2017, p. 74), quando as ideias num texto são ligadas uma as outras em um fluxo contínuo de pensamento, ocasionando frases emendadas, chamam-se - siamesas. Por outro lado, após a reescrita final, os alunos realizaram as seguintes pontuações:

[...] POPULAÇÃO REMIGENSE, SERÁ QUE PODERIA PRESTAR ATENÇÃO NESTAS POUCAS PALAVRAS QUE QUEREMOS DIZER? *Vamos ter mais cuidado com as águas paradas e limpas. Sempre colocar as garrafas de boca para baixo, não deixem lixos acumulados; sempre limpem os depósitos de água para não criar as lavas e os ovos do mosquito; sempre tenham mais atenção e cuidado [...]* (T5, PF).

[...] *Enquanto mais nos prevenirmos menos doenças teremos na nossa casa, na nossa rua e nossa cidade. No nosso Pronto Atendimento, MAIS CONHECIDO COMO P.A. todos os dias está lotado por causa dessas doenças que assolam todas as regiões do Brasil. Deixamos o nosso alerta para você remigense que não se previne. Vamos trabalhar juntos para acabar com essas doenças na nossa cidade [...]* (T9, PF).

Podemos notar que a revisão e reescrita final possibilitou aos alunos reorganizarem suas ideias com a intenção de transmitir os efeitos de sentido desejados. No primeiro excerto, vemos um vocativo adequadamente separado dos demais elementos da oração por meio da vírgula, iniciando uma pergunta retórica. Ainda nesse mesmo parágrafo, o aluno separa por ponto e vírgula as atitudes que precisam ser tomadas para prevenção ao mosquito *Aedes aegypti*, resultando, a grosso modo, numa lista de procedimentos para o leitor.

Já no segundo excerto, o uso correto de ponto final simples permitiu ao parágrafo do texto, enunciados curtos e diretos, delimitando, apropriadamente, o início e o final de ideias. Além disso, o aposto explicativo utilizado para trazer uma informação a mais sobre o “Pronto Atendimento”, foi devidamente separado por vírgulas no interior da oração. Esse aposto funciona discursivamente como uma aproximação entre autor e interlocutores por meio da forma típica como a população remigense refere-se ao hospital de emergência.

Enfim, com base na análise qualitativa dos usos de sinais de pontuação nos textos dos alunos, verificamos que a maioria das produções apresentou o uso adequado de alguns sinais, conferindo organização e sentido às cartas. Entretanto, algumas produções apresentaram inadequações e insuficiência nesse quesito, resultando em enunciados longos e falta de clareza ao era defendido.

Mais uma vez reforçamos o papel fundamental da revisão e reescrita final. Consideravelmente, grande parte das produções demonstram melhoramento nessa habilidade de, não só segmentar o texto por meio da pontuação, mas também

produzir efeitos de sentidos de acordo com a intenção discursiva. A pontuação adequada resultou em textos coesos, com clareza argumentativa e com fidelidade ao contexto comunicativo do gênero Carta Aberta.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto professores de língua portuguesa, ao sermos instigados pelo mundo acadêmico a refletir, pesquisar e intervir acerca da maior dificuldade que nossos alunos enfrentam no tocante à aprendizagem, não demoramos muito para eleger a produção de textos como o principal desafio encarado em nossa sala de aula.

A partir de nossa experiência docente, vemos que, para muitos alunos, escrever é a habilidade que mais apresentam dificuldade e certa resistência em fazê-lo. Quando precisam produzir um texto para cumprir alguma atividade da disciplina, fazem-no sem muita pretensão na elaboração adequada da escrita. Além disso, há uma aversão acentuada quando é sugerido que releiam suas produções, revisem e as reescrevam.

Essa escrita desmotivada, sem funcionalidade e isenta de leitores é a realidade presente em muitas aulas de língua portuguesa. Diante desse cenário, o objetivo desta pesquisa foi analisar como e até que ponto uma proposta de produção textual fundamentada na interação social, na escrita enquanto processo e na teoria dos gêneros textuais pode contribuir para o letramento dos alunos da EJA, no que diz respeito a uma escrita eficiente e de relevância social.

A nossa proposta, por meio de uma SD, resultou num trabalho satisfatoriamente positivo, tendo em vista que pudemos desenvolver um plano pedagógico sistemático, em torno de um gênero socialmente mobilizador, como é a Carta Aberta. Sendo assim, dentre as contribuições que a SD proporcionou ao êxito desta intervenção, pode-se destacar quatro principais: permitiu-nos partir de uma situação-problema próxima da realidade dos alunos; buscamos um contexto real de comunicação por meio da escrita; a produção inicial da turma funcionou como um diagnóstico das principais dificuldades e facilidades que os estudantes demonstraram sobre o gênero trabalhado e, por fim, a revisão e a reescrita tiveram papel fundamental na qualidade dos textos produzidos.

As produções finais da turma apresentaram um aperfeiçoamento considerável no tocante aos critérios de avaliação que elaboramos para as cartas. Grande parte dos textos que apresentaram inadequações na produção inicial, com relação à estrutura do gênero, aspectos de textualidade, ortográficos, gramaticais e de

pontuação, após a revisão e reescrita final demonstram visível melhoramento na eficiência escrita.

É importante ressaltarmos também o papel fundamental que os nossos critérios de avaliação/análise desempenharam para atingirmos os resultados desejados com esta pesquisa. A Matriz de Avaliação que propomos na metodologia deste trabalho tanto nos conferiu clareza nas habilidades que esperávamos dos alunos, como também um norte para não nos perdemos no complexo processo que é a avaliação.

Acreditamos que, dentre tantos fatores que podem ser avaliados numa produção de texto escolar, se o docente não tiver objetividade com relação ao que espera dos alunos, pode perde-se na avaliação dos textos. Por isso, com base em estudiosos da área do ensino de língua materna, as habilidades que julgamos necessárias para letrar os estudantes no gênero Carta Aberta, serviram-nos como um recorte metodológico fundamental e como um percurso satisfatório para uma escrita proficiente.

Quanto às análises das produções iniciais e finais, com base na Matriz de Avaliação de Produção Escrita, os dados obtidos revelaram que o ensino da escrita fundamentada na interação social, na escrita enquanto processo e na teoria dos gêneros textuais resulta numa aprendizagem significativa por parte dos alunos. A partir do momento que propomos à turma refletir sobre um problema de sua realidade local, que haveria leitores reais para seus textos além do professor e que teríamos uma sequência lógica de etapas de produção a serem seguidas, evidentemente propiciamos um terreno fértil para que a turma lutasse contra a maior dificuldade que, segundo eles, enfrentam na escolar: escrever.

De modo mais específico, os três critérios nos quais analisamos as produções iniciais e finais foram satisfatoriamente seguidos nas cartas dos alunos, sendo que a reescrita final teve papel fundamental no alcance desse êxito. Relativo à adequação comunicativa e aos descritores previstos para esse parâmetro, percebemos que, antes mesmo da reescrita final, muitos textos já atendiam aos propósitos básicos do gênero em relação ao objetivo da produção, à maneira como o autor se inseriu no discurso e à estrutura composicional. A revisão e a produção final funcionaram como aprimoramento dessas habilidades.

Acerca da adequação à textualidade do gênero Carta Aberta, a análise apontou que os alunos conseguiram estabelecer efeitos de sentido e organizar suas

orientações argumentativas coerentemente, apesar de alguns não terem utilizados os conectivos específicos. Além disso, observamos que todos os alunos reconheceram e atenderam à natureza da argumentação inerente ao gênero, utilizando-se de diferentes estratégias argumentativas. Pudemos, então, perceber que as produções tomaram uma posição clara e direta com relação à temática discutida, demonstrando marcas de autoria e relevância no que defendiam.

A respeito do último critério – adequação aos elementos linguísticos - os resultados mostraram que esse parâmetro foi o que mais os discentes apresentaram dificuldades de aprendizagem. As análises permitiram observar que a língua oral influenciou consideravelmente na escrita inicial dos alunos, evidenciando que estes escreveram seus textos espontaneamente, sem se atentar a regras e, conseqüentemente, ao nível culto do gênero Carta Aberta.

No entanto, grande parte dos alunos demonstrou destreza com relação às escolhas lexicais, acentuação das palavras e uso adequado dos sinais de pontuação. Mais uma vez reforçamos o papel fundamental da revisão e da reescrita final, uma vez que resultou no melhoramento da qualidade escrita, após ter cumprido estas etapas.

Não podemos deixar de evidenciar a importância que o gênero Carta Aberta teve para a pesquisa. A escolha desse gênero harmonizou-se com a concepção de uma escrita socialmente funcional, que envolvesse a turma e a mostrasse que seu texto, produzido na escola, poderia até intervir na sua realidade do dia a dia.

A Carta Aberta com sua essência cidadão, não pode ser usada apenas para exercitar a escrita dos estudantes e depois ser jogada fora após demonstrar o que o aluno sabe ou não sabe em ortografia, pontuação, acentuação, por exemplo.

Na nossa SD, as cartas dos alunos foram além dos muros da escola. Chegaram aos leitores por diferentes suportes: panfletagem, redes sociais, mídia sonora. Cumpru-se, portanto sua função comunicativa e possivelmente deve ter conscientizado algum leitor a repensar mais no combate constante ao mosquito *Aedes aegypti*.

Referente ao público participante desta pesquisa, tínhamos noção do desafio que seria executar esta proposta didática numa turma da modalidade EJA. Para esses alunos, a educação de uma forma geral deve ser pensada de modo diferenciado, isto é, adequada as suas necessidades socioculturais. Afirmamos isso não somente com base no critério da idade.

Foi por conta desse desafio e da nossa percepção enquanto professores desta modalidade de ensino que buscamos repensar nossa prática e propor alternativas para enriquecer mais ainda, por meio da educação escolar, a cultura letrada dos estudantes da EJA.

As dificuldades encontradas no processo de nossa intervenção com turma foram muitas. Alunas, mães de família, precisavam levar seus filhos para escola para poderem assistir nossas aulas; alguns alunos(as) de idade mais avançada diziam-nos que pensavam em desistir do ano letivo, porque o transporte escolar não estava indo buscá-los, à noite, na zona rural; alguns adolescentes atrasavam dias para nos entregar as produções de texto e demais atividades, dentre tantos outros percalços que poderíamos relatar.

Apesar de todas essas adversidades, acreditamos que os resultados apresentados nesse trabalho não poderiam ser melhores. Os alunos que tinham a idade mais avançada, que trabalhavam o dia todo e que eram pais ou mães de família, revelaram-se os mais atentos e cumpridores das atividades solicitadas. Conforme os textos demonstraram, trabalhamos com essa turma do ciclo IV uma escrita com autoria, em que esses alunos puderam sentir-se sujeitos, como bem assevera Antunes (2003, p. 61).

Enfim, diante dos resultados satisfatórios deste estudo, reforçamos a importância do ensino de língua voltado para o uso prático. Os alunos precisam ver relevância no que lhes é apresentado na escola. A escrita, por exemplo, é uma atividade social, sendo assim, deve partir sempre de uma necessidade real de interação, chegar até aos leitores e, se possível, obter respostas deles.

## REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. [et al.]. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.
- AULETE, C. **Novíssimo Aulete**: Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa. 1 ed. Rio de Janeiro, RJ: Lexikon, 2012.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 1992.
- \_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira/Lucerna, 2009.
- BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 5 ed. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2010.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Brasília, DF: MEC/ SEF, 1998. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>, acessado em: 13 de junho de 2016).
- BRITO, L. P. L. Letramento e Alfabetização: implicações para a Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. e MELLO, S. A. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Disponível em:

<http://pt.slideshare.net/cbwrt/letramento-e-alfabetizacao-implicacoes-para-a-educacao-infantil>, acessado em: 14 de janeiro. de 2017).

CAVALCANTI, R. J. S. **O ensino da argumentação**: uma experiência didática com o artigo de opinião no curso de Letras. 2010. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFA, Maceió, 2010. (Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e...em.../pdf>, acessado em: 10 de outubro. 2017).

COSTA VAL, M. G. **Redação e Textualidade**. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2006.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B.; Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola** / Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 2004.

DUARTE, M. **Alfabetização de Adultos**: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FÁVERO, O. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. (Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>, acessado em: 29 de dezembro. de 2016).

GARCEZ, L. H. C. **Técnica de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. 2 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.

GERALDI, J. V. **O texto na sala de aula**. São Paulo, SP: Anglo, 2012.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: MEC, 2005. (Disponível em: [http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca\\_professor/arquivos/5710.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf), acessado em: 10 de março de 2016).

\_\_\_\_\_. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. **Ensino de Língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KOCH, I. **A argumentação pela linguagem**. 4 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

KOCH, I. e ELIAS, M. V. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo, SP: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo, SP: Contexto, 2015.

LEITE, A. M. C. **Cadeias referenciais em textos do gênero carta aberta**: um projeto didático para a educação de jovens e adultos. 2014. 158 f. Tese. (Doutorado). UFMG, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2014. (Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1322129](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1322129), acessado em: 15 de junho de 2016).

MACIEL, F. I. P. e LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L. et al. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2 ed. – Belo Horizonte: Autentica editora, 2009.

MAIOR, A. C. S. **O gênero carta - variedade, uso e estrutura**. Rev. Ao pé da letra, 3.2:1-13, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais & ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, B. **Redação escolar**: características de um objeto de ensino. Revista FACED, n. 9, Salvador: UFBA, 2005. (Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2689>, acessado em: 09 de janeiro de 2017).

MATTA, S. S. **Português**: linguagem e interação. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2009.

MOLLICA, M. C. e LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2012.

PEREIRA, R. C. M. Prática de escrita e reescrita na sala de aula: desafios para alunos e professores. In: \_\_\_\_\_. **Ações de linguagem**: da formação continuada à sala de aula. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento Linguístico e Apropriação do Sistema de Escrita**. Ceale, UFMG, 2005. (Disponível em: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2003%20Conhecimento\\_Linguistico.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2003%20Conhecimento_Linguistico.pdf), acessado em: 16 de outubro de 2017).

REINALDO, M. A. G. M. A orientação para a produção de texto. In: **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro, RJ: Lucena, 2001.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTAROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo, SP: Parábola, 2005.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, R. H. R., MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo, SP: Parábola editorial, 2012.

SANTOS, R. R. **Práticas de letramento na EJA: possibilidades de desenvolvimento da escrita letrada numa interface do oral com o escrito**. 2014. 74 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – UFPB, João Pessoa, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA Jr, L. **Interferências Rítmicas do Português Brasileiro no Inglês como L2: O choque acentual**. 223f. 2013. Tese (Doutorado em Teoria e Análise Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SILVA, J. Q. G. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos**. 209 f. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2002.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. – São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, F. R. **Uso da pontuação em textos narrativos de alunos do sétimo ano do ensino fundamental**. 133 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) João Pessoa: UFPB, 2017. (Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/9652>, acessado em: 29 de outubro de 2017).

SUASSUNA, L. & BEZERRA, M. B. **Avaliação da produção escrita e desenvolvimento de sequências didáticas**. Rev. Est. Aval. Educ., São Paulo, SP, v. 21, n. 47, 2010, p. 611-628. (Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1611/1611.pdf>, acessado em: 04 de setembro de 2017).

XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino**. In: SANTOS, C. F. e MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.




## APÊNDICES

### APÊNDICE A - PROPOSTA DE PRODUÇÃO PARA A VERSÃO INICIAL DA CARTA ABERTA

#### PRPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO: CARTA ABERTA

A partir das nossas discussões em sala, das leituras que realizamos e dos seus conhecimentos construídos ao longo da sua formação, redija uma **CARTA ABERTA** a ser destinada à população remigense, com objetivo de conscientizar as pessoas ao “**COMBATE CONSTANTE AO MOSQUITO AEDES AEGYPTI, TRANSMISSOR DAS DOENÇAS DENGUE, ZIKA E CHIKUNGUNYA**”. Selecione, organize, relacione de forma coesa e coerente, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

**COMO SEI SE ESTOU COM DENGUE?**



**IMPORTANTE: SE ESTIVER COM ESSES SINTOMAS, CONTE A UM ADULTONE PROCURE ATENDIMENTO MÉDICO!**

**VOCÊ SABIA?**

**O NOME AEDES AEGYPTI SIGNIFICA “ODIOSO DO EGITO”, POR CAUSA DA SUA ORIGEM NO EGITO.**

**O MOSQUITO AEDES AEGYPTI TRANSMITE, ALÉM DA DENGUE, CHIKUNGUNYA E ZIKA.**


**SOMENTE A FÊMEA TRANSMITE AS DOENÇAS, O MACHO SE ALIMENTA DO NECTAR DE PLANTAS.**

**OS OVOS SÃO COLOCADOS EM ÁGUA PARADA, DE PREFERÊNCIA EM ÁGUA LIMPA.**

**OS OVOS DO AEDES PODEM SOBREVIVER ATÉ UM ANO NO SOLO, SEM CONTATO COM A ÁGUA.**

**A FÊMEA DO AEDES PODE BOTAR ATÉ 200 OVOS DE UMA ÚNICA VEZ.**

**MILHARES DE CASOS OCORREM POR ANO.**



Fonte: ([https://www.google.com.br/search?q=curiosidades+sobre+o+mosquito+da+dengue&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwio3K-xqXWAhVBk5AKHVY\\_B1kQ\\_AUICigB&biw=1366&bih=589#imgrc=o4OKjBIN-PKsM](https://www.google.com.br/search?q=curiosidades+sobre+o+mosquito+da+dengue&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwio3K-xqXWAhVBk5AKHVY_B1kQ_AUICigB&biw=1366&bih=589#imgrc=o4OKjBIN-PKsM), acessado em: 19 de jul de 2016).

#### INSTRUÇÕES:

- Planeje suas ideias, recuperando os conhecimentos que você já tem sobre o tema e sobre o gênero carta aberta;
- Escreva com simplicidade. Sempre que possível, use frases curtas e parágrafos com poucas frases. Evite palavras difíceis, e siga a modalidade culta da língua portuguesa;
- Siga a estrutura da carta aberta, colocando seus elementos constituintes no devido lugar.
- Lembre-se de revisar seu texto, cortando o que for desnecessário, adequando a linguagem, observando a ortografia, pontuação e as escolhas das palavras;
- Seu texto tem de ser escrito com caneta azul ou preta.
- O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- O texto deve ter, no máximo, 30 linhas.

**BOM TRABALHO!**

**APÊNDICE B - 1ª ATIVIDADE SOBRE O GÊNERO CARTA ABERTA**

1. Leia o texto abaixo e responda o que se pede:

Mossoró-RN, 03 de julho de 2016.

Carta aberta à população de Mossoró-RN

Queridos Moradores,

Nós, alunos do 7º ano da Escola Estadual Professora Maria Zenilda Gama, viemos por meio desta carta conscientizá-los de que precisamos agir sobre a epidemia de doenças causadas pelo mosquito *Aedes aegypti*, as quais amedrontam a nossa cidade.

É importante que todas as comunidades estejam atentas aos focos desse mosquito em suas casas ou próximo a elas, porque a raiz deste mal está na existência do mosquito, portanto é a ele quem devemos combater.

Todos devemos nos unir contra esse problema que assola a nossa saúde e a de nossos entes queridos, evitando deixar água parada em recipientes abertos, vasos de plantas, em garrafas e pneus. Precisamos ter cuidado também com o nosso lixo, pois pode se tornar um ótimo ambiente de reprodução para o mosquito.

Uma cidade tão grande e tão bonita não pode ser destruída por apenas um mosquito, então, todos mãos à obra, pois esta guerra é de todos e com conscientização e atitude a venceremos.

Respeitosamente,

Alunos do 7º ano da Escola Professora Maria Zenilda Gama.

- Que gênero textual é este acima?
- Para que nos serve um texto como esse?
- Onde podemos encontrar esse gênero textual?

- d) Qual o tema do texto acima?  
 e) A quem é destinado o texto acima?

2. Sobre a carta aberta, assinale V ou F nos parênteses:

- ( ) É um gênero diretamente ligado com o direito que cada cidadão tem de se manifestar diante dos problemas que o afligem.  
 ( ) Pode ser escrita com qualquer linguagem: gírias, expressões populares, etc..  
 ( ) Estrutura: organizada em: local, data, destinatário, texto, despedida e assinatura.  
 ( ) Tem a função de alertar, persuadir, protestar.  
 ( ) na despedida pode-se usar qualquer expressão, como por exemplo, “valeu”, “abraços” e etc..

3. Marque a única alternativa **FALSA** sobre a carta aberta da questão 1:

- a) O primeiro parágrafo funciona como uma introdução, apresentando o remetente e o problema.  
 b) A expressão no início da carta “Queridos Moradores” é opcional.  
 c) O último parágrafo tem por função servir como a conclusão da carta, em que os autores reforçam a ideia do combate ao mosquito.  
 d) O terceiro parágrafo é desnecessário, pois todos já sabemos que não se deve deixar água parada em recipientes descobertos.  
 e) Está correto a carta aberta ser assinada pelos “Alunos do 7º ano da Escola Professora Maria Zenilda Gama”, porque um grupo de pessoas tem mais “voz” do que um único sujeito.

4. Observe a imagem abaixo e responda corretamente:



- a) Que gênero textual é esse?  
 b) Onde encontramos textos como esse?  
 c) Qual a função desse tipo de gênero?  
 d) Qual a crítica que esse texto está fazendo?  
 e) Qual a estratégia desse texto para transmitir sentido ao leitor?

5. Escreva 5 atitudes que devemos tomar para combater o mosquito *Aedes aegypti*.

**Bons estudos!!!!!!!!!!**

## APÊNDICE C - ATIVIDADE COM QUESTÕES DISCURSIVAS E OBJETIVAS ACERCA DO GÊNERO CARTA ABERTA

1. Leia o texto abaixo para responder o que se pede:

Belo Horizonte, 23 de agosto de 2015.

Carta Aberta à População de Belo Horizonte – MG

Nós, agentes comunitários de saúde do município, viemos por meio desta carta, conscientizar que, diante da alarmante epidemia de dengue em Belo Horizonte, que já registra 3 mortes e mais de 10 mil casos confirmados, a prefeitura quer tirar o corpo fora e culpar a população. Mas a verdade é que a prefeitura já sabia desde o ano passado da existência de um novo vírus e da ameaça de uma epidemia, porém não colocou em prática ações de prevenção e de combate ao mosquito da dengue e, naturalmente, acabou perdendo o controle da situação.

Além disso, a epidemia de dengue não só piora como expõe a calamitosa situação da saúde pública de Belo Horizonte: faltam muitos profissionais, leitos, unidades de saúde, equipamentos, políticas públicas etc. Os trabalhadores já não estão aguentando mais tanta superlotação e tantos problemas nas UPAs, nos centros de saúde e nos hospitais. A prefeitura coloca a culpa na população e no novo tipo de vírus, mas a verdade que a própria PBH é uma das principais culpadas, por ter sido omissa e negligente e por não investir na saúde pública e nas campanhas de prevenção da dengue.

Muita gente questiona: Será que não foi de certo modo proposital o fato de a prefeitura deixar a dengue se alastrar para, com isso, beneficiar os hospitais privados e receber muitos recursos dos governos federal e estadual? A mesma omissão e a incapacidade da prefeitura em cuidar de modo eficaz da saúde da população é repetida no trato com os servidores que ficam sem reajustes e sem condições adequadas de trabalho.

Esses são motivos que fazem com que os servidores públicos municipais estejam nas ruas em campanha salarial e pela qualidade dos serviços. No dia 18 de abril, quinta, às 14 horas, uma nova assembleia será realizada na Praça Estação para denunciar essa situação e exigir que a prefeitura abra as negociações com os trabalhadores.

Atenciosamente,

Agentes Comunitários de Saúde de Belo Horizonte-MG.

(Disponível em: [http://www.redebh.com.br/wa\\_files/PANFLETO\\_20DENGUE.pdf](http://www.redebh.com.br/wa_files/PANFLETO_20DENGUE.pdf), acessado em 18 de jul de 2016)

- a) Com base no objetivo e na estrutura, que gênero textual é esse que acabamos de ler?
  - b) Por que o autor do texto se refere a si próprio na 1ª pessoa do plural (nós), ou seja, qual a sua intenção em fazer isso?
  - c) Qual o problema social tratado nesse texto?
  - d) Que argumento principal o autor utiliza para convencer o leitor acerca do que é defendido no texto?
  - e) Segundo o texto, por que a prefeitura é a maior culpada pela epidemia de dengue em BH?
2. Marque um (X) na única expressão de despedida que NÃO serviria para esta carta aberta acima:
- a) Agradecemos a sua atenção
  - b) Sem mais para o momento
  - c) Valeu por sua atenção
  - d) Obrigado pela atenção
  - e) Desde já agradecemos a sua atenção

3. Observe o trecho retirado da carta aberta acima e responda:

Nós, agentes comunitários de saúde do município, viemos por meio desta carta, conscientizar que, diante da alarmante epidemia de dengue em Belo Horizonte, que já registra 3 mortes e mais de 10 mil casos confirmados, a prefeitura quer **tirar o corpo fora** e culpar a população.

- a) Qual a função da expressão sublinhada para o entendimento do texto?
  - b) Além de “conscientizar”, que outras intenções essa mesma carta poderia ter para com os leitores?
  - c) A expressão destacada em vermelho pode ser considerada linguagem formal? Por quê?
  - d) O que significa a expressão “tirar o corpo fora”?
  - e) A expressão “mais de 10 mil casos confirmados” representa um dado estatístico exato? Por quê?
4. Assinale com um (x) a única alternativa que explica por que se deve assinar a carta aberta:

- a) Para validar o que foi discutido ao longo do texto.
- b) Para despistar o verdadeiro autor do texto.
- c) Não serve para nada, por isso é opcional.
- d) Para demonstrar encobrir o verdadeiro autor.
- e) Para indicar individualidade autoral.

5. Releia o trecho extraído da carta aberta acima e responda as questões:

Além disso, a epidemia de dengue não só piora como expõe a **calamitosa** situação da saúde pública de Belo Horizonte: faltam muitos profissionais, leitos, unidades de saúde, equipamentos, políticas públicas etc. Os trabalhadores já não estão aguentando mais tanta superlotação e tantos problemas nas UPAs, nos centros de saúde e nos hospitais. A prefeitura coloca a culpa na população e no novo tipo de vírus, **mas** a verdade que a própria PBH é uma das principais culpadas, por ter sido omissa e negligente e por não investir na saúde pública e nas campanhas de prevenção da dengue.

- a) Que palavra poderia substituir “calamitosa” sem prejudicar o sentido do texto?
- b) Qual a função do sinal de dois-pontos na terceira linha do trecho?
- c) Em quem a prefeitura coloca a culpa sobre a superlotação das UPA?
- d) Segundo o autor, o que a prefeitura deveria ter feito para evitar esses problemas na saúde pública do município de BH?
- e) A palavra destacada “mas” poderia ser substituída por qual outra, sem alterar o sentido do texto?

**BOM TRABALHO!!**

**APÊNDICE D - ATIVIDADE DE ESCRITA EM QUE OS ALUNOS PRECISAVAM PRODUZIR DIÁLOGOS PARA PREENCHER OS BALÕES DE FALA QUE FORAM RETIRADOS PROPOSITAMENTE DE ALGUMAS CHARGES.**

1. Observe que os balões de fala das charges abaixo estão em branco. Portanto, a partir dos textos não-verbais (as imagens) compreenda o que está sendo retratado e produza as falas desses personagens. Todas as charges foram retiradas do site: <http://humortadela.bol.uol.com.br/charges>, acessado em 21 de julho de 2016.





**BOM TRABALHO!!!!**

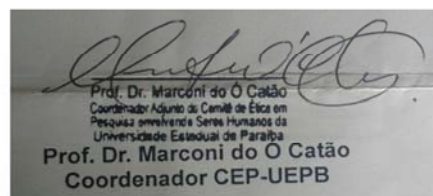


## ANEXOS

## ANEXO A - PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA AUTORIZANDO A PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA COMITÊ DE ÉTICA EM  
PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

**PARECER DO RELATOR: 19**

**Pesquisador Responsável:** Jean Rodrigues de Oliveira  
**CAAE:** 67481616.0.0000.5187

Número do Parecer: 2.063.211

**Data da relatoria:** 15 de maio de 2017

**Situação do projeto de pesquisa:** APROVADO

**Apresentação do Projeto:** O Projeto é intitulado “**A Carta aberta como instrumento de ação social: uma proposta de intervenção à luz do letramento**”, encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba, para análise e parecer com fins de elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação, Nível Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual da Paraíba.

**Objetivo Geral da Pesquisa:** investigar até que ponto uma proposta de produção de texto voltada para a funcionalidade social do gênero *carta aberta* pode contribuir para amenizar as dificuldades de aprendizagem de escrita de alunos do ciclo IV da educação de jovens e adultos (EJA).

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:** Enquanto pesquisa científica que envolve seres humanos, o desenvolvimento desta proposta de intervenção cumpre as normas estabelecidas pela Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 que

dispõe sobre as diretrizes orientadoras da pesquisa e os direitos e deveres de seus participantes. No tocante aos riscos, são de menor potencial ofensivo, como constrangimento ao falar em público, tendo em vista a presença de intervenção pedagógica com oralidade em sala de aula.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:** O referido estudo tem aplicabilidade social. Trata-se de pesquisa ação com abordagem qualitativa

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:** Os termos necessários e obrigatórios foram acostados ao Projeto em sua versão online e versão física.

**Recomendações:** Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:** Pelo exposto, estando em conformidade com o Protocolo do CEP UEPB, bem como em consonância com os critérios da Resolução 466/2012 do CNS, sou pela APROVAÇÃO do Projeto de Pesquisa. Salvo melhor juízo.

## ANEXO B - MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E DO TERMO DE ASSENTIMENTO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

(OBS: para o caso de pessoas maiores de 18 anos e que não estejam inseridas nas hipóteses de vulnerabilidade que impossibilitam o livre discernimento com autonomia para o exercício dos atos da vida civil).

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, \_\_\_\_\_, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa **“A carta aberta como instrumento de ação social: uma proposta de intervenção à luz do letramento”**. Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **A carta aberta como instrumento de ação social: uma proposta de intervenção à luz do letramento** terá como objetivo geral investigar até que ponto uma proposta de produção de texto voltada para a funcionalidade social do gênero carta aberta pode contribuir para amenizar as dificuldades de aprendizagem de escrita de alunos do ciclo IV da educação de jovens e adultos, numa escola localizada em Remígio-PB.

Ao voluntário só caberá a autorização para **participar como aluno da aplicação de uma sequência didática voltada para a produção textual do gênero carta aberta** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.
- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria

necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (83) 991389895, com o responsável da pesquisa o senhor Jean Rodrigues de Oliveira.
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.
- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

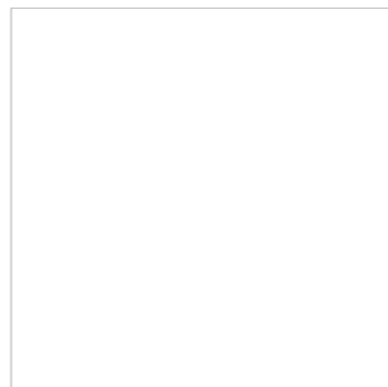
---

Assinatura do pesquisador responsável

---

Assinatura do Participante

Assinatura Dactiloscópica do Participante da  
Pesquisa



## ANEXO C - TEXTO PARA DESENVOLVIMENTO DA TEMÁTICA EM ESTUDO

### CONFIRA CURIOSIDADES SOBRE O *Aedes Aegypti*

A dengue é uma doença que desafia as autoridades de saúde no Brasil todos os anos. Apenas no primeiro trimestre de 2016 foram registrados mais de 224 mil casos da doença.

**Como todos nós sabemos, a dengue é transmitida pelo mosquito *Aedes aegypti*, o mesmo que transmite o Zika Vírus e a Febre Chikungunya.**

- 1 – Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), mais de 390 milhões de pessoas são infectadas pela dengue anualmente em mais de 100 países.
- 2 – O nome dengue tem origem espanhola e significa “manha”.
- 3 – O mosquito *Aedes aegypti* teve origem no Egito.
- 4 – O mosquito se espalhou pelo mundo a partir da África.
- 5 – O *Aedes Aegypti* não é capaz de voar mais alto do que 1,5 metros.
- 6 – O mosquito prefere ficar em lugares mais escuros.
- 7 – Existem quatro sorotipos de dengue, e todos já foram registrados no Brasil.
- 8 – O mosquito foi descoberto em 1762, e recebeu inicialmente o nome de *Culex aegypti*.
- 9 – A palavra *aegypti* significa egípcio (mosquito egípcio).
- 10 – O *Culex aegypti* passou por uma evolução e deu origem ao gênero *Aedes*, descrito em 1818.
- 11 – Somente as fêmeas picam. Os mosquitos fêmeas utilizam o sangue para produzir ovos.
- 12 – Os mosquitos também se alimentam de néctar e seiva.
- 13 – Três dias depois da ingestão de sangue, o mosquito fêmea já coloca seus ovos.
- 14 – O mosquito chegou ao Brasil por meio de embarcações que faziam o tráfico de escravos da África.
- 15 – O primeiro registro de dengue no Brasil aconteceu em Curitiba, no final do século XIX.

16 – Países da África, Ásia, Américas, Austrália e Polinésia Pacífica registram dengue.

17 – Em 2016, o mosquito *Aedes aegypti* foi apontado como transmissor do Zika Vírus, responsável por casos de microcefalia nos bebês.

18 – O *Aedes* costuma picar mais durante os períodos da manhã e da tarde.

19 – A infestação do mosquito acontece durante o verão, período com mais calor e chuvas.

20 – O controle do vetor da dengue é a principal forma de prevenção. Por isso, é importante evitar o acúmulo de água.

21 – Caixas d'água são os principais criadouros do *Aedes* no ambiente residencial.

22 – O ciclo de vida do mosquito, da eclosão do ovo até a fase adulta do mosquito, dura apenas 10 dias.

23 – O ciclo reprodutivo do *Aedes* começa com a cópula, quando o mosquito fêmea guarda o esperma do mosquito macho.

24 – Os ovos do *Aedes* são colocados em água limpa e parada.

25 – Uma única fêmea pode originar 1500 novos mosquitos.

26 – O embrião do mosquito se desenvolve em 48 horas.

(Disponível em: <http://www.sitedecuriosidades.com/curiosidade/curiosidades-sobre-o-aedes-aegypti.html>, acessado em 18 de jul de 2016).

## ANEXO D - CARTA ABERTA RETIRADA DA INTERNET PARA LEITURA E DISCUSSÃO NA SALA



Leia os textos a seguir para discussão oral:

Santa Rosa –RS, 29 de agosto de 2013.

Carta aberta à Comunidade do IPE.

Queridos Moradores,

A Escola Estadual Professora Maria Zenilda Gama Torres está realizando hoje a Conferência das Escolas. A nossa turma do 7º ano matutino, trabalhamos “O Projeto Poluição do Ar” predominante nesse bairro. Com o objetivo de conscientizá-los os moradores em relação ao tema mencionado acima.

Precisamos agir, pois um simples gesto pode mudar muitas coisas. Quem não lembra, por exemplo, um fato que ocorreu no ano passado. No dia 13 de julho de 2012, no turno vespertino, os moradores próximos da escola queimaram seus lixões com intenção de desmatar, quase acontecia uma tragédia, pois o fogo atingiu o pátio da escola, alunos e professores se uniram e apagaram o fogo.

Felizmente não houve vítimas. Quando queimam lixos, nós alunos sentimos na pele, pois temos vários alunos com problemas respiratórios e acabam faltando à escola, porque o Ar fica muito poluído. Muitas vezes quando fazemos o trajeto da comunidade Sítio do Góis para cidade nos deparamos com queimadas proporcionadas pelos proprietários das terras para desmatar, nós achamos tudo isso muito errado.

Apelamos ainda para a sensibilidade de todos vocês aqui presente, não apenas como estudantes, professores, moradores, equipe gestora, mas também como Aluno (a) com problemas respiratórios, a fim de que pensem e repensem a respeito do tema. Queimadas não é correto em nenhum lugar.

Portanto gostaria de dizer a todos vocês que é muito importante preservar o Meio Ambiente, pois dependemos dele para sobreviver. Sendo assim, ficamos todos em alerta para não poluir, não deixar ninguém de maneira alguma degradar e acabar com as nossas vidas. Evitando sempre as Queimadas, para que nenhum poluente destrua o Nosso Planeta: Terra.

Respeitosamente,

Alunos do 7º ano matutino, da Escola Estadual Professora Maria Zenilda Gama Torres.

(Disponível em: <https://pt.slideshare.net/MariadeJesusCmara1/iv-cnijma2013-35015074>, acessado em: 18 de jul. de 2016.)

**ANEXO E - ATIVIDADE PARA APROFUNDAR OS DEBATES SOBRE O CONCEITO DE CIDADANIA**

# CIDADANIA

**Cidadania na Antiguidade - Grécia e em Roma**

Na Grécia Antiga, a cidadania era exercida por uma minoria da população, aqueles nascidos na cidade e filhos de pais também da cidade, somente por homens com mais de 21 anos de idade. Semelhante à Grécia, em Roma a cidadania também era exercida por poucos, porém o critério era outro. Apenas os grandes proprietários de terra possuíam o direito de voto, ou seja, o voto era censitário, isto é, apenas quem era contado como proprietário, ricos. Mulheres, trabalhadores e escravos não eram considerados cidadãos.

				G					
6				R					
5				E					
				C					
4				I					
				A					
3				E					
				R					
2				O					
				M					
1				A					

1º Complete o diagrama com as respostas corretas:

1. Na antiguidade apenas uma minoria da população tinha.....
2. O direito de .....era para os grandes proprietários.
3. Era considerado cidadão somente os .....maiores de 21 anos.
4. O voto era .....

porque dependia de um censo.

5. Não possuía cidadania as....., trabalhadores e ( 6 ) .....

## Cidadania

Ser **cidadão** é ter direitos e deveres.

**Direitos** que devem ser cumpridos pelo governo e deveres que cada um de nós tem que cumprir na sociedade.

A **Constituição** é a lei máxima que garante todos os nossos direitos.

Temos como **direito político** o **voto** para escolhermos nossos governantes e representantes. Como **direito civil** o direito à vida, à **liberdade**, à propriedade e à **igualdade** perante a lei. Temos ainda os **direito social**, que nos garantem o direito a uma vida digna, com trabalho, salário justo, aposentadoria por tempo de serviço, educação, moradia e saúde.

Como **deveres**: o dever de **votar**; pagar impostos e exigir que eles retornem à população, participar da comunidade e buscar soluções para problemas; **respeitar** as diferenças culturais, religiosas, sexuais e intelectuais e muitos outros.

Embora assegurados pela Constituição, será que todos os brasileiros desfrutam plenamente desses direitos? O exercício da cidadania está sendo garantido?

2º Observe as fotos e faça uma reflexão (comente).



Famílias vivendo em lixões.



Hospitais lotados.



Moradores de rua.

3º Encontre no diagrama as palavras em destaque no texto.

C	I	L	A	C	O	P	E	O	L	I	D	E
D	I	R	E	I	T	O	S	C	I	G	B	D
E	F	D	I	G	O	V	O	I	R	U	J	A
V	O	T	A	R	V	X	C	T	E	A	N	D
E	C	A	S	D	E	L	I	I	A	L	I	R
R	A	I	Z	N	A	R	A	L	U	D	L	E
E	C	I	V	I	L	N	L	O	G	A	O	B
S	E	R	E	B	O	S	I	P	A	D	P	I
A	L	O	C	I	D	A	D	A	O	E	E	L
R	O	A	C	I	U	T	I	T	S	N	O	C

## Responda:

4º O que poema e a charge têm em comum?

### CIDADÃO, CIDADANIA

O QUE É SER CIDADÃO?  
É NASCER, TER UM NOME,  
TER FAMÍLIA, TER ONDE MORAR?  
MUITOS NASCEM APENAS...

NÃO TEM NOME E NEM SOBRENOME  
NÃO CONHECEM A FAMÍLIA  
NÃO TEM UM LAR PARA MORAR  
NEM COMIDA E ESCOLA, NEM ONDE TRABALHAR

É O ZÉ, A MARIA,  
O JOÃO, A TIANA.  
MORAM AO LÉU,  
DEBAIXO DAS PONTES

SONHAM UM DIA  
TER UM DOCUMENTO,  
SABER ASSINAR  
E TER UM LUGAR DIGNO PARA MORAR.

CONSEGUIR UM TRABALHO HONESTO  
COLOCAR OS FILHOS NA ESCOLA.  
PODER DIZER COM ORGULHO:  
SOU CIDADÃO BRASILEIRO!

TODO BRASILEIRO TEM  
DIREITO A MORADA...



AGORA LÊ AQUELE  
PEDAÇO BASTINHO QUE  
FALA DE COMIDA E  
SAÚDE...



## ANEXO F - TEXTO RETIRADO DA INTERNET PARA FAMILIARIZAR OS ALUNOS COM A FUNÇÃO E AS CARACTERÍSTICAS PRÓPRIAS DO GÊNERO CARTA ABERTA

Leia o texto a seguir para discussão oral:

Belo Horizonte, 23 de agosto de 2015.

Carta Aberta à População de Belo Horizonte –MG

Nós, agentes comunitários de saúde do município, viemos por meio desta carta, conscientizar que, diante da alarmante epidemia de dengue em Belo Horizonte, que já registra 3 mortes e mais de 10 mil casos confirmados, a prefeitura quer tirar o corpo fora e culpar a população. Mas a verdade é que a prefeitura já sabia desde o ano passado da existe

Mas a verdade é que a prefeitura já sabia desde o ano passado da existência de um novo vírus e da ameaça de uma epidemia, porém não colocou em prática ações de prevenção e de combate ao mosquito da dengue e, naturalmente, acabou perdendo o controle da situação.

Além disso, a epidemia de dengue não só piora como expõe a calamitosa situação da saúde pública de Belo Horizonte: faltam muitos profissionais, leitos, unidades de saúde, equipamentos, políticas públicas etc. Os trabalhadores já não estão aguentando mais tanta superlotação e tantos problemas nas UPAs, nos centros de saúde e nos hospitais. A prefeitura coloca a culpa na população e no novo tipo de vírus, mas a verdade que a própria PBH é uma das principais culpadas, por ter sido omissa e negligente e por não investir na saúde pública e nas campanhas de prevenção da dengue.

Muita gente questiona: Será que não foi de certo modo proposital o fato de a prefeitura deixar a dengue se alastrar para, com isso, beneficiar os hospitais privados e receber muitos recursos dos governos federal e estadual? A mesma omissão e a incapacidade da prefeitura em cuidar de modo eficaz da saúde da população é repetida no trato com os servidores que ficam sem reajustes e sem condições adequadas de trabalho.

Esses são motivos que fazem com que os servidores públicos municipais estejam nas ruas em campanha salarial e pela qualidade dos serviços. No dia 18 de abril, quinta, às 14 horas, uma nova assembleia será realizada na Praça Estação para denunciar essa situação e exigir que a prefeitura abra as negociações com os trabalhadores.

Atenciosamente,  
Agentes Comunitários de Saúde de Belo Horizonte-MG.

(Disponível em: [www.redebh.com.br/wa\\_files/PANFLETO\\_20DENGUE.pdf](http://www.redebh.com.br/wa_files/PANFLETO_20DENGUE.pdf) ,  
acessado em 18 de jul de 2016).

## ANEXO G - TEXTO ENVIADO PARA A 1ª ETAPA DA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE LÍNGUA PORTUGUESA 2016, UTILIZADO PARA TRABALHAMOS OS ELEMENTOS DE COESÃO.

OLP 2016 Escrevendo o Futuro Artigo de opinião - Texto número:

### **Título: TEMOS O DIREITO DE TIRAR O PÉ DA LAMA**

Eu moro em Algodão de Jandaíra-PB, cidade do interior, situada no curimataú paraibano. É um município com poucos habitantes, **onde** quase todos se conhecem. **Contudo**, a cidade é carente de infraestrutura urbana **como, por exemplo**, saneamento básico de qualidade, **o qual** é um direito de todos cidadãos.

**Esse** é um problema **que** causa grande preocupação **entre** nós, **tendo em vista** o saneamento básico ser de extrema importância **para** o bem-estar do ser humano **e**, principalmente, para a prevenção de inúmeras doenças, **tais como** a diarreia, **a qual** é a causa da morte de 30% de crianças brasileiras com menos de um ano de idade, **segundo** dados do SUS (2008).

**Todavia**, sabemos que este é um problema que o brasileiro enfrenta por falta de comprometimento dos nossos representantes políticos. **Conforme** a Lei Federal nº 11.445/07, é dever dos órgãos públicos planejar e garantir a coleta de lixo e o tratamento de esgotos. **No entanto**, apenas 57,8 % das residências no Brasil possuem saneamento básico, diz o IBGE (2014).

**Aqui** no lugar onde eu vivo, não há um local adequado para colocar o lixo de nossas casas, **por isso** a administração pública usa terrenos baldios que se encontram por trás das casas de muitas pessoas, **as quais** se sentem incomodadas com esta situação. O lixo amontoado é visivelmente um criadouro para o mosquito aedes aegypti, vetor de várias doenças com a zika, dengue e chikungunya.

**Além disso**, é até constrangedor sabermos que há um esgoto estourado dentro da unidade Básica de Saúde do nosso município. **E** o que mais nos chateia é que o poder público não investe o dinheiro de nossos impostos na construção de redes de esgoto, **mas** terão que gastar com medicamentos para as pessoas que contraírem alguma enfermidade por conta deste descaso. Será esta uma contradição que só eu percebo?

**Enfim**, a possível solução que os habitantes de Algodão de Jandaíra e de todo Brasil poderiam tomar, seria reivindicar por meio de protestos e do voto providências **para que** nossos representantes tomassem consciência desse problema e ofereçam um saneamento básico efetivo e de qualidade para nosso país, evitando assim que andemos com os pés na lama e rodeados por lixo.

**(Disponível em: arquivo pessoal nosso).**

**ANEXO H - CARTA ABERTA, PRODUZIDA DE FORMA COLETIVA, DESTINADA À POPULAÇÃO REMIGENSE, COBRANDO CONSCIENTIZAÇÃO E COMBATE AO MOSQUITO DA DENGUE.**

### **CARTA ABERTA COLETIVA**

Remígio-PB, 16 de agosto de 2016.

Carta Aberta à população remigense.

Nós, alunos da EJA da Escola Estadual XXXXXXXXXXXX., viemos por meio desta carta conscientizá-los sobre os riscos trazidos pelo mosquito *Aedes aegypti*, transmissor da dengue, zika e chikungunya.

Nos últimos dois anos, houve um aumento alarmante dessas doenças na nossa cidade. Por isso, precisamos nos unir contra esse mal, eliminando o seu vetor: o mosquito. Você sabe o que devemos fazer para combatê-lo?

Algumas das atitudes que precisamos tomar são: não deixar água parada em pneus velhos, garrafas e vasos de plantas; tampar bem as caixas d'água e cisternas; limpar as calhas de chuvas e ralos, como também não jogar lixo em terrenos baldios para não acumular água da chuva.

Enfim, eliminando os focos do mosquito, também acabaremos com as doenças que ele transmite. Assim, vamos à luta, pois um mosquito não pode ser mais forte do que uma população unida.

Agradecemos a sua atenção,  
Alunos do ciclo IV, EJA, da E.E.E XXXXXXXXXXXX.

(Disponível em:

<https://professorjeanrodrigues.blogspot.com.br/search?q=rem%C3%ADgio>,  
acessado em 29 de nov de 2017).

**ANEXO I - PRODUÇÕES INICIAIS E FINAIS (CARTA ABERTA) DOS ALUNOS DO CICLO IV, EJA.**

<b>TEXTO 1</b>	
<b>PRODUÇÃO INICIAL</b>	<b>PRODUÇÃO FINAL</b>
<p>Remigio, 08 de agosto de 2016</p> <p>Carta aberta à população de Remígio</p> <p>Nós, alunos da Eja da E.E.E.XXXXXXXXXX., viemos por meio desta carta, alertar que, o virus ainda não acabou. Nós tem que tomar alguma atitude para controlar a disseminação do virus que é a dengue, Zika e a chikugunha.</p> <p>Nós tem a forma de controle mais eficaz para acabar com esse virus de modo a não deixar que ele se prolifere, limpar bem a caixa d'água, não deixar água parada em plantas. Assim evitaremos perigos a nossa saúde.</p> <p>Agradecemos sua atenção</p> <p>Ass: Aline</p>	<p>Remígio-PB, 15 de agosto de 2016.</p> <p>Carta aberta à população de Remígio-PB,</p> <p>Nós, alunos da EJA da E.E.E.XXXXXXXXXX., viemos por meio desta carta alerta que o vírus da ainda não acabou. Nós temos que tomar algumas atitudes para controlar a disseminação do mosquito causador da dengue, zika e chikungunya.</p> <p>Nós temos as formas de controle mais eficaz para acabar com esse mosquito de modo a não deixar que ele se prolifere: limpar bem a caixa d'água; não deixar água parada em plantas. Assim, evitaremos perigos a nossa saúde.</p> <p>Agradecemos sua atenção,</p> <p>Alunos do Ciclo IV, EJA, da Escola XXXXXXXXXXXX.</p>

<b>TEXTO 2</b>	
<b>PRODUÇÃO INICIAL</b>	<b>PRODUÇÃO FINAL</b>
<p>Remigio 09 de agosto de 2016</p> <p>Escola Estadual de Ensino fundamental XXXXXXXXXX.</p> <p>Nós do Ciclo IV do Eja, nós queremos conscientizar do mosquito aedes. aegypti o vetor causar varios problemas com zika chikungunyar, microcefalia e a dengue entre outros podendo ir a orbito.</p> <p>A socieda contribuino no segite modo não deixa agua parada em pneus, garafa e vaso. Lava bem as caixas para o mosquito não se polifera. Devemos colocar sempre um peixe dentro resevatoro de agua. Porque é direito de todos conscientizar e bem estruindo problemas o afeta. Ela só isso que tinha fala</p> <p>assina: mariza</p>	<p>Remígio-PB. 09 de agosto de 2016</p> <p>A população remigense</p> <p>Nós, alunos do cilco IV da EJA da Escola XXXXXXXXXXX, queremos conscientiza-lo sobre os perigos do mosquito Aedes aegypti, o vetor que transmite várias doenças como: zika, chikungunya, microcefalia e a dengue, entre outros, podendo também nos levar obito.</p> <p>A sociedade pode contribuir do seguinte modo: não deixar água parada em pneus, garrafa e vasos, lavar bem as caixas para o mosquito não se proliferar; devemos colocar sempre um peixe dentro dos resevatórios grandes de água.</p> <p>É dever de todos nos mantermos conscientizados e bem instruíndos sobre os problemas que nos afetam.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>Mariza.</p>

<b>TEXTO 3</b>	
<b>PRODUÇÃO INICIAL</b>	<b>PRODUÇÃO FINAL</b>
<p>Remígio 08 / de agosto de 2016</p> <p>Nós Alunos do Eja ciclo IV</p> <p>E E E XXXXXXXXXXXX.</p> <p>Carta Aberta á população de Remígio PB.</p> <p>Nós alunos do Eja da noite. Viemos por meio desta carta para alerta a população Remigese contra, está praga chamada zika, chikungunya e dengue por que esta pragas são pequena no tamanho mais grande no perigo! O que nós devemos fazer? Não jogar lixo em locais que acumule água para os mosquito não pó os ovos e nem deixa os baldes com água cem tanpa com essa vai diminuir o risco de contrair essas duenças causadas pelos mosquito</p> <p>Atenciosamente nós alunos Eja</p> <p>agradecemos pela atenção.</p> <p>Assina Hozana de Fátima</p>	<p>Sítio Jardim de Areia. PB, 10 de agosto de 2016</p> <p>À população remigense</p> <p>Nós, alunos da Eja da Escola XXXXXXXXXXXX, viemos por meio desta carta para preveni e aletar a população contra Aedes aegypte. Esta praga zika chikungunya e dengue. Está mosquito é pequeno no tamanho, mas grande no perigo.</p> <p>O que nós devemos fazer? Não jogar lixo em locais que acumulem água, e também não deixar os baldes com água sem tampa. Essas atitudes irão diminuir o risco de contraímos as doenças causadas pelo inseto transmissor.</p> <p>Atenciosamente Alunos do Ciclo IV, XXXXXXXXXXXX.</p> <p>Hozana de Fátima Santos</p>

<b>TEXTO 4</b>	
<b>PRODUÇÃO INICIAL</b>	<b>PRODUÇÃO FINAL</b>
<p>Remigio 10 de agosto de 2016</p> <p>Carta Aberta à população de Remigio - P.B</p> <p>Nós estudante da EJA viemos até vocês para alertar dos riscos de doenças como a dengue, zica e a chicungunha que nos causou graves consequências, deixando muitos até sem movimentar seu corpo.</p> <p>Para que isto não aconteça, nós temos que manter sempre as caixas d'água feixadas lavar bem as bordas dos recipientes, com as esponjas limpas.</p> <p>Não podemos permitir a entrada desse mosquito ADS, causa mais danos a nossa população, além disso epidemia se não cuidarmos por vir outras mais graves, todos nós temos que fazermos nossas partes.</p> <p>Por esse motivo, que estamos aletando a população, como evitar que o mosquito se plosifere, em nossas comunidades.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>Maria das Dores Guedes de Araujo</p>	<p>Remígio – P,B 15 de agosto de 2016</p> <p>À população de Remígio – P-B.</p> <p>Nós, alunos da EJA da Escola XXXXXXXXXXXX, viemos por meio desta carta para alerta-los dos riscos de doências, como a Zika, chikungunya e a dengue, que nos causam graves consequências a maioria das vezes ficou até sem andar por vários dias.</p> <p>Para evitar estas doenças devemos manter as caixas d'água bem fechadas para que o mosquito não entre, lavar as bordas dos recipientes com esponjas e manter os vasos e pneus secos, e não dechar na chuva.</p> <p>Não podemos permitir que o AEDS tome conta das nossas vidas, pois ele pode causar graves doenças. Cada um de nós devemos fazer nossa parte, para que não tenha mais epidemias.</p> <p>Por este motivo que estamos alertando a população, como devemos evitar que o mosquito se prolifere em nossa comunidade.</p> <p>Agradecemos sua atenção,</p> <p>Nós do EJA da EEE. XXXXXXXXXXXX, agradecemos a todos pela sua atenção</p>

<b>TEXTO 5</b>	
<b>PRODUÇÃO INICIAL</b>	<b>PRODUÇÃO FINAL</b>
<p>Remígio, 05 de agosto de 20016.</p> <p>Escola Estadual de Ensino Fundamenta XXXXXXXXXXI.</p> <p>Nós turma do ciclo IV da Eja alertamos todas as pessoas da cidade para se conscientizar a se mobilizar para ter mais atenção, que esta acontecendo muitos casos de zica, chicomgonha, dengue ou seja não indentificamos qual das doenças vocês população Remigense será que poderia prestar atenção a estas poucas palavras que quero dizer e vamos ter mais cuidado com as águas paradas e limpas sempre colocar as garrafas de boca para baixo os lixos não deixem acumulado sempre limpe os deposito de água para não criar as lavas e os ovos do mosquito sempre tenham mais atenção e cuidado é melhor prevenir que remediar poderemos evitar sendo mais atento peço que você tome as providencia tendo mais esperiencia vocês não vão sofrer depois queremos ver Remígio livre dessas doenças tão complicada é um sofrimento de alguém que já tece que tristeza poderemos evitar é mais fácil do que a recuperação da doença é só ter cuidado! Nós agradecemos a sua atenção</p> <p>Assina Hosana da Costa Santos</p>	<p>Remígio, 05 de agosto de 2016.</p> <p>Nós, turma do EJA da Escola XXXXXXXXXX, alertamos todas as pessoas da cidade para se mobilizarem contra o mosquito muitos casos de zika, chikungunya e dengue. População remigense, será que poderia prestar atenção nestas poucas palavras que queremos dizer? Vamos ter mais cuidado com as águas paradas e limpas. Sempre colocar as garrafas de boca para baixo, não deixem lixos acumulados; sempre limpem os depósitos de água para não criar as lavas e os ovos do mosquito; sempre tenham mais atenção e cuidado.</p> <p>É melhor prevenir do que remediar. Poderemos evitar isso, sendo mais atentos. Peço que tomem as providencias. Tendo mais experiência, vocês não irão sofrer depois. Queremos ver Remígio livre dessas doenças tão complicadas.</p> <p>É um sofrimento grande essas doenças. É mais fácil do que a recuperação da doença. É só ter cuidado.</p> <p>Agradecemos a sua atenção,</p> <p>Alunos do Ciclo IV, EJA, da XXXXXXXXXX.</p>



<b>TEXTO 6</b>	
<b>PRODUÇÃO INICIAL</b>	<b>PRODUÇÃO FINAL</b>
<p>Remígio, 08/08/16</p> <p>Destinatário: A população Remigense</p> <p>Venho por meio desta, comunicar a população Remigense, sobre algo muito importante todos nós já sabemos do que está acontecendo, não só aqui na nossa cidade, mas em todo o país e mundo. Uma grande epidemia tem se alastrado e com isso tem acontecido consequências terríveis.</p> <p>Você sabe o que é <i>Aedes aegypti</i>? O <i>Aedes aegypti</i> é um mosquito transmissor que se reproduz em água limpa e parada. Sua fêmea é que transmite a doença, em muitos casos a contaminação desse mosquito tem trazido grandes consequências, como por exemplo: A microcefalia em varias crianças. Isso acontece quando a mãe que está no início da gravides é contaminada pelo mosquito.</p> <p>O <i>Aedes aegypti</i> (mosquito da dengue) transmite também zica e chicongônia. Vamos ter muito cuidado! Devemos limpar bem os reservatórios de água e deixar bem feichados. Fazer uma varredura nas calhas e telhados, não acumular lixo dentro de casa, tampar as garrafas peti e não deixar água parada.</p> <p>População Remigense! a luta é de todos nós, se nos conscintisarmos que é um dever de todos e cada um fizer a sua parte, vamos por um fim nesse mosquito. Um mosquito não pode ser mais forte do que um país e uma população que se une para por um fim ao <i>Aedes aegypti</i>.</p> <p>Agradeço a atenção de todos e que possamos estar unidos nesta grande causa. Unidos venceremos!</p> <p>ASS. Maria Helena Vicenti.</p>	<p>Remígio, 15 de agosto de 2016.</p> <p>À população Remigense,</p> <p>Nós alunos da Eja da Escola XXXXXXXXXXXX, viemos por desta, comunicar a população remigense sobre algo muito importante: Todos nós já sabemos do que está acontecendo, não só aqui na nossa cidade, mas em todo o país e mundo. Uma grande epidemia tem se alastrado e com isso tem acontecido consequências terríveis.</p> <p>Você sabe o que <i>Aedes aegypti</i>? O <i>Aedes aegypti</i> é um mosquito transmissor que se reproduz em água limpa e parada. Sua fêmea é quem transmite a doença. Devemos ter muito cuidado, pois só acabando com o mosquito é que vamos é que vamos acabar com a epidemia, e como podemos fazer? Não deixar água parada onde eles possam se reproduzir, fechar bem nossos depósitos de água, e também alertar nossos vizinhos.</p> <p>Vamos à luta, pois um mosquito não pode ser maior do que uma população que se una.</p> <p>Agradeço a atenção de todos e que possamos estar unidos nesta grande causa. Unidos venceremos!</p> <p>Ass: Maria Helena Vicente.</p>

<b>TEXTO 7</b>	
<b>PRODUÇÃO INICIAL</b>	<b>PRODUÇÃO FINAL</b>
<p>Remígio 10 de agosto de 2016</p> <p>Carta Aberta a população de Remígio-PB</p> <p>Nós alunos da E. E. E., XXXXXXXXXXXX, viemos por desta carta, conscientizar a população de Remígio sobre a epidemia de dengue, que já registra centenas de casos confirmados, O Aedes Aegypti antes, associado apenas a transmissão da dengue, e o mesmo agente transmissor da chikungunya é da Zika vírus.</p> <p>Assim, nos fazemos um apelo à população, vamos combater o mosquito Aedes Aegypti, como podemos fazer isto? Mantendo bem tampados: caixas, toneis e barris de água. Colocando o lixo em terrenos fechados, lavar com frequência, com água e sabão, os recipientes utilizados para guardar água, pela menos uma vez por semana. Assim eliminando o foco do mosquito.</p> <p>Sem mais para o momento</p> <p>Maria do Patrocínio Pedrosa Delgado</p>	<p>Chã de Jardim-PB, 10 de agosto de 2016.</p> <p>Carta Aberta à população de Remígio.</p> <p>Nós, alunos da E XXXXXXXXXXXX., viemos por meio desta carta conscientizar à população de Remígio sobre a epidemia de dengue, a qual já registra centenas de casos confirmados. O Aedes Aegypti antes era associado apenas à transmissão da dengue, mas hoje também o agente transmissor da chikungunya e do zika vírus.</p> <p>Assim, nós fazemos um apelo à população: vamos combater o mosquito! Como podemos fazer isto? Mantendo bem tampadas: caixas, tonéis e barris de água; colocando o lixo em sacos plásticos; não jogar lixo em terrenos baldios; lavar com frequência com água e sabão os recipientes utilizados para guardar água ao menos uma vez por semana. Assim, eliminando o foco do mosquito, também acabará com as doenças que ele transmite.</p> <p>Sem mais para o momento,</p> <p>Aluna da E.E.E XXXXXXXXXXXX..</p>

<b>TEXTO 8</b>	
<b>PRODUÇÃO INICIAL</b>	<b>PRODUÇÃO FINAL</b>
<p>Remígio, 07 de agosto de 2016.</p> <p>Carta Aberta à população de Remígio-PB.</p> <p>Nós, alunos da Escola Estadual XXXXXXXXXXXX, viemos por meio desta carta conscientizar que, diante da alarmante epidemia de dengue que vem prejudicando a muitas pessoas, naturalmente acabamos perdendo o controle da sintuação.</p> <p>Para que isso possa mudar temos que se unir e tentar resolver esse problema. Como podemos evitar isso? Não podemos deixar água parada, pneus, garrafas, caixa d'água etc. Tudo isso tem que termos cuidado.</p> <p>Antes que isso prejudique mais pessoas, faça a sua parte, Dengue mata.</p> <p>Atenciosamente, David André F. da Silva.</p>	<p>Remígio, 07 de agosto de 2016.</p> <p>Carta Aberta à população de Remígio-PB.</p> <p>Nós, alunos da Escola Estadual XXXXXXXXXXXX, viemos por meio desta carta conscientizá-los diante da alarmante epidemia de dengue que vem prejudicando muitas pessoas. Naturalmente perdemos o controle da situação.</p> <p>Para que isso possa mudar, temos que nos unirmos e tentarmos resolver esse problema, como podemos evitar isso? Não podemos deixar água parada em pneus, garrafas, caixa d'água etc.</p> <p>Tudo isso para termos cuidado para o mosquito aedes aegypti não se reproduza, espalhando mais doenças.</p> <p>Antes que isso prejudique mais pessoas, faça a sua parte, pois dengue mata.</p> <p>Atenciosamente, Aluno da EJA da Escola XXXXXXXXXXXX.</p>

<b>TEXTO 9</b>	
<b>PRODUÇÃO INICIAL</b>	<b>PRODUÇÃO FINAL</b>
<p>08 de agosto de 2016</p> <p>Nos alunos da EJA ciclo IV</p> <p>E.E.E. XXXXXXXXXXXX.</p> <p>Olá sou aluno da EJA estou escrevendo para você que é cidadão da cidade de Remígio para se prevenir com o mosquito que esta afetando nossa cidade e todo Brazil tudo começou com a dengue depois veio com a zika e a aedsgpet que trouce pra a remigense muito problema que almentol mais as doenças na nossa cidade você remigense se previna para que esse mosquito não se espalhe a cada dia não deix água parada em nenhum lugar da sua casa troque as areias das plantas para não armazenar água para quanto mais vocês se prevenir mais menos doenças teremos na sua casa na sua rua na nossa cidade No pronto atendimento mais conhecido como P.A todos os dias lotado por causa dessa doença que esta sendo uma febre em todas regiões do Brasil inteiro venho deixar o meu alerta para você remigense que não se previni vamos trabalhar juntos para acabar com essas duenças pelo mundo e pela nossa cidade</p> <p>Obrigado por ter tirado seu minuto para ler essa minha carta.</p> <p>Anteciosamente nos alunos EJA XXXXXXXXXXXX.</p>	<p>Remígio-PB, 15 agosto de 2016.</p> <p>À população Remigense,</p> <p>Olá, sou aluno da EJA da Escola XXXXXXXXXXXX, estou escrevendo para nós cidadãos da cidade de Remígio, possamos nos prevenir contra o mosquito aedes aegypti que está adoecendo nossa cidade e todo Brasil.</p> <p>Tudo começou com a dengue depois veio com a zika e a chikungunya. Esse mosquito trouxe a Remígio muitos problemas: portanto, nós remigenses, devemos nos prevenir para que esse mosquito não se espalhe a cada dia. Não devemos deixar água parada. Enquanto mais nos prevenirmos menos doenças teremos na nossa casa, na nossa rua e nossa cidade.</p> <p>No nosso Pronto Atendimento, mais conhecido como P.A, todos os dias está lotado por causa dessas doenças que assolam todas as regiões do Brasil. Deixamos o nosso alerta para você remigense que não se previne. Vamos trabalhar juntos para acabar com essas doenças na nossa cidade.</p> <p>Obrigado por ter tirado seu minuto para ler essa minha carta.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>Alunos do Ciclo IV da Educação de Jovens, E.E.E. XXXXXXXXXXXX.</p>

<b>TEXTO 10</b>	
<b>PRODUÇÃO INICIAL</b>	<b>PRODUÇÃO FINAL</b>
<p>Remígio, 05 de agosto de 2016.</p> <p>A população de Remigio</p> <p>Nós, alunos da E.E.F XXXXXXXXXXXX, viemos por meio desta carta, informar a população remigense que, diante das doenças causadas pelo mosquito Aedes Aegypti, devemos ter cuidado e eliminar o mosquito transmissor da dengue e das diversas doenças dos nossos residência, locais de trabalho e outros.</p> <p>As formas de combater os criadouros são mais do que conhecidas, devemos eliminar todos os locais por menor que seja, que acumule água limpa e parada, onde o mosquito aedes pode se produzir. Também devemos vedar locais de água parada que não podemos eliminar como ralos dentro de casa ou no quintal.</p> <p>Esses são os cuidados pelos quais precisamos tomar para que o mosquito não possa se reproduzir.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>Alunos da EJA, E.E. XXXXXXXXXXXX.</p>	<p>Remígio, 15 de agosto de 2016.</p> <p>À população de Remígio,</p> <p>Nós, alunos da E.E.F XXXXXXXXXXXX, viemos por meio desta carta, informar à população remigense que, diante das doenças causadas pelo mosquito Aedes Aegypti, devemos ter cuidado e eliminar o mosquito transmissor da dengue e das diversas doenças que ele causa em nossas residências, locais de trabalho e lazer.</p> <p>As formas de combater os criadouros são mais do que conhecidas: devemos eliminar todos os locais por menor que seja, que acumule água limpa e parada, onde o mosquito aedes pode se reproduzir. Também devemos vedar locais de água parada que não podemos eliminar, como ralos dentro de casa ou no quintal.</p> <p>Esses são um pouco dos cuidados pelos quais precisamos tomar, para que o mosquito não possa se reproduzir.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>Alunos da EJA, E.E XXXXXXXXXXXX..</p>